

**Information der
wissenschaftlichen Begleitung:
"Fortbildung zum seniorTrainer,
Rahmencurriculum 2003"**

Nr. 14

V 24.14
Köln, 02.06.03

An die
Projektakteure
im EFI-Programm

**(Seniorenbüros, Freiwilligenagenturen, Selbsthilfekontaktstellen, Bildungsträger und
Kursleiter, wissenschaftlicher Beirat, Referenten der Bundesländer)**

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

beiliegend erhalten Sie die Fortschreibung und Erweiterung des EFI-Rahmencurriculums 2003, das zugleich als Vorlage für die Fachtagung am 12./13.06. in Hofgeismar dient. Der 202 Seiten umfassende Text kann sicher nicht von allen Projektakteuren vor der Fachtagung gleichermaßen intensiv gelesen werden. Er wird als Download-Datei in der EFI-Homepage im Bereich "Projektsteuerung, Beratung und Begleitung" eingestellt.

Teil A ist für alle EFI-Akteure wichtig, da er einen gerafften Überblick über die Ziele und die weiterentwickelten Schwerpunkte des Rahmencurriculums für die seniorTrainer-Qualifizierung bietet. Diesen Teil A fügen wir der Email an alle Teilnehmer/innen der Tagung in Hofgeismar bei sowie die Gliederung, die die Chance bietet, dass Sie sich jeweils über die Sie interessierenden Kapitel informieren können.

Insgesamt reflektieren die Ihnen zugeleiteten Infos der wiss. Begleitung Nr. 12, 13, 14 und 15 die zentralen Erfahrungen des ersten EFI-Jahres und zeigen die Wege zu einer erfolgreichen Umsetzung der Leitziele des EFI-Programms im zweiten EFI-Jahr. (06/2003 + 05/2004).

Mit freundlichen Grüßen

Joachim Braun

Joachim Burmeister, Anne Heller, Ilona Stehr

Fachhochschule Neubrandenburg

Fortbildung zum seniorTrainer

**Rahmencurriculum 2003 im Bundesmodellprogramm
„Erfahrungswissen für Initiativen“**

**1. Fortschreibung und Erweiterung
des Rahmencurriculums 2002
von D. Knopf / W. Hinsching**

Neubrandenburg, Mai 2003

	Seite
Inhaltsverzeichnis	1
A. Einführung in das EFI – Rahmencurriculum 2003	6
B. Themen- und Methodenbausteine	18
I. Erstes Kursmodul	18
1. Tag Schwerpunkt: Lernformen und Erfahrungswissen	19
1. <i>Kennenlernen</i>	19
a) Meine Lebensgeschichte: „Als wär’s ein Stück von mir“	
b) Stellbild	
c) Steckbrief	
2. <i>Vereinbarungen über Lernformen</i>	21
a) Lehr-Lern-Kontrakt	
b) Kurstagebuch	
- Meine Gedanken zum Montag	
- seniorTrainer-Tagebuch	
- Seminar-Logbuch	
c) EFI – Wörterbuch	
3. <i>Erfahrungen und Erfahrungswissen</i>	26
a) Satzergänzung	
b) Mind mapping	
c) Schätze meines Lebens	
d) Erfahrung ist kein Kuchen ...	
4. <i>Role making/ Profile making (abends)</i>	29
5. <i>Rückblick auf den 1. Kurstag</i>	31
2. Tag Schwerpunkt: Rollenannäherungen durch Rollen(bei)spiele	32
1. <i>Rollenbeispiele für seniorTrainer</i>	33
a) Begleitende Beratung: „Seniorentreffpunkt“	
b) Projektentwicklung/Begleitung: „Sport für Migrantinnen“	
c) Start/Gründung: „Hausaufgabenhilfe“	
d) Aktivierung: „Sommerbad“	
e) Vernetzung: „Netzwerk Rund um Schule“	
f) Erfahrungsbezogene Vermittlung: „80jähriger Schulgeburtstag“	
g) Vermittlung von Fachwissen: „Fachwissen rüberbringen“	

2.	<i>Sympathische und passende Rollen</i>	47
3.	<i>Engagementinteressen, Vorhaben, Rollenskizzen</i>	48
4.	<i>Rückblick auf den 2. Kurstag</i>	48

3. Tag	Schwerpunkt: Lernschwerpunkte und Bürgerschaftliches Engagement	49
---------------	--	----

1.	<i>Lernschwerpunkte (Themenspeicher)</i>	49
	a) Kartenabfrage	
	b) Wachsender Themenspeicher	
2.	<i>Bürgerschaftliches Engagement</i>	50
	a) „Ich für mich ...“	
	b) Pro und kontra Bürgerschaftliches Engagement	
	c) Perspektiven der Altenarbeit ...	
3.	<i>Vorbereitung auf die 1. Praxisphase</i>	54
4.	<i>Arbeitspapiere für Kursleiter und Teilnehmer zum 1. Modul</i>	55

II.	Erste Praxisphase	86
------------	--------------------------	----

1.	<i>Vorbereitung der Praxisphase</i>	86
2.	<i>Empfehlungen zum Vorgehen</i>	86
	a) Lerngruppen bilden	
	b) „Hausaufgaben“	
	- Leitfragenkatalog	
	- Hospitation	
	- Praktikum	
	- Spezifische Feldanalyse	
	- Organisation der Peergroup-Treffen	
	- Felderkundung	
3.	<i>Arbeitspapiere für die Rollenerkundung vor Ort</i>	91

III.	Zweites Kursmodul	98
-------------	--------------------------	----

1. Tag	Schwerpunkt: Vermittlung rollenspezifischer Kompetenzen I Kommunikation und Gesprächsführung	100
---------------	---	-----

1.	Auswertung der 1. Praxisphase	100
	a) Was wurde in der Schnupperphase gelernt?	
	b) Stand der Dinge	
2.	Kommunikation und Gesprächsführung	104
	a) Input Kommunikation	
	b) Analyse einer Nachricht	
	c) Kommunikationsübung	
	d) Input Gesprächsführung	
	e) Übung: Das beratende Gespräch	
3.	Feed back zum 1. Kurstag	113

2. u. 3.Tag	Schwerpunkt: Vermittlung rollenspezifischer Kompetenzen II Beratung/ Beratungsbeziehungen, Gruppe, Konflikt, Projekte	114
--------------------	--	-----

1.	Beraterrolle und Gestaltung von Beratungsbeziehungen	114
	a) Input Beraterrolle und Beratungsbeziehungen	
	b) Beratungsübung	
	c) Input Beratungsmodelle	
	d) Input Phasen im Beratungsprozess	
2.	Arbeit mit Gruppen	129
	a) Eigene Gruppen- und Leitungserfahrungen	
	b) Turmbau-Übung	
	c) Von Alpha bis Omega	
	d) Eine Gruppe wächst	
	e) Team- und Entwicklungsuhr	
	f) Rollenfunktionen in Gruppen	
3.	Konflikte und Konfliktmoderation	141
	a) Input: Umgang mit Konflikten	
	b) Persönliche Konflikterfahrung	
	c) Ein typischer Konflikt	
	d) Input Wer hat eigentlich das Problem?	
	e) Einen Konflikt moderieren	
4.	Initiierung von Projekten und Aktionen im Gemeinwesen	148
	a) Projektentstehung ergründen	
	b) Internetrecherche	
	c) Weitere Diskussion	
	d) Projektentwicklung	
5.	Vorbereitung der 2. Praxisphase	153
6.	Arbeitspapiere für Kursleiter und Teilnehmer zum 2. Modul	154

IV. Zweite Praxisphase	165
1. <i>Vorbereitung</i>	165
2. <i>Vorgehen</i>	166
V. Drittes Kursmodul	170
1.u. 2. Tag Schwerpunkt: Vermittlung rollenspezifischer Kompetenzen III Gemeinwesenförderung, Vermittlungstechniken	171
1. <i>Auswertung der 2. Praxisphase</i>	171
a) Zum neuen Stand der Dinge	
b) Unsere Rollen ...	
2. <i>Anregung, Förderung und Vernetzung von Bürgerschaftlichem Engagement</i>	173
a) Was hat ein Marmorkuchen ...	
b) Bedeutung von Kooperation und Vernetzung ...	
c) „Runde Tische“	
d) Erprobte und neue Ideen	
3. <i>Experte für die Vermittlung von Themen der Lebenserfahrung und Fachthemen: Vortrags- und Präsentationstechniken</i>	178
a) Theoretischer Input zum Thema	
b) Übung Vortrag und Präsentation	
4. <i>Präzisierung individueller Rollenangebote</i>	182
a) Vorbereitung einer „eigenen“ Rollenpräsentation	
3. Tag Schwerpunkt: Unsere Rollenangebote	184
1. <i>Unsere Rollenangebote als seniorTrainer</i>	184
2. <i>Unser Übergang in die Rolle seniorTrainer</i>	184
3. <i>Kursauswertung und Abschluss der Fortbildung</i>	185
4. <i>Arbeitspapiere für Kursleiter und Teilnehmer zum 3. Modul</i>	186

A. Einführung

1. Vorbemerkung

Im ersten Jahr des EFI – Modellprogramms wurde zur Fortbildung von seniorTrainern¹ ein Rahmencurriculum vorgelegt (Knopf 2002), das umfangreiche Empfehlungen zu Zielen, Inhalten und Methoden enthält und von den beteiligten Akteuren in der Bildungsarbeit mit angehenden seniorTrainern ausgiebig genutzt worden ist. Bildungsträger / Kursleiter und -teilnehmer, Mitarbeiter von Anlaufstellen (Agenturen), Beobachter und wissenschaftliche Begleiter haben die im Ausgangscurriculum begründeten und formulierten Interessen-, Projekt- und Anwendungsbezüge nach lokalen oder situationsbezogenen Gesichtspunkten ausdifferenziert und in konkrete Kursmodule und Praxisphasen umgesetzt. So wurden mehr als 200 seniorTrainer bundesweit qualifiziert, die - wie auch die begleitenden Befragungen, Auswertungen durch das ISAB – Institut und das ISG (beide Köln) und Aussprachen deutlich machen – das inhaltliche, methodische und zeitliche Gerüst als qualifizierungsförderlich anerkannt haben.

Gleichwohl besteht eine weiterführende Aufgabe darin, das curriculare Werk fortzuentwickeln und die hinzugewonnenen Erkenntnisse den beteiligten Akteuren und der künftigen Diskussion um die Fortbildung hochengagierter älterer Menschen auszusetzen. Die Frage, ob die vorgeschlagenen Inhalte und Methoden auch die „richtigen“ Inhalte und Methoden sind, kann und braucht im ersten wie im nun nachfolgenden Rahmencurriculum noch nicht endgültig beantwortet werden. Das Modellprogramm hat den Anspruch und den Zeitrahmen so gesteckt, dass sowohl die künftigen Lehr- und Lernprozesse als auch die zu erwartenden Erkenntnisse im weiteren gesellschaftlichen Diskurs um neue Verantwortungsrollen für Ältere – und für seniorTrainer insbesondere – in eine erneute Ausdifferenzierung pädagogischer Überlegungen einfließen können. Das hier vorgelegte Rahmencurriculum 2003 stellt einen solchen Zwischenstand dar. Es nimmt gleichermassen Beobachtungen und Erfahrungen aus den Kursen und workshops wie auch aus theoretischen Diskursen auf, die sich aus dem Interesse ergeben, wie erwachsenen- bzw. seniorenbezogenes

¹ Im gesamten folgenden Text wird aus Lesbarkeitsgründen die männliche Form verwendet. Modellprogramm und Rahmencurriculum bringen interessierten und engagierten Akteurinnen die gleiche Wertschätzung entgegen und unterstützen die gender mainstreaming Perspektive.

Lehren und Lernen aufzufassen und didaktisch – methodisch „richtig“ zu erfassen ist. Welche enorme Bedeutung neben den Merkmalen (Frei-) Zeit, Freiwilligkeit und Orientierung an Teilnehmerinteressen zudem (bildungs-) biografische Einflüsse wie allgemeine Lebenserfahrenheit, (berufliche) Kompetenzen, soziale Einbindungen, (langjährige) Ehrenamtserfahrungen sowie lebensphasenspezifische Erwartungen und Aufgaben auf die Lernbereitschaft, Lernerwartungen, Lernziele und Lernprozesse haben, lässt sich in diesem Fortbildungsprogramm Älterer erst grob abschätzen. Die systematische Sichtung dieser Faktoren, die modi ihres Zusammenwirkens und die Folgen für die Konstruktion von Bildungsprozessen bleiben dabei ein Desiderat für weitere Beobachtungen, das über die gegenwärtige Aufgabe der curricularen Zwischenrevision hinausreicht.

2. Curriculare Empfehlungen 2002

In Kürze soll daran erinnert werden, welche Ziele und Aufgaben die EFI – Fortbildung verfolgt und welche Empfehlungen das bisherige Rahmencurriculum formuliert hat, bevor – in den nachfolgenden Abschnitten – wichtige Erfahrungen, Diskussionspunkte und einige Erweiterungsempfehlungen zum EFI - Rahmencurriculum 2003 vorgestellt werden.

So geht das Rahmencurriculum von 2002 – den Modellzielen insgesamt folgend – davon aus, dass engagementbereite ältere Menschen, die in der Regel nicht mehr erwerbstätig sind, für bürgerschaftliche Aufgaben fortgebildet werden sollen. An ihre Interessen und ihr Erfahrungswissen aus Leben und Beruf als Ressourcen anschliessend, soll das Lernen gleichermassen in enger Verzahnung „mit und im Hinblick auf antizipierte Verwendungssituationen“ (Knopf 2002: 7) bzw. gesellschaftliche Bedarfe erfolgen und die künftigen seniorTrainer zugleich bei ihrer Rollenfindung unterstützen. Vermutet wird in diesem Zusammenhang, dass seniorTrainer offenbar in einer eigenen Weise – und anders als andere ehrenamtlich bzw. professionell Tätige – Rollen zur Förderung des bürgerschaftlichen Engagements im Gemeinwesen ausbilden wollen und können. Von einem besonderen curricularen Interesse ist dabei die Frage, wie denn genauer auf diese Verantwortungsrollen hin ausgebildet werden könne, die freiwillig / bürgerschaftlich engagierte seniorTrainer gleichsam unverwechselbar macht. Das Curriculum

empfiehlt hierzu als einen maßgeblichen Ansatz die pädagogische Form der Projektarbeit, mit deren Hilfe die Kursteilnehmer/innen in den insgesamt 9 Kurstagen und während zweier integrierter praktischer Lernphasen die Inhalte und Formen „ihres“ praktischen Engagements artikulieren, praktisch erproben, ggf. verändern und so im Laufe der Fortbildung – gleichsam prozesshaft – sowohl nützliche Kompetenzen erwerben als auch - insbesondere - „ihre Rolle“ als seniorTrainer finden und definieren sollen (role making).

Dem Prozessanspruch der Fortbildung folgend, stellte das Rahmencurriculum genauere Empfehlungen für die praktische Kursgestaltung bisher vor allem für das erste dreitägige Kursmodul vor, während die Optionen für die praktischen Lernphasen und die Kursmodule 2 und 3 entwicklungsöffener gehalten waren. Gleichwohl bietet das Rahmencurriculum den verschiedenen Akteuren ein reichhaltiges Repertoire an didaktisch – methodischen Werkzeugen zu den vermuteten thematischen Schwerpunkten der Fortbildung: zur Unterstützerrolle als Initiativenbegleiter bzw. als Berater und Gestalter von Beratungsbeziehungen, als didaktisch Handelnder (Wissens- und Kompetenzvermittlung) sowie als Initiator von Projekten und Aktionen im Gemeinwesen.

In einer die Kursvorbereitungen unterstützenden „Lesehilfe“ (Burmeister 2002) wird schliesslich betont, dass das Rahmencurriculum allen Akteuren bewusst Zeit und Raum für eigene Auslegungen gibt, um durch die Vielfalt der pädagogischen Erfahrungen und Ergebnisse die Aussichten auf eine konstruktive Weiterentwicklungsdiskussion zu fördern.

3. Erfahrungen, Erkenntnisse, Empfehlungen

Die eingangs angeschnittene Frage, ob die ersten EFI - Fortbildungsteilnehmer denn „das Richtige“ gelernt haben, ja „richtig“ qualifiziert worden sind, ist noch nicht eindeutig beantwortbar. Niemand vermag gegenwärtig sicher zu beurteilen, was „das Richtige“ ist und wer hierüber entscheiden kann. Und dennoch: Die Befragungen der an den Kursen Beteiligten, hier insbesondere der Bildungsträger, Kursleiter und seniorTrainer sowie die Analyse und Vergleiche von Kursprogrammen und -verläufen durch das Curriculumteam, ermöglichen eine kritische Zwischenbilanz mit folgenden

Kernpunkten, an die die anschließenden Empfehlungen für Neuerungen und Erweiterungen zum EFI - Rahmencurriculum 2003 anknüpfen.

3.1 (Soziale) Erfahrungen, Erfahrungswissen und Identität:

EFI – Kurse bieten sowohl einen Rahmen zur Artikulation von subjektiven Erfahrungen bzw. Erfahrungswissen (wer bin ich; was will ich; was kann ich...?) für angehende seniorTrainer als auch einen sozialen Prozess an, in dem miteinander über Erfahrung(swissen) gesprochen und untereinander verglichen wird und die Teilnehmer die Erfahrungen der jeweils anderen aufnehmen und teilen. In den Kursen war dabei zu beobachten, dass dieser Austausch von Erfahrungen und Engagementinteressen von Beginn an nicht nur als eine aufschliessende und heranführende Methode im Hinblick auf künftiges freiwilliges / bürgerschaftliches Engagement aufgefasst wurde. Vielmehr hat sich auch gezeigt, dass die Teilnehmer nach Überwindung der Anfangssituationen im Medium des Erfahrungsaustausches und der Gruppenarbeit vielfach sehr authentische, aktuell virulente Themen einzubringen vermochten – solche, von denen sie in der Phase des Übergangs vom häuslichen bzw. Erwerbsleben in ein „Leben danach“ bewegt sind. Man sieht, dass

- alle Teilnehmer mehr oder minder von der Erfahrung des Alter(n)s betroffen sind,
- sie sich im Spiegel ihrer „alten“, sich wandelnden sozialen Einbindungen sehen und
- sich mit Blick auf den gesamten Lebenszyklus zum Teil neugierig und ungeduldig, zum Teil auch durchaus verunsichert fragen, welche soziale Identität sie nach der Freisetzung von ihrer Erwerbsrolle und von den „generativen, fürsorglichen Aufgaben“ im sozialen Rahmen ihres Zuhauses nun ausbilden und ausdifferenzieren wollen und können (was wird aus mir...?).

Freiwilliges „Engagement für Initiativen“ soll Sinn und Identität stiften, und mit Hilfe einer erfahrungs- und sinnthematisierenden Fortbildung soll es gelingen, die vormals notwendigen „alten Rollen“ mit neuen Rollentwürfen und – chancen (nun in der seniorTrainer - Rolle) zu einer Passung zu bringen. Die Thematisierung der verschiedenen Erfahrungsdimensionen eröffnet also, wie angedeutet, im EFI – Rahmencurriculum einen Sinn- und Rollenfindungsprozess, der über die Eröffnungssituation im Kurs hinausreicht und die Empfehlung nahe legt, in den

Fortbildungen künftig noch vielseitiger auf die sozialen Erfahrungen, Einbindungen (soziale Netzwerke) und Intentionen der Teilnehmer sowie auf die Artikulation der Alter(n)serfahrung als Übergangserfahrung im Lebenszyklus einzugehen. Hierzu werden weitere Methoden vorgeschlagen, die über die vorhandenen und z.T. kritisierten Einstiege („Steckbrief“ usw.) hinausgehen.

3.2 Verwendungszusammenhänge:

Die Vergegenwärtigung von (sozialen) Erfahrungen, Erfahrungswissen und die Vergewisserung von Übergängen und Perspektiven im (eigenen) Lebenslauf bedürfen pädagogischer Inszenierungen, anhand derer sie in der Fortbildung erarbeitet werden können. Während wir methodisch einerseits „nach hinten“ an Lebenserfahrungen und „nach vorne“ an Engagementinteressen der Teilnehmer anschliessen, muss es im Fortbildungsverlauf andererseits auch um eine sachgerechtere Einbeziehung jenes Bereiches gehen, *in dem* die Teilnehmer als seniorTrainer tätig, ihren Interessen und Kompetenzen nachgehen werden und *für den* sie ein Rollenprofil als seniorTrainer entwickeln wollen.

In den Kursverläufen konnte man bisher den Eindruck gewinnen, dass diese Seite der (künftigen) Praxis, i.e. die der Bedingungen des freiwilligen Engagements und der (potentiellen) Nachfragen von Initiativen bzw. Bedarfslagen im Gemeinwesen, in dem man wahrscheinlich tätig wird, noch keinen systematischen Sitz in Curriculum und Fortbildung inne haben. Dabei scheint es in vielen Fällen so, dass das von den Teilnehmern mitgebrachte Erfahrungswissen um Verwendungssituationen und –zusammenhänge einseitig oder zufällig geprägt ist – so wie „man“ eben aufgrund eigener ehrenamtlicher Tätigkeit oder im Alltag durch Umgang mit anderen Menschen (oder ehrenamtlich Mitmachenden) sowie durch lokale Meinungsträger o.ä. zu selektivem Wissen kommt.

Weiter war zu beobachten, dass ein beträchtlicher Teil der Kursteilnehmer - trotz eines teilweise langjährigen ehrenamtlichen Engagements (in Vereinen o.ä.) - nur ausschnitthaft die Strukturen des Freiwilligensektors allgemein bzw. die jeweiligen spezifischen Ausprägungen im heimischen Milieu kennt. Weiterhin fehlt offenbar auch vielfach das Wissen um die Entstehungsgründe und –geschichten, Ziele,

Aufgaben, Unterstützungsbedarfe von Gruppen, Vereinen o.ä. und um die Rollen, die ehren- oder hauptberuflich tätige Mitarbeiter ausüben.

Das Rahmencurriculum 2002 anerkennt die Bedeutung von Verwendungssituationen für die Praxis von seniorTrainern, stellt aber selber bisher nicht ausreichende curriculare Empfehlungen und kurspraktische Werkzeuge für die Vermittlung dieser Themen zur Verfügung. Um zu erreichen, dass die Fortbildung die Teilnehmer darin unterstützt, ihre Interessen und Kompetenzen in anderen als den bisherigen Zusammenhängen einzubringen und als bürgerschaftlich Engagierte „wiedererkannt“ zu werden (vgl. Knopf 2002), sind im EFI - Rahmencurriculum 2003 entsprechende thematische und methodische Angebote aufgenommen. Insbesondere wird es um die Aneignung bzw. Vermittlung von einigen Strukturmerkmalen, Besonderheiten und Arbeitsweisen im Bereich des bürgerschaftlichen Engagements gehen.

3.3 Praxisphasen als Lernphasen:

Das Rahmencurriculum 2002 „denkt“ hinsichtlich des Selbstverständnisses und des Verlaufes der Kurse zweigleisig. Zu den drei jeweils dreitägigen Kursmodulen gehören zwei Praxisphasen, in denen es um sowohl um die Wahrnehmung fremder Milieus als auch um die Erkundung von Umsetzungschancen von eigenen Ideen und Vorhaben (Projekt) „im Feld“ geht. Kursmodule und Praxisphasen gehören zusammen und werden aufeinander bezogen vorgestellt. Lernen, so der leitende Gedanke, findet in allen fünf Fortbildungsteilen statt, nur die Lernräume, Lernaufgaben und -formen sind verschieden.

Dieser pädagogische Zusammenhang wird bislang nicht überall so eng gesehen und entsprechend unterschiedlich konzipiert und realisiert. Zugespitzt formuliert, werden die Reflexion von Erfahrung und die Vermittlung von Wissen und Können als wesentliche Komponenten der „theoretischen“ Kursarbeit im Verantwortungshorizont der Kursleiter angesehen, während die Praxisphasen eigene Aufgaben und Formen zugeordnet bekommen, für die als Begleiter vor allem die Mitarbeiter der mitwirkenden Agenturen (Anlaufstellen) „zuständig sind“.

Es wird im folgenden Themen- und Methodenteil des EFI – Rahmencurriculums 2003 im einzelnen zu zeigen sein, in welcher Weise der didaktische und organisatorische Zusammenhang zwischen beiden Teilen enger gefasst werden kann, welche Rolle

Kursleiter und Agenturen spielen sollten und welche *Werkzeuge* den Kursteilnehmern zur Verfügung stehen bzw. von ihnen angeeignet werden sollten, um

- in kleinen Lerngruppen, aber auch ggf. allein, Praxiserkundungen und -erprobungen für ihre künftigen seniorTrainer – Rolle(n) möglichst *selbsttätig* durchzuführen und
- sowohl während als auch nach dem Ende der jeweiligen Praxisphase über die Erfahrungen *nach-denken* und sie im Kreise der anderen Teilnehmer *darstellen* zu können.

3.4 Zusammenarbeit von Kursleitern und Agenturmitarbeitern:

Wie die Rolle des seniorTrainers künftig zu fassen ist, ist Gegenstand eines Prozesses, an dem verschiedenste Akteure, so unter anderem angehende und bereits tätige seniorTrainer mit ihren Erfahrungen, Interessen, Handlungsentwürfen und Definitionsversuchen beteiligt sind. Andere spielen andere Rollen: Kursleiter (Bildungsträger) übernehmen überwiegend instruierende Aufgaben, sie unterstützen und fördern die Aneignung von Wissen und Kompetenzen, während die beteiligten Mitarbeiter in den Agenturen (bzw. Anlaufstellen) mit einem Sammelsurium von Dienstleistungen beauftragt sind (vgl. ISG – Gesamtbericht, April 2003). Sie wählen Kursteilnehmer aus, organisieren „Praktikumsstellen“, sie beraten die angehenden seniorTrainer in allen sonstigen Anfragen und scheinen mit einer wachsenden Zahl von Rollen suchenden, erkundenden und erprobenden seniorTrainern in vielem überfordert zu sein. Wie im Rahmencurriculum 2002 zu lesen ist, sollen sie – in einem dort weit gefassten Verständnis – ausserdem für die Begleitung der seniorTrainer in den Praxisphasen zuständig sein, da sie sich vor Ort mit den Bedingungen und Ausprägungen im Freiwilligensektor, im Gemeinwesen und in der Zusammenarbeit mit lokalen Akteuren auskennen.

Die Erfahrungen des ersten Fortbildungsjahres haben klar gemacht, dass die Agenturmitarbeiter für ihre vielseitigen Tätigkeiten gleichermassen Entlastung und Orientierung benötigen (vgl. auch Info Nr.10 der wiss. Begleitung, April 2003), zu denen auch das Curriculum beitragen kann. Diese werden sich auf zwei Aspekte beziehen:

- da es – den Beobachtungen der begleitenden Institute zufolge - einerseits sehr unterschiedlich gestaltete Kontakte zwischen den Bildungsträgern / Kursleitern und Agenturen vor, während und nach Abschluss der Kursmodule gegeben hat, werden im EFI - Rahmencurriculum 2003 Arbeitseinheiten vorgeschlagen, in denen beide Seiten gemeinsam „als Lehrende“ zur Verfügung stehen können: beim Erfahrungsaustausch, bei der Vorbereitung und Nachbereitung der Praxisphasen sowie bei der Unterstützung der Teilnehmer bzw. Lerngruppen bei der Beschreibung ihres Rollenangebots;
- andererseits dürfte es sinnvoll sein, alle Beteiligten insbesondere bei Durchführung der Praxisphasen Orientierungs- und Verfahrenshilfen an die Hand zu geben. Darin sollen die Formen des Zusammenwirkens zwischen den beteiligten Bildungspartnern beschrieben als auch Empfehlungen dafür gegeben werden, wie insbesondere die Agenturen die entstehende(n) Gruppe(n) der seniorTrainer bei der (Selbst)Organisation ihrer Aufgaben coachen können.

Im vorliegenden EFI – Rahmencurriculum 2003 werden *beide Aspekte* aufgenommen und an den entsprechenden Stellen konkretisiert. Nachdrücklicher als zuvor wollen die curricularen Vorschläge bei den beteiligten Fortbildnern und Agenturmitarbeitern dabei zu der Auffassung beitragen, die angehenden seniorTrainer nicht nur im Horizont ihrer *individuellen* Erfahrungen, Interessen, Engagementvorhaben (Projekte usw.) und Kompetenzen zu sehen, zu stärken und zu begleiten. Vielmehr kann die Fortbildung in Theorie und Praxis künftig stärker als ein Rahmen angesehen werden, in dem die angehenden seniorTrainer zur Entwicklung und Erprobung ihrer (gemeinsamen) neuen Verantwortungsrolle konkret angeregt werden. Die Fortbildung ist gleichsam die „Schulstube“, in der sie lernen können, sich „*als Gruppe der seniorTrainer*“ zu finden, sich (selbsttätig) zu organisieren und sich anwendungsbezogen – erkundend und erprobend – im gesellschaftlichen bzw. bürgerschaftlichen Umfeld mit einem (ihrem) neuen Rollenprofil einzuführen.

Im Medium der Gruppe (Kleingruppen, Lerngruppen) werden die Teilnehmer im erweiterten Rahmencurriculum systematisch angeregt, sich selbsttätiger zu organisieren und – insbesondere - die Agenturen als das zu nutzen, was sie (auch) sind: clearing – Stellen zur Weitergabe / Vernetzung von Informationen, Personen,

Organisationen (Gruppen, Vereine, Initiativen usw.), die diesen bei ihren *selbstständigen Tätigkeiten* – zumeist im bürgerschaftlichen Bereich – gerne weiterhelfen.

3.5 Rolle des seniorTrainers:

Zu den Kernpunkten des EFI – Programms gehört die Erwartung, mit der Fortbildung eine neue gesellschaftliche Verantwortungsrolle für engagierte ältere Menschen zu finden, zu definieren und zu etablieren. Vielfach ist darauf hingewiesen worden, dass sich die Merkmale dieser Rolle erkennbar sowohl vom (klassischen) ehrenamtlichen Engagement als auch von professionellen Tätigkeiten unterscheiden sollen. Es geht darum, eine Rolle für ältere Freiwillige zu entwickeln,

- die vor allem die Idee vom älteren, verantwortungsbereiten und kompetenten Bürger, der für das Gemeinwohl denkt und handelt, öffentlich veranschaulichen kann,
- die ausserdem so ausdifferenziert werden kann, dass sie ein plausibles Profil bzw. Rollenangebot im Freiwilligensektor hergibt.

Curriculum und Fortbildung sehen die pädagogischen Herausforderungen, die sich aus den genannten Massgaben ergeben und gehen darauf ein. So wird bereits im Rahmencurriculum 2002 das Ziel formuliert, die angehenden seniorTrainer bei Selbstvergewisserungsprozessen und bei der Rollenfindung zu unterstützen. Kursteilnehmer sollen neben ihrem Erfahrungswissen und ihren Engagementideen auch die Bereitschaft mitbringen, „eine neue Rolle zu entwickeln“, für die es bisher keine verbindlichen Maßstäbe gibt (Knopf 2002: Kap. 4.2). Darin liegt die curriculare Hauptaufgabe: jedem seniorTrainer während der Fortbildung „seine“ Rollenfindung und die Artikulation „seines Rollenangebots“ zu ermöglichen. Gelingt dies, sollte es mit der Zeit auch möglich sein, die verschiedenen Elemente „der“ seniorTrainer – Rolle zusammen zu tragen². Entsprechend hatte die Inszenierung von Prozessen der Rollenfindung und Rollengestaltung (role making) in allen Abschnitten des Rahmencurriculum 2002 (und der Kursarbeit) zentrale Bedeutung, wobei sich die Beobachter und Begleiter nicht sicher sind, ob und inwieweit es den „fertigen“ und in sehr verschiedenen ehrenamtlichen Varianten tätigen seniorTrainern im ersten Jahr gelungen ist, sich tatsächlich in eine – für sie - neue *gesellschaftliche*

² Vgl. die von ISAB vorgelegte „Synopsis: Tätigkeiten der seniorTrainer/innen“ (März 2003) und deren zu erwartende Fortschreibung..

Verantwortungsrolle hineinzufinden und diese gleichsam auch vertreten und beschreiben zu können.

Nach dem Gesagten geht die Aufgabe der Überarbeitung bzw. Erweiterung des Rahmencurriculum dahin, Kursleiter und Lernende noch genauer bei der Vermittlung bzw. Aneignung denkbarer, antizipierbarer seniorTrainer – Rollen zu unterstützen und hierfür methodische Anregungen zur Verfügung zu stellen, die sowohl die Entwürfe und Erfahrungen der bereits fertigen seniorTrainer als auch die Debatten aus dem weiteren Modellumfeld aufnehmen. Bevor im folgenden Anwendungsteil B genauere Empfehlungen zur Bearbeitung des Rollenthemas in den Kursmodulen gegeben werden, soll hier aus Verfassersicht kurz illustriert werden, welche Rollen sich vorläufig abzeichnen und im erweiterten Curriculum (ab 1. Kursmodul) wieder aufgenommen werden:

a) seniorTrainer als *Unterstützer von (bestehenden) Gruppen, Initiativen, Vereinen u.ä.* in einem der Tätigkeitsfelder für bürgerschaftliches Engagement *in Form von prozessbezogener*

Begleitung und Beratung bei:

- Kommunikations- und Gruppenprozessen, Konflikten
- Struktur-, Rechts-, Finanzierungsfragen, Öffentlichkeitsarbeit
- Projektentwicklung *innerhalb* einer Initiative / eines Vereins o.ä.

b) seniorTrainer als *Gründer von (neuen) Gruppen, Initiativen, Vereinen u.ä.* in Form von

Anregung / Initiierung und ggf. Leitung von Gruppen, Initiativen o.ä. in einem der Tätigkeitsfelder für bürgerschaftliches Engagement „von Anfang an“.

c) seniorTrainer als *Gemeinwesenförderer* in Form von

Anregung und Vernetzung von bürgerschaftlichem Engagement „vor Ort“.

d) seniorTrainer als *Experte für Themen der Lebenserfahrung*, die – wie auch Fachthemen unterschiedlicher Art – in

unterrichtlichen Formen (z.B. Vortrag, Seminar, Erzählwerkstatt o.ä.) vermittelt werden.

Es wird in der Fortbildung weder darum gehen, „alle auf alle Rollen“ vorzubereiten noch darum, dass sich die angehenden seniorTrainer nur an ihren (mitgebrachten) Erfahrungen bzw. Interessen usw. ausrichten und im Kurs die ganze Zeit nur bei „ihrer“ Rollenfindung begleitet und instruiert werden. Eine Kernaufgabe liegt auch darin, Rollenvielfalt zu illustrieren („es gibt auch andere Rollen“) und die Erkenntnis fördern, dass freiwilliges Engagement sehr unterschiedlich ausgeprägt sein kann. So empfiehlt das erweiterte Rahmencurriculum 2003 die verschiedenen Handlungsrollen anhand von „Rollen(bei)spielen“ (vgl. Teil B) einzuführen und die mit ihnen jeweils verbundenen Kompetenzen (skills), die zur Umsetzung hilfreich sind (beraten, mit Gruppen arbeiten, informieren / lehren, aktivieren, netzwerken o.ä.), hierauf künftig besser zu beziehen.

3.6 Lernmethoden und -formen:

Wie schon im Rahmencurriculum 2002 werden auch künftig im Sinne des erwachsenenbezogenen Lernens eine Vielzahl von Lernmethoden und –formen zum Zuge kommen. Dabei hat es im ersten Kursjahr zeitweise um die Idee und den pädagogischen Ansatz der *Projektarbeit* Unsicherheiten gegeben. Vielfach und insbesondere im ersten Kursmodul sind die Akteure davon ausgegangen, den Hauptpunkt der Fortbildung (neben der Thematisierung von Erfahrungen und der Vermittlung von Kompetenzen) in einer frühzeitigen Anregung der Kursteilnehmer zur Skizzierung und – im weiteren Verlauf des Kursgeschehens – Realisierung eines solchen Vorhabens anzuregen, das sie nur bzw. vorwiegend in der Rolle von Projektgründern bzw. –„startern“ gesehen und dabei die anderen Rollen (vgl. oben) vernachlässigt hätte. Nun kann der zuvor präziserte Begriff der Rolle (vgl. 3.5) nützlich sein, um den Blick der Kursteilnehmer auf mehrere mögliche seniorTrainer - Rollen zu lenken. Und: um diese verschiedenen Rollen (sowie vielleicht weitere, die sich im Modellzeitraum herauskristallisieren könnten) kennen lernen, erkunden und erproben zu lernen, kann die *Lernform des Projekts* durchaus weiterhin eingesetzt werden. Was immer sich die angehenden seniorTrainer in den Kursmodulen oder Praxisphasen vornehmen, wird aufgabenbezogen sein und auf dem Hintergrund vereinbarter bzw. aufgebener Fragen („Hausaufgaben“) oder Problemstellungen zu beantworten bzw. zu lösen sein. Ein Vorteil dieser Aufgabenorientierung als Methode liegt darin, dass Aufgaben - im learning by doing - gemeinsam, im Team

bzw. in der (Lern-) Gruppe gelöst und dabei weitere soziale Erfahrungen gesammelt und reflektiert werden.

Das Rahmencurriculum 2002 bot darüber hinaus eine Vielzahl „moderner“ Lehr- und Lernmethoden, die mal mehr aufgaben- oder selbstbezogen sind oder vornehmlich auf Instruktion (input) abzielen. Die durchgeführten Kurse zeigen weitere Varianten dieser drei didaktischen Grundformen, die zum Teil in das erweiterte EFI – Rahmencurriculum 2003 aufgenommen sind - und entsprechend gekennzeichnet - die thematischen und methodischen Empfehlungen bereichern.

3.7 Lesehinweis zum EFI – Rahmencurriculum 2003

Das hier vorliegende erweiterte, fortgeschriebene EFI – Rahmencurriculum 2003 nimmt von seinem Vorgänger (Knopf 2002) eine ganze Reihe von Impulsen und Texten auf, die entsprechend gekennzeichnet und zur vertiefenden Lektüre sehr zu empfehlen sind. Darüber hinaus haben Bildungsträger bzw. Kursleiter Kursmaterialien zur Verfügung gestellt, die dieses Rahmencurriculum bereichern und gleichfalls im Text gekennzeichnet sind.

Das Rahmencurriculum enthält *Empfehlungen* für Themen, Methoden, Arbeitsformen und Vorgehensweisen für die Fortbildung von seniorTrainern, die plausibel, lesbar, verständlich und anregend für die Kursarbeit sein sollen. Sie sind der künftigen Diskussion und Weiterentwicklung ausgesetzt und werden von den Verfassern als Plattform für weitere Fortschreibungen angesehen.

Literaturhinweise zu Einführung:

Burmeister, J. 2002. Kleine „Lese-Hilfe“ zum Rahmencurriculum zur Fortbildung von seniorTrainern. Neubrandenburg.

Knopf, D. 2002. Fortbildung zum seniorTrainer – ein Rahmencurriculum „Erfahrungswissen für Initiativen“ (EFI). Berlin.

B. Themen- und Methodenbausteine

1. Erstes Kursmodul

Ziele:

- Die Teilnehmer lernen einander kennen
- Sie nehmen sich mit ihren (unterschiedlichen) Motiven und Interessen an der Fortbildung sowie ihrem Erfahrungswissen (Können) wahr
- Sie können erfahren, dass die Anderen ebenfalls Interesse an einer neuen auf Freiwilligkeit gründenden Tätigkeit und an der Mitgestaltung einer „neuen Rolle“ in einer neuen Lebensphase haben
- Sie lernen Arbeitsformen kennen, die auf Mitgestaltung / Partizipation ausgerichtet sind (z.B. Gruppenarbeit)
- Mit Hilfe von „Rollen(bei)spielen“ erfahren und erhalten sie Orientierungen zur Vielfalt und Verschiedenheit von möglichen Tätigkeiten (Rollen) im Bereich des freiwilligen / bürgerschaftlichen Engagements
- Die Teilnehmer können sich zu „sympathischen“, zu ihnen ggf. passenden Rollen äußern und Punkte benennen, zu denen sie (weiteren) Informations- und Orientierungsbedarf haben (Lernschwerpunkte / Themenspeicher)
- Sie können ihre kommunikativen und auf sozialen Anschluss gerichteten Wünsche an (Fort-)bildung mit anderen Teilnehmern und in der Begegnung mit „fertigen“ seniorTrainern sowie weiteren Programmakteuren teilen
- Sie erhalten Anleitung, bearbeiten Aufgaben und treffen Vereinbarungen für die Erkundung von seniorTrainer – Rollen während der 1. Praxisphase.

Die zu erwartende hohe Motivation der Teilnehmer wird durch flexible methodische Lernarrangements aufgenommen. Die insgesamt auf Mitgestaltung gerichteten Methoden regen weiter zum zukünftigen Aktivwerden und zum Lernen in seinen verschiedenen Formen – als Lernen durch Begegnung / Austausch, durch Vermittlung und Selbsttätigkeit – an.

1. Tag: Lernformen und Erfahrungswissen

1. „Kennen lernen“

Ziele:

Zu Beginn der Fortbildung werden die TN auf die Ziele und Inhalte eingestimmt. Es wird ein lernfreundliches Klima geschaffen, in dem sich ein Wir-Gefühl entwickeln kann. Es wird die Einsicht gefördert, dass es in dieser Fortbildung neben der Aneignung von Wissen und neuen Kompetenzen auch wesentlich um die eigene Person mit ihren Erfahrungen, Interessen und Suchbewegungen geht. Die TN nehmen die Heterogenität innerhalb der Gruppe wahr, entdecken aber gleichermaßen Gemeinsamkeiten und Verbindendes.

Methoden:

Die folgenden Methoden zum Kennen lernen nehmen Bezug auf die Lebenserfahrungen der TN und können erster Anlass sein kann zur Thematisierung von Erfahrungswissen und bürgerschaftlichem Engagement.

a) Meine Lebensgeschichte: „Als wär’s ein Stück von mir“³

Vorgehen:

Die TN werden im Vorfeld der Ausbildung gebeten, einen „Gegenstand“ mitzubringen, der für jede einzelne Person eine besondere Bedeutung hat und etwas biografisch „Wichtiges“ symbolisiert, etwas das ihr Leben nachdrücklich geprägt hat: z.B. ein Gegenstand aus der (früheren) Arbeitswelt, aus dem Hobbybereich, aus der Familie usw. Die TN stellen sich im Plenum vor und erzählen eine Geschichte, die sie mit dem mitgebrachten Gegenstand verbinden. Die Gegenstände können als Symbole individueller Geschichte(n) für die Dauer des Kurses in Form einer kleinen Ausstellung im Raum verbleiben. Sie werden immer wieder Anlass sein für kleine Gespräche am Rande.

³ in Anlehnung an Ev. Landesarbeitsgemeinschaft Rheinland – Pfalz, ähnlich auch Akademie 2. Lebenshälfte Teltow

Zeit: 1 - 1½ Stunden

Material: persönlicher Gegenstand, Tisch/Regal o.ä.

Erweiterte Variante⁴:

Vorgehen:

Zum Ende des ersten Kursmoduls können die TN die Aufgabe bekommen, z.B. bei einem Spaziergang einen weiteren Gegenstand zu suchen, der für sie nicht die Vergangenheit, sondern (die) Zukunft symbolisiert. Dieser Gegenstand kann Anlass zum Gruppengespräch sein über das Neue, das jetzt beginnt – ihre neue Aufgabe, ihre neue Rolle als seniorTrainer.

Zeit: 1 – 1½ Stunden

Material: neuer persönlicher Gegenstand

b) „Stellbild“⁵

Vorgehen:

Die Teilnehmer stellen sich einander vor, in dem sie sich nach bestimmten Kriterien im Raum verteilen und „aufstellen“. Von den jeweils gefundenen Plätzen aus geben sie Auskunft. Die Kursleitung nutzt jeweils die Bildung von Gruppen zur Befragung der Teilnehmer und regt zu ersten Kontaktnahmen an.

Zeit: ca. 1 Stunde

Material: Aufstellkriterien (siehe Anhang 1. Modul/1. Tag)

c) „Steckbrief“⁶

Die Teilnehmer fertigen einzeln einen von der Kursleitung vorbereiteten großen „Steckbrief“ an, d.h. sie tragen auf einem großen Bogen Papier Stichpunkte ein wie Name, Alter, Beruf, Tätigkeit, ggf. Dauer des bürgerschaftlichen Engagements, Tätigkeitsbereich usw. Natürlich können diese Merkmale variiert werden. Die

⁴ in Anlehnung an ISKA Nürnberg

⁵ vgl. Knopf 2002

⁶ vgl. Knopf 2002, Beispiel für „Steckbrief“ im Anhang

Teilnehmer gehen dann im Raum herum und lesen von den Steckbriefen der anderen ab oder stellen ihren eigenen vor.

Wenn noch weniger körperliche Bewegung gewünscht wird, können die Steckbriefe auch vom Sitzplatz aus vorgestellt werden. Sie können dann anschließend an einer Wand des Raumes für die Dauer der Fortbildung ihren Platz finden.

Der Fortbildungsleitung ist zu empfehlen, nach Möglichkeit Verbindungen zwischen den Teilnehmern aufzuzeigen, auf Ähnlichkeiten hinzuweisen u.a.

Zeit: bis zu 2 Stunden.

Material: Arbeitspapier (siehe Arbeitspapiere 1. Modul), Stifte, Pinwand

Kommentar:

Jede dieser Methoden dient dazu die Kommunikation in der Gruppe anzuregen und zu fördern. Sie sind gewissermaßen Türöffner, um sich kennen lernen und miteinander über Erfahrungen ins Gespräch zu kommen. Sie tragen dazu bei, dass Unsicherheiten und Anfangshemmungen abgebaut werden können. Darüber hinaus führen sie behutsam in die Aufgabe der Fortbildung ein, das Erfahrungswissen zu „heben“ und in einem ersten Zugang für das künftige Engagement fruchtbar zu machen. Auch für seniorTrainer kann das Wissen um die Gestaltung von Einstiegssituationen mit (neuen) Gruppen für die spätere Tätigkeit nützlich sein.

2. Vereinbarungen über Lernformen

Mit Unterstützung von Methoden, die von der Verantwortung und Mitwirkung von Teilnehmern ausgehen, wird die Selbstlernkompetenz gestärkt. Da selbsttätiges Lernen bei älteren Erwachsenen nicht selbstverständlich zum Erfahrungsschatz gehört und viele daran gewöhnt sind, Lernstoff „geboten“ zu bekommen, wird empfohlen, die methodisch-didaktische Gestaltung der Fortbildung zum Thema zu machen.

a) Der „Lehr – Lern – Kontrakt“⁷

Eine Vereinbarung zwischen TN und Kursleitung, etwa in Form eines „Lehr-Lern-Kontraktes, kann hierfür eine Orientierung bieten, weil die TN erkennen, dass diese Methoden das Lernen erleichtern und sie diese ggf. bei ihrer späteren Tätigkeit als seniorTrainer anwenden können. Zugleich sollen damit Verunsicherungen gleich am Beginn der Fortbildung vermieden werden.

Inhalte des Kontraktes:

Die TN werden angeregt, selbstständig und selbstorganisiert zu lernen. Die Kursleitung übernimmt die Aufgabe, die Methodik (lebendiges Lernen) während der gesamten Fortbildung transparent zu machen. Die TN lassen sich auf Formen des lebendigen Lernens ein und erkennen die Chance, hier etwas zu lernen, das ihre neue Verantwortungsrolle als seniorTrainer ebenfalls verlangt: ein hohes Maß an Selbstständigkeit und Eigenverantwortung. Andererseits wird den TN die Möglichkeit eröffnet, an der inhaltlichen Gestaltung der Fortbildung mitzuwirken und ggf. auch mit zu entscheiden.

Für die Gestaltung eines vertrauensvollen Miteinanders kann es darüber hinaus nützlich sein zu Beginn der Fortbildung einige Regeln zu vereinbaren:⁸

- Offenheit: offen sein für Neues und Ungewohntes, aber auch Grenzen erkennen;
- Zeit achten: meine Zeit und die der anderen ist kostbar;
- Vertraulichkeit: was nur für die Gruppe bestimmt ist, bleibt auch dort;
- Zuhören und ausreden lassen ist eine Form des gegenseitigen Respekts und der Achtung;
- Gemeinsam voneinander lernen: alle sind wichtig mit ihren Erfahrungen;
- Feedback / Rückmeldungen in konstruktiver Form geben;
- Die Kursleitung versteht sich als Wegbegleiter und Moderator im Lernprozess.

Die Vereinbarung kann in der Kurseinführung ihren Platz haben. Hinweise auf die Mitwirkungsmöglichkeiten der Teilnehmer bei der Gestaltung der Fortbildung sollten schon bei der Information der künftigen Kursteilnehmer durch die Agenturen bzw. Bildungsträger gegeben werden.

Kommentar:

⁷ in Anlehnung an KAB Sozialinstitut Süddeutschland

⁸ in Anlehnung an Ev. Landesarbeitsgemeinschaft Rheinland - Pfalz

Vereinbarungen über das Vorgehen und die Regeln des Miteinanders haben Klärungscharakter zur Vermeidung von Unsicherheiten und Missverständnissen. Dies in der Fortbildung zu lernen und zu erfahren, kann für die seniorTrainer in ihrer zukünftigen Praxis hilfreich sein (z.B. im Umgang mit Gruppen).

b) Kurstagebuch

Wenn man die Fortbildung von seniorTrainern als einen Aneignungs- und Vermittlungsprozess auffasst, in dem hoch engagierte ältere Menschen freiwillig lernen, sowohl ihr Erfahrungswissen durch neue Erkenntnisse (Wissen und Können) weiterzuentwickeln als auch ihre (sozialen) Erfahrungen, Motive und Interessen in bürgerschaftlich orientierte Verantwortung(srollen) einzubringen, kann es nützlich sein, diesen spannenden und komplexen Prozess für sich - und ggf. andere - festzuhalten. Hierzu bietet ein „Tagebuch“ gute Möglichkeiten, in dem wie in einem Journal die (all)täglichen kleinen und großen (Kurs-)Ereignisse, Erfahrungen und Erkenntnisse aufgeschrieben werden können. Tagebücher haben vor allem einen persönlichen Wert und dienen neben der Dokumentation von Ereignissen der Vergegenwärtigung bzw. Wiedererinnerung von Prozessen, an denen der Verfasser beteiligt gewesen ist.

In der seniorTrainer - Fortbildung kann durch eine entsprechende Anregung die Möglichkeit zur persönlichen Reflexion unterstützt werden. Besonders vor dem Hintergrund ihres individuellen Weges zum seniorTrainer schaffen sich die TN mit „ihrem“ Tagebuch eine Möglichkeit, sich die eigenen *Schritte zu einer „neuen Rolle“* im Leben vor Augen zu führen und sich in ihrem Vorgehen *selbst zu vergewissern*.

Das Tagebuch empfiehlt sich dahingehend als Medium, das vom Einzelnen vor allem außerhalb bzw. zusätzlich zu Plenum und Gruppengesprächen genutzt werden kann. Je nach Gelegenheit, Situation oder Thema (z.B. bei dem Bericht von den Praxisphasen) können die Teilnehmer auch dazu angeregt werden, aus ihren Tagebücher vorzulesen.

„Meine Gedanken zum Montag / Dienstag...“⁹

Die TN bekommen bereits vorbereitete Blätter ausgehändigt, die für jeweils einen Tag in der Fortbildung gedacht sind, um Eindrücke, Erfahrungen und Erlebnisse aufzeichnen zu können.

Material: Arbeitspapier (siehe Arbeitspapiere 1. Modul)

- **„SeniorTrainer/in –Tagebuch“¹⁰**

Den TN wird ein Tagebuch (blanko) zur Verfügung gestellt, das sie über den gesamten Kursverlauf nutzen.

Material: leeres Kolleg – Buch / Heft

- **„Seminar-Logbuch“¹¹**

TN erhalten ein bereits vorbereitetes Seminar-Logbuch, das für jeden einzelnen Seminartag vorbereitet und nach bestimmten Kategorien strukturiert ist. Diese Kategorien sollen die Reflexion des Erlebten und Erfahrenen anregen und einen inhaltlichen Rahmen geben.

Material: Arbeitspapier (siehe Arbeitspapiere 1. Modul)

Erweiterte Variante:

Angeregt wird, das Tagebuch über den gesamten Kursverlauf, also auch in den Praxisphasen, zu führen. Hierfür kann es einen gesonderten Abschnitt im Tagebuch geben, der ausschließlich für die Praxisphasen bestimmt ist.

Um das Führen des Tagebuchs anzuregen und zu unterstützen, es vielleicht sogar zur Gewohnheit werden zu lassen, bietet es sich an, an jedem Kurstag Zeit (ca. 20

⁹ in Anlehnung an ISKA Nürnberg

¹⁰ in Anlehnung an Evangelische Landesarbeitsgemeinschaft Rheinland-Pfalz

¹¹ in Anlehnung an Landesring des Deutschen Seniorenringes e.V. Schwerin

min) zu reservieren. Diese steht für alle zur Verfügung, um den Tag noch einmal für sich persönlich „Revue passieren zu lassen“ und im Tagebuch Notizen zu machen.

Kommentar:

Das Tagebuch ist ein sensibles Medium, in dem üblicherweise private Aufzeichnungen stehen. Gleich bei der Einführung des Tagebuchs wird deutlich gemacht, dass es grundsätzlich zur persönlichen Nutzung vorgesehen ist und die Aufzeichnungen nicht öffentlich gemacht werden „sollen“. Wiederum kann es bei Einverständnis der TN genutzt und in die Kursarbeit (für Reflexionen, Feedbacks) mit einbezogen werden.

c) EFI – Wörterbuch

Erfahrungen aus der bisherigen Kursarbeit haben gezeigt, dass TN manchmal Schwierigkeiten mit für sie neuem bzw. ungewohntem Vokabular haben. Dazu gehörten neben fachsprachlichen Ausdrücken auch englischsprachige Begriffe, die offenbar besonders zu Beginn das Verständnis beeinträchtigt haben.

Angeregt wird ein „EFI - Wörterbuch“, das bereits im Vorfeld der Fortbildung mit einem Teilwortschatz vorbereitet werden kann und den TN den Raum bietet, es nach eigenem Bedarf zu erweitern und fortzuführen.

Die Form des Wörterbuchs eignet sich gut für die Fortbildung, da den TN der Typus des Nachschlagewerkes vertraut sein dürfte und sie mit „ihrem“ Wörterbuch arbeiten werden. Es kann so zu ihrem „Handwerkszeug“ werden, das ihnen ein sprachlicher Begleiter in der Kursarbeit und für ihre zukünftige Tätigkeit als seniorTrainer sein kann.

Das EFI - Wörterbuch verzichtet darauf, Begrifflichkeiten theoretisch fundiert und etymologisch hergeleitet, zu erklären. Besonders für den Beginn der Fortbildung ist dies sinnvoll, um den TN ein klares Verständnis zu ermöglichen und ihnen den Einstieg zu erleichtern.

Zusätzlich könnte dieses Wörterbuch genutzt werden, um neben einer deutschen Übersetzung / Entsprechung, spezielle Methoden (z.B. brainstorming) im Kursgeschehen transparent zu machen und zu erklären.

Material: Arbeitspapier (siehe Arbeitspapiere 1. Modul)

3. Erfahrungen und Erfahrungswissen

Das Erfahrungswissen der TN wird sowohl im Kontext allgemeiner Lebenserfahrung und persönlicher Kompetenzprofile als auch als Reflexion bisherigen bürgerschaftlichen Engagements bearbeitet werden. Das Rahmencurriculum 2002 (Knopf 2002) empfiehlt für die Einheit Erfahrungswissen die folgenden zwei Methoden:

a) „Satzergänzung“

Vorgehen:

Die Teilnehmer werden gebeten, schriftlich die folgenden Satzanfänge zu ergänzen:

„Wenn ich mein Erfahrungswissen einbringe (anbiete) habe ich das Gefühl, dass....!“

„Gute Erfahrungen habe ich gemacht in Kontext X“

„Schwierige Erfahrungen habe ich gemacht in Kontext Y“

Die Teilnehmer schreiben sodann in Einzelarbeit die Satzergänzungen auf Zettel, tragen das Geschriebene im Plenum vor und erläutern es ggf. kurz. Im Anschluss an die Vorstellung der Texte im Plenum wird die Frage aufgeworfen: Welche Begriffe aus den einzelnen Arbeitsergebnissen sind Ihnen in Verbindung mit dem Stichwort „Erfahrungswissen“ jetzt wichtig geworden?

Zeit: ca. 30 Minuten

Material: Papier, Stifte

Das leitet über zur Methode des mind-mapping:

b) „mind-mapping“

Vorgehen:

Die Teilnehmer werden gebeten, die ihnen wichtigen Begriffe (etwa Vertrauen, Ablehnung etc.) auf großen Karten deutlich lesbar aufzuschreiben und daraus gemeinsam im Plenum oder ggf. in Untergruppen eine mind-map zu entwickeln.

Zeit: ca. 30 Minuten

Material: Karten, Flipchart, Stifte

Kommentar:

„Die Arbeit mit den Satzergänzungen sowie das mind-mapping dienen – wie schon die Einstiegsübungen - einerseits der thematischen Einführung, und sie vertiefen andererseits noch einmal das Kennen lernen der Teilnehmer untereinander. Indem die Bedeutung des Erfahrungswissen für den Einzelnen und seine Akzeptanz in unterschiedlichen Arbeits- und Lebenszusammenhängen thematisiert wird, kann sich ein Gefühl für Gemeinsamkeiten und Unterschiede entwickeln, werden Erfolgs- und Entwertungserlebnisse ausgesprochen, die vorsichtig verallgemeinert werden können. Wichtig wäre es auch solche Erfahrungen aufzugreifen, wo am eigenen Leib erlebt wurde, dass subjektiv für wichtig und wertvoll Gehaltenes von anderen nicht gewünscht/gebraucht wird, um nicht nur euphemistischen und optimistischen, sondern auch skeptischen Erwartungen Ausdruck geben zu können. Damit kann ein offenes Gesprächsklima, in dem Positives und Negatives angesprochen werden können, entwickelt und Reflexionsbereitschaft nicht nur für eigene, sondern auch für fremde Erfahrungen geweckt werden. Dadurch kann auch der Boden bereitet werden für die Bearbeitung von Aspekten, die anlässlich einer das EFI-Programm vorbereitenden Expertentagung (Protokoll des 4. Fachgesprächs „Bildung und Freiwilligenarbeit im Alter“: Workshop der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung – KBE - vom 17./18.1.2001 in Bensberg; Protokollantin: Dr. Elisabeth Bubolz-Lutz) für besonders wichtig gehalten wurden: Reflektion bisheriger beruflicher Erfahrungen (Strukturbruch zwischen Berufswelt und nachberuflichem Engagement), Auseinandersetzung mit Störungen, die durch unbearbeitete Dispositionen aus dem beruflichen Leben mitgebracht werden, Analyse der Motive, die zur nun anvisierten oder aufgenommenen ehrenamtlichen Tätigkeit geführt haben, Sensibilisierung für die spezielle eigene Logik von Erfahrungswissen nachfragenden Initiativen und Institutionen, Nachdenken über Werthaltungen (z.B. den Initiativen als Berater nicht eine "fremde" Logik aufzuzwingen; sich von Tendenzen der Machtausübung freimachen), Pflege von Offenheit für neue Fragen und Neugierde, Kenntnis eigener Schwächen und Erkennen von Vorurteilen bei sich und anderen, Einübung in die Schaffung von Verbindungen zwischen dem eigenen Erleben als Lernender und der Begleitung von Lernprozessen. Beide Methoden

lassen sich zudem auch gut für die Bearbeitung anderer Fragen heranziehen“ (Knopf 2002).

Darüber hinaus werden zwei weitere Methoden vorgestellt, die für die Bearbeitung des Themas geeignet erscheinen. Sie greifen die Vielfalt von Erfahrungen auf, die die TN in ihrem bisherigen Leben gemacht haben. Der offene Zugang zeigt Wertschätzung für den *Erfahrungsreichtum* der Senioren. Gleichzeitig nehmen diese Methoden die Zukunft in den Blick, laden zum Ausblick ein und ermutigen für Neues - insbesondere im Kontext zukünftiger seniorTrainer –Tätigkeit.

c) „Die Schätze meines Lebens“¹²

Ziel:

Die TN vergewissern sich bestehender, vielleicht in Vergessenheit geratener, Kenntnisse und Fähigkeiten. Sie geben einen Ausblick auf das, was sie zusätzlich tun möchten und beschreiben, was sie dafür an zusätzlichen Kompetenzen brauchen.

Vorgehen:

Die Teilnehmer malen, gestalten oder beschreiben auf dem oberen Teil eines Zeichenblattes (Schatzkiste) zunächst die Fähigkeiten und Kenntnisse, die sie im Laufe ihres Lebens erworben haben. Im Anschluss gestalten sie in der gleichen Weise den noch freien Teil des Blattes unter den Aspekten:

- Welches Erfahrungswissen möchten Sie (wieder)entdecken?
- Woran denken Sie im Zusammenhang mit Ihrer künftigen Tätigkeit als seniorTrainer?
- Was möchten Sie lernen?
- Was lockt am Horizont?

Die TN präsentieren ihre Ergebnisse (Pinwand) und können dazu untereinander ins Gespräch kommen. Im Plenum gibt es anschließend eine kurze Zusammenfassung.

¹² In Anlehnung an die Evangelische Landesarbeitsgemeinschaft Rheinland-Pfalz

Zeit: ca. 30 - 40 Minuten

Material: Zeichenblätter A3 (siehe Arbeitspapiere 1. Modul), Farbstifte, Pinwände

Kommentar:

Die Teilnehmer werden eingeladen, persönliche „Schätze“ (Ressourcen, Fähigkeiten) (wieder) zu entdecken und die Vielfalt der Kompetenzen innerhalb der Gruppe wahrzunehmen. Sie können eigene Ressourcen mit ihrem künftigen Engagement in Verbindung bringen und außerdem Vorstellungen und Ideen von dem entwickeln, was sie zukünftig tun möchten.

d) „Erfahrung ist kein Kuchen, von dem man sich ein Stück abschneiden kann“¹³

Ziel:

Die TN knüpfen an ihren persönlichen Erfahrungsschatz an. Sie bekommen für die Fülle eigener Erfahrungen einen Rahmen, können Erfahrungen verorten und im Lebenszusammenhang anschaulich machen.

Vorgehen:

Die Teilnehmer tragen zunächst im Plenum ihre Ideen zum Thema Erfahrungswissen zusammen; diese Ideen werden auf Karten notiert und gesammelt. Im Anschluss gibt es vom KL einen Input zum Thema: „Erfahrung ist kein Kuchen, von dem man sich etwas abschneiden kann“. Veranschaulicht und erklärt wird anhand einer grafischen Darstellung¹⁴, die die Teilnehmer auch als Arbeitsblatt bekommen. Dann werden die vorab im Plenum entstandenen Karten jeweils dem Erfahrungskuchen zugeordnet, und es erfolgt eine Auswertung in der Gruppe.

Zeit: 30 – 40 min

Material: Karten, Arbeitspapier (siehe Arbeitspapiere 1. Modul), Pinwand

Kommentar:

¹³ In Anlehnung an die Evangelische Landesarbeitsgemeinschaft Rheinland-Pfalz

¹⁴ Grafische Darstellung nach einer Zusammenfassung eines Forschungsprojektes der Universität des 3. Lebensalters (U3L) an der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität, Frankfurt a. M.

Auf diese Weise wird zunächst ein offener Zugang zum Thema Erfahrungswissen gewählt. Der theoretische Input ermöglicht den Teilnehmern eine Konkretisierung und Veranschaulichung des Erfahrungsansatzes.

4. Role making / profile making (prozessbegleitende Übung, z.B. abends)

Um ein eigenes und originäres Rollenprofil als seniorTrainer entwickeln zu können, werden die TN bei ihren Suchbewegungen in verschiedenen Richtungen begleitet. Die folgenden methodischen Anregungen geben den Teilnehmern gleichsam prozessbegleitend die Möglichkeit, ihre Fortschritte zu beobachten und zu besprechen.

Dabei wird das Symbol des Labyrinths gewählt, um die Suchbewegungen, erkundeten Räume und die zurückgelegten Wege (auch Um- und Irrwege) zur passenden seniorTrainer – Rolle darzustellen und zu vergegenwärtigen.

a) „Das Symbol des Labyrinths“¹⁵

Ziel:

Den TN soll anhand des Symbols vom Labyrinth ihr eigener Suchprozess veranschaulicht werden, den ihr Weg zum seniorTrainer bedeutet.

Vorgehen:

TN bekommen einen Text ausgehändigt, den sie lesen. Im Anschluss stellt der Kursleiter einen Zusammenhang mit dem Inhalt des Textes, dem Labyrinth, und dem Weg des Einzelnen zum seniorTrainer her und veranschaulicht dies zusätzlich mit einem Wollknäuel.

Erweiterung:

Vorgehen:

Die TN bekommen einen Text ausgehändigt, den sie lesen. Im Anschluss tauschen sie sich zu folgenden Fragen aus:

¹⁵ In Anlehnung an die Evangelische Landesarbeitsgemeinschaft Rheinland-Pfalz

- Gibt es für Sie einen Zusammenhang zwischen dem Labyrinth, über das Sie im Text gelesen haben und Ihrem eigenen Weg zum seniorTrainer?
- Können Sie die dargestellten Merkmale, die ein „altes/ neues Labyrinth“ kennzeichnen, auf Ihre persönliche Entdeckungsreise zum sT beziehen?
- Welche „roten Fäden“ haben Sie bereits entdeckt, die Ihnen auf Ihrem Weg helfen?

Anschließend bekommen TN Karten „rote Fäden“ ausgehändigt und werden gebeten, auf diesen das zu vermerken, was ihnen den Weg weist, sie auf den Weg zum seniorTrainer bringt. Diese Karten werden auf einer Pinwand („Mein Weg zum seniorTrainer“) befestigt. Diese Wand kann den Kurs als „Wegweiser“ begleiten und ist dazu gedacht, den Weg zum Ziel zu dokumentieren, z.B. mit weiteren „roten Fäden“, die wegweisend für den Einzelnen sind.

Zusätzlich sollte auch Raum bleiben für „Irrwege“ oder „Sackgassen“, deren Betreten auf dem Weg zum seniorTrainer durchaus denkbar ist und keineswegs als ausgeschlossen oder unerwünscht gelten soll.

Zeit: ca. 40 min

Material: Arbeitspapier „ Theseus und Ariadne“ (siehe Arbeitspapiere 1.Modul), Wollknäuel, Faden

5. Rückblick auf den ersten Kurstag

- feedback für die Gruppe und die Leitung
- Kurstagebuch
- anschl. Austausch von Erfahrungen (abends)

Einführung:

Am 2. Fortbildungstag erfolgt eine erste systematische Annäherung an jene Rolle(n), die die Teilnehmer als seniorTrainer voraussichtlich ausüben werden. In der Form von *Rollenspielen* können sie hierzu interessenbezogene, anschauliche Fallbeispiele zu Situationen und Aufgabenstellungen im Bereich des freiwilligen / bürgerschaftlichen Engagements bearbeiten, die sie sowohl bei der Konkretisierung ihrer – schon mehr oder weniger konkreten - Engagementinteressen als auch bei der Orientierung über mögliche Angebote im Freiwilligensektor unterstützen werden. Die Teilnehmer können durch die Rollen(bei)spiele mehr darüber erfahren, welche Rollen der Freiwilligensektor (vermutlich) bietet, welche ihnen sympathisch bzw. für sie passend sind und wo es weiteren Lernbedarf gibt.

Die methodische Empfehlung des auf Beispiele bezogenen Lernens gründet dabei in der Erwartung, dass ein individuelles Rollenprofil sicherer entwickelt wird, wenn aus einem breiten und selbst erprobten Spektrum von Möglichkeiten und unter Einbeziehung des persönlichen Erfahrungswissens bewusst ausgewählt werden kann.

Die Ausarbeitung eines individuellen Rollenprofils für bürgerschaftliches Engagement hat Prozesscharakter und wird vom ersten bis dritten Modul immer konkreter darstellbar. Zunächst jedoch erhalten die TN die Möglichkeit das breite Spektrum an Angebotsprofilen kennen zu lernen und sich in den verschiedenen Rollen zu erproben. Sie erhalten die Chance, zukünftiges Engagement vor dem Hintergrund des Möglichen und Vorstellbaren zu reflektieren. Durch wiederholte Erfahrungs- und Reflexionsprozesse können die TN eine begründete Auswahl der zu ihnen passenden Rolle(n) treffen.

Dieser folgende Teil zerfällt in *drei Abschnitte*:

Abschnitt 1:

Zunächst werden 4 Rollen *vorge stellt* (input), die derzeit im EFI - Modellprogramm als denkbare seniorTrainer – Rollen diskutiert werden. Mit Ausnahme der

„Gründerrolle“ (1 Beispiel) werden zu jeder Rolle dann jeweils 2 Rollenbeispiele beschrieben und zum *Rollen spielen* empfohlen, die den Teilnehmern die Vielfalt möglicher und erwartbarer Rollen erfahrbarer werden lassen.

Abschnitt 2: Sympathische und passende Rollen...

Im anschließenden Abschnitt werden die Teilnehmer ermuntert, solche Rollen, die sie interessieren, die ihnen „*sympathisch*“ vorkommen bzw. zu ihnen „passen“ könnten, einander vorzustellen.

Abschnitt 3: Engagementideen und Vorhabenskizzen...

Und schließlich können die Teilnehmer – für sich bzw. im Rahmen der Kleingruppe – dazu übergehen, Engagementideen zu konkretisieren und evtl. ein überschaubares *Vorhaben* zu entwickeln, in dessen Rahmen sie ihre eigenen Engagementvorstellungen in einer der vier (gespielten oder beobachteten) Rollen genauer ausarbeiten, praktisch erkunden (1. Praxisphase) und ggf. im späteren Kursverlauf in der Form eines Projekts erproben könnten.

1. *Rollen(bei)spiele für seniorTrainer*

Zu Beginn dieses Abschnittes wird mit Hilfe der folgenden „*Rollenskizze*“ ein Verständnis dafür entwickelt, welche Rollen denkbar sind und in welchen Engagementbereichen sie angesiedelt werden können. Sie werden vertraut gemacht mit der Aufgabe und der Verantwortung ein eigenes Rollenprofil zu entwickeln. Dem theoretischen Input kann eine Aussprache folgen, in der die TN ihnen bekannte Rollen skizzieren, etwa aus eigener Erfahrung im Freiwilligenbereich. Es können auch Bezüge zur ehemaligen Berufstätigkeit hergestellt werden. Möglicherweise lassen sich dabei (erste) Unterschiede zwischen beruflichen und ehrenamtlichen Rollenprofilen finden.

Zeit: ca. 30 Minuten

Rollenskizze: Die vier Rollen als seniorTrainer:

a) seniorTrainer als *Unterstützer von (bestehenden) Gruppen, Initiativen, Vereinen u.ä.* in einem der Tätigkeitsfelder für bürgerschaftliches Engagement *in Form von prozessbezogener*

Begleitung und Beratung bei:

- Kommunikations- und Gruppenprozessen, Konflikten
- Struktur-, Rechts-, Finanzierungsfragen, Öffentlichkeitsarbeit
- Projektentwicklung *innerhalb* einer Initiative / eines Vereins o.ä.

b) seniorTrainer als *Gründer von (neuen) Gruppen, Initiativen, Vereinen u.ä.* in Form von

Anregung / Initiierung und ggf. Leitung von Gruppen, Initiativen o.ä. in einem der Tätigkeitsfelder für bürgerschaftliches Engagement „von Anfang an“.

c) seniorTrainer als *Gemeinwesenförderer* in Form von

Anregung und Vernetzung von bürgerschaftlichem Engagement „vor Ort“.

d) seniorTrainer als *Experte für Themen der Lebenserfahrung*, die – wie auch Fachthemen unterschiedlicher Art – in

unterrichtlichen Formen (z.B. Vortrag, Seminar, Erzählwerkstatt o.ä.) vermittelt werden.

Als *Tätigkeitsfelder für bürgerschaftliches Engagement* stehen v.a. zur Auswahl: Soziales und Gesundheit, Jugend- und Bildungsarbeit, Freizeit und Geselligkeit, Kultur und Musik, politischer Bereich, kirchlich / religiöser Bereich, Sport und Bewegung, Schule und Kindergarten, Umweltschutz usw.

Weiteres Vorgehen:

Mit Hilfe der nachfolgenden Rollen(bei)spiele wird eine Annäherung an erwartbare und gewünschte seniorTrainer-Rollen ermöglicht. Die TN werden an mögliche bzw. denkbare Tätigkeiten im Bereich des freiwilligen bzw. bürgerschaftlichen Engagements herangeführt. Kenntnisse über seniorTrainer - Rollen qualifizieren die

TN in Verbindung mit dem individuellen Erfahrungswissen zur schrittweisen Gestaltung eines eigenen Rollenprofils.

Die Teilnehmer werden nun zur *Übernahme von Rollen in Rollenspielen* angeregt. Es werden dazu 7 Beispiele (Übungen) für die Kleingruppenarbeit gegeben, in denen die o.g. 4 Rollen eingenommen, gewechselt und beobachtet werden können.

Wünschenswert ist, dass jeder TN mindestens zwei Rollen(bei)spiele selber erfährt, je nach Interesse und zeitlichen Möglichkeiten ggf. auch eine dritte Rolle.

*Hinweis: Teilnehmer mit einschlägigen ehrenamtlichen Vorerfahrungen können unter Lerngesichtspunkten ermuntert werden, aus den nun folgenden Angeboten ein solches Rollenbeispiel zu wählen, das ihnen **nicht** schon vertraut ist.*

a) Rollen(bei)spiel:
Unterstützung einer Initiative bei der Lösung eines Problems
Szenario: „Seniorentreffpunkt“

Hier geht es um die Begleitung und Beratung einer bestehenden Initiative bei einem Problem, das sich in der Suche nach neuen ehrenamtlichen Mitarbeitern für die Sicherung eines vorhandenen Angebots zeigt. Obwohl Beratung als *Lernschwerpunkt* erst im 2. Kursmodul auf dem Programm stehen wird, können in dieser Rolle schon jetzt erste Erfahrungen in einem Rollenspiel gemacht werden. Jeder TN erhält das Beispielszenario und die Aufgabe, sich sowohl auf die Rolle des Ratsuchenden als auch auf die Rolle des Beraters einzustellen.

Szenario:

In Ihrer Kommune gibt es einen Treffpunkt für Senioren in der Innenstadt. Die Räumlichkeiten werden von der Stadt zur Verfügung gestellt. Alles Personal arbeitet ehrenamtlich. Der Treffpunkt hat werktags von 15.00 – 18.00 Uhr geöffnet. In dieser Zeit können sich ältere Menschen treffen, um miteinander bei Kaffee und Kuchen im großzügig gestalteten Eingangsbereich zu klönen und zu spielen.

Daneben gibt es eine Kreativwerkstatt, wo bisher verschiedene Angebote stattfanden und einen Mehrzweckraum, der für Tanz, Sport und Spiel aber auch für

Gesprächsrunden, Diavorträge usw. genutzt wurde. Es waren bisher 10 Personen, die die Arbeit mit Freude organisiert und geleitet haben. Jeder Mitarbeiter war mindestens zweimal pro Woche im „Einsatz“, mal um Kaffee, Kuchen und Spiele auszugeben, mal um ein inhaltliches Angebot wie Seidenmalerei o.ä. zu leiten.

Nun gibt es das Problem, dass 3 Mitarbeiter wegen Krankheit und anderer persönlicher Gründe ausgestiegen sind. Der Kreativbereich ist derzeit völlig zum Erliegen gekommen und auch die sonstige Arbeit überfordert die restlichen Mitarbeiter. Unlust macht sich breit. Die Gruppe hat Gesprächsbedarf, um über die Situation zu reden und vor allem auch, um zu überlegen, wie sie an neue Mitstreiter kommt. Aber woher nehmen? In dieser Situation wollen sie seniorTrainer um Rat fragen...

Vorgehen:

Nutzen Sie die nächsten 15 Minuten, um sich sowohl in die Rolle des Ratsuchenden als auch in die des Beraters hineinzusetzen. Dann beginnen Sie paarweise ein Beratungsgespräch. Nach 15 Minuten wechseln Sie die Rollen.

Rolle als Ratsuchende:

Sie sind Mitarbeiter des Seniorentreffs und können von Situationen erzählen, in denen Mitarbeiter fehlen. Trotz Ihres Frusts wollen Sie nicht aufgeben und Wege kennen lernen, wie neue Mitarbeiter gewonnen werden können, um den Treff insgesamt am Laufen zu halten und die inhaltlichen Angebote wieder aufzustocken. Welche Fragen könnten Sie dem beratenden seniorTrainer stellen? Notieren Sie diese.

Rolle als Berater:

Bereiten Sie sich auf das Gespräch vor. Überlegen Sie, welche Fragen der Ratsuchende haben könnte. Machen Sie sich im Gespräch ein Bild von den Problemen, und versuchen Sie zu ergründen, ob schon selbst Schritte zur Sicherung des Angebots und zur Mitarbeitergewinnung unternommen wurden. Machen Sie Notizen.

Beratungsgespräch:

Überlegen Sie dann gemeinsam mit dem Ratsuchenden, welche Möglichkeiten es zur Mitarbeitergewinnung geben könnte und wen man vielleicht noch mit einbeziehen könnte.

Reflexion:

Nachdem Sie einmal in die Rolle des Ratsuchenden und in die des Beraters „geschlüpft“ sind, überlegen Sie abschließend gemeinsam, welches *Rollenangebot* ein seniorTrainer (bzw. Sie persönlich als seniorTrainer) *als „begleitender Berater“* – weiterhin – machen könnte. Welche Kompetenzen wären für Sie hierfür notwendig und hilfreich?

b) Rollen(bei)spiel:

Entwicklung eines neuen Angebots / Projekts *innerhalb* einer Initiative

Szenario: „Sport für Migrantinnen“

Hier geht es um die Beratung und Begleitung einer bestehenden Initiative (eines Vereins o.ä.), die ein neues Angebot ausgestalten möchte und hierfür den begleitenden Rat eines Außenstehenden sucht, der vorhandene Ideen und Impulse der Mitglieder aufnehmen und sie in ihrem Vorhaben unterstützen möchte.

Szenario:

Der örtliche Sportverein hat durch Werbeaktionen in Schulen und in der Jugendarbeit viele ausländische Jugendliche für den Vereinssport gewinnen können. Seit einigen Jahren gibt es schon Fußball- und Baseballmannschaften, in denen deutsche und ausländische Jugendliche - aber ausschließlich Jungen - aktiv sind. Es konnte ein Miteinander entwickelt werden, das die Integration positiv beeinflusst hat.

Nun wollen engagierte Vereins- und Vorstandsmitglieder – darunter einige ausländische Eltern, Jugendliche... – ein neues Projekt entwickeln: „Sport für Migrantinnen“, um ihre Integration am Orte zu fördern. Bei der örtlichen Freiwilligenagentur haben sie um Unterstützung nachgefragt und – auf Anraten der dortigen Mitarbeiterin – haben sie Kontakt zu einem seniorTrainer aufgenommen, der

offenbar sowohl die lokale Sportszene gut kennt als auch für sein Interesse an interkultureller Verständigung bekannt ist.

Die Aufgabe scheint nicht einfach zu sein: Es gibt zahlreiche Hinweise dafür, dass die gesellschaftliche Integration von Mädchen und Frauen ausländischer Herkunft auch vor Ort schwieriger ist als die von männlichen Kindern, Jugendlichen und Männern. Während diese durch Schule und Berufsarbeit eher Kontakte zu Deutschen haben und auch die Sprache besser beherrschen, sind viele Mädchen und Frauen noch mehr in ihre Herkunftsfamilien eingebunden. Traditionelle Frauenbilder und Verhaltensmuster erlauben den Frauen nur eingeschränkt in der Öffentlichkeit aufzutreten. Traditionen und kulturelle Besonderheiten sind zu bedenken, damit dieses Angebot angenommen wird.

Vorgehen:

Die Rollenspielgruppe befasst sich mit folgenden Fragen:

- Wie müsste ein Angebot aussehen, damit es von ausländischen Mädchen und Frauen genutzt wird?
- Welche Traditionen sind zu bedenken?
- Woran kann der Sportverein anknüpfen?
- Welche Kooperationspartner sind denkbar?
- Wie soll die Öffentlichkeitsarbeit aussehen?
- Wer könnte das Projekt unterstützen?
- Gibt es Fördermittel?
- Warum könnte gerade ein seniorTrainer helfen?

Rollen Vereinsmitglieder: 3 Personen aus dem Sportverein. Bereiten Sie sich als Mitglied des Sportvereins darauf vor, dem seniorTrainer Fragen zu stellen und auch auf mögliche Schwierigkeiten hinzuweisen. Entwickeln Sie schon eine Vorstellung davon, wie Sie Ihr Vorhaben umsetzen könnten und bringen Sie diese ins Gespräch ein.

Rolle seniorTrainer: Überlegen Sie, welche Beratung und/oder Unterstützung Sie dem Sportverein – evtl. längerfristig - anbieten können und wollen. Welche Schritte zur Realisierung des Vorhabens würden Sie vorschlagen? Welche Informationen

brauchen Sie vom Sportverein, um unterstützend tätig werden zu können? Haben Sie als seniorTrainer schon Erfahrungen mit interkultureller Arbeit?

Vorbereitungszeit: 20 Minuten

Beratungszeit: 30 Minuten

Auswertung: 15 Minuten

Reflexion:

Nachdem Sie einen Vorschlag zur Entwicklung eines derartigen Projekts besprochen haben, überlegen Sie abschließend in der Kleingruppe, welches *Rollenangebot* ein seniorTrainer (bzw. Sie als seniorTrainer) als „Projektentwickler und -begleiter“ machen könnte. Welches Erfahrungswissen, welche Kompetenzen wären hierfür für Sie notwendig und hilfreich?

c) Rollen(bei)spiel:

Gründung einer (neuen) Initiative

Szenario: „Hausaufgabenhilfe“

Szenario:

Sie möchten gemeinsam mit 3 anderen Personen eine Hausaufgabenhilfe für Kinder einer Grundschule ins Leben rufen. Hier könnten all jene Kinder eine Hilfe bekommen, die nicht in den Hort gehen und Zuhause nur unzureichend gefördert werden. Sie wissen bereits, dass dies für etwa 25 Kinder der Klassen 2 – 4 zutrifft. Sie haben auch schon in Erfahrung gebracht, dass wahrscheinlich der größere Teil davon Kinder ausländischer Herkunft mit schwachen bis mäßigen Deutschkenntnissen sind.

Ihre Initiatorengruppe hat sich mit ihrem Anliegen an die Agentur für bürgerschaftliches Engagement gewandt und um Unterstützung gebeten. Gemeinsam wurde der erste Schritt gesetzt. Es gab ein Gespräch mit der Rektorin der Schule, wo nur die Idee vorgetragen wurde. Sie steht dem Anliegen positiv gegenüber, hat angeboten, wenn es soweit ist, die Eltern zu informieren, hat aber auch signalisiert, dass keine finanziellen Mittel zur Verfügung stehen, um das Vorhaben zu fördern.

Sie – als seniorTrainer - interessieren sich sehr für dieses Vorhaben und könnten sich vorstellen, bei der Gründung der Hausaufgabenhilfe eine verantwortungsvolle Rolle zu spielen.

Vorgehen:

4 bis 5 Personen arbeiten zusammen in einer Gruppe. Als Arbeitsgrundlage dient das Arbeitsmaterial „Zehn W's zum Projekt“ (siehe Arbeitspapiere 1. Modul). Die Gruppen erhalten den Auftrag das Szenario „weiter zu denken“ und die ersten fünf Fragen der „Zehn W's“ zu beantworten. Die gemeinsam gefundenen Antworten werden stichpunktartig festgehalten und anschließend im Plenum vorgetragen und visualisiert.

Es schließt sich ein erstes Auswertungsgespräch an, bei dem zu einen um Schwierigkeiten bei der Beantwortung der Fragen gehen soll und zum anderen um das individuelle Erleben dieser Rolle in der Gruppenarbeit. Dann folgt der zweite Teil der Gruppenarbeit nach gleichem Muster.

Die Gruppen brauchen ausreichend Zeit, um sich mit der Aufgabe vertraut zu machen und zu diskutieren. Wichtig ist es, eine anregende Arbeitsatmosphäre zu schaffen, in der sich Fantasie entfalten kann.

Wahrscheinlich wird es am Ende – obwohl jede Gruppe vom gleichen Szenario ausgegangen ist – ganz unterschiedliche „Hausaufgabenhilfen“ geben. Daran lässt sich sehen, dass es die Vielfalt der individuellen Erfahrungen und Anliegen ist, die immer wieder Neues hervorbringt und deshalb so wichtig ist für die Weiterentwicklung des Freiwilligenbereichs.

In den gemeinsamen Reflexionsphasen (Plenumsgespräche) werden die Gruppenergebnisse kurz vorgestellt und diskutiert. Es können Bezüge zum Erfahrungswissen hergestellt und auch bereits neue Lernbedarfe von den TN formuliert werden.

Zeit: mind. 30 Minuten

Material: Flipchartpapier, Stifte

Auswertung: 30 Minuten

Fortsetzung:

Verständigen Sie sich in Ihrer Kleingruppe über die Punkte 6 bis 10 des Arbeitspapiers. Halten Sie auch hier wieder das Wichtigste auf einem großen Bogen fest und präsentieren Sie die Ergebnisse anschließend wieder im Plenum.

Zeit: 30 Minuten

Material: Flipchartpapier

Auswertung: 30 Minuten

Reflexion:

Nachdem Sie in die Rolle der Gründung bzw. des Starts eines ganz neuen Projekts „geschlüpft“ sind, überlegen Sie abschließend gemeinsam, welches Rollenangebot ein seniorTrainer (bzw. Sie persönlich als seniorTrainer) als Gründer / Starter – weiterhin – machen könnte. Welche Kompetenzen wären für Sie hierfür notwendig und hilfreich?

d) Rollen(bei)spiel:

Anregung von bürgerschaftlichem Engagement im Gemeinwesen

Szenario: „Sommerbad“

Szenario:

Sie lesen als seniorTrainer die folgende Pressemitteilung in der örtlichen Tageszeitung:

„Sommerbad bleibt zu“

Im kommenden Sommer werden viele Bürgerinnen und Bürger auf die Badefreuden im Sommerbad verzichten müssen, denn die Stadt kann den Betrieb nicht mehr finanzieren. Wie der Kämmerer mitteilte, hat sich der Finanzausschuss im Rahmen der Beratungen über Einsparungen im öffentlichen Haushalt schweren Herzens zu diesem Schritt entschlossen. Es bleibt zu hoffen, dass sich - wie in anderen Städten auch - ein neuer Träger findet, der den Betrieb weiterführen möchte. Der

Bürgermeister räumte ein, dass kommunale Zuschüsse in vertretbarem Umfang möglich wären, wenn ein tragfähiges Wirtschaftskonzept vorgelegt werden würde. Erst vor zwei Jahren hat die Stadt umfangreiche Modernisierungsarbeiten vorgenommen, die das Bad attraktiver machten (mit Saunalandschaft) und zu Umsatzsteigerungen geführt haben.

Für Sie als seniorTrainer ist diese Pressenotiz eine Aufforderung zum Handeln!

Sie haben das Sommerbad früher häufig besucht, gehen auch heute noch gelegentlich gerne dorthin, und Sie möchten – durch diesen Artikel unmittelbar motiviert - Menschen ansprechen und gewinnen, die sich für die Erhaltung und den Betrieb des Sommerbades engagieren. Insbesondere für Kinder, Familien und auch ältere Menschen, die nicht in den Urlaub fahren (können), hat das Sommerbad einen hohen Freizeit- und Erholungswert.

Vorgehen:

Arbeiten Sie in der Kleingruppe. Welche Schritte könnten wirksam sein, um Ihr Ziel zu erreichen: Die Aktivierung von Bürgern für die Erhaltung des Sommerbades. Halten Sie Ihre Vorstellungen auf einem großen Bogen Papier stichpunktartig fest. Sie können sich dabei an den folgenden Fragen orientieren oder eine eigene pfiffige Idee entwickeln. Sie brauchen auch nicht alle Fragen zu beantworten. Sie können sich einen Punkt aussuchen und diesen so vorbereiten, dass die Bürger (das Plenum) voller Begeisterung sich für das Sommerbad engagieren wollen.

- Kann es hilfreich sein Kontakte zur Stadt /zur Freiwilligenagentur u.ä. aufzunehmen?
- Wie kann man Menschen ansprechen und für die Idee gewinnen?
- Kann ein „Runder Tisch Sommerbad“ nützlich sein?
- Sollte Kontakt zu anderen Gruppen aufgenommen werden?
- Wie kann Öffentlichkeitsarbeit motivierend wirken?
- Auf welche Schwierigkeiten könnten Sie stoßen?
- Kann eine besondere Aktion helfen?

Tragen Sie anschließend Ihre Ergebnisse im Plenum vor.

Zeit: 30 Minuten

Auswertungszeit: 30 Minuten

Material: Flipchartpapier, Stifte, Pinwand

Reflexion:

Nachdem Sie einen Vorschlag zur Aktivierung von Bürgern für „ihr“ Sommerbad besprochen haben, überlegen Sie gemeinsam, welches *Rollenangebot* ein seniorTrainer (bzw. Sie als seniorTrainer) zur *Aktivierung von Mitbürgern* in einer („Ihrer“) Kommune machen könnte. – Welche Kompetenzen wären für Sie hierfür nötig und hilfreich?

e) Rollen(bei)spiel:

Vernetzung von bürgerschaftlichem Engagement im Gemeinwesen

Szenario: „Netzwerk Rund um Schule“

Szenario:

In einer Kommune gibt es mehrere Gruppen, Vereine usw., deren ehrenamtlich tätige Mitglieder die örtlichen Bildungs- und Erziehungsinstitutionen in unterschiedlicher Weise unterstützen: eine Hausaufgabenhilfe in einer Grundschule, eine Seniorengruppe, die mit Schülern einer Hauptschule eine Zeitung macht, eine Frauengruppe, die mit Realschülern Theater spielt, ein Berufsvorbereitungszentrum für Jugendliche, die kleinere Reparaturen in Schulen vornehmen. Auch der mit hauptberuflichen Mitarbeitern ausgestattete Jugendtreff bereitet ein Projekt zur Schulsozialarbeit vor, in dessen Rahmen sozial benachteiligte Schüler gefördert werden sollen.

Sie – als früherer Lehrer, verantwortungsvoller Bürger und (angehender) seniorTrainer - finden, dass diese verschiedenen Aktivitäten sinnvoll sind, aber viel zu unkoordiniert nebeneinander herlaufen: jeder macht s e i n Ding zum Wohl der Schule und ihrer Schüler, und Sie sind überzeugt, dass man mit einer besseren „Vernetzung“ mehr zum Wohle aller erreichen könnte. Sie kennen einige der Beteiligten aus Ihrer früheren beruflichen Tätigkeit näher und möchten alle Gruppen und Personen, die in Ihrer Nachbarschaft (Stadtteil) Lernen und schulische Arbeit unterstützen, dazu anregen, in einem Netzwerk zusammenzuarbeiten. Dieses

Netzwerk kann dem Austausch der Beteiligten, der besseren Koordination der Arbeit und der Entwicklung neuer gemeinsamer Ideen und Aufgaben dienen.

Wie würden Sie als seniorTrainer an diese Aufgabe herangehen? Beschreiben Sie in der Kleingruppe dazu Ihr Interesse, Ihre Fragen, Ziele und das mögliche Vorgehen

Zeit: ca. 30 Minuten

Reflexion:

Nachdem Sie einen Vorschlag zur Entwicklung eines derartigen Netzwerk – Projektes besprochen haben, überlegen Sie abschließend gemeinsam, welches Rollenangebot ein seniorTrainer als „Netzwerker“ (Zusammenarbeitförderer, Koordinator...) in seinem Gemeinwesen machen könnte. Welches Erfahrungswissen, welche Kompetenzen wären für Sie hierfür notwendig und hilfreich?

f) Rollen(bei)spiel:

Vermittlung von Themen der Lebenserfahrung

Szenario: „Zum 80-jährigen Bestehen der Beethoven-Schule - Zeitzeugen erzählen...“¹⁶

Hinweis: Dieses Rollen(bei)spiel zu Themen der Lebenserfahrung verbindet sich mit der Rolle des „Zeitzeugen“. Um ein genaueres Verständnis für den Begriff und die besonderen Anforderungen an eine Person zu entwickeln, die Erlebtes öffentlich macht, ist eine theoretische Orientierung hilfreich. Vgl. hierzu den Lernschwerpunkt „Experte für Themen der Lebenserfahrung“ im 3. Modul und den Hintergrundtext „Konzeptionelle Aspekte zur Zeitzeugenarbeit“ bei den Arbeitspapieren im 3. Modul. Ausführlicher zu diesem Thema auch D. Knopf in der ersten Fassung des Rahmencurriculums (Knopf 2002).

¹⁶ in Anlehnung an Knopf 2002

Szenario:

Die Beethoven-Schule in Ihrer Kommune feiert ihr 80-jähriges Bestehen. Für eine Ausstellung wurde von der Geschichts-AG viel Archivmaterial gesichtet und aufbereitet: Akten, alte Schulbücher, Zeugnisse, Klassenbücher, Materialien aus dem Unterricht, Bilder usw. dokumentieren die wechselhafte Geschichte seit der Wirtschaftskrise in den 20er Jahren. Die Ausstellung ist 4 Wochen lang in der Aula zu besichtigen. Dazwischen finden zwei Aktionstage statt, an denen Geschichte lebendig werden soll. Dafür werden ältere „Zeitzeugen“ gesucht, die über ihre Schulzeit an der Beethoven-Schule berichten möchten.

Vorgehen:

1. Aufgabe an alle TN:

Bereiten Sie eine kleine Geschichte aus Ihrer eigenen Schulzeit vor, geben Sie ihr eine Überschrift, die neugierig macht.

2. Die Titel der Episoden werden anonym auf Kärtchen geschrieben und eingesammelt. Die Kursleitung bringt die Kärtchen an die Pinwand, die TN punkten nach Neugier und Interesse.

3. Die 3 Episoden mit den meisten Punkten werden vorgetragen (jeweils ca. 5-10 Min.). Das Zuhörerforum wird zu einer „öffentlichen Veranstaltung“ erklärt und damit eine reale Auftrittssituation simuliert. Das Publikum kann während des Vortrags mit Zwischenfragen und Betroffenheitsbekundungen reagieren.

4. Gemeinsame Auswertung im Plenum z.B. mit folgenden Fragen:

- Wie war die Erzählung gestaltet (Anfang, Ende oder Höhepunkt)?
- Wie war der Vortrag?
- Wie geht der Erzähler mit den Reaktionen des Publikums um? Besteht bei ihm z.B. ein Rechtfertigungsbedürfnis nach dem Motto „so war es aber“?

Zeit: 60 Minuten

Reflexion:

Nachdem Sie einen ersten Einblick in die Rolle eines Zeitzeugen gewonnen haben, können Sie sicher einschätzen, ob es Anteile in Ihrer Lebensgeschichte gibt, die der Öffentlichkeit nicht verloren gehen sollten. Welches zusätzliche „Handwerkszeug“ glauben Sie noch entwickeln zu müssen, damit ihnen diese (lebens-)erfahrungsbezogene Vermittlungsrolle gut und sicher gelingt?

g) Rollen(bei)spiel:**Vermittlung von Fachthemen****Szenario: „Ich möchte mein Fachwissen gut rüberbringen...“**Szenario:

In einer Kommune gibt es immer Personen und Gruppen mit Informationsbedarf: sei es zur Pflegeversicherung, zum gesunden Leben, zur Vereinsgründung, zum Steuernsparen, zur Öffentlichkeitsarbeit, zu historischen und aktuellen Fragen usw. Die TN können zu einem selbst gewählten Thema eine Form der Vermittlung überlegen und erproben.

Sie verfügen als Fachmann / Fachfrau über ein spezielles Wissen bzw. Können, das Sie vor allem im Beruf / Erwerbsleben einsetzen konnten. Ihre „Kompetenz(en)“ wollen Sie nun Initiativen oder Vereinen im Bereich des bürgerschaftlichen Engagements zu Gute kommen lassen. Aus Gesprächen im Bekanntenkreis oder aus eigenen ehrenamtlichen Tätigkeiten können Sie sich vorstellen, dass man sein Wissen und Können in einem solchen Milieu „irgendwie anders“ - als früher im Beruf - aufbereiten sollte, damit es „dort im fremden Milieu“ auch ankommen und von Gruppen- oder Vereinsmitgliedern verstanden werden kann. – Aber wie? Was sollte man anders machen, was sollte man ggf. hierfür zusätzlich können?

Vorgehen:

Wählen Sie (jeder) ein Thema, über das Sie gut Bescheid wissen und zu dem Sie eine Gruppe, die aus Nicht – Fachleuten besteht, informieren möchten.

Bereiten Sie einen Kurzvortrag vor (5 Minuten) und halten Sie Ihren Kurzvortrag in der Kleingruppe.

oder

Bereiten Sie ein kurzes Statement (3 Minuten) vor und diskutieren Sie anschließend in der Kleingruppe.

Zeit: 30 Minuten

Auswertung: 15 Minuten

Reflexion:

Anschließend werden die Erfahrungen im Plenum ausgewertet. Bitte überlegen Sie dabei gemeinsam, welches Vermittlungskönnen ein seniorTrainer *als Experte* (zusätzlich) benötigt, um „sein“ Wissen in einem bürgerschaftlichen Zusammenhang weiterzugeben.

2 Sympathische und passende Rollen...

Die Ergebnisse der Rollenspiele und Aufgaben werden jeweils im Plenum vorgestellt und diskutiert. Die Teilnehmer werden gebeten, in der Aussprache darauf zu achten, welche der soeben gemachten oder beobachteten Rollenerfahrungen ihnen *neu waren bzw. vertraut oder fremd* vorgekommen sind. Verständnisfragen zum Feld des bürgerschaftlichen Engagements werden ggf. gesammelt. Die Teilnehmer werden bei diesem Schritt außerdem insbesondere dazu angeregt, (erste) „*Rollensympathien*“ auszutauschen und zu folgenden Fragen „weiterzuspinnen“:

„Welche der - beobachteten oder selber gespielten - Rollen ist mir sympathisch bzw. könnte zu meinem Erfahrungswissen bzw. meinen Interessen passen?“

„Welche Rolle(n) könnte ich mir als aktiver seniorTrainer vorstellen – und was brauche ich dafür an weiteren Informationen und Kompetenzen?“

Methode: Plenumsrunde, Flipchart

Zeit: ca. 60 Min.

3. *Engagementideen, Vorhaben, Rollenskizzen*

In einer abschließenden Phase der Gruppenarbeit

- *entwickeln* die Teilnehmer hierzu (kleine) eigene *Ideenskizzen* zu für sie denkbaren, sympathischen bzw. „passenden“ Rollen und
- *sammeln* in diesem Zusammenhang weitere Punkte bzw. Themen, die ihnen wichtig sind und zu denen sie weitere Informations-, Orientierungs- bzw. Lernerwartungen im Kursverlauf haben.

Zeit: 60 – 90 Minuten

4. *Rückblick auf den 2. Kurstag*

Feed back ...

Kurstagebuch ...

3. Tag	Schwerpunkt: Lernschwerpunkte und Bürgerschaftliches Engagement
---------------	--

1. Lernschwerpunkte (Themenspeicher)

Dieser Arbeitsschritt schließt an den 2. Tag an und dient der Sammlung und Sortierung der Lernerwartungen aus Sicht der Teilnehmer, die in einen Themenspeicher (vgl. Knopf 2002) eingebracht, gewichtet und die Lernschwerpunkte für die weitere Kursarbeit (v.a. im 2. und 3. Modul) bilden werden. Sie werden den Teilnehmern zur Verfügung gestellt. In allen folgenden Modulen können die Lernschwerpunkte immer wieder vergegenwärtigt werden, um zu überprüfen, welche schon erfüllt sind und welche neuen es – unter Einbeziehung der Erfahrungen in den Praxisphasen - noch gibt.

Methoden:

a) Kartenabfrage

Am dritten Tag, zu einem Zeitpunkt, an dem die TN bereits durch Übungen mit Rollen und Kompetenzanforderungen an seniorTrainer bekannt gemacht worden sind und ggf. eigene Erfahrungen einbringen konnten, erhalten sie die Gelegenheit, ihre individuellen Lerninteressen zu präzisieren.

Jeder TN wird gebeten, mindestens 3 Lernthemen auf je eine Karte zu schreiben (ca. 15 Min.) Anschließend nennt jeder TN seine Themen und begründet sie kurz. Die Themen werden an einer Stellwand gesammelt und sortiert. Häufige Nennungen bestimmter Lernthemen dokumentieren deren Wichtigkeit für die weiteren Kursmodule

Zeit: ca. 60 Minuten

Material: Karten, Stifte, Pinwand

b) Wachsender Themenspeicher

Eine Stellwand kann schon zu Beginn der Fortbildung als Themenspeicher vorbereitet werden. Die TN werden eingeladen, immer dann, wenn sie bei der Erprobung einer Tätigkeit im Rahmen einer Übung bei sich eine „Lücke“ entdecken, einen „Lernwunsch“ (so ganz nebenbei) an die Wand zu pinnen. Aufgabe der Fortbildungsleitung ist es, in den Auswertungsgesprächen zu den Übungen immer wieder auf diese Möglichkeit hinzuweisen. In der Arbeitseinheit Lernschwerpunkte / Themenspeicher haben die TN noch einmal die Möglichkeit, ihre „Lernwunschezettel“ zu begründen.

Zeit: 30 Minuten

Material: Karten, Stifte, permanente Themenspeicherpinwand

Kommentar:

Das Erkennen individueller Lernerwartungen hat für die Entwicklung einer Vorstellung von den Angebots- und Rollenprofilen von seniorTrainer eine unterstützende Bedeutung.

Erfahrungsgemäß werden Lerninteressen genannt, die das Curriculum für das zweite und dritte Kursmodul vorsieht: Beratung, Didaktik der Wissensvermittlung, Gruppenleitung etc. Bisher unberücksichtigte Lernwünsche sollten von der Kursleitung daraufhin überprüft werden, inwieweit sie für die ganze Gruppe von Bedeutung sind. Für besondere Einzelinteressen kann die Kursleitung vielleicht Hinweise geben, wie diese Lernerwartungen erfüllt werden können.

2. Bürgerschaftliches Engagement

Um die Sicht der TN für bürgerschaftlich geprägte Zusammenhänge zu schärfen und sie auf ihr Engagementangebot vorzubereiten, orientiert sich die Fortbildung am „Kerngedanken, dass das Lernen in enger Verbindung mit und im Hinblick auf antizipierte Verwendungssituationen erfolgen soll“ (Knopf 2002). Kenntnisse zu Strukturen, Geschichte, Situation, Arbeitsweisen und Eigenarten des Freiwilligensektors sind dabei unabdingbar, um angehende seniorTrainer auf ihre Tätigkeiten im und für das Gemeinwesen vorzubereiten.

In der bisherigen Kursarbeit hat sich gezeigt, dass ein beträchtlicher Teil der TN wenig über die Strukturen und Besonderheiten (auch historisch) des freiwilligen Bereichs allgemein und speziell in ihren Kommunen weiß. Ziel ist es daher, dieses Thema in der Kursarbeit umfassender als bisher einzubeziehen und zu einem Lerngegenstand zu machen. Den TN werden Fragen, Aufgaben und Hintergrundtexte angeboten, mit deren Hilfe sie sich Wissen zu Strukturen, Rahmenbedingungen und zur Praxis des Freiwilligen Bürgerschaftlichen Engagements unter Berücksichtigung lokaler Zusammenhänge und Besonderheiten aneignen. Vor dem Hintergrund spezifischer Bedingungen und Entstehungszusammenhänge erscheint es auch plausibel, über Unterschiede des freiwilligen / bürgerschaftlichen Engagement in den alten und neuen Bundesländern zu informieren und auf Nachfragen der TN einzugehen.

Darüber hinaus wird vorgeschlagen, die Themen "Alter(n)" und „Demographischer Wandel“ zum Gegenstand der Aussprache im Kurs zu machen. Auf diese Weise werden zwei Themen aufgenommen, die bei der Zielgruppe der Fortbildung Relevanz besitzen und im Zusammenhang bearbeitet werden können.

Für die Bearbeitung des gesamten Themenbereiches empfiehlt sich eine enge Zusammenarbeit zwischen Bildungsträgern und Agenturen sowie mit weiteren Fachleuten, die in die Fortbildung miteinbezogen werden können.

Methodische Empfehlungen zur Bearbeitung dieses Themas werden in diesem Rahmencurriculum erstmals aufgenommen. Im Folgenden werden zunächst *drei Methoden* eingeführt, die sowohl die persönliche Erfahrung der Senioren thematisieren als auch dazu dienen, Sachinformationen zu transportieren. Es ist anzuraten, an die Lebenswelt der TN anzuknüpfen und sie mit ihren Erfahrungen und Befindlichkeiten ernst zu nehmen. Spielerisch kann es gelingen, mögliche Spannungen, die zum Thema denkbar sind, im Vorfeld zu entschärfen oder wenigstens zur Sprache zu bringen.

Außerdem wird empfohlen künftigen seniorTrainern Materialien bzw. Hintergrundtexte (z.B. Burmeister, Arbeitspapiere zum 1. Modul) an die Hand zu geben, um ihr Wissen um die Strukturen, Funktionsweisen und Probleme im Bereich des bürgerschaftlichen Engagements zu erweitern und eine Grundlage dafür zu

schaffen, dass sie sich in diesem „weiten Feld“ wiederfinden und wiedererkannt werden können.

a) "Vom "Ich für mich" zum "Ich mit anderen für andere"¹⁷

Ziel:

Die TN werde mit dem Basiskonzept zur Altersbildung von S. Kade vertraut gemacht. Sie beziehen eigene Lebens- und Alternserfahrung auf dieses Konzept und kommen darüber ins Gespräch.

Vorgehen:

Die TN hören ein Kurzreferat zum Basiskonzept S. Kades zur Altersbildung (Arbeitspapier). Zusätzlich werden ihre Thesen ("Ich für mich", "Ich mit anderen für mich", "Ich mit anderen für andere", "Andere mit anderen für mich") auf Schautafeln visualisiert. Im Anschluss können mit Hilfe von Figuren (Puppen) individuelle soziale Netzwerke dargestellt und veranschaulicht werden.

Zeit: ca. 30 min

Material: Poster, Pinwände, Figuren, Arbeitspapier (siehe Arbeitspapiere 1. Modul)

Kommentar:

Mit dieser Übung wird die Bedeutung des bürgerschaftlichen Engagements im Kontext sozialer und kultureller Vorsorge für das Leben im Alter angesprochen. Hintergrund ist S. Kades Basiskonzept der Altersbildung. Die TN lernen vor dem theoretischen Hintergrund Kades die Bedeutsamkeit von Netzwerken im Kontext bürgerschaftlichen Engagements und persönlicher Notwendigkeiten zu erkennen.

Dabei sind die TN von Beginn an gefordert, sich mit ihrer eigenen Rolle im Bereich des bürgerschaftlichen Engagements intensiv und kritisch auseinander zu setzen. Außerdem wird der Einzelne angeregt, eigene Bedürfnisse, Ängste, Motive und Erfahrungen nachzufragen und für sich zu klären.

¹⁷ In Anlehnung an Evangelisches Erwachsenenbildungswerk Nordrhein - Westfalen

b) "Pro und kontra Bürgerengagement im Alter"¹⁸

Ziel: Die TN formulieren im gemeinsamen Spiel Argumente für und gegen bürgerschaftliches Engagement.

Vorgehen:

Die TN bereiten sich in Kleingruppen auf ein Rollenspiel vor, in welchem sie unterschiedliche Rollen besetzen und vertreten müssen. Zu den sechs Rollen gehören u.a. Vertreter eines Wohlfahrtsverbandes; Teilnehmer EFI - Programm; Angehöriger, der auf Unterstützung der Familie angewiesen ist. Dieses Rollenspiel wird in der Gruppe aufgeführt und im Anschluss im Plenum diskutiert.

Kommentar:

Mit Hilfe dieses Rollenspiels können Pro- und Kontra - Positionen in Bezug auf bürgerschaftliches Engagement erarbeitet und anschließend diskutiert werden. Auf diese Weise kann ein realistisches und lebendiges Bild sozialer Realität gezeichnet werden. Außerdem erhalten die TN die Möglichkeit, sich miteinander in einen intensiven und aktiven Austausch (auch Kennenlernprozess) zu begeben, der gerade für den Beginn der Fortbildung sinnvoll ist.

c) "Perspektiven zur Altenarbeit im eigenen Bundesland"¹⁹

Ziel:

Die TN bekommen einen Überblick zu Begründungen und Strukturen bürgerschaftlichen Engagements allgemein - veranschaulicht an ihrem eigenen Bundesland. Sie tauschen Erfahrungen aus und bearbeiten ein konkretes Beispiel.

Vorgehen:

Den TN wird in Referaten (Kursleiter) ein Überblick zu den Themen gegeben: Demographischer Wandel, Strukturwandel des Alters, Folgen der demographischen Entwicklung, Konsequenzen bezogen auf die Altenbevölkerung und die Kommunen, Strukturen der Seniorenarbeit und zur Situation der Seniorenorganisationen. Im Anschluss erfolgt eine Diskussion zu Schwerpunkten in der Seniorenarbeit, die in

¹⁸ In Anlehnung an Evangelisches Erwachsenenbildungswerk NRW

¹⁹ In Anlehnung an Marie Seebach Stiftung Weimar

eine Gruppenarbeit mündet. In der Gruppenarbeit wird anhand eines Textes mit der Darstellung konkreter Bedingungen ein Politikentwurf für Seniorenarbeit in Kommunen bearbeitet.

Zeit: ca. 2 – 3 Stunden

Material: Overheadprojektor, Folien, Arbeitspapier (Broschüre Deutsche Bank), (siehe Arbeitspapiere 1. Modul und Hintergrundtext: Beitrag Burmeister).

Kommentar:

Durch einen umfangreichen input wird der Bereich bürgerschaftliches Engagements strukturell und organisatorisch vorgestellt und am Beispiel des eigenen Bundeslandes exemplarisch veranschaulicht. Dieser Zugang verschafft den TN mit unterschiedlichen Voraussetzungen eine gemeinsame Ausgangsbasis, die die Weiterarbeit – auch mit Blick auf die bevorstehende 1. Praxisphase - erleichtert. Wiederum können sie in der Diskussion und anschließenden Gruppenarbeit Standpunkte austauschen, eigene Erfahrungen einbringen und diese vor dem Hintergrund aktuellen Kenntniserwerbs im Kurs reflektieren und nutzen.

3. Vorbereitung der 1. Praxisphase

Im Anschluss an die „Arbeitspapiere“ zum 1. Kursmodul werden im dann folgenden Teil „Erste Praxisphase“ Empfehlungen sowohl zur Vorbereitung als auch zur Durchführung der 1. Praxisphase gegeben.

4. *Arbeitspapiere für Kursleiter und Teilnehmer zum 1. Modul*

Arbeitspapier 1	„Stellbild“
Arbeitspapier 2	„Steckbrief“
Arbeitspapier 3	„Meine Gedanken zum Montag“
Arbeitspapier 4	„Seminar Logbuch“
Arbeitspapier 5	„EFI Wörterbuch“
Arbeitspapier 6	„Schätze meines Lebens“
Arbeitspapier 7	„Erfahrungskuchen“
Arbeitspapier 8	„Labyrinth“
Arbeitspapier 9	„Zehn W´s zum Projekt“
Arbeitspapier 10	Broschüre Deutsche Bank
Hintergrundpapier: „Ehrenamt und freiwilliges Engagement...“	

Stellbild

*Vorschläge für Aufstellkriterien*²⁰:

- *Dauer* des ehrenamtlichen Engagements: Finden Sie bitte heraus (indem Sie sich gegenseitig befragen), wie lange Sie schon ehrenamtlich engagiert sind: schon sehr lange, lange, erst seit kurzer Zeit oder planen Sie jetzt die Aufnahme eines Engagements? Stellen Sie sich dann bitte in entsprechenden Gruppen zusammen.

- *Tätigkeitsfelder* des Engagements: Finden Sie bitte heraus, in welchen Bereichen des Ehrenamts Sie engagiert sind. Stellen Sie sich dann bitte zu den entsprechenden, am Boden ausgelegten Karten. (Der Seminarleiter legt auf dem Boden nachstehende Engagementbereiche des Ehrenamts auf großen Karten aus: Frauen, Senioren, Jugend, Sport, Kultur, Umwelt, Justiz, Rettungsdienste, Soziales/Gesundheit, Wirtschaft, Interessenvertretung, Internationales; vgl. z.B. www.buerger-fuer-buerger.de, dort: Ehrenamtliche Tätigkeitsfelder)

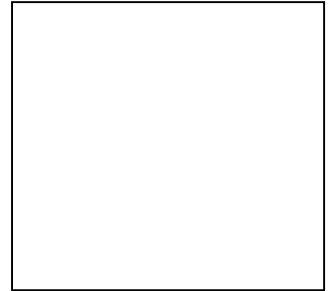
- Gibt es bei einem *Vergleich* zwischen der ausgeübten/ angestrebten *ehrenamtlichen Tätigkeit* und Ihrem *früheren Beruf / Ihrer früheren Tätigkeit* eine große *Ähnlichkeit* bzw. gar keine Ähnlichkeit? Stellen Sie sich entsprechend dieses Kriteriums im Raum auf.

²⁰ vgl. Knopf: Rahmencurriculum 2002

(auf DIN A3-Bogen vergrößern)

Steckbrief

Zu einem richtigen
Steckbrief gehört auch ein
Bild. Vielleicht möchten Sie
sich kurz porträtieren?



Name

Alter

Kinder

Enkel

Beruf

Wenn Sie nicht den genannten Beruf ergriffen hätten, was wären Sie dann gern geworden?

Welche Hobbys haben Sie?

Für meinen Ruhestand ist mir ganz besonders wichtig, dass ...

Sind Sie schon ehrenamtlich tätig?

Seit wann sind Sie ehrenamtlich tätig?

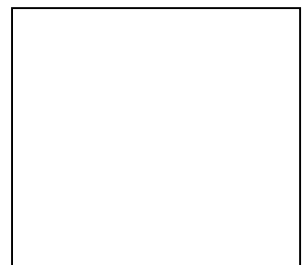
Was ist für Sie das Wichtigste an Ihrer ehrenamtlichen Tätigkeit?

Wenn Sie an Ihre neue Rolle als SeniortrainerIn denken, dann freuen Sie sich auf ...

Wenn Sie an Ihre neue Rolle als SeniortrainerIn denken, dann befürchten Sie ...

Für die 3 gemeinsamen Seminartage wünsche ich mir

Wie fühlen Sie sich gerade?
Zeichnen Sie bitte ein Symbol
oder ein Bild, das Ihre
gegenwärtige Stimmung
wiedergibt.





Seminar - Logbuch

(Quelle: Sabine Heins, Referentin in der EFI-Fortbildung in Schwerin)

WAS IST EIN SEMINAR-LOGBUCH?

Ein Seminar-Logbuch während des Seminars zu führen, dient folgenden Zielen:

- Als Seminarteilnehmerin können Sie im Seminar gemachte (Lern)Erfahrungen sofort reflektieren;
- Sie können sofort Schlussfolgerungen aus diesen unmittelbaren Erfahrungen ziehen;
- Sie können direkt planen, was Sie in Zukunft besser oder einfach nur anders machen wollen.

Sinnvolle Kategorien eines Seminar-Logbuchs sind:

1. Meine Beschreibung dessen, was heute im Seminar geschah:

2. Meine Schlussfolgerungen daraus:

3. Meine Pläne für das, was ich in Zukunft besser/anders machen möchte:

Beantworten Sie diese einzelnen Kategorien Ihres Seminar-Logbuchs

- so spontan wie möglich
- so zeitnah wie möglich
- so ehrlich wie möglich
- so vollständig wie möglich

1. Seminar

1. Seminartag

Datum:

1. Meine Beschreibung dessen, was heute im Seminar geschah:

**Worte sind Luft,
aber die Luft wird zu Wind
und macht die Schiffe segeln.**
Arthur Koestler

2. Meine Schlussfolgerungen daraus:

3. Meine Pläne für das, was ich in Zukunft besser/anders machen möchte:

**Wer täglich weiß, was er nicht kann,
und monatlich nicht vergisst, was er sich erworben,
nur von dem kann man sagen, dass er das Lernen liebt.**

Konfuzius

1. Seminar

2. Seminartag

Datum:

1. Meine Beschreibung dessen, was heute im Seminar geschah:

**Lernen ist wie das Rudern gegen den Strom:
sobald man aufhört, treibt man zurück.**

Benjamin Britten

EFI – Wörterbuch²¹

Blitzlicht	Deutlichmachen des augenblicklichen Standes aller Teilnehmer zu einer bestimmten Frage - Äußerung mit wenigen Worten
Brainstorming	Produzieren möglichst vieler Ideen innerhalb kurzer Zeit - der Phantasie wird freier Lauf gelassen
Curriculum	Lehrplan
Feedback	Rückmeldung darüber, wie Sachverhalte, Verhaltensweisen etc. wahrgenommen werden; - Anführen konkreter Fakten, keine Bewertungen und Interpretationen
Fishbowl	Innen/ Außenkreis-Methode - Ziel ist exemplarisches Arbeiten mit kleiner Gruppe im Plenum
Flipchart	transportables Gestell mit abnehmbaren Papierbögen, das man zur Beschriftung und Visualisierung nutzt
Modul	inhaltlich geschlossener Abschnitt eines Ausbildungskomplexes
Mindmapping	Deutlichmachen von komplexen Zusammenhängen – Strukturierung von Ideen, Problemen, Projekten, Plänen
Visualisierung	Ergänzung und Erweiterung des gesprochenen Wortes durch optische Zeichen
Workshop	interner Arbeitskreis, der sich zur Bearbeitung und Lösung von Problemen zusammen findet

²¹ In Anlehnung an www.learn-line.nrw.de

Zu zahlreichen Methoden findet man hier weitere und ausführliche Informationen sowie praktische Tipps zur Durchführung.



- Tragen Sie in die Schatzkiste Fähigkeiten ein, die Sie im Laufe Ihres Lebens erworben haben
- Tragen Sie am Horizont Fähigkeiten ein, die Sie noch entdecken wollen

**„Erfahrung ist kein Kuchen,
von dem man sich etwas abschneiden kann“**
(Dr. L. Rosenmayr)



Quelle: Evangelische Landesarbeitsgemeinschaft Rheinland-Pfalz: Grafische Darstellung nach einer Zusammenfassung eines Forschungsprojektes der Universität des 3. Lebensalters (U3L) an der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität, Frankfurt a.M. „Erfahrung in Wissenschaft und Alltag“ Prof. Dr. h.c. Günther Böhme, Dr. Klaus Potyka

Das Symbol des Labyrinths

Symbole bieten sich an, Prozesse der Menschheitsgeschichte und im Leben des Individuums, auf einer sinnbildlichen, zeichenhaften Ebene zu verstehen, auf einer anderen, tieferen (Bewusstseins-) Ebene zu deuten. Symbole sind nie eindeutig, sie werden unterschiedlich verstanden und gedeutet.

Das Labyrinth ist eines dieser alten Symbole, das sich durch die Geschichte und durch Mythen in Europa, aber auch darüber hinaus, durchzieht. Als älteste Labyrinth-Darstellung gilt die Ritzzeichnung im Felsen eines unterirdischen Grabes in Luzzana auf Sardinien, datiert auf das 3. vorchristliche Jahrtausend. Hier taucht es auf im Zusammenhang mit einem Totenkult als Zeichen für den Todesweg und die Hoffnung auf Wiedergeburt aus dem Schoß der Mutter Erde.

Das bekannteste und sog. klassische Labyrinth, das viele Spuren bis in die Moderne hinein hinterlassen hat (Richard Strauss „Ariadne auf Naxos“, Friedrich Dürrenmatts autobiografische Aufzeichnungen, Teil I „Dramaturgie des Labyrinths“ und Umberto Ecos labyrinthischer Roman „Im Namen der Rose“), entspringt dem minoisch-kretischen Labyrinth. Es gilt als das eigentliche Labyrinth. Der Sage nach wohnte dort in diesem Gefängnis der Minotaurus, ein stierköpfiger Mensch, dem alle neun Jahre 7 Knaben und Mädchen aus Athen als Kriegstribut und Versöhnungsgesandter vorgeführt wurden. Minotaurus war aus einer Liaison der Königin Pasiphae mit einem herrlichen weißen Stier hervor gegangen und musste aus den Augen des „gehörnten“ Königs Minos und der sensationslüsternen Öffentlichkeit entfernt werden. Theseus, der neue Stern am Heldenhimmel Athens, wollte diesem grausamen Spiel schließlich ein Ende bereiten und den Minotaurus besiegen: Wie dies gelang mit Hilfe der „echten“ Tochter des Königs Minos, Ariadne, erzählt dieser Abschnitt aus den Sagen des klassischen Altertums von Gustav Schwab:

Das Orakel zu Delphi hatte ihm geraten, er solle die Göttin der Liebe zur Führerin wählen und ihr Geleite sich erbitten. Theseus verstand diesen Spruch nicht, brachte jedoch der Aphrodite ein Opfer dar. Der Erfolg aber gab der Weissagung ihren guten Sinn. Denn als Theseus auf Kreta gelandet und vor dem Könige Minos erschienen war, zog seine Schönheit und Heldenjugend die Augen der reizenden Königstochter Ariadne auf sich. Sie gestand ihm ihre Zuneigung in einer geheimen Unterredung und händigte ihm einen Knäuel Faden ein, dessen Ende er am Eingange des Labyrinths festknüpfen, und den er während des Hinschreitens durch die verwirrenden Irrgänge in der Hand ablaufen lassen sollte, bis er an die Stelle gelangt wäre, wo der Minotaurus seine grässliche Wache hielt. Zugleich übergab sie ihm ein gefeites Schwert, womit er dieses Ungeheuer töten könnte. Theseus ward mit all seinen Gefährten von

Minos in das Labyrinth geschickt, machte den Führer seiner Genossen, erlegte mit seiner Zauberwaffe den Minotaurus und wand sich mit allen, die bei ihm waren, durch Hilfe des abgespulten Fadens aus den Höhlengängen des Labyrinths glücklich heraus. Jetzt entflohen Theseus samt allen seinen Gefährten mit Hilfe und in Begleitung Ariadnes, die der junge Held, beglückt durch den lieblichen Kampfpreis, den er unerwartet errungen, mit sich führte. Auf ihren Rat hatte er auch den Boden der kretischen Schiffe zerhauen und so ihrem Vater das Nachsetzen unmöglich gemacht. Schon glaubte er seine holde Beute ganz in Sicherheit und kehrte mit Ariadne sorglos auf der Insel Dia ein, die später Naxos genannt wurde.

Folgende Merkmale kennzeichnen die alten Ein-Weg-Labyrinthe:

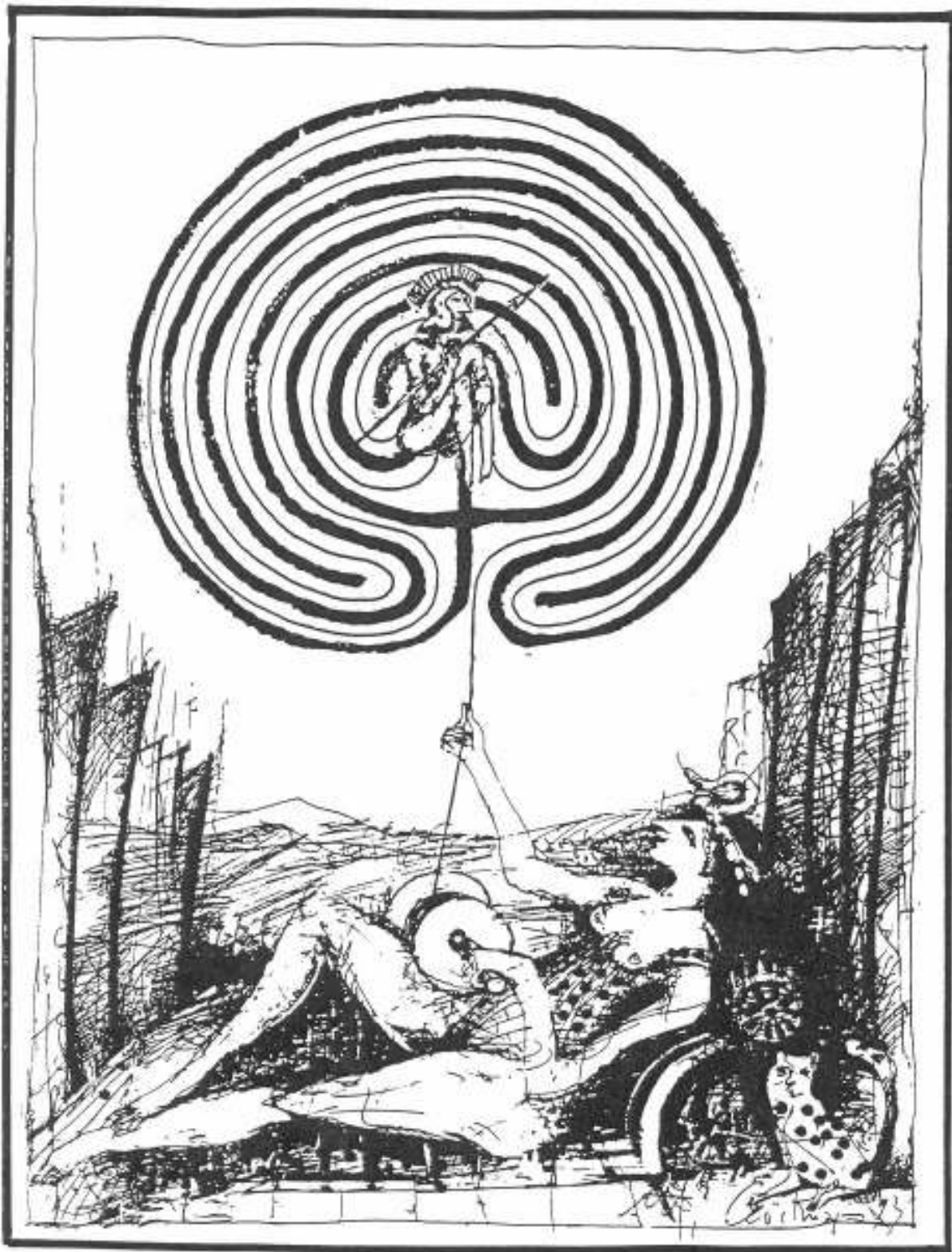
- *kreuzungsfrei, d.h. sie bieten keine Wahlmöglichkeit
- *Richtung wird pendelnd gewechselt
- *füllt in einem Maximum an Umweg den ganzen Innenraum aus
- *führt wiederholt am erstrebten Zentrum vorbei
- *mündet aber nur ins Zentrum
- *führt aus dem Zentrum als einzigem Ausweg wieder heraus

Im neuzeitlichen Labyrinth handelt es sich zunehmend um ein System mit Wahlmöglichkeiten zwischen alternativen Pfaden, auch mit Sackgassen, aber immer mit dem Ziel vor Augen, ins Zentrum vorzudringen.

Viele dieser Merkmale beschreiben den Prozess, der mit EFL angestoßen wird, die Entdeckungsreise auf dem Weg zur seniorTrainerIn, für mich allein, mit anderen auf dem Weg dahin, geleitet von verschiedenen roten Fäden.

Literaturhinweis:

Helmut Jaslowski, Labyrinth, Symbol für Angst, Wiedergeburt und Hoffnung, Stuttgart 1994



Am Faden der Ariadne
Zeichnung von Art Glöckner

Zehn W's zum Projekt²²

Beim Übergang von der Projektidee zur Realisierung stellen sich u.a. folgende Fragen:

1. „*Wer* sind wir? Wie setzen wir uns zusammen?
2. *Warum* wollen wir etwas tun? Welche Notlagen, Probleme und Missstände fordern uns heraus? Welchen Bedarf wollen wir abdecken?
3. *Für wen* bzw. *mit wem* wollen wir etwas tun? Welches sind die Adressaten und Zielgruppen unseres Vorhabens?
4. *Wohin* sollen unsere Aktivitäten führen? Was ist unser Ziel, was wollen wir erreichen?
5. *Was* wollen wir tun? Welche Leistungen wollen wir erbringen? Welche Einrichtungen wollen wir schaffen? Welche Veranstaltungen wollen wir durchführen, welche Programme anbieten?
6. *Wie* wollen wir arbeiten? Welche Arbeitsformen, Methoden und Vorgehensweisen sind angemessen? Welche Kooperationspartner brauchen wir?
7. *Wo* soll unsere Arbeit stattfinden? An welchem Standort und für welches Umfeld? In was für Räumen?
8. *Wann* sollen bestimmte Aktivitäten erfolgen? In welcher Abfolge sollen die einzelnen Arbeiten durchgeführt werden? Welche Fristen oder Termine sind zu beachten, an denen bestimmte Ergebnisse vorliegen müssen?
9. *Durch wen* soll die Arbeit geschehen? Wie viele haupt- und ehrenamtliche Mitarbeiter/innen brauchen wir dafür? Was sollen die Aufgaben der einzelnen Mitarbeiter/innen sein?
10. *Womit* wollen wir arbeiten? Welche sachlichen und finanziellen Mittel brauchen wir?“

²² Fragen nach: Mayrshofer, Daniela; Kröger, Hubertus A.: Prozeßkompetenz in der Projektarbeit. Ein Handbuch für Projektleiter, Prozeßbegleiter und Berater. Hamburg: Windmühle Verlag 1999, S. 188f., siehe auch Knopf: Rahmencurriculum 2002

Deutsche Bank Research IZI²³
Die demografische Herausforderung
30. Juli 2002

Demografie Spezial

Während die Weltbevölkerung weiter steigt und 2050 fast 9½ Mrd. erreichen wird (z.Zt. 6 Mrd.) nimmt sie in vielen Industrieländern ab, vor allem in Europa und Japan. In der EU wird die Bevölkerung ab 2015 schrumpfen. Bis 2050 werden dort 40 Mio. Menschen weniger leben als heute. In Deutschland könnte die Bevölkerung in den kommenden 50 Jahren um 12 auf rund 70 Mio. sinken. Zudem droht die Überalterung der Gesellschaften. In manchen Industrieländern wird in wenigen Dekaden den Erwerbstätigen die gleiche Anzahl an Rentnern gegenüber stehen.

In vielen Industrieländern kommt es zu einem gravierenden Mangel an Nachwuchs und an Fachkräften. Ab 2020 dürfte das Erwerbspersonenpotenzial In Deutschland um durchschnittlich gut 1% p.a. zurückgehen. Eine ähnliche Entwicklung ist auch in Europa insgesamt zu erwarten. Bei zunehmendem Durchschnittsalter der Beschäftigten wächst die Gefahr einer Erosion der Wissensbasis und eines Verlustes an Innovationsfähigkeit

Das Wachstumspotenzial dürfte bis 2050 in Europa auf 1 bis 1½% zurückgehen.

Damit verliert Europa zunehmend an Attraktivität, während die USA, deren Bevölkerung weiter wächst, das Gravitationszentrum der Weltwirtschaft bleiben werden.

Die demografische Entwicklung verstärkt den Wandel der Nachfragestruktur. Zu den Gewinnern zählt der Gesundheitssektor (Pharma, Biotech, Medizintechnik, Gesundheitsdienste), während der Wohnungsbau zu den Verlierern gehört.

Die Umlage finanzierten Sozialsysteme geraten unter Druck. Steigt der Altenquotient um 100% - wie für Europa prognostiziert - bedeutet dies, dass c.p. das Rentenniveau halbiert oder der Beitragssatz verdoppelt werden müsste. Daher ist mehr private Vorsorge notwendig.

Die weltweit divergierenden demografischen Trends werden zu massiven internationalen Kapitalbewegungen führen. Aufgrund eines geringeren globalen Trendwachstums werden die Renditen von Aktien und Anleihen sinken.

Die internationalen Wanderungen werden beträchtlich zunehmen. In Europa dürfte es zur Zuwanderung aus dem Nahen Osten und Nordafrika kommen. Das Problembewusstsein ist bei Bürgern wie Politikern noch nicht hinreichend ausgeprägt. Nur wenn es gelingt, dieses stärker als bisher zu wecken und zu schärfen, wird es möglich sein, die erforderlichen Reformen mit der notwendigen Entschlossenheit anzugehen und sachliche Antworten auf die demografischen Herausforderungen zu finden.

Das Ausmaß, zu dem das jeweils gelingt, wird in den kommenden Jahrzehnten ein bedeutsamer Faktor für Wettbewerbs- und Leistungsfähigkeit der einzelnen Staaten sein.

Dieter Bräuninger, Bernhard Gräf, Karin Gruber,
Marco Neuhaus, Stefan

Deutsche Bank Research
Frankfurt am Main
Internet: www.dbresearch.de
E-Mail: marketing.dbr@db.com
Fax: +4969910-31877

DB Research Management
Axel Siedenberg
Norbert Walter

Inhalt der Broschüre

²³ die Gesamtbroschüre kann bei der o.g. Adresse bestellt werden.

Die demografische Herausforderung

Ein Überblick über die Bevölkerungsproblematik und ihre gesellschaftlichen und ökonomischen Konsequenzen

Gliederung

1. Einleitung – massive Anpassungslasten in den Industrieländern

2. Demografie und sozio - ökonomisches System

3. Die demografische Entwicklung: Wohin steuert die Welt?

3.1 Die Trends – steigende Weltbevölkerung, OECD-Länder schrumpfen

3.2 Die Ursachen – sinkende Geburtenrate bei steigender Lebenserwartung

3.3 Die Handlungsalternativen – keine kurzfristigen Lösungen

3.4 Fazit – Politik muss jetzt handeln

4. Gesellschaftliche Implikation

4.1 Wertewandel – die graue Revolution

4.2 Generationengerechtigkeit?

4.3 Die Herrschaft der Alten?

4.4 Zuwanderungspolitik – gesellschaftspolitischer Zündstoff

5. Wirtschaftliche Implikation

5.1 Arbeitsmarkt – vom Käufer- zum Verkaufsmarkt

5.2 Wachstumspotential – Erwerbspersonenpotential sinkt

5.3 Gütermärkte & Branchen – Gewinner und Verlierer

5.4 Sozialsystem – weitere Reformen notwendig

5.5 Staatsfinanzen – unter Konsolidierungsdruck

5.6 Verteilung – Jung versus Alt

5.7 Finanzmärkte – sinkende Erträge und Renditen

6. Schlusswort

Anhang

Literaturverzeichnis

Ehrenamt und freiwilliges Engagement in Deutschland - Entwicklungslinien, Engagement- und Unterstützungsformen²⁴

Der vorliegende Beitrag will einen Überblick über die gegenwärtig verhandelten Themen zum freiwilligen Engagement in Deutschland geben und auf Entwicklungspotentiale sowie Trends hinweisen. Da der Aufbruch und Wandel im Bereich ehrenamtlicher Tätigkeiten nicht voraussetzungslos ist sondern auf nachvollziehbaren Strukturen und maßgebenden Traditionen ruht, soll für dieses Überblicksreferat auch die historische Dimension ehrenamtlicher Tätigkeiten ins Blickfeld einbezogen werden. Rückblickend wird es zunächst um diese Anfänge und einige Entwicklungsverläufe des Ehrenamts gehen, und es soll dabei nachgezeichnet werden, wie Ehrenamt und Freiwilligenengagement - freilich unter anderen gesellschaftlichen Vorzeichen - im 19. Jahrhundert zu gesellschaftlichen Themen und wie sie über die Jahre salonfähig wurden.

Historische Entwicklungslinien

Wir sehen *vier Entwicklungslinien* und verschiedene Ehrenamtsprofile. Erstens: bekanntermaßen bilden die Stein-Hardenbergschen Verwaltungsreformen zu Beginn des 19. Jahrhunderts einen maßgeblichen Ausgangspunkt für die Schaffung von Selbstverwaltung und - auch - Ehrenämtern in der preußischen Verwaltung. Freiherr vom Stein, der diese Reformen nach dem Zusammenbruch der Monarchie betrieb, war der Überzeugung, dass der agrarisch - feudale Obrigkeitsstaat mit seinen Klassen verändert werden sollte, da das Verdrängen „der Nation von jeder Teilnahme an der Verwaltung öffentlicher Angelegenheiten den Gemeingeist ersticken“ würde. Missgunst und Unwille würden auf breitem Raum entstehen, wenn man Mitwirkungsmöglichkeiten verweigere und die Menschen, so v. Stein, bei der „Verfolgung bloß eigennütziger Zwecke“ belassen würde.

Insbesondere das städtische Bürgertum also, jene die über Grundbesitz verfügten und die Gewerbetreibenden, sollten durch aktives und passives Wahlrecht zu den städtischen Körperschaften und damit über das Ehrenamt an der städtischen Verwaltung teilhaben.

Hält man sich vor Augen, wie hoch der Anteil der Bürger an den Einwohnern war, so zählte man etwa in Berlin bei ca. 400.000 Einwohnern im Jahre 1847 nur 22.000, die das Bürgerrecht wirklich besaßen und für die Übernahme eines Ehrenamtes in Frage kamen - sogenannte Bildungsbürger, die sich, wie v. Stein es ausdrückte, „leeren Hirngespinsten (und) der Metaphysik“ hingaben, waren als „Schutzbefohlene“ von den Mitwirkungsmöglichkeiten damals noch ausgeschlossen. Da ehrenamtlich Tätige sowohl über die erforderliche Zeit verfügen als auch auf irgendwelche finanziellen Entschädigungen verzichten mussten und parallel außerdem das Berufsbeamtentum

²⁴ Leicht veränderter Beitrag von Burmeister, J. aus: Schleswig – Holsteinischer Gemeindetag (Hrsg.) 2002. Ehrenamtliche Arbeit und bürgerschaftliches Engagement in den Gemeinden in Schleswig-Holstein. Arbeitsheft des SHGT Nr.16. Kiel, S. 25-32.

aufgebaut wurde, bekleideten zu jener Zeit tatsächlich noch relativ wenige Bürger derartige *administrative Ehrenämter*.

Erst nach 1848, nachdem der Übergang vom absoluten zum konstitutionellen Staat erfolgt war, die Gleichheit der Bürger festgeschrieben und Kontrollmöglichkeiten über die staatliche Verwaltung ermöglicht wurden, wurden auch die Mitwirkungsmöglichkeiten insgesamt erweitert. Es entstand - zweitens - ein *richterliches Ehrenamt*, das die Berufung von Geschworenen ermöglichte und sich von Vorläuferformen (ehrenamtliche Schiedsmänner) durch mehr Mitwirkung unterschied. Durch Gewerbegerichte wurden seit 1849 Einrichtungen geschaffen, die Konflikte zwischen Arbeitgebern und Arbeitnehmern schlichten sollten. Da man hierzu auch Arbeiter als ehrenamtliche Richter berief, wurden gleichsam „nebenbei“ auch erste Schritte zur Emanzipation der Arbeiterschaft in Gang gesetzt.

Den Charakter einer eher ökonomischen Interessenvertretung der wirtschaftlich bedeutsamen Gruppen hatte - drittens - die Herausbildung eines *wirtschaftlichen Ehrenamtes* in der Gesellschaft des frühen 19. Jahrhunderts, nachdem die Industrie sich in den preußischen Provinzen stark zu entwickeln begann. Die neu entstehenden Handelskammern bzw. Korporationen der Kaufmannschaft wurden mit ehrenamtlich tätigen Vorständen besetzt, die Einfluss auf die staatliche Politik zu gewinnen suchten.

Insbesondere in den Jahren 1850-1870 wurde das Ehrenamt dann auf verschiedenen Ebenen zu einem Mittel, liberale Politik in den Städten zu betreiben, nachdem nach der neuen Gemeindeordnung von 1850 der Unterschied zwischen Bürgern und Schutzbefohlenen beseitigt wurde, Wahlberechtigung (gegen Steuerentrichtung) eingeführt worden und durch die Zulassung des wohlhabender werdenden „Bildungsbürgertums“ zu Ehrenämtern ein „frischer Wind“ in die Gemeindeverwaltungen eingezogen war. Wie der unter v. Bismarck tätige Minister v. Ballhausen in den achtziger Jahren einmal ausführte, war allerdings gegen Ende des 19. Jahrhunderts die Bereitschaft administrativ - ehrenamtlich tätig zu werden, nicht mehr so stark ausgeprägt. Er bedauerte, „wie klein im Grunde der Kreis der führenden Notablen des öffentlichen Lebens, der fähigen zur ehrenamtlichen Tätigkeit bereiten Männer in den Staatsverwaltungen wäre“ (zitiert nach v. Bissing), so dass sich oft die Ehrenämter auf wenige Honoratioren konzentrierten und sich - eher zum Nachteil für das Gemeinwohl - nicht selten allzu ehrgeizige Personen in die Ehrenämter drängelten. Ehrenamtliche Vorstände gab es außerdem in den diversen in der Bismarckzeit gegründeten Kammern (für Anwälte, Ärzte, Handwerker u.a.), die nach und nach an Einfluss gewannen.

Als höchst bedeutsam für die Entwicklung der Ehrenamtlichkeit kann schließlich die Einführung der Selbstverwaltung in der sozialen Krankenversicherung angesehen werden (1883), wodurch sich den Arbeitern bzw. Arbeitervertretungen / Gewerkschaften die Möglichkeit bot, ehrenamtlich tätig zu werden.

In der Weimarer Verfassung (Art. 132) wurden die wesentlichen strukturellen Bedingungen für ehrenamtliche Tätigkeiten geschaffen und u.a. eine Pflicht für ehrenamtliche Tätigkeit formuliert, wobei sich aber tatsächlich nach dem 1. Weltkrieg wenige Menschen hierzu bereit fanden. Durch die schwierigen ökonomischen Entwicklungen in den Zwanziger Jahren und die damit verbundenen Vermögenszerstörungen schwand auch der „Stand des Rentiers“ dahin. Dem Ehrenamtsgedanken förderlich war allerdings, dass nun auch Frauen zu allen

Ehrenämtern zugelassen waren, und bemerkenswert ist weiterhin, dass bis 1933 administrativ - ehrenamtliche Posten vielfach aus Mitgliedern politischer Parteien besetzt wurden, um auf politisch - gesellschaftliche Machtpositionen Einfluss zu nehmen.

Nachdem die NS - Herrschaft dem Ehrenamt seiner Idee und seinem Wesen nach schwer geschadet hatte, schreckten viele Menschen nach 1945 vor ehrenamtlichen Aufgaben, zumal im politisch - administrativen Kontext, zunächst zurück - eine Entwicklung, die sich in den Jahren nach 1990 in den Neuen Bundesländern noch einmal in ähnlicher Weise gezeigt hat.

Viertens: das *soziale Ehrenamt*. Parallel zur fortschreitenden Industrialisierung, die zu großen Zusammenballungen von Menschen an Rhein und Ruhr und erheblichen sozialen Problemen führte, wurde im Zuge einer Umgestaltung des bürokratisch geregelten Armenwesens im Jahre 1853 ein neues auf ehrenamtlicher Basis agierendes System der offenen Armenpflege eingeführt, das unter dem Begriff „Elberfelder System“ zuerst örtlich und danach in ganz Deutschland bekannt geworden ist und als soziales Ehrenamt bezeichnet wird (vgl. Müller / Rauschenbach 1988) . Die Überlegung bestand seinerzeit darin, die Verwaltung zu rationalisieren, zu verbilligen und die Hilfen ausgehend von einer Prüfung der persönlichen Verhältnisse von Betroffenen „vor Ort“ wirksamer zu gestalten. Diese zuvor von den Kirchen wahrgenommenen Aufgaben wurden nun von ehrenamtlich tätigen Pflegern und Helfern, die in „Armenpflegebezirken“ tätig waren, ausgeführt. Allerdings ließ es das Wachstum der Städte nicht zu, dauerhaft allein ehrenamtliche Kräfte für die Armenpflege einzusetzen, und so ging man seit 1905 zunächst in Straßburg i.E., später auch andernorts, dazu über, die ehrenamtliche zugunsten der hauptberuflichen, beamteten Armenpflege einzuschränken, bis die Überbleibsel dieses Systems in den 1950er Jahren endgültig aufgegeben wurden. Darauf hinzuweisen ist, dass in der Weimarer Republik die soziale Berufsarbeit einen bedeutenden Aufschwung erfuhr, während die Weltwirtschaftskrise wieder zu einem größeren Bedarf an Ehrenamtlichen führte.

Geblieden als ein Konstituens des heutigen Systems der politischen und sozialen Sicherung ist die Teilung der Aufgaben zwischen der öffentlichen Administration auf der einen Seite und den Wertgemeinschaften und Verbänden, etwa den freien Trägern der Wohlfahrtspflege, auf der anderen Seite, die sich gleichsam parallel zu den staatlichen Strukturen auf lokalen Ebenen (Lokalgemeinschaften) zu professionellen Trägern, Interessengemeinschaften und Großorganisationen mit unterschiedlich hohem Ehrenamtlichenanteil entwickelt haben.

Überblick: Ehrenamtliches bzw. freiwilliges Engagement in Deutschland

Wie sieht es nun nach der wechselhaften Entwicklung mit dem Ehrenamt mit seiner Gegenwart und seinen Perspektiven aus?

Nachdem in der Bundesrepublik Deutschland lange Jahre über Zahlen mehr oder weniger spekuliert werden musste, liegen seit dem Internationalen Jahr der Freiwilligen 2001 erstmalig repräsentative *Daten zum freiwilligen Engagement* vor. Aus den im Freiwilligensurvey (vgl. Bundesministerium Hrsg., Bd.1, 2000) dargestellten Zahlen aus Befragungen an 15.000 Bundesbürgern geht hervor, dass sich etwa jeder Dritte der über 14jährigen in seiner Freizeit ehrenamtlich bzw. freiwillig engagiert. Man ist tätig in Verbänden, Projekten, Initiativen, Selbsthilfeeinrichtungen oder in den Bereichen der politischen, administrativen oder richterlichen Ehrenämter. Viele engagierte Menschen üben gleich mehrere solcher

Tätigkeiten in verschiedenen Feldern oder Gruppierungen aus, hoch gerechnet sind von ca. 63 Millionen in Frage kommenden Bürgern rund 22 Millionen in irgendeiner Weise freiwillig tätig. Dabei reichen diese optimistischen Zahlen weit über frühere Annahmen und Vergleichsstudien, etwa im europäischen Vergleich (vgl. Gaskin u.a. 1996), hinaus und machen deutlich, dass internationale Vergleiche nicht gescheut werden müssen.

Wird gelegentlich in der Öffentlichkeit der Standpunkt vertreten, dass vor allem junge Leute deutlich weniger Interesse am Wohl Dritter bzw. am Gemeinwohl haben, so zeigen die neuen Daten ein anderes Bild. Die Altersgruppe der 14-24jährigen ist mit 37% überdurchschnittlich aktiv beim freiwilligen Engagement vertreten und anders als vielfach angenommen findet dieses Engagement weitgehend in traditionellen Organisationsformen statt (Sportvereine usw.). Erst bei Senioren über 70 Jahren sinkt der Anteil der ehrenamtlich Aktiven auf unter 30%.

Jeder ehrenamtliche Tätige investiert im Durchschnitt fünf Stunden in der Woche in sein Engagement. Jeder Dritte wendet mehr als diese fünf Stunden wöchentlich auf (= 25 Stunden im Monat), wobei darunter viele sind, die sich in zwei oder drei Tätigkeitsfeldern bewegen.

Sieht man auf die einzelnen Engagementfelder, so ist die größte Zahl von Engagierten im Bereich des Sports zu finden (22% aller Befragten). Es folgen die Bereiche Kindergarten / Schule (11%), kirchliche bzw. religiöse Aktivitäten (11%), Freizeit und Geselligkeit (11%) sowie Kultur und Musik (10%). In den Bereich des sozialen und politischen Engagements sind hingegen deutlich weniger Menschen tätig, wozu folgende Tätigkeitsfelder gezählt werden: Soziales (8%), Gesundheit (2%), Unfall- und Rettungsdienst / freiwillige Feuerwehr (5%), Jugendarbeit und Erwachsenenbildung (3%), Umwelt (3%), Politik (5%) sowie ehrenamtliche Tätigkeiten im Bereich Justiz / Kriminalitätsprobleme (1%) und sonstige lokale Aktivitäten am Wohnort bzw. im Quartier (2%). - 43 % aller engagierten Bürger sind dabei in einem Verein tätig, was diese Organisationsform zur wichtigsten macht. In Parteien sind nur 4% tätig, im kirchlichen bzw. religiösen Rahmen bewegen sich fast 14%, wobei hierher viele Aktivitäten in der Jugend- und Sozialarbeit gehören. Ein Engagement in selbstorganisierten Strukturen finden 11% der Befragten, in staatlichen oder kommunalen Einrichtungen sind es ebenfalls 11%, wobei hierzu Justiz / Kriminalität, die Rettungsdienste, Schule / Kindergarten sowie die Politik gerechnet werden.

Trotz aller Vielfalt des ehrenamtlichen bzw. freiwilligen Engagements lässt sich sortieren, welche Arten von Tätigkeiten üblicherweise ausgeübt werden. Die Befragungen zeigen, dass die Organisation von Treffen und Veranstaltungen sowie „ganz praktische Arbeiten, die geleistet werden müssen“ an der Spitze der Nennungen stehen. Persönliche Hilfeleistungen zeichnen vor allem den sozialen und Gesundheitsbereich einschl. der Rettungsdienste aus. Wichtig in allen Bereichen des Engagements sind Informations- und Öffentlichkeitsarbeit sowie insbesondere in pädagogischen Feldern auch die Betreuung oder Anleitung von Gruppen. Es kann dabei nur darauf hingewiesen werden, dass naturgemäß ehrenamtliche Tätigkeiten sowohl unterschiedlich belastungsintensiv als auch anforderungsbezogen sind. Manche Bereiche mit einer sehr hohen subjektiven Belastungsintensität (Rettung /Feuerwehr/ Gesundheit) erfordern ein hohes und spezifisches Maß an Fachwissen und Sozialkompetenz (mit Menschen umgehen können), das gelegentlich auch zu Überforderungssituationen und -empfinden führen kann.

Interessant sind die Ergebnisse und gegenwärtigen Diskussionen vor allem hinsichtlich der Erwartungen und Motivationen bei den Bürgern. Pragmatisch wird festgestellt, dass die Tätigkeiten, die von engagierten Menschen ausgeführt werden, „ein wichtiger oder sogar sehr wichtiger Teil ihres Lebens“ darstellen, wie etwa 80% der Befragten bestätigten. - Nun, welche Erwartungen knüpfen sich an so viel ehrenamtliches Engagement? Welche Rolle spielen Spaß, Anerkennung oder „Geld“? Im Freiwilligensurvey fallen die Antworten klar aus: als die fünf wichtigsten Erwartungen werden - in dieser Reihenfolge - genannt:

1. die Tätigkeit soll Spaß machen
2. man möchte mit sympathischen Menschen zurechtkommen
3. man möchte etwas für das Gemeinwohl tun
4. man möchte anderen Menschen helfen
5. eigene Kenntnisse und Erfahrungen erweitern.

Im Freiwilligensurvey wird weiter davon ausgegangen, dass es sich beim ehrenamtlichen bzw. freiwilligen Engagement um unterschiedliche Tätigkeitsverpflichtungen und -formen handelt. Während es sich etwa bei der Hälfte aller Tätigkeiten um Formen der „informellen Mitarbeit“ handelt, ist in manchen Engagementbereichen der Anteil formaler Funktionen unterschiedlich hoch. Das höchste Maß an einer Formalisierung der Aufgaben weist der Bereich Politik / politische Interessenvertretung auf, denn in zwei von drei Fällen handelt es sich um ein Amt, in das man gewählt wurde und für das man nicht selten eine Aufwandsentschädigung erhält (v.a. Justiz / Kriminalität / Politik). Außerdem ist jede zweite Tätigkeit mit einer Leitungs- oder Vorstandsfunktion verbunden, wobei diese Formalisierung übrigens am wenigsten im Bereich Umwelt- und Naturschutz ausgeprägt ist (20% der Engagierten sind in ein Amt gewählt).

Gesellschaftlicher Wandel und Wandel ehrenamtlicher Tätigkeiten

Nun: auch in der Fachliteratur und öffentlichen Debatten wird trotz der beeindruckenden Zahlen immer wieder darauf aufmerksam gemacht, dass in Deutschland das „alte“ Ehrenamt in Bewegung geraten ist, die Leute „egoistischer“ werden, seltener zu „gewinnen“ seien und teilweise auch die Mitgliederzahlen in den Vereinen und Organisationen zurückgehen. Darüber hinaus wird beobachtet, dass neben das eher traditionelle Engagement „im Verein“ oder im öffentlichen Auftrag in den letzten Jahren sehr viele neue, kleinere Gruppen getreten sind, die ihre Anliegen aus eigener Initiative und weitgehend selbst organisieren: es handelt sich um Bürgergruppen, kleinere Vereine, Projekte oder Selbsthilfegruppen sowie lokale Träger und Netzwerke, in denen Menschen verschiedener Altersgruppen miteinander unmittelbar betreffende Aufgaben auf gemeinwesenbezogener Ebene verfolgen. Einige Beispiele:

- Bürger engagieren sich in ihrem Stadtteil für Belange ihres Stadtteils
- Behinderte machen Computerschulungen und Internetberatung
- Kleiderkammern für Flüchtlinge bzw. Krisengebiete haben neuen Zulauf
- Ältere Handwerker bieten Hilfsleistungen für Senioren an
- Mitglieder aus Selbsthilfegruppen helfen einander und anderen
- In vielen Städten findet man ehrenamtlich organisierte „Tafeln“, die Lebensmittel für ärmere Menschen (zunehmend auch Kinder!) beschaffen und verteilen

- Zahlreich sind lokale Projekte für und mit Kindern und Jugendliche zu verschiedensten Themen (von Soziokultur über Suchtvorbeugung und dem Internetcafe bis zum Spieleverleih);
- Alt und jung finden sich unter den Dächern von Familienzentren oder Clubs, um dort Gemeinsames füreinander und für Dritte zu tun.

Als gesellschaftliche Ausgangssituation für viele neue Initiativen und Formen des bürgerschaftlichen Engagements wird neben dem Wandel unserer sozialen Umwelt (Milieus) v.a. die schwindende Bindungskraft der großen sinnstiftenden Systeme verantwortlich gemacht, die vielen Menschen immer undurchschaubarer, anonymer und von der Alltagserfahrung getrennt vorkommen. Hierzu gehört ein offensichtlich massiver Integrationsverlust sowohl der großen sozialen Verbände, Parteien, Gewerkschaften und Kirchen als auch des einst mächtigeren Staates. Auch die verbreitete Zunahme von freier Zeit, die Auflösung fester Arbeitszeitregelungen, die gewachsene Mobilität (Arbeitsorte) und der allgemeine gesellschaftliche Trend zur sogenannten Individualisierung haben eine Entwicklung eingeleitet, die sehr nachhaltig und direkt auf uns Einzelne und unsere kleineren Gemeinschaften (Familie) einwirkt. Anders als jemals zuvor müssen wir selber herausfinden, entscheiden und organisieren, was *wir* wollen, können und dürfen. Das Leben ist dabei wohl zwar der Möglichkeiten insgesamt reicher, aber auch sozial riskanter und tendenziell beziehungsärmer geworden.

Insbesondere für die neuen Länder ist zu beobachten, dass die großen gesellschaftlichen Umbauprozesse seit Beginn der neunziger Jahre die früheren Formen der Lebensführung gleichsam auf den Kopf gestellt haben. Da der Weg durchs Leben ganz grundlegend zu einer ständigen Aufgabe für die *eigene* Lebensgestaltung geworden ist und - relativ unvorhergesehen - nicht mehr durch die gegebenen Strukturen vorgezeichnet ist, ist eben auch der Weg zu freiwilligen, ehrenamtlichen „Feierabendtätigkeiten“ in eigener Bewertung und als Teil der selbst zu verantwortenden Lebensgestaltung zu gehen.

Denn: man darf, soll und kann sich „freiwillig“ (sic !) aussuchen, ob man (überhaupt) etwas tun will, und die jeweils vorhandenen Angebote und Organisationen auf dem „Markte des ehrenamtlichen Engagements“ mögen zwar interessant und verlockend sein, aber sie können eben auch von jedem ohne moralische Anwürfe oder Gruppendruck verworfen werden. Ob ich zum Beispiel im Förderverein eines Naturparks mitmache oder im örtlichen Familienzentrum, im Jugendhilfeverein, bei der Feuerwehr, in der örtlichen Arbeitsloseninitiative, in einem Hospizprojekt oder als Schöffe - oder ob ich *nichts* außerhalb der eigenen Wände mache, ist allein *meiner* Antwort auf die Frage überlassen, aus welchem Grunde es sich überhaupt lohnen mag, Aufgaben ohne (wesentliche) Bezahlung für andere, für mein Gemeinwesen - und dabei auch für mich selber - zu übernehmen.

„Dinge selbst in die Hand zu nehmen“, ist ein wichtiges Motiv für ehrenamtliches Engagement, und „Dinge zur rechten Zeit wieder aus der Hand zu geben“, wenn man selber nicht weitermachen will (oder kann), ist heutzutage kein minder ehrenwertes Motiv. Lebenslange bzw. langfristige Bindungen an eine Wertgemeinschaft, die eher einer familiären, berufsbezogenen oder kulturellen Tradition als der eigenen Sache und den persönlichen Interessen und Möglichkeiten verpflichtet sind, nehmen gesellschaftsweit ab. Man „darf“ auch wieder aufhören, und - wie sich in den neuen Befunden zeigt - es hören auch mehr als je zuvor Ehrenamtliche aus

nachvollziehbaren familiären, beruflichen oder Gesundheitsgründen mit einer Tätigkeit auch (zeitweilig) wieder auf. Wo es dabei problematische Gründe für ein Aufhören gibt, so werden zwei Hauptdimensionen unterschieden. Es liegt dann entweder am (zu) hohen Aufwand (Zeit, Geld, Überforderung) oder an Enttäuschungen und Demotivationen, die nicht selten mit Hauptamtlichen oder der Gruppe (dem Verein...) zu tun haben können. Die Betroffenen gehen weg, weil sie sich ausgenutzt fühlen oder ihre Vorstellungen nicht ausreichend verwirklichen konnten.

Ein verdrießlicher Zusammenhang also? Ich denke nicht. Freiwilligkeit bzw. ehrenamtliche Tätigkeiten leben nun einmal wirklich davon, dass man etwas aus Interesse, aus Erfahrung, aus einer Befähigung oder aus anderen pragmatischen Suchbewegungen heraus wagt und mit anderen gemeinsam verwirklicht. Die persönlichen Erwartungen und Vorstellungen können dabei naturgemäß sehr unterschiedlich ausgeprägt sein, und die folgende Unterscheidung von sogenannten „motivationalen Funktionen“ kann dies auch recht gut beschreiben:

- 1) Ehrenamtliche Tätigkeiten können altruistischen oder humanistischen Werten Ausdruck verleihen. Damit sind individuelle Annahmen über das Wohlergehen anderer Menschen (z.B. Kinder, ältere oder kranke Mitbürger/innen) oder das Gemeinwesen verbunden;
- 2) Durch ehrenamtliches Engagement können neue Lernerfahrungen ermöglicht werden, die durch das gemeinsame Engagement mit anderen Menschen möglich werden. Der Zuwachs an Wissen und Können wird wiederum in die Hilfe für andere eingebracht;
- 3) Weiterhin nehmen Menschen freiwillige Tätigkeiten auf, um durch ihr Tun von anderen geschätzt zu werden und Akzeptanz in (helfenden) Gruppen zu finden. Diese soziale Funktion hilft auch, neue Anschlüsse an neue Gruppen zu finden;
- 4) Eine weitere Funktion ehrenamtlicher Tätigkeiten kann darin bestehen, karrierebezogene Fähigkeiten zu erweitern, berufliche Kontakte zu knüpfen, das eigene Profil zu verbessern oder sich auf neue berufliche Aufgaben vorzubereiten;
- 5) Einschlägige Studien sprechen auch davon, dass ehrenamtliche Tätigkeit manchen Menschen dazu dienen kann, besser mit eigenen Problembelastungen, Unsicherheiten, Ängsten usw. umzugehen;
- 6) Schließlich kann eine weitere Funktion ehrenamtlicher Tätigkeiten darin bestehen, dass sie insgesamt dem eigenen Selbstwertgefühl, dem persönlichen Wachstum und dem Bemühen um Selbstverwirklichung dienlich sein soll.

Interessant ist es zu beobachten, dass auch besondere Zeitlagen und Extremsituationen umfängliche Engagementmotive erzeugen können. So hatte gerade in den neuen Ländern nach der Wende eine große Welle von Gründungen insbesondere sozialer Projekte eingesetzt, die von der Verantwortung getragen waren, etwas Neues in der neu sich strukturierenden Gesamtlandschaft bewirken zu wollen - und es u.a. mit Hilfe der finanziellen Ressourcen auch zu *können*. Auch die Katastrophe des 11. September 2001 in den USA hat zu einer enormen und offenbar nachhaltigen Förderung des volunteering beigetragen.

Debatte um neue Begriffe

Die vergangenen Jahre haben im vereinten Deutschland eine neue Debatte darüber gebracht, wie jene Tätigkeiten, die von so vielen Bürgern freiwillig und unentgeltlich

geleistet werden, zu bezeichnen sind. Der Begriff des „Ehrenamtes“ wird für das Gesamtfeld derartigen Engagements weder für umfassend noch zeitgemäß angesehen, da er sich, wie man amtlich nachlesen kann, auf Tätigkeitsbereiche bezieht, die „nebenberuflich, unbesoldet und in der Regel vorübergehend ... zur kommunalen Aufgabenerfüllung ausgeübt werden“ und hierdurch „eine enge Verbindung der Bevölkerung mit ihrer Verwaltung erreicht (wird)“ (Praxis der Kommunalverwaltung 2000, GO, § 19). In Vereinen und Verbänden ist mit Ehrenamt meist die Tätigkeit in einer Funktion, z.B. als Vorstand, gemeint, i.e. „Funktionen, die aufgrund eines durch Wahl erworbenen Mandats ausgeübt werden“ (Bock 1997). Mit diesem Begriff, der, wie wir sahen, in der klassischen Entwicklungslinie liegt, können neuere Motivlagen und Formen des Engagements sowie seiner Förderung allerdings nicht zeitgemäß und präzise bezeichnet werden.

So werden schon seit längerem mit dem Ehrenamt konkurrierende und nicht immer klar definierte Begrifflichkeiten benutzt, wie etwa freiwilliges oder bürgerschaftliches Engagement, Freiwilligenarbeit oder Bürgerengagement sowie der im angloamerikanischen Sprachraum gebräuchliche Ausdruck vom „volunteering“. In Folge der jüngeren Diskussionen hat sich der Begriff *freiwilliges Engagement* durchgesetzt, der die Konnotationen von Ehrenamt, Freiwilligenarbeit und Bürgerengagement inhaltlich und semantisch integrieren kann. Er findet sich nun auch häufiger sowohl in den Namensgebungen von Gruppen, Initiativen, Vereinen u.a. (z.B. Netzwerk freiwilliges Engagement e.V.) als auch zur Bezeichnung von kommunalen oder landesweiten Förderprogrammen / Richtlinien.

Unterstützung ehrenamtlicher / freiwilliger Tätigkeiten

Damit komme ich zu einem weiteren aktuellen Punkt: wie sehen Unterstützungsangebote bzw. -formen für freiwillig engagierte Menschen in der Regel aus, und wie könnte man das unentgeltliche Engagement von Bürgern strukturell noch besser fördern?

Zunächst: Ehrenamtlich Tätige arbeiten ja gerade nicht vorrangig für lohnenswerte materielle Erträge. Wenn überhaupt, will ehrenamtliches Engagement einerseits „vom Aufwand her“ unterstützt werden (Aufwandsentschädigungen); wichtiger ist aber oftmals noch, dass das Mitmachen und die Übernahme von Verantwortung eine eher ideelle Unterstützung in Form von Anerkennung bzw. Wertschätzung akzeptieren wird. Sehen wir uns einmal kurz das Spektrum von *Anerkennungserwartungen* sozial engagierter Menschen an:

Für viele stellt bereits die Regelmäßigkeit des Kontaktes mit anderen ehrenamtlich Tätigen und das Anerkanntwerden durch andere einen bedeutsamen Punkt dar. Diejenigen, die „einem gerne mal etwas Anerkennendes sagen könnten“, sind andere Ehrenamtliche oder - falls vorhanden - hauptberufliche Tätige, die nicht selten auch ähnliche Aufgaben wie die Ehrenamtlichen verrichten, sowie Amtsträger (Bürgermeister usw.), die gelegentlich Ehrenamtlichen in öffentlicher Weise „danken“. Öffentliche Anerkennung ist gewissermaßen ein Ableger sozialer Anerkennung. Ehrenamtlich Tätige wünschen sich generell noch mehr Aufmerksamkeit für ihr vielfältiges und zeitintensives Engagement im Kleinen wie auch gelegentlich im Großen - etwa in Form von Feiern, Einladungen (zum Tag des Ehrenamtes o.ä.) - oder eben in der Presse. Manch kleinere Initiative beklagt zudem, dass die großen Vereine viel eher zu Wort kommen und auch öffentlich mehr gehört werden.

Nach eigenen Befragungen wird auch die Einladung zur Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen oder Projekttreffen als Wertschätzung gedeutet. Wir wissen, dass Ehrenamtliche Themenangebote schätzen, die *ihre* Erfahrungen, Kompetenzen und Fragen gleichermaßen aufnehmen, wertschätzen und in „ehrenamtsfreundliche Rahmenbedingungen“ einpassen können. So akzeptiert man gerne Bildungsveranstaltungen, die nicht der reinen Logik erkenntnisvermittelnder Erwachsenenqualifizierung folgen, sondern - da man freiwillig kommt und mit anderen zusammensein will - vielmehr solche Treffen und Arrangements, die gleichermaßen das Gespräch und den Austausch untereinander fördern (vgl. Burmeister 1999).

Wertschätzung, Anerkennung und „Dankeschöngesten“ dürfen durchaus auch materieller Natur sein. Kaum einer will sich an freiwilliger Tätigkeit wirklich bereichern. Zum Teil wünschen Ehrenamtliche, dass gewissermaßen das „Schuhsohlengeld“ für die kleinen Auslagen (Fahrten, Telefon) wieder hereinkommt. Aber auch Sachgeschenke wie Blumen, Bücher, Freikarten, Ermäßigungen und vielleicht auch eine Einladung zum Essen, werden als Symbole von Wertschätzung gesehen und erwartet. In einer Untersuchung von Anerkennungserwartungen bei Senioren wird noch auf folgende Formen aufmerksam gemacht: Kostenlose Benutzung von Bahnen bzw. Bussen, aber auch - bei (nur) etwa 5% der Befragten - Auszeichnungen, Ehrennadeln oder Plaketten. Schließlich wird immer wieder darauf hingewiesen, dass Ehrenamtliche bzw. freiwillig Tätige haftpflicht- und unfallversichert sein sollten. Auch die v.a. in der Jugendarbeit mögliche Freistellung von der Arbeit für die Teilnahme an Aus- und Fortbildung - möglichst - bei Fortzahlung des Lohns oder Gehalts steht auf der Wunschliste von Ehrenamtlichen.

In der *politischen Diskussion* werden weitere Vorschläge und Forderungen abgewogen, die darauf hinauslaufen könnten, freiwillige Tätigkeiten steuerlich besser anzurechnen oder gar für spätere Rentenansprüche gutzuschreiben. Gefordert wird auch, im Ehrenamt erworbene Qualifikationen im beruflichen Bereich zu berücksichtigen und - etwa - freiwillige Tätigkeiten auf Zeugnissen zu vermerken. In Nordamerika ist es z.B. üblich, dass ehrenamtliches Engagement als karriereförderlich angesehen, in Bewerbungsverfahren erfragt und von Arbeitgebern als Einstellungskriterium positiv bewertet wird.

Doch neben diesen - gleichsam - direkten Anerkennungs- und Unterstützungsformen für ehrenamtliches Engagement werden neuerdings in Deutschland sog. „*infrastrukturelle*“ Unterstützungsmodelle entwickelt, auf die ich abschließend eingehen möchte. Sie sind m.E. für die weitere Förderung des Engagements in unserem Land sehr interessant.

Die Zeit, in der in Deutschland ehrenamtlich Tätige als „Ehrenbeamte“ bezeichnet wurden und hiermit eine gewisse „Amtsehre“ mit Reputationserwartungen verbunden war, scheint nun doch wesentlich der Vergangenheit anzugehören. Die Gesellschaft, die im 21. Jahrhundert steht, setzt auf ihre freien Bürger und die „Kinder der Freiheit“ (U. Beck), die ihre selber verfassten Lebensentwürfe und Lebensmöglichkeiten in einem Horizont der Verantwortlichkeit gegenüber anderen Menschen und im Gemeinwesen sehen und verwirklichen können.

Die Idee ist: Um die Bereitschaft zum Engagement im Gemeinwesen weiter entfalten zu helfen, benötigen wir nicht dauernd „bessere“ Ehrenamtliche, sondern zeitgemäße

professionelle Strategien, mit deren Hilfe Menschen, vor allem auch junge Leute, zur Übernahme von Verantwortung für andere und für das Ganze gewonnen werden können. Vieles spricht dafür, dass sich dabei die mit den Ehrenamtlichen arbeitenden *Organisationen* noch stärker als bisher verändern werden, um „eigentlich“ willige Mitglieder bzw. weitere Mitbürger interessen- und wunschgerecht mit zu ihnen „passenden“ Aufgaben in Verbindung bringen zu können.

Wie dies funktioniert, können uns Nachbarländer wie Holland, England aber auch die USA oder Kanada zeigen. Dort gibt es weit ausgereifere Strukturen zur gezielten, professionellen Unterstützung von „allen“, die in irgendeiner Weise am Geschäft der Anregung, Begleitung, Anerkennung und dem Management von freiwilliger Tätigkeit beteiligt sind. Neben den Ehrenamtlichen, die sich schon beteiligen oder vielleicht beteiligen wollen, werden auch die örtlichen Initiativen, Organisationen oder Verbände sowie viele weitere Akteure systematisch darin unterstützt, Ehrenamtlichkeit in einem Gemeinwesen (auf kommunaler Ebene) zu befördern. In den genannten Staaten findet man professionell organisierte Netze von staatlich geförderten *Anlauf- und Unterstützungsstellen für Freiwilligentätigkeit (volunteer-Zentren)*, die die Idee des „volunteering“ (wie man dort sagt) für *alle* Bürger, Vereine und interessierte Organisationen in einer Kommune befördern. Diese professionellen Stellen haben - gleichsam - nichts anderes zu tun, als freiwilliges Bürger- und Vereinsengagement zur Förderung des Gemeinwohls anzuregen, zu entwickeln und die Wünsche, die die *einen* haben, mit den Kapazitäten, die die *anderen* haben, zusammenzubringen (matching). Dabei werden prinzipiell alle Akteure in einer Kommune in die Entwicklung des Freiwilligensektors systematisch einbezogen: neben den Bürgern und gemeinnützigen Organisationen auch die öffentlichen, privaten und wirtschaftlichen Bereiche. Nicht selten fördern dort Unternehmen und Sponsoren das volunteering, weil sie im Tausch von Geld oder Know how mit ideellem Profit rechnen können (Ansehen; Interesse von volunteers am Unternehmen usw.).

In Deutschland bestehen Anschlüsse an eine derartige Philosophie und der für eine Umsetzung notwendigen Infrastrukturen. Freiwilligenagenturen, Seniorenbüros oder Selbsthilfekontaktstellen, von denen in der Bundesrepublik mehrere Hundert Einrichtungen bestehen, verkörpern diesen Unterstützungstypus am ehesten. Sie entwickeln Betroffenen- und Freiwilligenengagement unter ähnlichen Prämissen und erbringen als „Drehscheiben für Information und Beratung“ zeitgerechte und zeitnahe Unterstützungsleistungen in *fünf Bereichen*:

Sie regen zu Selbsthilfe und Bürgerengagement an, sie vermitteln Betroffene bzw. an Freiwilligentätigkeit interessierte Menschen unabhängig von Mitgliedschaften;
Sie unterstützen Gruppen, Initiativen und Vereine, in denen das freiwillige Engagement vorrangig ist, durch gezielte Information, Beratung und Begleitung, durch Vermittlung von Fachleuten, durch Mithilfe bei Weiterbildung, gelegentlich auch durch kleine finanzielle Leistungen;
Sie fördern außerdem ganz professionell die Zusammenarbeit von Bürgern und Gruppen / Vereinen mit Fachleuten und anderen Organisationen;
Sie unterstützen Gruppen und Vereine bei ihrer Öffentlichkeitsarbeit in vielfältigen Formen (Faltblätter, Plakate, Wegweiser, Presseartikel usw.);

Sie erbringen schließlich weitere Serviceleistungen und unterstützen durch Beteiligung an Gremien, Arbeitskreisen die Entwicklung eines „freiwilligenfreundliches Klima“ in einer Kommune.

Dies ist sicher auch für hiesige Verhältnisse ein zukunftssträchtiger Gedanke: Dass Menschen mit Interesse am freiwilligen sozialen Engagement ein Netz von professionellen Beratern in regionalen Unterstützungsstellen vorfinden, die auf ihre Anfragen und Anliegen sachgerecht eingehen und sie an die „richtigen“ Adressen (seien es andere Menschen oder Vereine / Initiativen...) vermitteln können. Wichtig dabei ist u.a., daß man sich nicht gleich als Mitglied in irgendeiner Organisation wiederfindet und Beitrag zahlen soll. - Aber auch anders herum: viele Initiativen, Vereine oder Einrichtungen suchen nach „geeigneten“, passenden Mitstreitern, für die sie „gute Tätigkeiten“ anzubieten haben. Hierfür können Anlauf- und Koordinationsstellen in Zusammenarbeit mit ihnen Gutes tun. Der Schlüsselgedanke liegt eben darin, dass eine zeitgemäße interessen- und profiligenaue Förderung von Ehrenamtlichkeit wirklich einer fachgerechten, professionellen Koordination bedarf, die in Deutschland in der vorgestellten umfassenden Weise noch ausbaufähig erscheint.

Ausblick:

Abschließend soll noch kurz auf zwei Trends verwiesen werden, die das künftige Bild vom Freiwilligensektor mit prägen dürften: es geht einerseits um das Verhältnis zwischen Unternehmen und dem Freiwilligensektor sowie andererseits um die Frage, welche Anschlüsse künftig ältere, nicht (mehr) erwerbstätige und am freiwilligen Engagement (potentiell) interessierte Menschen zum 3. Sektor finden können.

In der Annahme, dass freiwilliges Engagement zu den grundlegenden und wesentlichen Bestandteilen der Gesellschaft(en) zu rechnen ist, geht man immer mehr davon aus, dass nicht Vereine, Verbände, also non profit Organisationen, von der aktiven Mitarbeit durch freiwillig Engagierte profitieren, auch Staat, Wirtschaft, Bildungswesen und die Medien werden als aktive Unterstützer und Nutznießer des Freiwilligenengagements bedeutsamer und einflussreicher. Der Staat, so das Aktionspapier der International Association for Volunteer Efforts (IAVE), hat seinen Nutzen, weil engagierte Menschen oftmals auch engagierte Bürger sind, die sich einerseits an den Angelegenheiten des Gemeinwesens nachhaltig beteiligen und eine wirkungsvollere Arbeit des Staates reklamieren. Andererseits kann und soll der Staat durch die Förderung dieses Sektors Sinnvolles dazu beitragen, Menschen überhaupt zum freiwilligen Engagement zu ermutigen und finanzielle und rechtliche Bedingungen dafür schaffen, dass neben den geeigneten lokalen und nationalen Unterstützungsstrukturen auch Innovationen auf den Weg gebracht werden.

Mit größerer Ernsthaftigkeit als jemals zuvor werden seit wenigen Jahren auch die Zusammenarbeitspotentiale zwischen dem Freiwilligensektor und der *Wirtschaft* erörtert. Dass hier zwei Bereiche aufeinandertreffen, in denen sich „for-profits“ und „non-profits“ nicht „feindlich“ gegenüberstehen, kann als breiter Konsens gelten. Denkbare denn je ist, dass Wirtschaftsunternehmen davon profitieren können, wenn ihre MitarbeiterInnen als volunteers tätig sind, da sie hierdurch Talente, Wissen, Fertigkeiten / Kompetenzen und ihre Führungsqualitäten verbessern können, die

sowohl den Firmen als auch dem Freiwilligenbereich zu Gute kommen. Die Vorstellung, dass Unternehmen neben Geldspenden ihr Image als local player z.B. durch das Zeitengagement ihrer Angestellten (secondment) bei Vereinen außerdem kräftig aufbessern können, erscheint ebenso plausibel wie die Annahme, dass Mitarbeiter viel lieber bei einem Unternehmen bleiben, das ihrem (potentiellen) gemeinnützigen Engagement aufgeschlossen gegenübersteht. Dass Unternehmen sich gleichsam als „körperschaftliche Bürger“ des Gemeinwesens, in dem sie ansässig sind, verstehen, hat darüber hinaus in den angloamerikanischen Ländern zu vielfältigen Kooperationsformen zwischen den beiden Seiten geführt (vgl. Burmeister 2001).

In den Vordergrund des gesellschaftlichen Interesses an einer Weiterentwicklung des freiwilligen Engagement rückt schließlich immer mehr die Gruppe der über 60jährigen sowie jener Älteren, die aus dem Beruf ausgeschieden sind. Wie bekannt ist, nimmt der Anteil der *Senioren/innen* an der Gesamtbevölkerung aufgrund demografischer Entwicklungen zu. Längere Lebenserwartung und ein hohes Interesse von Älteren, ihre Kompetenzen und Lebenserfahrungen nicht brachliegen zu lassen, führt diese Gruppe verstärkt zu einem Freiwilligenengagement. Dies trifft insbesondere auf solche Engagement interessierten älteren Menschen zu, die sozial eingebunden sind, über hohe Bildungsabschlüsse, Einkommen und höhere berufliche Stellungen verfügen bzw. verfügt haben (vgl. Bundesministerium Hrsg., Bd. 3, 2000). Die Frage, wie derartige Potentiale gesellschaftlich gefördert, eingebunden und wertgeschätzt werden können, beschäftigt derzeit Wissenschaft, Politik und Bildungsakteure gleichermaßen. Offen ist hier, wie die soziale Rolle der hochengagierten, kompetenten und lebenserfahrenen Älteren praktisch aussehen, beschrieben und vermittelt werden kann, die nicht mehr in Berufsrollen eingebunden sind und im gemeinnützigen Sektor - über die klassischen Handlungsformen ehrenamtlicher Tätigkeit hinaus - gleichermaßen Selbstverwirklichung, mit der Übernahme sozialer Verantwortung verbinden (wollen).

So hat ehrenamtliches bzw. freiwilliges Engagement gleichermaßen an gesellschafts- und identitätsstiftenden Funktionen nichts verloren. Menschen, die aus gemeinsinnigen Interessen handeln, die freiwillig politische, administrative bzw. soziale Verantwortung übernehmen oder Dritte „einfach so“ unterstützen, tragen nicht nur zum Funktionieren des Ganzen bei. Wie man mit Blick auf den Rollenwandel der Älteren sehen kann, bieten aktuelle Impulse und Entwicklungen gleichermaßen Aussicht auf die Weiterentwicklung individueller Interessen und Kompetenzen sowie die Wiedergewinnung des sozialen Zusammenhalts innerhalb der Gesellschaft.

Literaturhinweise:

- Bissing, Frhr. W. v. 1968. Das Ehrenamt im historischen und soziologischen Überblick. In: Sozialwissenschaftliches Jahrbuch für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften. 1. Halbband.
- Bock, T. 1997. Bürgerschaftliches Engagement im Sozialstaat. In: NDV Heft 6, S. 170 ff.
- Braun, J. u.a. 2000. Leitfaden für Kommunen zur Information und Beratung über freiwilliges Engagement und Selbsthilfe. ISAB - Schriftenreihe Nr.68. Köln/Leipzig. Bundesministerium für Frauen, Senioren, Familie und Jugend (Hrsg.) 2000.
- Ergebnisse der Repräsentativerhebung 1999 zu Ehrenamt, Freiwilligenarbeit und bürgerschaftlichem Engagement, Band 1 und 3. Stuttgart usw.

Burmeister, J. 2001. Freiwilliges Engagement: „Kapital des Jahrtausends“. In: NDV Heft 3, S. 86 ff.

Burmeister, J. 1999. Qualifizierung für Ehrenamt und Freiwilligkeit (Robert Bosch Stiftung, Beiträge zum Ehrenamt 3). Stuttgart.

Gaskin, K. u.a. 1996. Ein neues bürgerschaftliches Europa. Freiburg i.Br.

Müller, S. / Rauschenbach, Th. (Hrsg.) 1988. Das Soziale Ehrenamt. Weinheim/München.

Praxis der Kommunalverwaltung. Landesausgabe Schleswig-Holstein . (CD-ROM) Kiel.

II. Erste Praxisphase

Die beiden Praxisphasen werden ebenso wie die Kursmodule als *Lernphasen* innerhalb der komplexen Lernprozesse in der EFI - Fortbildung verstanden (vgl. Abschnitt A). Es wird angeregt, Lernaufgaben vorzubereiten, die die Selbstlernkompetenz, das Lernen untereinander und die Selbstorganisation als Gruppe fördern. Darüber hinaus soll der Kontakt mit der Praxis den Findungsprozess nach einem individuell passenden Tätigkeits- und Rollenprofil befördern.

1. Vorbereitung der Praxisphase

Kooperation zwischen Bildungsträgern und Anlaufstellen

Es wird nachdrücklich empfohlen, dass sich Bildungsträger und Anlaufstellen (Agenturen) im Vorfeld dieses Moduls bzw. der Fortbildung darüber verständigen,

- *welche Möglichkeiten sie sehen, diese 1. Praxisphase der TN gemeinsam vorzubereiten und (mit) zu unterstützen,*
- *wer welche Aufgaben der Begleitung übernimmt,*
- *welche Arbeitsformen geeignet sind, damit sich die Kursteilnehmer „im Feld“ selbst organisieren und selbsttätig können,*
- *welche Möglichkeiten der Rollenerkundung „im Feld“ gegeben sind.*

2. Empfehlungen zum Vorgehen

1. Die Kursleiter informieren *im 1. Kursmodul / 3. Tag* über die **Ziele der anstehenden 1. Praxisphase**. Sie dient insbesondere der ersten praktischen Erkundung für die (späteren) Anwendungsmöglichkeiten der für „sympathisch und passend“ erachteten persönlichen Rolle. Sie soll auch die TN ermuntern, mit gezielten Beobachtungen über den Bereich des bürgerschaftlichen Engagements zu beginnen.

2. Die Kursleiter informieren über die möglichen „**Werkzeuge**“ und **Formen**, um so *selbsttätig wie möglich* praktische Erkundungen durchzuführen und sich im Feld des bürgerschaftlichen Engagements zu orientieren. Hierzu zählen z.B. Hospitationen, Praktikum, Leitfrageninterviews, Feld- und Sozialraumerkundung, o.ä. (s.u.).

3. Für diese 1. Praxisphase wird die Ausarbeitung bzw. Vergabe von „Hausaufgaben“ empfohlen. Sie strukturieren das Vorgehen und die Dokumentation der Erkundungen. Die Teilnehmer werden in diesem Abschnitt des 3. Kurstags angeregt, **Aufgaben** zu überlegen und Lerngruppen (peer groups) zu bilden, die ihren Austausch auch unabhängig von der Agentur (selbst) organisieren sollten s.u.).

4. Zur Vorbereitung und Einführung der Praxisphase empfiehlt es sich. Mitarbeiter der Agenturen in den Kurs einzuladen. (Möglichst) gemeinsam werden genaue **Vereinbarungen** über Aufgaben, Zeiten, Treffen, Zuständigkeiten u.ä. im anstehenden Zeitraum getroffen.

a) Lerngruppen bilden

Für die anstehende 1. Praxisphase wird nachdrücklich die *Bildung von peer groups (Lerngruppen) empfohlen* (vgl. auch Knopf 2002), die sich mehrfach bzw. regelmäßig treffen und diese Zeit (in der Regel 4-6 Wochen) nutzen, um gemeinsam sowohl mehr über das bürgerschaftliches Engagement in der eigenen Kommune in Erfahrung zu bringen als auch sich bei individuellen Rollenerkundungen zu unterstützen.

Die regelmäßigen Treffen der Lerngruppen können darüber hinaus als ein „Erprobungsraum“ (Knopf 2002) für die Beantwortung von Fragen und die Umsetzung von Gelerntem oder auch ersten konkreteren Engagementideen sein. So könnte ein angehender seniorTrainer, der sich beispielsweise im Rahmen der 4. o.g. Rolle – als (Vermittlungs-)Experte - zu einem bestimmten Thema der Lebenserfahrung oder Fachthema erproben möchte, in genau diese Rolle probenhalber schlüpfen, der Lerngruppe „Probenvorträge“ halten und damit sowohl seine eigenen didaktischen Fähigkeiten erproben als auch zusammen mit den anderen Kenntnisse über Didaktik und Vermittlung austauschen und gegebenenfalls (schon) neu erarbeiten.

Die KL regen an, dass sich die TN in **Lerngruppen (peer groups)** zusammen finden, in denen sie während der Praxisphase miteinander arbeiten, Erfahrungen austauschen und sich unterstützen können. Wesentliches Ziel ist es dabei, dass die TN ihr Lernen in der Gruppe zunehmend besser selbst organisieren können und angeregt, sich hierfür eine Struktur zu überlegen. Diese Struktur könnte beispielgebend auch für die 2. Praxisphase und die anschließende Selbstorganisation als „Gruppe der seniorTrainer“ nach Ende des Kurses werden.

Vorgehen:

Zunächst werden die TN gebeten, sich in Lerngruppen zusammen zu finden, deren Zusammensetzung sich regionalen Präferenzen folgen dürfte. Sie werden dann weiterhin angeregt mit Beginn der Praxisphase in ihrer jeweiligen Lerngruppe eine Struktur zu überlegen und einige Absprachen zu Verantwortlichkeiten und Aufgabenteilung unter den Gruppenmitgliedern möglichst verbindlich regelt. Vereinbart werden können z.B. folgende Aufgaben:

1. Ansprechpartner / Sprecher der Gruppe ?
2. Wer hält Kontakt und vereinbart bei Bedarf Termine mit dem KL?
3. Wer ist Ansprechpartner der Agentur? (1/3 sind in Personalunion möglich, Vertretung sollte eingeplant werden)
4. Wer ist innerhalb der Gruppe für das Kontaktnetz zuständig (verfügt über alle Telefonnummern, Adressen)?
5. Wer ist zuständig für den gruppeninternen „Arbeits – und Organisationsplan“? (Wann und wo finden Treffen statt? Welche Themen stehen an?)

Bis zum Ende der ersten Praktikumswoche könnte die Gruppe ihre Absprachen getroffen haben. Bei einem ersten gemeinsamen Termin mit der zuständigen Agentur (etwa zu Beginn der zweiten Woche), stellt die Gruppe ihr „Organigramm“ vor und vereinbart auf dieser Basis mit der Agentur die Zusammenarbeit während der Praxisphase. Der Kursleiter wird ebenso darüber informiert.

Im folgenden Abschnitt sind noch einige denkbare Leitfragen und **Aufgaben** beschrieben, mit deren Hilfe die Teilnehmer bzw. die Lerngruppe ihre Engagementinteressen und Rollenerkundungen strukturieren können. Es wird empfohlen, diese – oder ähnliche – Fragen und Aufgaben in diesem Kursabschnitt vorzubereiten.

b) „Hausaufgaben“

• Leitfragenkatalog

Mit einem Leitfragenkatalog (siehe Arbeitspapiere 1. Praxisphase) können sich die TN auf den Weg machen, um Initiativen, Vereine o.ä. und freiwillig Engagierte genauer kennen zu lernen. Sie können damit Entstehungsgeschichte/n und Gründungsanlass einer Initiative erkunden, die Motive und Tätigkeiten von freiwillig Tätigen erforschen, Probleme in der Arbeit ermitteln, sich mit „fremden Milieus“ vertraut machen und die eigene Wahrnehmungsfähigkeit für unterschiedliche Engagementbereiche sensibilisieren²⁵.

• Hospitationen

Hospitationen und Besuche sind z.B. vorstellbar in einer von einem „fertigen“ seniorTrainer gegründeten oder begleiteten Initiative, etwa wenn es im Team der Akteure um die Organisation der Arbeit geht, um die inhaltliche Gestaltung, um neue Vorhaben oder um Fragen der Öffentlichkeitsarbeit. Die Beobachtung von Gruppenprozessen und Gruppenleitung kann ebenso eine Aufgabe sein (siehe Arbeitspapier 1. Praxisphase).

• „Praktikum“ in einer Agentur oder Initiative

Bei häufigeren und regelmäßigen Besuchen (z.B. 1-2 Tage pro Woche) bei einer Initiative o.ä. können genauer die besonderen Bedingungen, Strukturen und Arbeitsweisen in einem Ausschnitt des lokalen Freiwilligenbereichs erfahren werden. Vielleicht können sich die angehenden seniorTrainer neben ihren Erkundungen auch bereits einer überschaubaren, eingegrenzten Aufgabe widmen und die dort tätigen Mitglieder / ehrenamtlich Tätigen unterstützen.

²⁵ Ziele der Praxisphase vgl. auch Knopf 2002

Ein Praktikum in der begleitenden Agentur hätte für angehende seniorTrainer vermutlich einen besonderen Reiz. Hier können sie die vielseitigen Unterstützungstätigkeiten durch eine clearing - Stelle im kommunalen Raum erkunden und Aufschlüsse darüber erhalten, wie Bürger angeregt, Gruppenbildung unterstützt und gemeinwesenbezogenen Aktivitäten durchgeführt und „vernetzt“ werden (siehe Arbeitspapier 1. Praxisphase).

- **Spezifische Analyse im Feld**

Falls TN sich bereits im ersten Modul sicher sind, welches Rollenangebot sie entwickeln wollen, dann empfiehlt es sich, diesbezüglich „forschend“ tätig zu werden. Beispielsweise möchte ein Journalist zukünftig bei der Öffentlichkeitsarbeit beratend tätig werden. Dann könnte er z.B. mehrere Gruppen, Initiativen, Vereine „unter die Lupe“ zu nehmen, um herauszufinden, wie diese Aufgabe bisher geleistet wird (wurde), was er gerne tun würde und welche Erwartungen auf Unterstützung es in dieser Hinsicht gibt (siehe Arbeitspapier 1. Praxisphase).

- **Organisation der peer-group-Treffen, Dokumentation der Ergebnisse**

Eine weitere Lernaufgabe für einen zukünftigen seniorTrainer könnte darin bestehen, die Treffen der Lerngruppen zu organisieren, Methoden zu planen, wer über seine Erfahrungen und Erkenntnisse berichtet, Treffen zu moderieren und die Ergebnisse zu dokumentieren (siehe Arbeitspapier 1. Praxisphase)

- **Felderkundung (Strukturen)**

Eine Aufgabe für „Systematiker“ könnte es sein, Datenmaterial zu sichten und einen Überblick über bestehende lokale Initiativ- bzw. Vereinslandschaften und –strukturen und deren Tätigkeitsfelder zu erstellen, die Ergebnisse zu präsentieren und sein methodisches Vorgehen zu erläutern (siehe Arbeitspapier 1. Praxisphase).

Kommentar:

Die genannten „Hausaufgaben“ sind als *Vorschläge* zu verstehen. Wichtig ist, dass die TN ihr zukünftiges Tätigkeitsfeld genauer kennen lernen und ihre Erfahrungen gemeinsam reflektieren können. Gleichzeitig wird durch die Erweiterung des Praxishorizonts der Suchprozess nach einem geeigneten eigenen Angebots- und Rollenprofil weiter angeregt.

3. *Arbeitspapiere für Kursleiter und Teilnehmer für die*
1. Praxisphase

Arbeitspapier 1	Leitfragen zur Erkundung bürgerschaftlichen Engagements
Arbeitspapier 2	Fragenkatalog für Initiativen
Arbeitspapier 3	Hospitation
Arbeitspapier 4	Praktikum
Arbeitspapier 5	Spezifische Feldanalyse
Arbeitspapier 6	Organisation von peergroup -Treffen
Arbeitspapier 7	Strukturelle Felderkundung

Leitfragen zur Erkundung der Strukturen des Bürgerschaftlichen Engagements in Ihrer Kommune

Aufgabe: Versuchen Sie die folgenden Fragen zu beantworten. Für die Fragen 1 – 3 sichten Sie bitte Datenmaterial und fertigen eine kleine Zusammenstellung an. Für die Beantwortung der Fragen 4 – 6 sprechen Sie mit Mitarbeiter/innen Ihrer Agentur und mit Initiativen, halten Sie die Aussagen schriftlich fest und tragen Sie die Ergebnisse in Ihrer Lerngruppe vor.

1. Wie viele (gemeinnützige) Initiativen, Vereine o.ä. sind in unserer Kommune tätig?
2. In welchen Bereichen finden sich Initiativen, Vereine o.ä. (sozial, kulturell usw.)?
3. Welche Träger leisten hier Agenturarbeit, d.h. unterstützen Initiativen?
4. Warum entstehen überhaupt Initiativen?
5. Wie ist die Zusammenarbeit im lokalen Freiwilligenbereich?
6. Sehen Ihre Interviewpartner einen „Bedarf“ (eine Chance) für neue Initiativen, z.B. in Hinsicht auf lokale Interessen- und Problemlagen ?

Platz für Fragen, die Sie außerdem noch interessieren:

7. ...
8. ...
9. ...
10. ...

Fragenkatalog für Initiativen im Rahmen der Felderkundung Bürgerschaftliches Engagement

Aufgabe: Lernen Sie eine neue Initiative (Gruppe, Verein o.ä.) kennen. Interviewen Sie Mitglied und machen Sie sich Notizen. Werten Sie das Gespräch so aus, dass Sie die Ergebnisse später in Ihrer Lerngruppe vortragen können. Viel Erfolg!

Name der Initiative und Interviewpartner:

1. Seit wann gibt es Ihre Initiative?
2. Gab es einen bestimmten Anlass, weshalb sie entstanden ist?
3. Wie viele Mitstreiter/innen haben Sie? Wie haben Sie diese gewonnen?
4. Welche Ziele verfolgt Ihre Gruppe und welche Aufgaben hat sie?
5. Für wen engagieren Sie sich? Wer ist Ihre Zielgruppe?
6. Mit wem kooperieren Sie bei Ihrer Arbeit?
7. Würden Sie gern häufiger mit anderen kooperieren?
8. Tauschen Sie sich gelegentlich mit anderen Gruppen über Ihre Arbeit aus? Ist Ihnen ein Austausch wichtig, oder können Sie auch gut darauf verzichten?
9. Wie organisieren Sie Ihre Arbeit? Gibt es eine Arbeitsteilung oder machen alle alles? Wer sagt, was zu tun ist?
10. Wie Zeit investieren Sie persönlich in die Initiativenarbeit? Warum tun Sie diese Arbeit, was bringt Sie Ihnen?
11. Überall gibt es mal Ärger. Gab es in Ihrer Gruppe schon einmal Unstimmigkeiten? Wenn ja, wie haben Sie das Problem gelöst?
12. Werden die Arbeit Ihrer Initiative von der Kommune oder einen anderen Träger unterstützt? Wenn ja, sind Sie mit der Unterstützung zufrieden?
13. Welche Unterstützung könnten Sie außerdem noch gut gebrauchen?
14. Ein Blick in die Zukunft: Gibt es neue Projekte, die Sie planen?

Bitte Sie am Schluss um Info-Material für die Initiative.

Hospitation

Werden Sie „Gastteilnehmer“ (Hospitant, lat.) in einer Gruppe oder Initiative. Nehmen Sie teil an einem oder an mehreren Treffen der Mitarbeiter und beobachten Sie, was passiert. (Ihre Rolle ist vergleichbar mit der eines Lehrerstudenten, der ganz still hinten in der Klasse sitzt und beobachtet, wie der Lehrer den Unterricht gestaltet)

Folgende Fragen könnten Sie sich für Ihre Beobachtung stellen:

- Wie leitet der Hauptakteur die Veranstaltung, die Arbeitssitzung, das Gruppentreffen, das Gespräch, die Aktion?
- Hat die Veranstaltung eine Struktur? Wird auf die Zeit geachtet? Bleibt man beim Thema?
- Wie ist die Stimmung? Gibt es vielleicht Spannungen und Konflikte? Wie geht man miteinander um?
- Gibt es „Hauptmacher“ und „Mitmacher“?
- Wenn Sie bei einer Aktion hospitieren könnten Sie auch fragen, wie kooperieren die Akteure? Werden Absprachen eingehalten? Was klappt, was klappt nicht?

Notieren Sie alles, was Ihnen auffällt, auch Beobachtungen, die hier nicht als Frage vorkommen.

Praktikum

Bei einem Praktikum (griech.-mittellat.) schnuppert ein(e) Lernender/Lernende Praxisluft. Er/Sie erlebt hautnah wie die Arbeit in einem bestimmten Bereich abläuft und übernimmt kleine Aufgaben, die selbständig zu lösen sind.

Ihre „Praktikumsstelle“ kann eine Gruppe oder Institution sein, die sich einer ganz bestimmten Aufgabe widmet. Machen Sie einige Male mit und übernehmen Sie selbst eine kleine Aufgabe, um die Arbeit genauer kennen zu lernen.

oder

Gehen Sie einige Tage in Ihre Agentur und lernen Sie diese Arbeit kennen. Begleiten Sie MitarbeiterInnen, wenn sie andere Gruppen aufsuchen, mit ihnen im Gespräch sind. Vielleicht hat die Agentur auch eine kleine Aufgabe für Sie?

In beiden Fällen: Beobachten Sie die Arbeitsabläufe. Was passiert hier eigentlich? Wie gestaltet sich die Arbeit? Und! Macht es auch Ihnen Spaß??

Spezifische Feldanalyse

Wenn Sie ganz sicher sind, welches Rollenprofil Sie entwickeln wollen, dann erkunden Sie das Feld, ob es Vergleichbares schon in Ihrer Kommune oder anderswo gibt.

Vielleicht machen Sie eine Internetrecherche und Besuchen die Akteure?

Erkundigen Sie sich genauer nach ihrer Arbeit, den Erfolgen und Misserfolgen.

Wenn es Ihr Angebot noch nicht gibt, dann sprechen Sie mit Ihren „potentiellen Klientel“, dem Sie Ihr Angebot unterbreiten möchten und versuchen Sie den Bedarf zu ermitteln. Wir man Sie brauchen?

Halten Sie Ihre Erkenntnisse und Eindrücke schriftlich fest.

Organisation der Peergrouptreffen

Wenn Sie Spaß daran haben, Veranstaltungen zu strukturieren und zu moderieren, dann ist dies eine Aufgabe für Sie!

Sie können die regelmäßigen Treffen Ihrer Lerngruppe organisieren. Besprechen Sie mit den TN, wann wer etwas berichtet aus seiner Praxisphase.

Überlegen Sie welche Methoden, die Sie in der Fortbildung gelernt haben, eingesetzt werden könnten, um allen einen guten Lernerfolg zu sichern.

Halten Sie die Ergebnisse der Diskussionen fest und fertigen Sie eine kleine Dokumentation an. Bitten Sie die Vortragenden, dass sie Ihnen ihr Material zur Verfügung stellen.

Strukturelle Felderkundung

In manchen Kommunen gibt es einen guten Überblick über die Freiwilligenlandschaft, in anderen gibt es hier und da mal ein paar statistische Daten, aber keinen ordentlichen Überblick.

Erkundigen Sie sich in Ihrer Kommune nach den Strukturen des Bürgerschaftlichen Engagements und lassen Sie sich entsprechendes Datenmaterial geben. Bereiten Sie es so auf, dass Sie Ihrer Lerngruppe einen Überblick geben können.

Betrachten Sie das Datenmaterial auch unter folgenden Fragen:

- Für welche gesellschaftlichen Gruppen engagieren sich in unserer Kommune sehr viele Menschen? und welche Gründe könnte es dafür geben?

- Was fehlt bei uns? Für wen müsste mehr getan werden? Und warum passiert das noch nicht?

Diese Fragen können Sie auch bei Ihrem Vortrag mit der Gruppe diskutieren.

III. Zweites Kursmodul

Ziele:

Nachdem sich die Kursteilnehmer im 1. Kursblock und in der 1. Praxisphase in orientierenden und erkundenden Suchbewegungen befunden und systematische Kenntnisse über den Bereich des bürgerschaftlichen Engagements erhalten und ausgetauscht haben, werden sie im anstehenden Kursmodul noch stärker die Gelegenheit wahrnehmen können, ihr Erfahrungswissen - d.h. ihre mitgebrachten Kenntnisse und Fertigkeiten - mit Blick auf künftige Tätigkeiten im Bereich des bürgerschaftlichen Engagements zu erweitern.

Nach der Auswertung der 1. Praxisphase (Beginn des 4. Tages) beginnt nun die systematische Vermittlung jener Themen, die im 1. Kursmodul als Lernschwerpunkte (Themenspeicher) formuliert und gewichtet wurden bzw. von der Kursleitung als *rollenspezifisch* gemäß der o.g. 4 Rollen eines seniorTrainers angesehen werden. Die curricularen Schwerpunktsetzungen des 2. Kursmoduls sowie des 3. Moduls orientieren sich hieran und widerspiegeln dabei auch bisherige Akzentuierungen im ersten Jahr des EFI - Modellprogramms. Mit Blick auf die verschiedenen Rollen von seniorTrainern wird die Bearbeitung folgender rollenspezifischer Kompetenzen im Vordergrund stehen, wobei – wie im ersten Modelljahr – Kursleiter und Teilnehmer über die genaue Abfolge selber befinden werden. Vorschlag des Curriculumteams zu Themen und Abfolge:

- 1. Tag: - Gesprächsführung und Kommunikation
- 2. und 3. Tag: - Beratung / Gestaltung von Beratungsbeziehungen
 - Arbeit mit Gruppen
 - Umgang mit Konflikten / Konfliktmoderation
 - Projektinitiierung und -entwicklung

Vorschau 3. Modul

- Gemeinwesenförderung (Anregung/Vernetzung von bürgerschaftl. Engagement)
- Vermittlung von Themen der Lebenserfahrung und Fachthemen

Dieses 2. Kursmodul abschließend, werden sich Teilnehmer mit Unterstützung von Kursleitern und ggf. Mitarbeitern aus den Agenturen auf die 2. Praxisphase vorbereiten, in der die TN sich vor Ort weiter erproben bzw. ihren Engagementvorhaben weiter nachgehen werden.

1. Tag	Vermittlung rollenspezifischer Kompetenzen I Kommunikation und Gesprächsführung
---------------	--

1. Auswertung der 1. Praxisphase (Rollenerkundungen)

Die Auswertung der Aufgaben, die in der Praxisphase von den Teilnehmern in ihren peergroups bearbeitet worden sind, steht im Vordergrund dieses Abschnitts. Die Teilnehmer werden eingeladen, ihren Erfahrungs- und Wissenszuwachs, der aus den Erkundungen und der Aufgabebearbeitung (Hausaufgaben) resultieren dürfte, mit den anderen Teilnehmern zu teilen, Fragen aufzuwerfen, auszuwerten und für den weiteren Kurs zu nutzen.

Nachdem hierzu im RC 2002 bislang keine methodischen Empfehlungen gegeben wurden, werden im Folgenden Anregungen aus der Kursarbeit aufgenommen und ergänzt. Verwendetes Arbeitsmaterial findet sich im Anhang.

a) „Was wurde in der Schnupperphase gelernt?“²⁶

Ziel:

Die Praxisphase wird thematisiert, um individuelle (neue, überraschende) Erfahrungen zu reflektieren und Wissenszuwachs festzustellen. Die TN machen sich vor dem Hintergrund von bisher Bekanntem und Vertrautem neue Eindrücke bewusst und teilen diese den anderen mit. Was sie an neuen Kenntnissen zum Freiwilligensektor / bürgerschaftlichem Engagement gewonnen haben, versuchen sie auf ihre künftige(n) Rolle(n) zu beziehen.

²⁶ In Anlehnung an ISKA Nürnberg

Vorgehen:

Die TN werden gefragt, welche Erfahrungen sie in der Praxisphase gemacht und was sie gelernt haben. Auf vorbereiteten Metaplanwänden finden sich die Überschriften: Gute Erfahrungen – Schlechte Erfahrungen – Chancen – Risiken. Die TN schreiben Stichworte auf Zettel, erzählen im Anschluss von ihren Erfahrungen und verteilen die Zettel auf die Metaplanwände.

Daran anschließend können die TN zu einem gemeinsamen Spaziergang eingeladen werden, der einen weitergehenden Austausch in Kleingruppen anregen soll.

Zeit: ca. 120 min

Material: 4 Metaplanwände, Papier, Kärtchen

Kommentar:

Die TN bekommen Raum, um ihre persönlichen Eindrücke, die sie in der Praxisphase gewonnen haben, einander mitzuteilen und in einen gemeinsamen Erfahrungsaustausch zu treten. Das Gespräch in der Gruppe ermöglicht es dem Einzelnen, auch die Erfahrungen der anderen kennen zu lernen und diese mit den eigenen abzugleichen.

b) „Stand der Dinge“²⁷

Vorgehen:

Die TN werden gebeten, die folgenden Fragen zu beantworten:

Was ist in der Zwischenzeit passiert?

Was ist für die anderen wichtig zu wissen?

Sie versuchen, mit denen ihnen zur Verfügung stehenden Materialien ihre Eindrücke und Erfahrungen bildlich darzustellen. Ihrer Phantasie sind dabei keine Grenzen gesetzt. Im Anschluss präsentieren die TN die eigenen Darstellungen im Plenum.

Zeit: ca. 60 bis 90 min

Material: DIN A4/ DIN A3 Bögen, Farbstifte, Pinwände

²⁷ In Anlehnung an Bildungswerk der Hessischen Wirtschaft e.V.

Kommentar:

Hier bietet sich wie bei der vorausgegangenen Methode die Möglichkeit, sowohl Eindrücke und Erfahrungen des Einzelnen als auch der Gruppe zu thematisieren. Möglicherweise erleichtert die bildhafte Darstellung es dem Einzelnen, die Praxisphase zu illustrieren und Eindrücke auf diese Weise anderen mitzuteilen. Denkbar wäre, Methode a und b gemeinsam bzw. alternativ anzubieten und den TN die Wahl für eine Methode zu überlassen.

Erweiterte Variante

Die TN haben für die Praxisphase konkrete *Aufgaben* zur Bearbeitung bekommen. Jede Lerngruppe erhält nun die Möglichkeit, ihre Arbeitsergebnisse im Plenum vorzustellen und für die anderen TN nutzbar zu machen. Bereits im Vorfeld können die TN darauf vorbereitet werden, sich eine geeignete Form der Präsentation im Kurs zu überlegen und diese während der Praxisphase vorzubereiten. Die Zusammenarbeit mit Unterstützung der Kursleiter ist hier sinnvoll.

Da die TN während der Praxisphase die Aufgabe hatten, sich weithin selbstorganisiert / selbstständig zu orientieren und zu lernen, ist es sinnvoll, diese Lernprozesse nun im Kurs aufzunehmen und gemeinsam auszuwerten. Jede Gruppe wird dazu neben der ergebnisorientierten Auswertung der Praxisphase auf die eigenen Arbeits- und Gruppenprozesse eingehen und diese nach bestimmten Kriterien reflektieren können. Dies kann interessante Impulse und Bezüge für die Arbeit an den Themen Kommunikation und Gruppe geben, die im weiteren Kursverlauf aufgegriffen werden.

Die TN werden sich außerdem bei ihren Präsentations- und Vortragsüberlegungen ein erstes Mal ühend in der Rolle des Vermittlers wiederfinden und deren Nutzen für zukünftige seniorTrainer – Tätigkeiten erproben. Evtl. ergeben sich aus dieser Übung noch Fragen, die im Themenbereich Kommunikation oder Gruppe / Team genauer aufgenommen werden könnten.

Insofern sich die Kursleiter im Verlauf der Praxisphase bereits darüber informiert haben (sollten), wie der Entwicklungsstand in der Lerngruppe ist und welche Ergebnisse für die Präsentation im zweiten Modul zu erwarten sind, können sie

besser abschätzen, welche Beiträge in welchem Umfang für diese Präsentation vorbereitet werden.

Vorgehen:

Den einzelnen Lerngruppen wird ca. 20 min Zeit gegeben, um für ihre Präsentation die letzten Vorbereitungen zu treffen. Im Anschluss werden die TN gebeten, ihre Erfahrungen und Ergebnisse der gesamten Gruppe zu präsentieren:

- Welche Erfahrungen und Erkenntnisse haben Sie während ihrer Praxisphase gewonnen? Orientieren Sie sich bei der Darstellung bitte am Fragenkatalog!
- Auf welche Weise sind Sie zu ihren Erkenntnissen gekommen (Hospitation, Praktikum, Felderkundung)?
- Gab es für Sie neue, überraschende, ungewöhnliche Erfahrungen und Entdeckungen?
- Wie haben Sie in Ihrer peergroup zusammen gearbeitet? (Was lief gut/weniger gut)?

Zeit: 30 Minuten

Nach zwei Präsentationen bietet sich eine Pause an, für die ein Spaziergang oder Bewegungsübungen angeboten werden könnten. Nach Abschluss der Präsentationen werden die TN zu einem feedback eingeladen, das mit einer Zusammenfassung durch den Kursleiter abgerundet werden kann.

Zeit: ca. 3 Stunden

Material: entsprechend der von TN gewählten Präsentationsform (Overheadprojektor, Folien, Pinwände, Flipchart)

Kommentar:

Diese erweiterte Auswertung betont den Stellenwert, den die Praxisphase im EFI - Programm hat. Neben einem allgemeinen Erfahrungsaustausch ist es wichtig, dass die TN bewusst Neues, Ungewohntes, Kenntniszuwachs und ebenso Lernbedarfe aus der Praxisphase erkennen und reflektieren. Durch diese Perspektive werden sie erneut für die inhaltliche Arbeit im Kursangeregt, außerdem erscheint ihnen die „graue Theorie“ praxisnah in potentiellen Tätigkeitsfeldern zukünftiger seniorTrainern verortet.

2. Kommunikation und Gesprächsführung

„Der Erfolg der seniorTrainer bei der Beratung, der Weitergabe von Erfahrungswissen sowie im aktiven Mitgestalten des Gemeinwesens ist ganz wesentlich von gelingender Kommunikation und kompetenter Gesprächsführung abhängig. Eine Auseinandersetzung mit grundlegenden Einsichten der Kommunikationstheorie ist aber auch nützlich für die Klärung des Selbstverständnisses der seniorTrainer, für die Entwicklung eines charakteristischen, eigenen Kommunikationsstils. Dazu kann ein Einblick in die Psychologie der Kommunikation hilfreich sein: „Geglückte Kommunikation hängt ... nicht nur vom ‚guten Willen ab‘, sondern auch von der Fähigkeit zu durchschauen, welche seelischen Vorgänge und zwischenmenschlichen Verwicklungen ins Spiel kommen, wenn Ich und Du aneinander geraten“²⁸.

Ziele:

Die Teilnehmer erfahren beispielhaft das Zusammenspiel von Intention und Wirkung im Kommunizieren. Sie lernen auf der Grundlage der Psychologie der Kommunikation ihr Vorgehen als seniorTrainer bewusst zu gestalten (vgl. Knopf 2002).

Methoden

a) Theoretischer Input: Kommunikation²⁹

Die menschliche Kommunikation ist vergleichbar einem Sender, der eine Nachricht von sich gibt und einem Empfänger, der diese Nachricht erhält. Der Sender seinerseits verschlüsselt die Nachricht, der Empfänger muss die Nachricht entschlüsseln, um sie zu verstehen. Dies funktioniert erfahrungsgemäß nur mehr oder weniger gut. Deswegen machen Sender und Empfänger oft von der Möglichkeit Gebrauch, die Güte der Verständigung zu überprüfen, indem der Empfänger dem Sender rückmeldet, wie er die Nachricht entschlüsselt, verstanden hat, wie sie bei ihm angekommen ist und was sie bei ihm angerichtet hat (feed-back).

²⁸ Friedemann Schulz von Thun, Miteinander reden 1, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 1981, Vorwort

²⁹ Knopf 2002

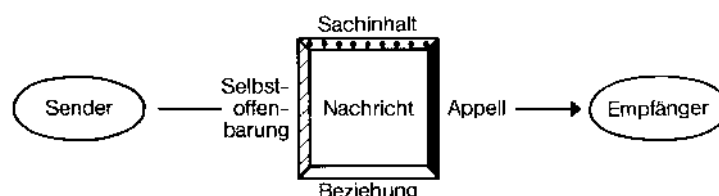
Schulz von Thun³⁰ spricht in diesem Zusammenhang von einem Nachrichtenquadrat, dessen vier Seiten:

1. einen Sachinhalt (worüber ich informiere)
2. eine Selbstoffenbarung (was ich von mir selbst kundgebe)
3. die Beziehung (was ich von dir halte und wie wir zueinander stehen)
4. einen Appell (wozu ich dich veranlassen möchte) transportieren.

Am Beispiel eines Autofahrers, dem von seinem Beifahrer mitgeteilt wird, dass die Ampel, der sie sich nähern, auf „grün“ steht erläutert Schulz v. Thun die vier Seiten des Nachrichtenquadrats:

Der Beifahrer (Sender) versendet mit seiner Nachricht erst einmal eine Sachinformation, hier die Information über den Zustand einer Ampel: sie steht auf grün. Aber in jeder Nachricht stecken nicht nur Informationen über die übermittelten Sachinhalte, sondern ebenso auch Informationen über die Person des Senders (Selbstoffenbarung); in diesem Fall handelt es sich um jemand, der offenbar deutschsprachig und vermutlich farbtüchtig ist, überhaupt, dass er wach und innerlich dabei ist, vielleicht auch, dass er es eilig hat. Ferner geht aus der Nachricht hervor, wie der Sender zum Empfänger steht (Beziehung). Dies zeigt sich oft in der gewählten Formulierung, im Tonfall und anderen nichtsprachlichen Begleitsignalen. Für diese Seite der Nachricht hat der Empfänger ein besonders empfindliches Ohr, hier fühlt er sich als Person in bestimmter Weise behandelt bzw. misshandelt.

Kaum etwas wird eben „nur so“ gesagt. In der Regel haben fast alle Nachrichten neben den ersten drei Aspekten auch noch die Funktion, auf den Empfänger Einfluss zu nehmen (Appell). Im obigen Beispiel könnte der Appell vielleicht lauten: „Gib ein bisschen Gas, dann schaffen wir es noch bei grün!“



Die vier Seiten (Aspekte) einer Nachricht, ein psychologisches Modell der zwischenmenschlichen Kommunikation

³⁰ Schulz von Thun, ebenda, S. 26 ff

So sieht das Nachrichten-Quadrat aus der Sicht des Senders aus: „Er teilt Sachinformationen mit; stellt sich dabei gleichzeitig selbst dar; drückt aus, wie er zum Empfänger steht, so dass sich dieser in der einen oder anderen Weise behandelt fühlt; und versucht Einfluss auf das Denken, Fühlen und Handeln des anderen zu nehmen.

Da alle vier Seiten immer gleichzeitig im Spiele sind, muss der kommunikationsfähige Sender sie sozusagen alle beherrschen. Einseitige Beherrschung stiftet Kommunikationsstörungen. So nützt es z. B. wenig, sachlich Recht zu haben, wenn man gleichzeitig auf der Beziehungsseite Unheil stiftet. Genauso wenig nützt es, auf der Selbstoffenbarungsseite eine gute Figur zu machen, z. B. sich als geistreich und gelehrsam zu präsentieren, und dabei unverständlich in der Sachbotschaft zu bleiben.

Betrachten wir das Quadrat aus der Sicht des Empfängers. Je nachdem auf welche Seite er besonders hört, ist seine Empfangstätigkeit eine andere: Den Sachinhalt sucht er zu verstehen. Sobald er die Nachricht auf die Selbstoffenbarungsseite hin „abklopft“, ist er personaldiagnostisch tätig („Was ist das für eine(r)?“ bzw. „Was ist im Augenblick los mit ihm/ihr?“). Durch die Beziehungsseite ist der Empfänger persönlich besonders betroffen („Wie steht der Sender zu mir, was hält er von mir, wen glaubt er vor sich zu haben, wie fühle ich mich behandelt?“). Die Auswertung der Appellseite schließlich geschieht unter der Fragestellung „Wo will er mich hin haben?“ bzw. in Hinblick auf die Informationsnutzung („Was sollte ich am besten tun, nachdem ich dies nun weiß?“).

Der Empfänger ist mit seinen zwei Ohren biologisch schlecht ausgerüstet: Im Grunde braucht er „vier Ohren“ - ein Ohr für jede Seite (s. Abb.).

Je nachdem, welches seiner vier Ohren der Empfänger gerade vorrangig auf Empfang geschaltet hat, nimmt das Gespräch einen sehr unterschiedlichen Verlauf. Oft ist dem Empfänger gar nicht bewusst, dass er einige seiner Ohren abgeschaltet hat und dadurch die Weichen für das zwischenmenschliche Geschehen stellt“.³¹

³¹ Schulz von Thun, S. 44 ff



Der „vierohrige“ Empfänger.

Die Kursleiter (Referenten) erläutern die Grundzüge menschlicher Kommunikation. Im Anschluss daran kann den Teilnehmern die Möglichkeit gegeben werden, Kommunikation zu üben.

b) Analyse einer Nachricht

Vorgehen:

Nachdem die TN theoretisch und beispielhaft etwas über die „4 Ohren“ erfahren haben, bietet es sich an, sie selbst Aussagen³² entsprechend analysieren zu lassen. Das erste Beispiel kann zur allgemeinen Orientierung im Plenum besprochen, die folgenden in Einzel- oder Kleingruppenarbeit behandelt werden

Zeit: (25 min.)

Material: Arbeitspapier (siehe Arbeitspapiere 2. Modul), Stifte

³² In Anlehnung an Landesring des Deutschen Seniorenringes e.V., Schwerin

c) Kommunikationsübung

Vorgehen:

Zum Einstieg in eine bewusst gestaltete Gesprächssituation eignet sich eine kleine Übung, bei der es zunächst um das Zuhören und Verstehen geht. Je 3 Personen bilden eine Gruppe. 2 Personen wählen ein Thema bei dem sie möglichst unterschiedliche Ansichten (spielend) vertreten, z.B. *pro und kontra Ehrenamt im Alter*. Die dritte Person ist Beobachter und achtet darauf, dass die Regeln eingehalten werden. Als Regeln gelten: Jeder lässt den anderen ausreden. Bevor der Gesprächspartner antwortet, fasst er das Gesagte kurz zusammen. „Sie sind also der Meinung, dass ...“.

Ein Gespräch dauert ca. 10 Min. Dann werten die Kleingruppen das Gespräch kurz aus: „Welche Ohren“ sind besonders angesprochen worden? Wie erging es mir bei der Aufgabe das Gesagte zu spiegeln? (5 Min.) Anschließend werden die Rollen gewechselt, so dass jeder einmal Beobachter ist und zweimal einen Dialog führt.

Zeit: 1 Stunde

In der Auswertung dieser Arbeitseinheit kann hervorgehoben werden, dass das Wissen um die „Gesetze“ der Kommunikation für die - in den Rollen(bei)spielen des 1. Moduls - dargestellten Rollen, in denen seniorTrainer vermutlich handeln, von Nutzen ist.

d) Gesprächsführung – Theoretischer Input

Bevor die Fortbildungsleitung die wichtigsten Aspekte einer professionellen Gesprächsführung erläutert, kann es im Plenum um die Frage gehen, was die TN in alltäglichen Gesprächssituationen als besonders angenehm bzw. besonders unangenehm empfinden. Die positiven und negativen Punkte werden am Flipchart festgehalten und unterstützen den anschließenden theoretischen Input.

Zeit: 20 Minuten

Die folgenden Textpassagen sind entnommen aus dem RC Knopf 2002 und dienen zur Vorbereitung der Arbeitseinheit.

*Die Phasen eines Gesprächs*³³:

Phase I: Aufbau einer Gesprächsbeziehung

Eröffnung (Problemschilderung und Zuhören, gegenseitige Information, Aufbau einer Vertrauensrelation, allmähliche Klärung).

Phase II: Problembeschreibung

Erhellung (Entwicklung gegenseitigen Verstehens, Klarstellung über Bedeutung und Richtung des Gesprächs).

Phase III: Problemlösung

Konfrontation und Entscheidung (Durchsprechen des Wesentlichen, Entscheidungsmöglichkeiten werden in Betracht gezogen und abgewogen).

Integration (Schluss, Ausblick in Zukunft, eventuell Ausblick auf weiteren Kontakt / Ende des Beratungssettings).

Gute Gesprächsführung zeichnet sich insbesondere dadurch aus, dass sie die jeweilige Reaktion des Gesprächspartners als Rückmeldung auffasst (vgl. Schulz v. Thun's „vier Ohren-Kommunikation“). Kontinuierliche Abstimmung des Gesprächsverhaltens auf die jeweiligen Reaktionen des Gesprächspartners führt schließlich zum erfolgreichen Gespräch. In diesem Sinne zielt professionelle Gesprächsführung darauf ab, dass die Beteiligten zu einer übereinstimmenden Interpretation der Information finden.

Zuhören

Christian-Rainer Weisbach³⁴ beschreibt vier Formen des Zuhörens und ihre Wirkung auf den Gesprächspartner:

³³ vgl. Peter F. Schmid: Das beratende Gespräch, Wien: Herder 1973, S. 22 ff

³⁴ Vgl. Weisbach, Christian-Rainer: Professionelle Gesprächsführung, München: DTV 2001, 5. Auflage, S. 37 ff

„Ich-verstehe“-Zuhören:

Im Grunde handelt es sich beim „ich-verstehe-zuhören“ gar nicht um Zuhören, sondern vielmehr um den Auftakt zum eigenen Sprechen. Da es aber als unhöflich gilt, dem Gesprächspartner direkt ins Wort zu fallen wird gern ein „Trick“ angewandt. Mit einer höflichen Floskel wie z.B.: „Ich verstehe, ...“ oder auch das „Ja, da haben Sie recht, aber ...“ oder das sehr beliebte „Ja, da bin ich ganz deiner Meinung, weißt du, ich...“ wird schließlich der Gesprächspartner zum Schweigen gebracht. Diese Floskeln werden übrigens zumeist mit einem nichtverbalen Auftakt eingeleitet, wie z.B. mit einem Kopfnicken, einem leichten Vorbeugen oder Aufrichten bzw. einem Luftholen. Dies sind alles sicht- und wahrnehmbare Zeichen, dass ich bzw. der Andere nun zum Zuge kommen will. Aber mit echtem Zuhören und wirklichem Bemühen um Verstehen hat das wenig zu tun. Pseudo-Zuhören ist weit verbreitet; es ist immer wieder verwunderlich, wie unbekümmert die Beteiligten aneinander vorbeireden, sich mit konventionellen Redewendungen abspeisen bzw. ein Zuhören vorgaukeln lassen.

Aufnehmendes Zuhören

Damit der Gesprächspartner auch wahrnimmt, dass ihm aufnehmend zugehört wird, muss ihm diese Aufmerksamkeit hör- und sichtbar gezeigt werden. Dazu gehört zunächst einmal das Schweigen. Dabei muss aber zwischen „Schweigen“ und „echtem Schweigen“ unterschieden werden. Auch ohne zu sprechen sind wir ja in der Lage, einen Kommentar zum Gehörten abzugeben (z.B. durch hörbar lautes Ausatmen oder auch Kopfschütteln), unsere Ungeduld zum Ausdruck bringen (z.B. durch rasches Luftholen und Nach-vorn-beugen), oder aber auch unser Desinteresse zu bekunden, indem wir uns mit etwas anderem beschäftigen bzw. interessiert woanders hinschauen.

Dieses Schweigen ist beim „aufnehmenden Zuhören“ aber nicht gemeint, sondern vielmehr das „echte Schweigen“. Ein Schweigen, bei dem wir unsere ganze Aufmerksamkeit auf den Gesprächspartner richten. Die tatsächliche Intensität der Aufmerksamkeit wird insbesondere an unserem Blickkontakt sichtbar; z.B. dem Gesprächspartner in die Augen sehen, ohne ihn anzustarren und mit leichtem Kopfnicken signalisieren, dass ihm aufnehmend zugehört wird. Dabei drückt das Kopfnicken keine Zustimmung aus, sondern lediglich das Signal, dass wir gedanklich

mitgehen. Findet aber kein Blickkontakt statt (z.B. bei einem Telefonat), bedarf es eines hörbaren Ausgleichs durch kleine Zuhörfloskeln wie „Mhm“, „Ach“, „Ja“ bzw. „Nein“ etc.

Jedem ist schon einmal aufgefallen, dass, wenn eine Weile solche Zuhörfloskeln ausbleiben, irgendwann die Frage vom anderen Ende der Leitung kommt: „Sind Sie noch dran?“.

Aber auch hier kann sich hinter Zuhörfloskeln ein Pseudo-Zuhören verbergen. Das passiert z.B. oft in Gesprächen zwischen Vorgesetzten und Mitarbeitern, wenn der Vorgesetzte beim Zuhören die Post sichtet oder ähnliche Aufgaben wahrnimmt und mit Zuhörfloskeln den Mitarbeiter am Sprechen hält. Mimik und Körpersprache drücken also sichtbar aus, ob tatsächlich aufnehmend zugehört wird, gedanklich mitgegangen wird oder nicht.

Anteilnehmendes, geduldig aufnehmendes Zuhören macht oftmals erst überhaupt möglich, dass der Gesprächspartner zu dem tief in ihm verborgenen Thema findet und es dann auch besprechen kann. Pseudo-Zuhören verhindert dies aber.

Umschreibendes Zuhören

Das umschreibende Zuhören ist die einfachste und sicherste Möglichkeit, von Beginn an Missverständnisse zu vermeiden. Das Gehörte mit eigenen Worten zu wiederholen fördert aktiv das Gespräch. Durch sein Umschreiben des Gehörten gibt der Gesprächspartner zu verstehen, nicht nur zugehört zu haben, sondern auch das Wesentliche der Aussage erfasst zu haben und bereit zu sein, weiterhin über das begonnene Thema zu sprechen. Die folgenden Formulierungen eignen sich gut für das umschreibende Zuhören: „Ihnen ist wichtig, dass...“, „Ich habe jetzt verstanden, dass Sie...“, „Wenn ich das richtig verstanden habe, dann geht es Ihnen um...“.

Eine große Schwierigkeit beim umschreibenden Zuhören liegt darin begründet, dass es uns – bedingt durch die relativ hohe Aufnahmekapazität von gesprochenen Worten – schwer fällt, die im Verlauf des Zuhörens sich bildende eigene Meinung, Ansicht oder Bewertung oder Fragen und Ratschläge für einen Moment zurückzuhalten. Jeder weiß aber, dass im Verlauf des Zuhörens und des gleichzeitigen Entwickelns der eigenen Meinung bzw. Antwort das Interesse für das Eigene schnell größer wird als das Interesse für das Gehörte. Wenn sich das Interesse für die eigene Antwort dominiert lässt die Aufmerksamkeit für den Gesprächspartner genauso rapide nach und es kann passieren, dass wir dann nur

noch gerade mitbekommen, dass der andere (endlich) aufgehört hat zu sprechen und wir mit unserer Erwiderung loslegen können.

Aktives Zuhören

Aktives Zuhören bildet die hohe Kunst des Zuhörens. Hierbei wird nicht nur auf das geachtet, was der andere sagt, sondern auch wie der andere spricht und sich verhält. Gefühle, Hoffnungen und Wünsche werden meist nicht direkt formuliert, doch schwingen sie in fast jeder Äußerung mit. Der aktive Zuhörer fragt sich im Stillen: „Was empfindet mein Gesprächspartner?“, „Was ist ihm an dem, was er gerade sagt, so wichtig?“, „Welches Interesse verfolgt er?“ etc. Im Unterschied zum umschreibenden Zuhören wird beim aktiven Zuhören versucht, nicht die ganze Aussage mit eigenen Worten wiederzugeben, sondern knapp das in Worte zu fassen, was gefühlsmäßig mitschwingt. Aktives Zuhören signalisiert, dass die Empfindungen des Gesprächspartners wahrgenommen werden. Insofern ist aktives Zuhören der Schlüssel zum Gesprächspartner. Aktives Zuhören schafft ein Klima der Verbundenheit und des Vertrauens. Ziel professioneller Gesprächsführung ist die Schaffung einer Atmosphäre, in der sich der andere verstanden fühlt. So lautet die Grundeinstellung des aktiven Zuhörens, sich dem anderen uneingeschränkt zuzuwenden; es ist eine Haltung, die Respekt und Achtung vor dem anderen zum Ausdruck bringt. Die meisten Menschen erleben es als ungewohnte Wohltat, wenn sie wahrnehmen, dass ihnen ernsthaft und geduldig zugehört wird.

e) Übung - Gesprächsführung (beratendes Gespräch)

Variante 1:

Jeder TN überlegt sich ein „Problem“ über das er sprechen möchte. In den 3er Gruppen gibt es einen Berater, einen Ratsuchenden und einen Beobachter (Rollenwechsel nach 15 Min, 5 Minuten Auswertung in der Kleingruppe) Diese Übung hat den Vorteil, dass alle TN in die Beraterrolle kommen.

Regeln/Auswertungskriterien:

Haben die Partner sich gegenseitig ausreden lassen?

Wurde durch „Zuhörfloskeln“ signalisiert: ich höre dir zu?

Wurde sich vergewissert, dass man den anderen auch richtig verstanden hat?

Wurden Gefühlsregungen wahrgenommen und thematisiert?

Zeit: 50 Minuten

Variante 2:

Stuhlkreis, Rollenspiel für 2 Personen in der Mitte des Kreises. Ratsuchende möchte gern im Freiwilligenbereich tätig werden, weiß aber nicht, wo sie gebraucht wird. ST berät sie (20 Min). Die Gruppe gibt ein Feedback. Wichtig ist der Hinweis, dass bei aller Beachtung von Regeln jeder seinen eigenen Kommunikationsstil finden muss.

Zeit: 30 Minuten

Kommentar:

Die theoretischen Inputs wie auch die Übungen geben den TN konkretes Handwerkszeug für ihre zukünftige Tätigkeit mit. Das praktische Übungshandeln kann die Entscheidungsfindung für eine konkrete Tätigkeit fördern.

3. *Feedback zum 1. Kurstag*

2. u. 3. Tag Schwerpunkt: Vermittlung rollenspezifischer Kompetenzen II
Beratung, Beratungsbeziehungen, Gruppe, Konflikt, Projekte

1. Beraterrolle und Gestaltung von Beratungsbeziehungen

a) Theoretischer Input - Beraterrolle und Gestaltung von Beratungsbeziehungen

Die folgenden Textpassagen wurden dem RC 2002 entnommen:

„Bei diesem Schwerpunktthema muss in Erinnerung gerufen werden, dass es nicht darum geht, für die angehenden seniorTrainer Maßstäbe professioneller Beratung verbindlich zu machen. Vielmehr soll die Auseinandersetzung mit Modellen der (professionellen) Beraterrolle Gelegenheit bieten, die Entwicklung eines eigenen Rollenverständnis' zu unterstützen. Dabei wird die Beratung und Begleitung von Initiativen ohnehin nur eine – allerdings wichtige – Facette des Handlungsprofils künftiger

seniorTrainer ausmachen. Die Selbstverständnisklärung in der Gruppe und die individuelle Selbstvergewisserung hinsichtlich eigener Interessen und Kompetenz stellen sich als ein während der gesamten Fortbildung permanent im Hintergrund ablaufender Entwicklungsprozess dar, nicht zuletzt ausgelöst und angeregt durch das Grundprinzip des Curriculums, nämlich anwendungsbezogen nicht bloß extern für relevant gehaltenes Wissen aufzunehmen, sondern dieses über die Arbeit am jeweils eigenen Projekt/- vorhaben stets auf seine Eignung für die eigene Praxis zu prüfen.

Auf diese Weise soll ein role making - Rollenfindung/-entwicklung - angeregt werden. Zwar gibt es Vorbilder, Modelle wie z.B. den professionellen Berater, Supervisor etc. Diese Modelle sind aber nicht identisch mit der im Verlauf der Fortbildung und dann in der Praxis zu findenden Rolle eines seniorTrainers. Für die dieses Curriculum begleitenden Fortbildungsleiter folgt daraus, dass es sich hier nicht um das bloße Ausfüllen einer vorgegebenen Rolle handeln darf, sondern dass sie die kreative Hervorbringung und Findung jener Rollensegmente der seniorTrainer begleiten

müssen, die sich auf Beratung von Initiativen und Projekten beziehen. Es lässt sich folglich nicht vorab präzise bestimmen, ob und wie ein seniorTrainer berät bzw. wie er seine Rolle als Berater ausüben wird.

Ziele:

- Die Teilnehmer sollen sich mit verschiedenen Beratermodellen auseinandersetzen und deren Implikationen für die Beratung im Kontext ehrenamtlichen Engagements abwägen.
- Sie sollen Grundlegendes über die Aufgaben von Beratern kennenlernen und in Hinblick auf die Bedingungen ehrenamtlicher Tätigkeit reflektieren.
- Am Beispiel der Beraterrolle sollen sie sich mit dem möglichen Aufgabenprofil von seniorTrainern auseinandersetzen.
- Sie sollen der Frage nachgehen, wie Beratungsbeziehungen gestaltet werden können und grundlegende Notwendigkeiten der Verantwortungsklä rung und Kontraktgestaltung bedenken.

Als *inhaltlicher Zugang* eignet sich die Auseinandersetzung mit Beratungsmodellen, die ursprünglich von E.H. Schein³⁵ entwickelt und dann von G. Fatzer³⁶ vorgestellt wurden:

- das Expertenmodell (oder „Kauf-von-Expertise-Modell“),
- das Doktor-Patienten-Modell,
- das Prozess-Beratungs-Modell.

Das „*Doktor-Patient-Modell*“ dürfte für die im Zusammenhang ehrenamtlichen Engagements zu erwartenden Beratungskontexte zwar nicht hilfreich, aber gleichwohl verführerisch sein: Die Beratung nachfragende Initiative leidet unter Unzulänglichkeiten (z.B. Mitgliederschwund, Arbeitsüberlastung, Ersticken in Routinen), deren Ursachen im Unklaren sind und für die sie keine erfolgreichen Lösungsansätze gefunden hat. Ein Berater im Sinne des Doktor-Patient-Modells übernimmt die Verantwortung für die richtige Diagnose der Probleme und die angemessenen Lösungen. Unerfahrene Berater und solche, denen die Beteiligung der „Klienten“ an Problemdiagnose und -lösung kein systematisches Anliegen ist,

³⁵ Schein, Edgar H.: Prozeßberatung für die Organisation der Zukunft, Köln: Edition Humanistische Psychologie 2000

³⁶ Fatzer, Gerhard (Hrsg.): Supervision und Beratung. Köln: Edition Humanistische Psychologie 1991

geraten in Gefahr, in einem problematischen Maße Verantwortung zu übernehmen: „Ich bin dein Berater, nehme dein Problem auf meine Schulter und werde es für dich lösen.“³⁷ Für seniorTrainer könnte dieses Modell einerseits verführerisch, andererseits gefährlich sein, weil Verstrickungen nicht auszuschließen sind. Die Fortbildungsleiter sollten auf diese Gefahr hinweisen und Tendenzen, die in Richtung dieser Rollenverständnisse gehen, zur Diskussion stellen.

Das *Expertenmodell* (Beratung als Beschaffung von Information und Professionalität) kann relevant werden, wenn ein Projekt, eine Initiative einen Experten für die Lösung eines vom Projekt bereits diagnostizierten Problems sucht. Das kann z.B. die Entwicklung einer geeigneten Datenbank sein, Strategien der Finanzierung oder Öffentlichkeitsarbeit können gesucht werden. Es geht also darum, für eine bestimmte Fragestellung die passende Lösung zu finden. Allerdings kann dieses Modell nur funktionieren, wenn das Projekt/der Klient:

- das Problem richtig diagnostiziert hat
- die Fachlichkeit des Berater kennt
- das Problem klar beschreibt, ebenso wie die gewünschte „Dienstleistung“ und
- die Auswirkungen der „Dienstleistung“ des Beraters bedacht hat.

Das *Prozessberatungsmodell* unterscheidet sich vom Expertenmodell dadurch, dass die Beziehung zwischen Klient und Berater anders gestaltet wird. Prozessberatung beruht auf der Annahme, dass das anfragende Projekt/ die Initiative das Problem „hat“ und während des gesamten Beratungsprozesses die volle Verantwortung dafür behält. Wichtige Grundannahmen sind hier insbesondere:

- dass der Klient den Prozess der Diagnose mit dem Berater gemeinsam durchführt
- dass Diagnose und Intervention nie voneinander getrennt werden können
- dass der Berater das Engagement und Beteiligtsein des „Klienten“, sich selbst zu helfen, stärkt und vermeidet, unbeabsichtigt in die „Doktor“- oder Expertenrolle hineingedrängt zu werden.

Voraussetzungen für eine erfolgreiche Prozessberatung sind:

³⁷ Gerhard Fatzer: Prozeßberatung als Organisationsberatungsansatz der neunziger Jahre. In: Wimmer, Rudi (Hrsg.): Organisationsberatung. Neue Wege und Konzepte. Wiesbaden: Gabler 1992, S. 116

- dass der Klient ein Problembewusstsein (Wunsch nach Veränderung) hat, aber nicht weiß, wie er das Problem exakt definieren und lösen soll
- dass der Klient nur unzureichende Kenntnis von der Art der benötigten Hilfe und der geeigneten Beratung hat
- dass das Problem so beschaffen ist, dass der Klient von einer aktiven Beteiligung am Diagnoseprozess profitieren kann
- dass das anfragende Projekt eine konstruktive Absicht hegt, Ziele und Werte verfolgt, die der Berater akzeptieren kann und sich auf eine helfende Beziehung einlassen kann
- dass letztendlich der Klient weiß, welche Intervention für sein Projekt sinnvoll ist
- dass er lernen kann, die Probleme seiner Organisation zu diagnostizieren und anzugehen.

Das Modell der Prozessberatung ist womöglich besonders geeignet für die Auseinandersetzung mit den künftigen Aufgaben der seniorTrainer. Sie sollten sich im Sinne der Gestaltung von Beratungsbeziehungen besonders intensiv mit dem Prozessberatungsmodell auseinandersetzen.

Die *Gestaltung der Beratungsbeziehung* entscheidet sich ganz wesentlich im Verlauf der frühen Phase der Kontraktfindung, in der Aufgaben, Verantwortlichkeiten beider Seiten (Berater und Klient) geklärt werden. Sie ist eine der wichtigsten Phasen des Beratungsprozesses. Fehler und Versäumnisse, die in dieser Phase gemacht werden, wirken sich in aller Regel auf die Folgephasen der Beratung aus.

- Welche Erwartungen sind vorhanden?
- Welche Voraussetzungen sind vorhanden?
- Was erwarten Berater und Projekt/Klient voneinander?
- Wie wollen die Partner zusammenarbeiten?

Notwendige Grundvoraussetzungen für den Berater sind:

- Einblick in die Organisation, Partnerschaft
- Zugang zu Mitarbeiter(inne)n und zu notwendigen Informationen
- Zeit, die sich die Teilnehmer nehmen

- Gelegenheit, innovativ sein zu dürfen.

Methodisch bietet sich für die Auseinandersetzung mit diesem thematischen Schwerpunkt folgendes Vorgehen an: Die Fortbildungsleiter stellen die drei skizzierten Beratermodelle vor. Den Teilnehmern werden vorab die zwei folgenden Arbeitsmaterialien zur Verfügung gestellt. Im Plenum werden Verständnisfragen geklärt; da sich die Texte auf Managementaufgaben in der Wirtschaft beziehen, sind vermutlich auch Fragen der Übertragbarkeit zu beachten.

b) Beratungsübung

In den Kleingruppen beschäftigen sich nun die Teilnehmer mit den vorgestellten Beratermodellen sowie mit der Gestaltung von Beratungsbeziehungen. Das Grundprinzip, dass die Teilnehmer ihre eigenen Vorhaben in den Mittelpunkt der Fortbildung stellen bietet sich auch für die Arbeit an der Beraterrolle an. Ein Teilnehmer könnte in der Kleingruppe nach einem Berater für sein eigenes Projekt nachfragen. Je nach persönlichen Vorstellungen und Erwartungen wird die Beratung sich dem einen oder anderen Modell annähern. Ein Teil der Gruppe fungiert als Beobachter. Die Aufgabe an dieser Gruppe lautet: Finden Sie heraus, welches Beratermodell dem seniorTrainer (implizit) angesonnen wird? Achten Sie bitte auf die Vereinbarungen der Vertragspartner. Im Anschluss wertet die Gruppe das Vor(Kontrakt-)gespräch zwischen Berater und Projekt/Klient aus und gibt den Protagonisten feedback. Diese Übung kann mit mehreren Teilnehmern in der Kleingruppe durchgeführt werden. Am Ende berichtet die Gruppe im Plenum von den gemachten Erfahrungen und diskutiert die Eignung der jeweiligen Beratermodelle für ihre (künftige) Praxis“ (zit. nach Knopf 2002).

c) Theoretischer Input : Beratermodelle

(Text aus: Edgar H. Schein, Prozessberatung für die Organisation der Zukunft. Köln: Edition Humanistische Psychologie 2000, S. 25 bis 30 (zitiert mit freundlicher Genehmigung des Verlages). Folgende Textpassage zit. nach Knopf 2002:

„1. Modell: Der Einkauf von Informationen oder das Expertenmodell:

Telling and Selling

Das Telling-and-selling-Modell der Beratung geht davon aus, dass der Klient vom Berater Informationen und eine Expertendienstleistung erwirbt, die er selbst nicht erbringen kann. Der Käufer, gewöhnlich ein einzelner Manager oder der Vertreter einer Gruppe in der Organisation, definiert ein Bedürfnis und folgert, dass die Organisation weder über die Ressourcen noch über die Zeit verfügt, dieses Bedürfnis zu befriedigen. Daher wird ein Berater eingeschaltet, um diese Informationen oder diese Dienstleistung zu erbringen. Möglicherweise möchte ein Manager mehr über das Befinden einer bestimmten Kundengruppe herausfinden, oder er will wissen, wie eine Gruppe seiner Angestellten auf eine neue Personalpolitik reagieren wird oder wie das Arbeitsklima in einer bestimmten Abteilung beschaffen ist. Dann wird er einen Berater beauftragen, eine Erhebung mittels Interviews oder Fragebögen durchzuführen und die Daten zu analysieren.

Es kann auch sein, dass der Manager eine bestimmte Gruppe neu organisieren und vom Berater wissen will, wie solche Gruppen in anderen Unternehmen organisiert werden - zum Beispiel wie in Anbetracht der modernen Informationstechnologie die Buchhaltung und das Controlling organisiert werden können. Oder der Manager möchte das eine oder andere über Konkurrenzunternehmen in Erfahrung bringen, wie etwa ihre Marketingstrategie oder welcher Anteil ihrer Produktpreise durch die Produktionskosten bestimmt wird, wie sie ihre Forschungs- und Entwicklungsfunktionen organisieren, wie viele Beschäftigte sie in einer typischen Fabrik haben usw. Er beauftragt dann vielleicht einen Berater, um diese anderen Unternehmen zu studieren und ihm die entsprechenden Daten zu liefern. In all diesen Fällen wird davon ausgegangen, dass der Manager weiß, welche Informationen oder Dienstleistung er wünscht und was der Berater ihm bieten kann. Wie wahrscheinlich es ist, dass diese Art von Hilfe funktioniert, hängt von folgenden Gegebenheiten ab:

Ob der Manager seine eigenen Bedürfnisse richtig erkannt hat.

Ob er diese Bedürfnisse dem Berater klarmachen konnte.

Ob er richtig eingeschätzt hat, inwiefern der Berater diese Information neu beschaffen bzw. diese Dienstleistung erbringen kann.

Ob er die Konsequenzen dieser Entscheidung bedacht hat, einen Berater diese Informationen einholen zu lassen oder die Veränderungen einzuleiten, die von diesen Informationen nahegelegt oder von dem Berater empfohlen werden.

Ob es eine externe Realität gibt, die sich objektiv studieren und übertragen lässt in Wissen, das dem Klienten dienlich ist.

Die häufige Unzufriedenheit mit Beratern und die niedrige Umsetzungsrate ihrer Empfehlungen sind leicht zu erklären, wenn man sieht, wie viele der obigen Annahmen erfüllt sein müssen, damit das Telling-and-selling-Modell effektiv sein kann. Des Weiteren sollte nicht außer Acht gelassen werden, dass der Klient in diesem Modell Macht abgibt. Der Berater wird beauftragt oder ermächtigt, für den Klienten wichtige Informationen oder wichtiges Know-how einzuholen. Doch sobald dieser Auftrag erteilt ist, wird der Klient abhängig von dem, was der Berater ihm liefert. Ein Großteil des Ressentiments gegenüber dem Berater in den späteren Stadien stammt vielleicht aus dieser anfänglichen Abhängigkeit und dem unangenehmen Gefühl, das dieses bewusst oder unbewusst beim Klienten hervorruft.

Dazu kommt, dass der Berater sich in diesem Modell versucht fühlen wird, alles zu verkaufen, was er weiß und worin seine Stärken liegen - für jemanden, der nur einen Hammer hat, scheint die ganze Welt aus Nägeln zu bestehen. Was die Gefahr in sich birgt, dass der Klient nicht richtig darüber informiert wird, welche Informationen oder Dienstleistungen ihm tatsächlich weiterhelfen würden. Und natürlich wird unterschwellig vermittelt, es gäbe "da draußen" dieses Wissen, das in das Klientensystem geholt werden muss, und dass der Klient diese Informationen oder dieses Wissen verstehen und für sich einsetzen kann. Zum Beispiel geben Organisationen häufig Umfragen in Auftrag, in denen die Einstellung ihrer Angestellten zu bestimmten Themen ermittelt oder die Unternehmenskultur "diagnostiziert" werden soll. Treffen dann die "Experten"-Daten in quantitativer Form ein, brüten die Manager nach meiner Erfahrung oft über den Balkendarstellungen und quälen sich damit ab, herauszufinden, was sie jetzt wissen, wenn sie schwarz auf weiß vor sich haben, dass 62 Prozent der Angestellten das System der Karriereentwicklung ihres Unternehmens als mangelhaft einstufen. Welchen Informationswert besitzt eine solche Aussage in Anbetracht der Probleme, ein Sample zu wählen, einen Fragebogen zu entwerfen, der Semantik von Wörtern wie Karriere und Entwicklung, der Frage, ob nun 62 Prozent in einen größeren Zusammenhang gestellt eher als gut oder schlecht zu bewerten sind, der Schwierigkeit, sich darüber klar zu werden, was die Angestellten sich bei der

Beantwortung der Frage dachten, usw.? In dieser Situation ist Wirklichkeit ein schwer zu fassendes Konzept.

2. Modell: *Die Prozessberatungsalternative*

Im Gegensatz dazu geht es nach der Prozessberatungs-Philosophie darum, den Klienten und den Berater in einen Prozess der wechselseitigen und gemeinsamen Diagnose einzubinden, was nur die Realität widerspiegelt, dass zu diesem Zeitpunkt der Kontaktaufnahme weder Klient noch Berater genug wissen können, um zu definieren, welches Wissen und Know-how in der gegebenen Situation relevant sind. Der Berater ist bereit, mit einem einzelnen Klienten oder einer Organisation zu arbeiten, ohne einen klaren Auftrag zu erhalten, ein Arbeitsziel oder ein fest umrissenes Problem genannt zu bekommen. Denn er geht davon aus, dass bei jedem Menschen, jeder Gruppe oder Organisation Prozesse verbessert und effizienter werden können, falls es gelingt, die Prozesse herauszufiltern, die die Gesamtleistung entscheidend beeinflussen. Es gibt keine perfekte Organisationsstruktur und keinen perfekten Prozess. Jede Organisation hat ihre Stärken und Schwächen. Daher sollte ein Manager, wenn er das Gefühl hat, etwas liege im Argen, da Leistung und Moral zu wünschen übrig lassen, nicht überstürzt handeln, bevor er sich über die Stärken und Schwächen der gegenwärtigen Struktur und Prozesse seiner Organisation im Klaren ist.

Die Prozessberatung zielt vor allem darauf ab, dem Manager bei dieser Diagnose und der Entwicklung eines geeigneten, entsprechend dieser Diagnose ausgearbeiteten Handlungsplanes zu helfen. Dazu gehört implizit, dass weder Klient noch Berater Macht abgeben. Die beiden müssen sich die Verantwortung über die erlangten Erkenntnisse und geplanten Vorgehen teilen. Aus Sicht der Prozessberatung darf der Berater dem Klienten nicht das Problem abnehmen, sondern er muss sich darüber klar sein, dass dieses Problem ausschließlich das des Klienten ist und niemand sonst die Verantwortung dafür übernehmen kann. Der Berater kann nur die Hilfestellung geben, die der Klient braucht, um dieses Problem selbst zu lösen.

Eine gemeinsame Diagnose und Planung der Vorgehensweise ist allein deshalb unumgänglich, da der Berater so gut wie nie genug über eine Organisation in Erfahrung bringen kann, um wirklich sagen zu können, welche Vorgehensweise die beste ist oder welche Informationen wirklich weiterhelfen würden, denn die Art und Weise, wie die Mitglieder einer Organisation eine Information gedanklich verarbeiten und darauf reagieren, ist geprägt durch ihre Traditionen, ihre Werte und ihre unausgesprochenen Annahmen - d. h. durch die Kultur ihrer Organisation und den Stil und die Persönlichkeit ihrer entscheidenden Vertreter und Mitglieder. Allerdings kann der Berater dem Klienten dabei helfen, selbst eine gewisse Diagnosefertigkeit zu erlangen und so Probleme besser lösen zu können. Es ist ein wesentlicher Gedanke der Prozessberatungsphilosophie, dass die Lösung von Problemen länger Bestand hat und effektiver ist, wenn die Organisation lernt, diese Probleme selbst zu lösen. Eine Aufgabe des Beraters besteht darin, Diagnose- und Problemlösungsmethoden zu vermitteln, er sollte jedoch nicht versuchen, die Probleme selbst zu lösen, es sei denn, er ist überzeugt, über die entsprechende Information und Erfahrung zu verfügen. Der Berater muss sich stets mit der Realität auseinandersetzen, wie sie sich durch die Zusammenarbeit mit dem Klienten herauschält, und es vermeiden, sich auf seine eigenen a priori gewonnenen Annahmen zu verlassen.

Auch in anderen Situationen, in denen Hilfe gesucht wird, muss, bei näherer Betrachtung, dieselbe Entscheidung zwischen Expertenmodus und Prozessberatungsmodus getroffen werden. Wenn mich mein Kind bittet, ihm bei einer Rechenaufgabe zu helfen; wenn mich ein Student nach einer bestimmten Auskunft bei einem Managementproblem bittet; wenn ich an einer Straßenecke nach dem Weg gefragt werde; wenn ein Freund von mir wissen will, welchen Film ich ihm empfehlen könnte; wenn mich meine Frau fragt, was sie zu einer Party anziehen soll, muss ich umgehend verarbeiten, worum es bei dieser Frage oder Bitte wirklich geht und welche Antwort oder Reaktion tatsächlich weiterhilft. Wie sieht die Realität in der jeweiligen Situation gerade aus?

Am einfachsten ist es, jede Bitte wortwörtlich zu verstehen und das Telling-and-selling-Modell anzuwenden - das heißt, auf die eigene Erfahrung zurückzugreifen und einfach die vorliegende Frage zu beantworten. Doch nicht selten verbirgt sich hinter der vorliegenden Frage ein tieferes Anliegen. Vielleicht will das Kind mit mir zusammen sein und ihm fiel nichts anderes ein, als das Rechenproblem

vorzuschieben, um meine Aufmerksamkeit zu gewinnen. Vielleicht bewegt den Studenten eine ganz andere Frage, die er nicht zu stellen wagt. Vielleicht sucht der Fremde, der mich nach dem Weg fragt, etwas ganz anderes, ohne es zu wissen. Mein Freund möchte sich vielleicht vorsichtig danach erkundigen, ob ich mit ihm ins Kino gehe. Meiner Frau geht es möglicherweise darum, mir etwas über ihre Garderobe mitzuteilen, oder die Party bereitet ihr aus irgendeinem Grund Kopfzerbrechen.

Die Gefahr bei der Beantwortung der vorliegenden Frage liegt darin, dass das Gespräch dadurch beendet wird und der verborgene Anlass niemals ans Tageslicht kommen kann. Will ich helfen, muss ich ausreichend nachforschen, um entscheiden zu können, wo die Hilfe wirklich benötigt wird. Und das bedeutet, den Prozessberatungsmodus einzuleiten. Erst nachdem ich die Situation gemeinsam mit dem anderen ausgelotet habe, befinde ich mich in einer Position, um zu beurteilen, ob mein Expertenwissen oder meine Informationen tatsächlich relevant und hilfreich sind. Verallgemeinernd lässt sich also voranschicken, dass der Prozessberatungsmodus zu Beginn eines jeden helfenden Prozesses unabdingbar ist, da sich nur durch diesen Modus herausfinden lässt, was wirklich vorgeht und welche Art von Hilfe benötigt wird.

Die Realität sieht so aus, dass der Berater zu Beginn keiner Beziehung weiß, was wirklich verlangt und benötigt wird. Und genau dieser Zustand der Ignoranz ist die wichtigste Richtschnur für den Berater, um zu entscheiden, welche Fragen er stellen und welchen Rat er geben muss oder, allgemein gesprochen, wie der nächste Schritt auszusehen hat. Der Berater muss in der Lage sein zu erspüren, was er oder sie noch nicht weiß, und dieser Prozess kann nur ein aktives Suchen aus den Tiefen des Nichtwissens sein, da wir voller Vorurteile, Abwehr, unbewusster Annahmen, Hypothesen, Klischees und Erwartungen stecken. Herauszufinden, auf welchen Gebieten wir ignorant sind, kann sich als schwierig erweisen. Wir müssen uns dazu durch unsere Vorurteile arbeiten und so manche Abwehrmauer überwinden. Das aktive Wort "zugreifen" drückt daher das dritte übergreifende Prinzip aus - anderen zu helfen. Durch den erfolgreichen Zugriff auf die Bereiche unserer Ignoranz können wir uns auf eine echte gegenseitige Erforschung einlassen. Und durch die schrittweise Beseitigung dieser Bereiche des Nichtwissens werden ständig neue

Schichten der Wirklichkeit erkennbar, was uns eine genauere Definition von Hilfe ermöglicht“ (zit. nach Knopf 2002).

d) Theoretischer Input: Der Beratungsprozess in vier Phasen

(aus: Sherman W. Grinell: Der persönliche Supervisionsprozeß. In: Fatzer, Gerhard; Eck, Claus D. (Hrsg.): Supervision und Beratung. Köln: Edition Humanistische Psychologie 1991, S. 115ff. (zitiert mit freundlicher Genehmigung des Verlages). - Folgende Textpassage zit. nach Knopf 2002:

Im folgenden Text wird der Beratungsprozess in vier Phasen gegliedert. Damit werden folgende Absichten verfolgt: Der Berater soll sich klar machen, durch welche Aktivitäten oder Prozesse er mit seinen Klienten in Kontakt treten, arbeiten und sich wieder trennen will. Eine Reihe von Arbeitsfragen zu jeder der vier Phasen des Gesamtprozesses werden vorgestellt. Dabei lernt er Lücken und Schwierigkeiten im eigenen Beratungsprozess erkennen und stellt sich einen individuellen Entwicklungsplan zusammen; schließlich werden Hindernisse und Fallen innerhalb von Beratungsprozessen deutlich. Um effizient zu sein, sollte jeder Berater seinen persönlichen Arbeitsstil entwickeln. Stil und Prozess sollten möglichst die Stärken des Beraters berücksichtigen, aber auch Schwächen und Schwierigkeiten anerkennen. Techniken und Instrumente, die ja auch im Verlauf der Fortbildung zum seniorTrainer vermittelt werden, sind nur dann sinnvoll, wenn sie mit dem natürlichen persönlichen Beratungsstil übereinstimmen.

„Die Beratungsarbeit³⁸ besteht meistens aus Aktivitäten, Meetings mit dem Klienten und Unterlagen, welche in einer Arbeitsbeziehung oder in einem Projekt zusammenfließen. Aus analytischen Gründen finde ich es hilfreich, eine solche Beratungsbeziehung in vier Phasen zu unterscheiden, welche sich zwar überschneiden und zusammenkommen, die aber doch unterscheidbar sind:

Diese vier Phasen sind:

- Vorbereitungsphase: (Pre-work) - der angewandte Prozess dient dem Berater dazu, sich für die Arbeit mit dem Klienten bereitzumachen.
- Einstieg in den Vertrag: Wie der Berater ins Klientensystem eintritt und einen Arbeitsvertrag mit dem Klienten abschließt.

³⁸ Im Gegensatz zum Originaltext, der auch Supervisor(inn)en nennt, wird im Zitat nur von Beratern gesprochen

- Arbeitsphase: Wie der Berater mit dem Klienten Problemlösung und andere Lernprozesse erarbeitet und etabliert.
- Trennungsphase: Wie der Berater das Projekt oder die Beratung zu einem guten Abschluss bringt, so dass der Klient selbst fortfahren kann.

Arbeitsfragen zu den vier Phasen

Wenn der Berater mit einem Klienten(system) arbeitet, durchläuft er die vier Phasen und kann eine Anzahl von Antworten für die nachfolgenden Arbeitsphasen entwickeln. Es ist sowohl für den Berater als auch für den Klienten wichtig, diese Fragen zu beantworten und zu überlegen. Häufig ist es so, dass der Berater die Hauptverantwortung für diese Fragen und das gemeinsame Erarbeiten von Antworten übernehmen muss. Im Folgenden sind die wichtigsten Arbeitsfragen zu den einzelnen Phasen zusammengestellt, zusammen mit den Zielen jeder Phase und den häufigsten Hindernissen oder Fallen.

Phase 1: Vorbereitung (Pre-Work)

Diese Phase bildet die Periode vor dem ersten Kontakt zwischen Berater und Klient. Der Berater bereitet sich vor, in die Arbeit einzusteigen. Sie endet mit der Bereitschaft des Beraters, zu beginnen.

Schlüsselfragen sind:

Ich als Berater

Wer bin ich?

Was sind meine Stärken und Schwächen bezüglich der Aufgaben?

Was traue ich mir zu? Worüber bin ich mir im Klaren?

Was traue ich mir nicht zu? Worüber bin ich im Unklaren?

Beziehung zu meiner eigenen Organisation

Was erwartet meine Organisation von mir als Berater? (für interne Berater)

Welche Unterstützung für meine Beraterrolle kann ich von der Organisation erwarten?

Wer sonst von meiner Organisation arbeitet mit meinem Klienten?

Welche Art von Verbindung haben wir?

Wer ist mein Klient?

Was muss ich über meinen Klienten wissen?

Was benötigt mein Klient (mein Klienten-System)?

Was kann ich anbieten? Welche hilfreichen Rollen kann ich einnehmen?

Wie kann ich die Verbindung zu meinem Klienten aufrecht halten?

Fallen und Schwierigkeiten sind:

Zu gut vorbereitet sein, mit Klischees über mich selbst, über meine Organisation und über meinen Klienten.

Zu viele Lösungen und zu wenig Fragen für die Arbeit mit dem Klienten vorbereiten.

Eine geschlossene ‚Sichtweise‘ bezüglich der wirklichen und unvorhersehbaren Probleme und Bedürfnisse des Klienten entwickeln.

Sich vornehmen, man müsse jedes Problem lösen, das vom Klienten vorgelegt wird.

Die Probleme des Klienten nach den Methoden ‚definieren‘, die man zur Verfügung hat (‚der Hammer für alle Fälle!‘)

Die Wichtigkeit und die Rolle seiner Selbst und die Entwicklung wichtiger Beziehungen unterschätzen.

Phase 2: Einstieg und Vertrag

In dieser Phase sollten folgende Ziele erreicht werden: Aufbau einer guten Arbeitsbeziehung mit dem Klienten und Austausch von Erwartungen, Bedürfnissen und Angeboten auf beiden Seiten. Arbeitsvertrag als Abschluss der Phase.

Schlüsselfragen sind:

- Was beschäftigt den Klienten wirklich? Was sind seine Interessen, Vorannahmen, Befürchtungen und Orientierungen?
- Sind die ‚präsentierten‘ Probleme die wirklichen Probleme oder sind sie Symptome anderer Probleme?
- Was benötigt der Klient wirklich?
- Was kann ich anbieten?
- Wie werden wir meine Angebote und seine Bedürfnisse zusammenbringen? Ist das möglich, oder braucht er einen anderen Berater?
- Fühlt sich der Klient wohl mit mir? Fühle ich mich wohl mit ihm?

- Kann er mich einsetzen (von mir lernen)? Wenn nein, kann ich ihm beibringen, wie er mich einsetzen kann?
- Was sind die Grundlagen unserer Arbeitsbeziehung?
- Welche Rollen werde ich einnehmen, welche wird der Klient einnehmen?
- Haben wir einen klaren Vertrag - formell und psychologisch?

Fallen und Schwierigkeiten sind:

- Sich zu stark 'verkaufen' wollen und nicht genug hinhören.
- Defensiv reagieren auf Fragen des Klienten bezüglich ihrer Kompetenz und Möglichkeit, seine Probleme zu lösen.
- Zu wenig Zeit, um herauszufinden, 'wo der Klient steht', was seine Bedürfnisse sind, welches seine Zweifel oder Vorbehalte bezüglich ihrer Expertise sind.
- Unrealistische Erwartungen in die Welt setzen, dass Sie als Berater 'zaubern' können.
- Lösungsvorschläge zu stark durchdrücken mit dem Ziel, 'ihr Geld wert zu sein' oder einen weiteren Auftrag zu bekommen.
- Annehmen, dass der Klient weiß, warum sie hier sind, was sie anzubieten haben, worüber sie reden, ohne das wirklich fortlaufend zu testen.
- Keinen klaren Vertrag bezüglich der Zusammenarbeit zu haben, um gemeinsam ausgehandelte Erwartungen zu erreichen.
- Der Tendenz des Klienten nachzugeben, schnelle Lösungen zu suchen statt bei einer genauen Diagnose zu bleiben.
- Zu stark 'eine Rolle spielen' statt sich persönlich einzugeben.

Phase 3: Arbeitsphase

Ziele dieser Phase sind: ausgehandelte Zielsetzungen zu erreichen, z.B. bestimmte Probleme zu lösen oder ein Programm aufzubauen.

Schlüsselfragen sind:

- Was sind unsere Zielsetzungen?
- Was sind die Verantwortlichkeiten des Klienten? Werden sie erfüllt?
- Was sind meine Verantwortlichkeiten? Werden sie erfüllt?
- Was muss ich tun? Was muss der Klient tun?

- Bin ich Lehrer, Problemlöser, Experte, Koordinator? Was sonst?
- Welche dieser Rollen muss ich wie lange übernehmen?
- Welche dieser Rollen sind ‚eingebaut ins System‘? Welche müssen ‚eingebaut‘ werden?
- Wie gehen der Klient und ich zusammen vor im Arbeitsprozess? Welches sind die kritischen Punkte, was sind Fortschritte, wie ‚messen‘ wir das?

Fallen und Schwierigkeiten sind:

- Keine Klarheit über die Ziele erreichen und behalten - was, wann, wo, wer, wie?
- Wichtige Leute im Klienten-System nicht einbeziehen.
- Keine Möglichkeiten zur Korrektur des Vorgehens, des Plans einbauen, obwohl sich neue und unvorhergesehene Probleme oder Bedürfnisse ergeben.
- Wenn der Supervisor oder Berater Rollen oder Aufgaben übernimmt, welche der Klient entwickeln sollte.
- Mangelnde Geduld mit dem Klienten (oder Klientensystem) in der Umsetzung meiner Anstöße.
- Einfach ‚da sein‘, statt sich in einer sinnvollen Aktivität zu engagieren.
- zu ‚großzügige und nachlässige‘ Einschätzungen der Risiken, die der Klient eingeht.

Phase 4: Trennungs-Phase

Erfahrungsgemäß möchten die meisten Berater die Beziehung mit ihrem Klienten fortsetzen. Es ist allerdings so, dass die Trennung genau geplant und durchgespielt sein muss. Eine gute Bewältigung der Trennungsphase kann den Klienten dazu bewegen, in ein nächstes Projekt mit dem Berater einzusteigen.

Schlüsselfragen sind:

- Was sollte ich dem Klienten noch vermitteln, bevor er selber fortfahren kann?
- Was könnte er von den Dingen übersehen, die wir zusammen erarbeitet haben?

- Habe ich unsere Abmachungen erfüllt? Ist dies dem Klienten klar? Was ist noch offen? Wie gehen wir damit um?
- Habe ich mich selber überflüssig gemacht?
- Weiß der Klient alles, was er wissen muss, bevor wir die Beratung beenden?

Fallen und Schwierigkeiten sind:

- Die Trennung nicht planen, sondern einfach ‚geschehen‘ lassen.
- Eine Lücke hinterlassen, die der Klient füllen muss, wenn er von Ihrer Beratung profitieren will.
- Den Klienten ‚überraschen‘, indem man eines Tages nicht mehr zur Verfügung steht.“

2. Arbeit mit Gruppen

Gruppen stellen im Kontext zivilgesellschaftlichen Engagements oft eine ausschlaggebende Größe dar: Sie können Projekte tragen, Energie für soziale Anliegen mobilisieren, sie verbinden Sozial- und Selbstveränderung. Die seniorTrainer werden mit Gruppen kooperieren, sie werden sie beraten, vielleicht auch selbst initiieren. Die Teilnehmer werden in unterschiedlicher Weise über Erfahrungen mit Gruppen verfügen, die unweigerlich ihren Zugang und ihre Erlebnisweise als Gruppenmitglied und gegebenenfalls auch Gruppenleiter geprägt haben. Die Fortbildung kann selbstverständlich nur ganz ausschnitthaft auf Gruppenarbeit und Gruppendynamik eingehen; die Reflektion der eigenen Erfahrungen und Absichten im Hinblick auf künftige Tätigkeiten erscheint dennoch unabdingbar.

Ziele

Die Teilnehmer sollen eigene Erfahrungen als Mitglied oder Leiter von Gruppen reflektieren und im Hinblick auf ihre Tätigkeit als seniorTrainer bedenken. Sie lernen ein Mehrebenenmodell der Leitung und Steuerung von Gruppen kennen und auf seine Eignung für eigene Vorhaben prüfen. Darüber hinaus beschäftigen sich mit grundlegenden Rollenfunktionen in Gruppen. Schließlich erhalten sie methodische

Angebote, um mit Blick auf eigene Vorhaben zu überlegen, welche Stärken und Schwächen sie selbst in die Arbeit mit Gruppen einbringen.

a) Auseinandersetzung mit eigener Gruppen- und Leitungserfahrung

Unter methodischem Gesichtspunkt könnte am Beginn der Beschäftigung mit dem Thema eine Auseinandersetzung mit eigenen Gruppen- und Leitungserfahrungen stehen. Denkbar wäre ein Einstieg mit der nachfolgend formulierten Aufgabenstellung.³⁹

Ausgestattet mit Flipchartpapier und genügend Stiften setzen sich Kleingruppen à vier oder fünf Personen mit folgenden Fragen auseinander:

- Wenn Sie an Ihre Erfahrungen zurückdenken: Was kann ein Gruppenleiter tun, damit man überhaupt keine Lust mehr hat, wiederzukommen und weiter zusammenzuarbeiten?
- Was können Gruppenmitglieder tun, damit der Gruppenleiter keine Lust mehr hat,
wiederzukommen und mit der Gruppen zusammenzuarbeiten?
- Was können Gruppenmitglieder untereinander tun, wie können sie sich verhalten, damit die Freude an der Zusammenarbeit und ihre Effektivität auf den Nullpunkt sinkt?

Fertigen Sie für jede dieser Fragen ein eigenes Plakat an, auf dem die genannten Verhaltensweisen aufgelistet sind. Nach einer halben Stunde werden die Ergebnisse zusammen im Plenum vorgestellt und verglichen. Ein Teilnehmer kann dann gebeten werden, eine Diskussion darüber zu moderieren, welche Verhaltensweisen gefordert sind, um gegenteilige, positive Wirkungen zu erzielen. Die Ergebnisse werden wiederum auf Flipchartbögen festgehalten (Knopf 2002).

³⁹ Angelehnt an: Evelyne Maaß; Karsten Ritschl: Teamgeist. Spiele und Übungen für die Teamentwicklung. Paderborn: Junfermann 1997, S. 65f.

Erweiterte Variante:

Ziel:

Die TN vergewissern sich zu eigenen Erfahrungen in Gruppenprozessen, die sie bisher im EFI - Programm gemacht haben. Der Schwerpunkt liegt auf ihrer Arbeit in peergroups während der ersten Praxisphase. Mit einem Austausch ihrer Erfahrungen wird für das Thema sensibilisiert und vor dem Hintergrund individueller Betroffenheit eine Reflexionsebene geschaffen.

Vorgehen:

Die TN werden gebeten, sich in ihrer peergroup zusammen zu finden und zu beantworten: Wie haben wir während der Praxisphase als Gruppe zusammen gearbeitet?

Sie bekommen zur Unterstützung und Orientierung ein Arbeitsblatt „Grundbedürfnisse einer Gruppe – wie wurden sie bei uns erfüllt“⁴⁰ und haben 30 min. Zeit, dieses Arbeitsblatt auszufüllen. Im Anschluss wird jeweils ein Vertreter der Gruppe das Ergebnis im Plenum kurz vorstellen. Denkbar ist danach eine kurze Zusammenfassung vom KL, mit der zur theoretischen Bearbeitung des Themas - Grundbedürfnisse einer Gruppe – übergeleitet werden kann.

Daran schließt sich von KL Seite ein Referat zum genannten Thema an, das mit Folie (die die TN anschließend bekommen) unterstützt wird.

Zeit: ca. 90 Minuten

Material: Arbeitspapier (siehe Arbeitspapiere 2.Modul)

Kommentar:

Auf diese Weise wird an persönliche und auch gemeinsame Erfahrungen, die die TN in der Fortbildung gemacht haben, angeknüpft. Sie erfahren, dass sie als einzelnes Mitglied einer Gruppe mitverantwortlich für das Ganze sind und Kenntnisse zur „Gruppe“ hilfreich sind, um Prozesse in Gruppen beeinflussen zu können.

⁴⁰ In Anlehnung an Katholische Akademie und Heimvolkshochschule Lingen-Holthausen

Da das Thema Gruppe sehr umfangreich und differenziert ist, das mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung bearbeitet werden kann, bieten sich zahlreiche unterschiedliche Methoden für die Kursarbeit an. Die TN werden in ihrer zukünftigen Tätigkeit vermutlich häufig mit Gruppen konfrontiert, arbeiten in und mit diesen und sind gefordert, sich dahingehend auf unterschiedlichste Bedingungen einzustellen. Um sie darauf gut vorzubereiten, empfehlen sich methodische Lernarrangements, die neben notwendiger Inhaltsvermittlung ebenso zu gemeinsamer Gruppenerfahrung und Reflexion einladen. Unter Berücksichtigung von Interessen der TN und der Situation und Atmosphäre in der Gruppe können die Kursleiter eine geeignete Auswahl an Methoden treffen.

b) „Turmbau – Übung“⁴¹

Um zum Thema „Gruppe“ hinzuführen, gleichsam für das Thema aufzuschließen und zu sensibilisieren, bietet sich eine gemeinsame Übung an.

Es wird hiermit an Erfahrungswissen angeschlossen, das die TN als mehr oder weniger „Gruppen Erfahrene“ mitbringen und in diesen Prozess ganz praktisch einbringen können. Die Übung kann eine gute Grundlage zur nachfolgenden theoretischen Bearbeitung des Themas sein.

Ziel:

Die TN machen in einer gemeinsamen Übung eigene Erfahrungen mit „Gruppe“ und reaktivieren gleichzeitig bereits bestehende Erfahrungen. Sie erleben, wie unter einer bestimmten Aufgaben – und Zielstellung in einer Gruppe gearbeitet wird, was dort interaktiv passiert und können diese Eindrücke anschließend schildern und reflektieren. Sie bereiten sich mit dieser Übung darauf vor, zum Thema Gruppe theoretisch weiterzuarbeiten und ihre Kenntnisse zu erweitern.

Vorgehen:

Mindestens sechs TN finden sich in jeweils einem Team zusammen, das gemeinsam einen Turm bauen wird. Jedes Team wählt aus seiner Mitte einen Beobachter, der sich nicht am Arbeitsprozess beteiligen darf. Die Beobachter bilden im Anschluss eine Jury, die die Türme nach bestimmten Kriterien beurteilt (Standfestigkeit, Höhe,

⁴¹ In Anlehnung an Bildungswerk der Hessischen Wirtschaft e.V.

Stabilität, Schönheit etc). Die Teams stehen miteinander im Wettbewerb. Ihnen wird jeweils die Instruktion gegeben, aus den vorhandenen Materialien einen Turm zu bauen, der hoch ist, stabil ist, standfest und schön. Alle TN einer Gruppe sollen gemeinsam daran arbeiten.

Jedes Team baut einen Turm nach mit ausschließlich dem Material, das zur Verfügung steht. Die Teams haben eine Stunde Zeit zum Bauen, Sieger wird, wessen Turm die beste Bewertung von der Jury erhält.

Man kann die Übung etwas erschweren, indem während der „Bauzeit“ das Sprechen verboten wird. Alle Verständigung muss dabei nonverbal erfolgen.

Zeit: ca. 90 min

Material: je Gruppe: 3 Bogen Kartonpapier A3, 4 Bogen Papier für Entwürfe, 1 Schere, 1 Klebstoff, 1 Lineal, 1 Bleistift, 1 Radiergummi)

Kommentar:

Die TN bekommen die Chance, eigenes Gruppenhandeln miteinander zu erproben und mit Hilfe von Beobachtung auch reflektieren zu können. Diese Übung ist eine Abwechslung, lädt zu aktiver Betätigung ein, gibt aber auch die Möglichkeit als Beobachter „draußen“ zu bleiben. Auf Erfahrungen und Beobachtungen kann nachfolgend bei der Bearbeitung des Themas immer wieder zurückgegriffen und Gruppenprozesse (Interaktion und Gruppendynamik) so anschaulich gemacht werden. Kein TN soll zu dieser Übung gedrängt werden, auch „Beobachterposten“ sind wichtig.

Erweiterung:

Abhängig von Gruppenklima und Interessen kann man während der Übung eine Videokamera mitlaufen lassen und das Geschehen aufzeichnen. Dieses Material lässt sich vielleicht gut zum Thema Interaktion in Gruppen und Gruppendynamik einsetzen; einzelne Sequenzen könnten nach vorher festgelegten Analysekriterien genauer „unter die Lupe genommen werden“.

Daran anschließen kann sich eine *Präsentation der Texte über* Rollenfunktionen in Gruppen und Steuerungsebenen von Gruppen s.u.. Je nach zeitlichem Rahmen und Interesse können dann noch neue Kleingruppen gebildet werden, die sich mit dem

einen oder den anderem Arbeitspapier – wie immer möglichst vor dem Hintergrund eigener „Rollensympathien“ oder Projektvorhaben – beschäftigen. Es wäre günstig, wenn die Gruppen ihre jeweiligen Ergebnisse für eine an die Kleingruppenarbeit anschließende kurze Präsentation und Diskussion im Plenum schriftlich festhalten könnten (Knopf 2002).

c) „Von Alpha bis Omega“

Ziel:

Die TN bekommen einen Überblick zu sozialen Positionen, die Mitglieder einer Gruppe einnehmen können und wie diese Positionen charakterisiert sind.

Vorgehen:

Die TN finden sich in 6 Kleingruppen (3-4TN) zusammen und bearbeiten jeweils eine „Gruppenposition“: Alpha, Beta, Gamma 1, Gamma 2, Gamma 3, Omega.

Sie haben für Bearbeitung des Themas und Vorbereitung einer kleinen Präsentation mit Poster oder Folie 30 min Zeit.

Nach der theoretischen Klärung stellen die einzelnen Arbeitsgruppen ihre Ergebnisse (visualisiert) im Plenum vor. Bei Bedarf kann sich noch eine kurze Diskussion anschließen.

Zeit: ca. 60 min

Material: Arbeitspapier zu Gruppenpositionen (siehe Arbeitspapiere, 2. Modul), Poster, Folien, Stifte, Overheadprojektor

„Wie auch bei der Bearbeitung anderer thematischer Schwerpunkte sollen die genannten Vorschläge unbedingt als solche behandelt werden: Es ist überhaupt nicht auszuschließen, dass Teilnehmer sich bereits mit Gruppenarbeit beruflich oder im ehrenamtlichen Kontext auseinandergesetzt haben. Den Fortbildungsleitern wird in diesem Fall unbedingt empfohlen, auf solche Kompetenzen zurückzugreifen. Es ist natürlich auch denkbar, dass die Dynamik der Fortbildungsgruppe selbst – wo dies sinnvoll erscheint – zum Lerngegenstand erhoben wird. Die Praxis der Seniorenarbeit bietet ihrerseits eine Fülle positiver, aber leider auch abschreckender Beispiele für den Umgang mit Gruppen und Gruppenleitung. Wo dies möglich ist,

sollten auch solche Beispiele zur Sprache kommen. Schließlich kann auch eine andere inhaltliche Schwerpunktsetzung erwogen werden: Eine Beschäftigung zum Beispiel mit Phasen der Gruppenentwicklung, wie sie in zwar variierender, aber letztlich ähnlicher Weise in der Literatur beschrieben werden⁴², statt mit den hier vorgeschlagenen „Rollenfunktionen in Gruppen“ mag ertragreicher sein“ (Knopf 2002).

d) Rollenfunktionen in Gruppen

In einem klassischen Buch der Erwachsenenbildung unterscheidet Brocher⁴³ verschiedene „Rollenfunktionen“: „Es lassen sich .. deutlich eine Reihe von Rollen herauskristallisieren, die sich aus der Bemühung des einzelnen ergeben, das jeweilige, entstehende soziale System einer Gruppe weiter zu entwickeln.“ (S. 137).

„**Aufgabenrollen**“ (das sind „Funktionen, die für die Auswahl und Durchführung einer Gruppenaufgabe erforderlich sind“):

Initiative und Aktivität: u.a. Lösungen vorschlagen, neue Ideen vorbringen, neues In-Angriff-Nehmen des Problems, neue Definitionen eines gegebenen Problems versuchen, Neu-Organisation des Materials

Informationssuche: Fragen nach genauere Klärung von Vorschlägen, Forderung nach ergänzenden Informationen oder Tatsachen

- *Meinungserkundung:* Versuche, bestimmte Gefühlsäußerungen von Mitgliedern zu bekommen, die sich auf die Abklärung von Werten, Vorschlägen oder Ideen beziehen
- *Informationen geben:* Angebot von Tatsachen oder Generalisierungen. Verbinden der eigenen Erfahrungen mit dem Gruppenproblem
- *Meinung geben:* Äußern einer Meinung oder Überzeugung, einen oder mehrere Vorschläge betreffend, speziell hinsichtlich seines Wertes
- *Ausarbeiten:* Abklären, Beispiele geben oder Bedeutungen entwickeln, Versuche, sich vorzustellen, wie ein Vorschlag sich auswirkt, wenn er angenommen wird

⁴² Vgl. etwa Langmack, Barbara; Braune-Krickau, Michael: Wie die Gruppe laufen lernt. Anregungen zum Planen und Leiten von Gruppen. Weinheim: Beltz 1993. 4. Auflage; Schmidt-Grunert, Marianne: Soziale Arbeit mit Gruppen. Eine Einführung. Freiburg i.B.: Lambertus 1977, S. 181ff.; Geißler, Karlheinz A.: Lernprozesse steuern. Weinheim / Basel: Beltz Weiterbildung 1995, S. 147ff.

⁴³ Brocher, Tobias: Gruppendynamik und Erwachsenenbildung. Braunschweig: Westermann 1967, S. 137ff.

- *Koordinieren*: Aufzeigen der Beziehungen zwischen verschiedenen Ideen oder Vorschlägen; Versuch, Ideen und Vorschläge zusammenzubringen; Versuch, die Aktivität verschiedener Untergruppen oder Mitglieder miteinander zu vereinigen
- *Zusammenfassen*: Zusammenziehen verwandter Ideen oder Vorschläge; Nachformulieren von bereits diskutierten Vorschlägen zur Klärung
- *Ermutigung*: Freundlichsein, Wärme, Antwortbereitschaft gegenüber anderen; andere und deren Ideen loben; Übereinstimmen und Annehmen von Beiträgen anderer
- *Grenzen wahren*: Versuch, einem anderen Gruppenmitglied einen Beitrag dadurch zu ermöglichen, dass andere darauf aufmerksam gemacht werden: z.B.: „Wir haben von X noch gar nichts zu diesem Thema gehört.“ Begrenzung der Sprechzeit für alle, um damit allen eine Chance zu geben, tatsächlich gehört zu werden
- *Regeln bilden*: Formulierung von Regeln für die Gruppe, die für Inhalt, Verfahrensweisen oder Entscheidungsbewertungen gebraucht werden sollen; Erinnerung der Gruppenmitglieder, Entscheidungen zu vermeiden, die mit diesen Regeln kollidieren
- *Folge leisten*: Den Gruppenentscheidungen folgen, nachdenklich die Ideen anderer annehmen und anhören, als Auditorium während der Gruppendiskussionen dienen
- *Ausdruck der Gruppengefühle*: Zusammenfassung, welches Gefühl innerhalb der Gruppe zu spüren ist. Beschreiben der Reaktionen der Gruppenmitglieder, Mitteilung von Beobachtungen und unbewussten Reaktionen von Gruppenmitgliedern, geäußerten Ideen oder Lösungen gegenüber

„Aufgaben- und Erhaltungsrollen“

- *Auswerten*: Überprüfen der Gruppenentscheidungen im Vergleich mit den Regeln; Vergleich der Bemühungen im Verhältnis zum Gruppenziel
- *Diagnostizieren*: Bestimmen der Schwierigkeitsquellen und der situationsgerechten nächsten Schritte; Analysieren der Haupthindernisse, die sich dem weiteren Vorgehen entgegenstellen
- *Übereinstimmung prüfen*: Versuchsweise nach der Gruppenmeinung fragen, um herauszufinden, ob die Gruppe sich einer Übereinstimmung für eine

Entscheidung nähert. Versuchsballe loslassen, um die Gruppenmeinung zu testen

- *Vermitteln*: Harmonisieren, verschiedene Standpunkte miteinander versöhnen, Kompromisslösungen vorschlagen
- *Spannung vermindern*: Negative Gefühle durch einen Scherz ableiten, beruhigen, eine gespannte Situation in einen grösseren Zusammenhang stellen

Diesen positiven Rollenfunktionen stehen nach Brocher andere gegenüber, die sich negativ auf die Zielerreichung auswirken können.

„Dysfunktionale Rollen“

- *Aggressives Verhalten*: Arbeiten für den eigenen Status, indem andere kritisiert oder blamiert werden; Feindseligkeitsäußerungen gegen die Gruppe oder einzelne Mitglieder; Herabsetzen des Selbstwertes oder des Status anderer Mitglieder; Versuch, ständig zu dominieren
- *Blockieren*: Weiterentwicklung der Gruppe zu durchkreuzen durch Ausweichen auf Randprobleme; Angebot persönlicher Erfahrungen, die nicht mit dem vorliegenden Problem zu tun haben; hartnäckige Argumentation zu einem einzigen Punkt; Abweisung von Ideen ohne jede Überlegung aus affektiven Vorurteilen
- *Selbstgeständnisse*: Benützen der Gruppe als Resonanzboden für rein persönliche, nicht an den Gruppenzielen orientierte Gefühle oder Gesichtspunkte
- *Rivalisieren*: Mit anderen um die produktivsten oder besten Ideen zanken, ständig am meisten sprechen, die größte Rolle spielen, die Führung an sich reißen
- *Suche nach Sympathie*: Versuch, andere Gruppenmitglieder zur Sympathie mit den eigenen Problemen und Mißgeschicken zu verleiten; die eigene Situation verwirrend darstellen, oder die eigenen Ideen so erniedrigen, dass auf diese Weise Unterstützung durch andere erreicht werden soll
- *Spezialplädoyers*: Einführung oder Unterstützung von Vorschlägen, die mit eigenen, eingengten Bedenken oder Philosophien verbunden sind. Lobbyistenverhalten

- Clownerie: Jux veranstalten, Witzeln, Nachäffen, um die Arbeit der Gruppe möglichst immer wieder zu unterbrechen
- *Beachtung suchen*: Versuche, die Beachtung auf sich zu ziehen, durch lautes und ausgiebiges Reden, extreme Ideen oder ungewöhnliches Verhalten
- *Sich zurückziehen*: Überwiegend indifferentes, passives Verhalten, beschränkt auf äußerste Formalität; Tagträumen, Unsinn machen; mit anderen flüstern, vom Thema weit abweichen.

„Bei den dysfunktionalen Rollen muss man sich vor der Tendenz in jeder Gruppe hüten, andere oder sich selbst zu beschuldigen, bei denen vorübergehend dieses Verhalten auftritt. Es ist sinnvoller, solches Verhalten als Symptom dafür wahrzunehmen, dass es um die Fähigkeit der Gruppe schlecht bestellt ist, individuelle Bedürfnisse ausreichend durch gruppenzentrierte Arbeit zu befriedigen.“ (S. 141).

Brocher betont, dass diese Klassifizierungen vorwiegend als Hilfe für Beobachtung gedacht sind, keineswegs als starre Rollen: In diesem Sinne sollte sowohl aus der Perspektive des Gruppenmitglieds wie auch aus der Leitung registriert und überlegt werden, welche Rollenfunktion(en) in der gegebenen Gruppe oder Entwicklungsphase der Gruppe zu wenig oder zu stark akzentuiert sind und wie gegebenenfalls für Abhilfe gesorgt werden kann.

Bei einer tiefergehenden Beschäftigung mit Gruppen ist es deshalb manchmal sinnvoll, ausdrücklich Mitglieder der Gruppe mit der Aufgabe zu „beauftragen“, die Gruppenarbeit unter dem Blickwinkel der Rollenfunktionen zu beobachten und dann am Ende einer Arbeitseinheit Rückmeldung zu geben.

e) Steuerungsebenen von Gruppen

Gruppenleitung ist nicht immer leicht, weil Gestaltungs- und Steuerungsaufgaben sich nicht nur auf der inhalts- und zielbezogenen Ebene stellen (worauf zumeist die Aufmerksamkeit gerichtet ist), sondern die Gruppenzusammensetzung und -dynamik sowie die subjektiven Befindlichkeiten der Einzelpersonen gleichwertig berücksichtigt werden müssen, wenn die Gruppenziele erreicht werden sollen.

In einem seiner sehr gut lesbaren und empfehlenswerten Bücher stellt Karlheinz A. Geißler⁴⁴ ein „Dreiebenenmodell“ vor, dessen Anwendung er dann in plastischer und praxisbezogener Weise illustriert:

Ebene 1: Sachlogik

Hier geht es u.a. darum, Ziele realistisch festzulegen, die organisatorischen Rahmenbedingungen (Zeit, Ort etc.) zu bestimmen, die Arbeitsphasen und Lernsequenzen zu entwickeln, Ergebniskontrolle zu betreiben, den Erfolg zu sichern. Sachkenntnis und ein Verständnis für die „Logik der Sache“ sind erforderlich, um auf dieser Ebene zu steuern (oder dazu beizutragen, dass die Gruppenmitglieder Steuerungsfunktionen übernehmen!).

Ebene 2: Soziologik

Eine Gruppe kann ihre sachlichen Aufgaben nur bewältigen, wenn auch die soziale Ebene, nämlich die Gruppenzusammensetzung und die Gruppenentwicklung, „stimmt“. Die Gruppenatmosphäre, die Dynamik einer Gruppe, die Weise, wie Orientierung gegeben und gefunden wird, wie darüber entschieden wird, welches Verhalten gruppenkonform, welches dagegen nicht akzeptiert wird, welche Kooperationsbeziehungen (horizontal und vertikal) gestaltet werden, wie Entscheidungen und Beschlüsse zustandekommen: dieses sind Fragen, die die Soziologik betreffen und die die gleiche Aufmerksamkeit wie die sachlogische Ebene verdienen.

Ebene 3: Psychologik

Produktive Gruppenprozesse sind nur möglich, wenn sich Vertrauen entwickelt, dies wiederum geschieht nur, wenn die Mitglieder in ihrer spezifischen Individualität anerkannt werden: Es geht darum, die Unterschiedlichkeit zu akzeptieren und für die Gruppenaufgaben nutzbar zu machen (vgl. auch Brochers Position in Arbeitsmaterial 1, der sich ähnlich äußert).

„Akzeptanz zu entwickeln ist .. eine notwendige und unverzichtbare Führungsleistung.“ (S. 19). Die Bedürfnisse der Beteiligten können nie ganz für den Gruppenprozess verfügbar werden: „Es ist die Toleranz für das Abweichende, das

⁴⁴ Geißler, Karlheinz A.: Lernprozesse steuern. Weinheim / Basel 1995

Besondere und manchmal auch für das Störende, die individuelle Lernprozesse fördert. Die sozialen Steuerungs- und Gestaltungsaktivitäten sind also auch individualisierend auszurichten“ (S. 19).

Leitung ist also die geschickte Verknüpfung der Gestaltung von sach-, sozio- und psychologischer Ebene. Geißler illustriert die Anwendung des Dreiebenenmodells u.a. am Beispiel der Anfangssituationen (a.a.O., S. 75-85). Greift man einmal die Ebene der Soziologie heraus ergeben sich etwa folgende Aufgaben, die in der Anfangssituation in geeigneter Weise geklärt werden müssen:

- Die Gruppe muss herausfinden, welches die Bedingungen der Mitgliedschaft sind und wer diese Bedingungen erfüllt.
- Die Grenze des zu tolerierenden Verhaltens der Gruppenmitglieder muss gefunden werden: Welches Verhalten wird akzeptiert, welches wird abgelehnt.
- Die Beteiligten müssen Klarheit haben, wie auf ungewohntes und/oder störendes Verhalten reagiert werden soll.
- In der Gruppe muss Klarheit darüber herrschen oder geschaffen werden, wer welche Funktion ausübt (einschließlich Leitungsfunktionen!).
- Gruppenmitglieder müssen Klarheit haben, wer welche Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kenntnisse in die Gruppe einbringen kann.
- Die Gruppenmitglieder müssen wissen, wie sie Entscheidungen treffen.
- Die Gruppe muss Ziele und Formen der Zusammenarbeit entwickeln, die die besonderen Bedürfnisse der Mitglieder zu befriedigen versprechen.
- Die Gruppenmitglieder müssen Kooperations- und Kommunikationsmethoden und -wege festlegen, die gegenseitiges Verständnis sichern.

Nach der Anfangsphase stellen sich neue Steuerungs- und Gestaltungsaufgaben: Vielleicht lassen sich im gemeinsamen Gespräch Beispiele für solche in der so genannten „Arbeitsphase“ der Gruppe gefunden werden, in der die Gruppe ein realistisches Bild davon entwickelt hat, was sie zu leisten imstande ist. Oder was muss unter Steuerungsgesichtspunkten bedacht werden, wenn die Gruppe zu ihrem Ende kommt?⁴⁵

⁴⁵ vgl. Geißler, Karlheinz A.: Schlußsituationen. Weinheim / Basel: Beltz 1994 oder a.a.O., S. 169ff.

3. Konflikte und Konfliktmoderation

a) Theoretischer Input

Aus RC Knopf 2002: Das Engagement der seniorTrainer ist kaum vorstellbar ohne vielfältige Schwierigkeiten und wohl auch Konflikte, die im Umgang mit Institutionen, Gruppen, Trägern, Einzelpersonen auftreten können; seniorTrainer könnten im Rahmen ihrer Beratungstätigkeit auch als neutrale Konfliktmoderatoren gefordert sein. Und es wird vorkommen, dass sie selbst Konfliktbereitschaft zeigen müssen, um auf Missstände aufmerksam zu machen oder bürgerschaftliche Anliegen zu vertreten. Dieser thematische Schwerpunkt kann – wie auch die anderen – nur Aspekte einer komplexen Problematik aufgreifen und bestimmte Handlungskompetenzen stärken. Für die (lernende) Auseinandersetzung mit Konflikten bietet es sich unbedingt an, aufgetretene Spannungen oder Konflikte, von denen die Teilnehmer im Zusammenhang ihres gegebenenfalls schon praktizierten ehrenamtlichen Engagements berichten oder mit denen sie konfrontiert sind, als Gelegenheiten aufzugreifen, den Umgang mit ihnen zum Thema zu machen. Unter Umständen kann auch eine grundsätzliche Auseinandersetzung mit typischen Konfliktfeldern zum Beispiel in der Zusammenarbeit zwischen Haupt- und Ehrenamtlichen sinnvoll sein. Darüber hinaus scheint es vielversprechend, wenn die Teilnehmer sich mit grundlegenden Fragen der Konfliktmoderation auseinandersetzen.

Ziele

Die Teilnehmer sollen ihre persönlichen Einstellungen und Haltungen gegenüber Konflikten sowie ihren Umgang damit reflektieren.

Sie sollen sich handlungsorientiert über Konflikterfahrungen austauschen.

Sie sollen potenziell konfliktreiche Situationen ehrenamtlichen Engagements wahrnehmen und typische Konfliktfelder bedenken.

Sie sollen Konfliktmoderation als ein mögliches Handlungsmodell kennenlernen.

b) Persönliche Konflikterfahrung

In methodischer Hinsicht ist es als Einstieg empfehlenswert, auf Konflikterfahrungen der Teilnehmer zurückzugreifen: In Kleingruppen können sich Teilnehmer gegenseitig in knapper Form Konfliktkonstellationen, die sie im ehrenamtlichen Engagement kennen gelernt haben, vorstellen. Die Teilnehmer einigen sich darauf, welches Beispiel später im Plenum aufgegriffen werden könnte. Diese werden dort kurz vorgestellt; die Gruppe entscheidet dann, welcher Konflikt bzw. welche Konfliktkonstellationen im Rollenspiel bearbeitet werden sollten. Die nicht aktiv beteiligten Teilnehmer können an Hand der im Arbeitsmaterial 1 genannten Fragen die Situation beobachten und ihre Wahrnehmungen austauschen (RC Knopf 2002).

Erweiterung:

Für den Einstieg ins Thema bietet es sich ebenso an, die TN mit einem Konflikt zu konfrontieren, der ihnen von KL Seite im Rollenspiel präsentiert wird. Anhand einer dargestellten typischen Konfliktsituation können für die weitere Bearbeitung inhaltliche Akzente gesetzt werden, außerdem sensibilisiert man die TN.

c) “Ein typischer Konflikt?!“⁴⁶

Ziel:

Die TN werden mittels eines Rollenspiels von KL Seite realitätsnah mit einem möglichst typischen Konflikt (möglicherweise aus dem Engagementbereich), den jeder schon mal erlebt haben könnte, konfrontiert. Im Anschluss schildern sie ihre Eindrücke und versuchen sich anhand von zwei Leitfragen (siehe dazu auch Abschnitt „Wer hat eigentlich das Problem?“) ein erstes Mal an einer Konfliktanalyse.

Vorgehen:

Den TN wird eine kurze Hinführung zum Thema Konflikt gegeben und sie werden um genaue Beobachtung der dargestellten Situation gebeten.

KL A und KL B präsentieren ihr Rollenspiel mit folgender Situation: Ein Mitarbeiter eines Vereins hat einen wichtigen Termin (der verschoben wurde) verpasst. Der

⁴⁶ In Anlehnung an Stätte der Begegnung e.V. Vlotho

Vereinsvorsitzende spricht ihn daraufhin an. Der Mitarbeiter rechtfertigt sich damit, dass er von der Terminverschiebung nichts wusste, da er mal wieder nicht informiert wurde. Der Vorsitzende hält entgegen, dass er schließlich nicht jeden Mitarbeiter informieren kann. Ein Wort gibt das andere und es kommt zu keiner Lösung bzw. Schlichtung.

Im Anschluss kann es ein kurzes Blitzlicht von den TN geben. Dann werden sie sich anhand von zwei Leitfragen (flipchart) mit der Situation auseinandersetzen:

- Worin besteht der Konflikt?
- Wer hat das Problem?

Dies kann sowohl einzeln als auch in Partner- oder Kleingruppenarbeit erfolgen. Die Ergebnisse werden dann im Plenum vorgestellt und diskutiert und es wird zur Bearbeitung „Wer hat eigentlich das Problem?“ übergeleitet.

Alternativ ist ebenso denkbar, eine Konfliktsituation im Text zu schildern, z. B. in Form eines Briefes oder Briefwechsels.⁴⁷ Die Aufgabenstellung bleibt die gleiche, es wird nur kein Rollenspiel präsentiert.

Zeit: 30 min

Material: Flipchart, Poster

Kommentar:

TN werden vor dem Hintergrund ihrer eigenen Erfahrungen mit dem Thema konfrontiert, ohne dabei persönlich Erlebtes direkt thematisieren zu müssen. Sie können sich auf das Thema einstellen und erkennen, dass Auseinandersetzung mit und Bearbeitung von Konflikten ein potentielles Betätigungsfeld für sie sein wird.

Nach Knopf (2002) kann in einer späteren Phase mit Hilfe des theoretischen Inputs eine Einführung in Konfliktmoderation stattfinden. Dazu eignen sich sowohl Diskussionen im Plenum wie auch Kleingruppenarbeit – dies muss situativ entschieden werden. Empfehlenswert ist in jedem Fall, das Modell an Beispielen zu erproben.

⁴⁷ In Anlehnung an Marie Seebach Stiftung Weimar

d) Theoretischer Input - Wer hat eigentlich das Problem?

Im Umgang mit Konflikten besteht auch für nicht unmittelbar Beteiligte immer die Gefahr, so involviert zu werden oder sich selbst einzulassen, dass notwendige Handlungsmöglichkeiten eingeschränkt werden. Dies kann – auch - unbewusst geschehen. Eine nahezu klassische Konstellation ist die, dass der zunächst nicht Beteiligte einen Konfliktpartner als „Täter“, den anderen entsprechend als „Opfer“ sieht: Leicht entsteht dann eine Dynamik, die für den Dritten (deshalb finden sich jeweils Dreieckskonstellationen) stets nur noch die Rolle des „Retters“ bereit hält und die nur sehr schwer zu unterbrechen ist.

Wann immer möglich ist Gelassenheit angeraten, damit man sich die folgende Frage vorlegen kann:

Worin besteht der Konflikt? Wer hat überhaupt das Problem?

Wenn es sich um Gruppen oder Teams handelt: Ist es eine Person oder sind es mehrere? Hat die gesamte Gruppe das Problem? Haben es der Leiter oder die Leitungskräfte? Oder – was nicht ausgeschlossen ist – haben nur Sie als Beobachter eines?

Es empfiehlt sich, in aller Vorsicht Vermutungen anzustellen über mögliche Ursachen. Ein Methodenbuch⁴⁸ listet im Hinblick auf Gruppen zum Beispiel die folgenden Ursachen auf:

- Widerspruch der Interessen
- Leiterverhalten
- Beziehungsprobleme zwischen den Teilnehmern
- Meinungsverschiedenheiten – Sachkonflikte – Informationsmangel
- Störungen von außen
- Mangelnde Selbstklärung
- Unpassende Methoden bzw. Arbeitsweisen – Widersprüche
- Müdigkeit

⁴⁸ Rabenstein, Reinhold; Reichel, René; Thanhoffer, Michael: Das Methoden-Set. 5. Konflikte. Münster: Ökotopia Verlag 1996. 8. Auflage, S. 5.C1 ff.

- Anwesenheit auf Druck, Unfreiwilligkeit
- Gruppennormen stehen im Widerspruch zu den Botschaften und Zielen des Leiters
- Die Gruppe ist zu heterogen

Vor diesem Hintergrund lassen sich Vermutungen anstellen, welches Problem ursächlich sein mag für die aufgetretenen Konflikte. Ein Konflikt ist ein Gegensatz zwischen Vorstellungen bzw. Vorstellungsinhalten von Personen, Gruppen oder Institutionen, die tatsächlich oder in der Wahrnehmung der Beteiligten nicht vereinbart werden können. Es bleibt zu klären, wer von den Problemen wie betroffen ist. Und: Wie gehen die Beteiligten mit dem Problem um?

Halten Sie Ihre Beobachtungen und Überlegungen kurz schriftlich, als Skizze oder anders in einer geeigneten Weise fest (RC Knopf 2002).

e) Theoretischer Input - Konfliktmoderation

Begriffsklärungen⁴⁹:

Moderation ist eine strukturgebende Einflussnahme einer inhaltlich neutralen, außenstehenden Person auf den Kommunikationsprozess der Gruppe

Konfliktmoderation ist Moderation mit dem Ziel der Lösung eines Konfliktes zwischen den Mitgliedern einer Gruppe oder zwischen Gruppen.

Mediation ist eine Konfliktmoderation zwischen zwei Personen ohne weitere Gruppenmitglieder.

Fünf Phasen der Konfliktmoderation⁵⁰

Auftrag vereinbaren – Rollen und Richtung klären

⁴⁹ Quelle: Redlich, Alexander; Elling, Jens R.: Potential: Konflikte. Ein Seminarkonzept zur KonfliktModeration und Mediation für Trainer und Lerngruppen. Hamburg: Windmühle 2000, S. 225

⁵⁰ a.a.O., S. 28ff.

Der Moderator als außenstehende, neutrale Person muss zunächst klären, wohin die Reise gehen soll: Passen die Zielvorstellungen der Beteiligten hinsichtlich der Lösung des bzw. der Konflikte zusammen, welche Themen sind zu bearbeiten? Handelt es sich etwa um Konflikte zwischen Teammitgliedern und Leitungen müssen die jeweiligen Themen und Zielvorstellungen so klar formuliert und gegenüber gestellt werden, dass Übereinstimmungen und Gegensätze erkennbar werden. Es muss sichergestellt werden, dass der Auftrag so formuliert und koordiniert wird, dass alle daran mitarbeiten können. Bei mangelnder Klärung kann die Arbeit im „Nebel falscher Vorstellungen“ steckenbleiben.

Kontakt stiften

Die Auftragsklärung mündet in die nächste Phase ein: Zwischen allen Konfliktbeteiligten muss Kontakt gestiftet werden. Es muss mit Angst, Abwehr u.a. gerechnet werden. Wenn alle nur darauf bedacht sind, keine Blöße zu zeigen und nur formal geredet wird, kommt es zu keinem Kontakt und die Personen agieren fassadenhaft. Es muss versucht werden, Zugänge zu schaffen, durch die die Personen sich einmal von einer ungewohnten Seite kennenlernen und die helfen können, eine aufgeschlossenerere Atmosphäre zu schaffen.

Themen sammeln und festlegen

Eine Themensammlung zu erstellen ist nicht zuletzt deshalb wichtig, weil Gruppen oder Teams dazu neigen, sich sofort beim ersten Thema festzubeißen – bei dem sich nicht selten zeigt, dass es sich um ein vorgeschobenes handeln kann. Eine ausführliche Sammlung von Themen bietet die Möglichkeit, einen Überblick zu erarbeiten, Oberthemen zu formulieren. Es wird empfohlen, die Themen als Wünsche an andere Gruppenmitglieder, die Leitung etc. zu formulieren. Es können dann solche ausgewählt werden, die den jeweiligen Gesprächs- oder Konfliktpartnern besonders wichtig erscheinen. Damit wird Ziellosigkeit vermieden.

Sichtweisen klären

Bei der jetzt anschließenden Bearbeitung der Konflikte und Themen besteht immer die Gefahr, dass man sich im Hin und Her der Argumente verliert, dass Teilnehmer sich argumentativ durchsetzen wollen, ohne einander zuzuhören. Moderatoren können diese Gefahr dadurch reduzieren, dass sie dafür sorgen, dass die

Konfliktparteien ihre Sichtweise getrennt, ungestört und vollständig darstellen können. Scheinen sich die Parteien nicht zu verstehen oder zu übergehen, übersetzt der Moderator das Gesagte in verständlicher und akzeptabler Form. Auch Vorwürfe oder harte Aussagen werden in fairer Form zum Ausdruck gebracht, Eskalationstendenzen unterbunden.

Lösungen aushandeln

Können sich die Konfliktparteien nicht in der vierten Phase verständigen, gilt es Energie für das Entwickeln und Aushandeln von Kompromissen, manchmal neuen Lösungen aufzuwenden. Dafür können Kreativmethoden wie Brainstorming u.a. benutzt werden. Die Kompromisse und Lösungen sollen helfen, stures Beharren auf den eigenen Interessen zu überwinden. Besonders günstig ist es, wenn die Lösungen gemeinsam formuliert und am Ende im Rahmen einer Vereinbarung festgehalten werden.

Dieses Modell sollte an verschiedenen praktischen Beispielen – gegebenenfalls im Rollenspiel – erprobt werden (RC Knopf 2002).

Erweiterung:

Um Konfliktmoderation zu üben, empfiehlt sich die Bearbeitung anhand von Beispielen. Hier kann auf den zu Beginn dargestellten Konflikt zurückgegriffen werden, da sich nach der Konfliktanalyse logisch die Moderation des Konfliktes ergibt. Natürlich können vom KL auch „neue Konflikte“ angeboten werden, die die TN bearbeiten. Falls TN Beispiele anbieten, die ausreichend Konfliktpotential bieten, sollte alternativ bzw. ergänzend auch auf diese zurückgegriffen werden.

f) „Einen Konflikt moderieren“

Ziel:

Die TN proben in unterschiedlichen Rollen an einem beispielhaften Konflikt die einzelnen Phasen der Konfliktmoderation. Sie stehen vor komplexen Anforderungen, sowohl als Vertreter der Konfliktparteien als auch in der Moderatorenrolle. Sie

erfahren, welche Hilfeeinstrumente man nutzen kann, um mit Konflikten konstruktiv umzugehen.

Vorgehen:

Die TN werden mit dem zu bearbeitenden Konflikt vertraut gemacht und bekommen die Aufgabe:

1. Wer hat hier das Problem und worin besteht es?
2. Versuchen Sie anhand des 5-Phasen-Modells den Konflikt ergebnisorientiert zu moderieren. Nutzen Sie die Methode Rollenspiel.

Es bilden sich vier Gruppen, die „Konfliktpartei 1“, „Konfliktpartei 2“, die „Moderatoren“ und die „Beobachter“. Aus den ersten drei Gruppen wird jeweils ein TN als „Spieler“ für das Rollenspiel ausgewählt, die anderen haben während der Vorbereitungszeit beratende Funktion.

Nach der Vorbereitungszeit (max. 20 min) startet das Rollenspiel. Im Anschluss ist zunächst ein Blitzlicht von allen Akteuren denkbar, an das sich die Einschätzung der Beobachter anschließt. Im Plenum werden Arbeitsergebnisse zusammengefasst und können weitere Lernbedarfe zum Thema benannt werden.

Zeit: ca. 60 min

Material: Flipchart

Kommentar:

Die TN können sich mittels Rollenspiel vergleichsweise realitätsnah mit dem Thema beschäftigen und eigene Erfahrungen direkt einbringen. Die Reflexion ermöglicht, sich eigener Strategien zur Konfliktbearbeitung bewusst zu werden.

4. *Initiierung von Projekten und Aktionen im Gemeinwesen*⁵¹

Für die Rollenfindung der künftigen seniorTrainer ist die Beschäftigung mit diesem Schwerpunktbereich wesentlich: Es ist für sie wichtig zu klären, ob sie ihre Rolle eher vermittelnd oder eher beratend bzw. begleitend ausüben wollen, was die zuvor

⁵¹ Textpassagen zu diesem Thema aus RC Knopf 2002 mit kleinen Veränderungen.

behandelten Schwerpunktbereiche nahe legen, oder ob sie es vorziehen, selbst initiativ zu werden, Menschen zusammenzubringen, Projekte zu starten und Gruppen leiten zu wollen.

Ziele

- Die TN werden angeregt, die Rolle des Initiators und Entwicklers im Gemeinwesen grundlegend bedenken.
- Sie prüfen, ob und inwieweit sie die Initiierung von Projekten als Perspektiven für ihr eigenes Engagement als seniorTrainer ansehen wollen.
- Sie nutzen das Internet als Möglichkeit, sich über Projekte und Projektideen zu informieren.
- Sie erörtern Fragen beim Übergang von einer Idee zur Konzipierung eines Projekts.

Vorgehen:

a) Projektentstehung ergründen

Da man davon ausgehen kann, dass sich sicher erfahrene Ehrenamtliche unter den TN befinden, empfiehlt es sich am Beispiel einer konkreten Initiative (eines konkreten Projektes) mit folgenden Fragen den Entstehungszusammenhängen nachzuspüren. Gibt es keine erfahrenen „Projektgründer“, „Projektinitiatoren“, können möglicherweise ein oder mehrere SeniorTrainer des ersten Kurses zu diesem Thema eingeladen werden.

Zentrale Frage ist:

„Wie wird aus einer Wahrnehmung eine Idee, wie daraus ein Projekt?“

- Auf welche Ereignisse bzw. Wahrnehmungen der sozialen Umwelt gründet sich die Projektidee? Kam der Anstoß von außen? Hat die Initiatoren selbst etwas umgetrieben? Wie sind die Initiatoren darauf gekommen, dass es gut wäre etwas zu tun?
- Wie und wann ist die Projektidee entstanden? Gab es Vorbilder oder Anregungen? Wie ging die Formulierung der Idee vonstatten? Hat der Initiator mit anderen Personen darüber gesprochen?

- Wie ist es dazu gekommen, aus der Idee zur Projektentwicklung weiterzugehen? Brauchte es dazu besondere Unterstützung? Was sind ermutigende, was behindernde Einflüsse?

Gibt es mehrere erfahrene Projektinitiatoren, eignen sich Kleingruppen, in denen die o.g. Fragen beantwortet und diskutiert werden. Die Ergebnisse werden festgehalten und im Plenum zusammengetragen.

b) Internetrecherche

Wenn die TN zu diesem Zeitpunkt schon Rollensympathien und erste Ideenskizzen zu ihren zukünftigen Angeboten entwickelt haben, dann kann eine *Internetrecherche* (falls ausreichend Zugänge ins Internet zur Verfügung stehen) weiterführend sein. Empfehlenswert ist eine Suche beispielsweise unter www.senioren-initiativen.de, wo eine beeindruckende Fülle von Projekten zu finden ist. Die Teilnehmer sollten die Projekte unter dem Gesichtspunkt betrachten, ob in ihrem speziellen Interessenbereich schon Projekte gestartet worden sind: Lassen sich Hinweise finden, welche Anlässe für die Entwicklung der Projektideen maßgeblich waren? Vielleicht kann man darüber spekulieren, wer warum auf diese Idee gekommen ist.

c) Weitere Diskussion

Die Weiterarbeit kann unter zwei Gesichtspunkten erfolgen: Bei Thema „Erprobte oder neue Ideen?“ werden Anregungen für die Diskussion der Frage gegeben, ob Vorbildern gefolgt werden kann oder ob etwas Neues entstehen sollte.

Erprobte oder neue Ideen?

„Um zu möglichen Projektideen und erfolgversprechenden Tätigkeitsfeldern zu gelangen, kann man unterschiedliche Wege gehen:

- Man kann sich an *Vorbildprojekten* orientieren, die bereits andernorts mit Erfolg realisiert wurden und deren Konzept entweder vollständig übernehmen oder durch mehr oder weniger große konzeptionelle Veränderungen an die eigene Situation anpassen. Es ist auch möglich, zu einem neuen Konzept zu

gelangen, indem man einzelne Elemente aus verschiedenen Vorbildprojekten herausgreift und sie kombiniert.

- Man kann ausgehend von den spezifischen Bedingungen vor Ort ein *Projekt neu konzipieren*.“

(aus: Jürgen Schumacher; Karin Stiehr: Erschließung neuer Tätigkeitsfelder für ältere Menschen: Methoden der Projektkonzeption. In: Bundesarbeitsgemeinschaft Seniorenbüros (BaS) / Institut für Soziale Infrastruktur (ISIS) (Hrsg.): Managementaufgaben und neue Projekte in der Seniorenarbeit. Dokumentation von Fortbildungsveranstaltungen der BaS. Praxisbeiträge zum bürgerschaftlichen Engagement im Dritten Lebensalter, Band 7. Stuttgart, Marburg, Erfurt: Wiehl 2000, S. 118ff.)

Fragen zur Diskussion:

- Was wissen Sie von den „spezifischen Bedingungen vor Ort“: Ist Ihre Projektidee neu? Gibt es Vorbilder andernorts?
- Wer oder was außerhalb des Projekts kann wesentlich zu seinem Gelingen oder Scheitern beitragen? Wer im Umfeld des Projektes beschäftigt sich noch mit dem Thema oder mit angrenzenden Themengebieten? Wer ist an den im Laufe der Projektarbeit entstehenden Informationen oder Auswirkungen interessiert?

Verwendbar sind hier auch die „Zehn W's zum Projekt“ (Arbeitspapier 1, 1.Modul/ 2.Tag) die die TN bereits bei den Rollenspielen im 1. Modul kennengelernt haben. Dieses Arbeitspapier formuliert grundlegende Fragen, die beim Übergang von einer Idee zu einem Projekt beantwortet werden müssen. Die Fortbildungsleitung muss mit den Teilnehmern entscheiden, ob beide Fragestellungen parallel in Kleingruppen oder hintereinander bearbeitet werden sollen.

Kommentar: Dieses Thema bietet eine Gelegenheit, den hohen Stellenwert der selbsttätigen Rollenfindung der angehenden seniorTrainer wahrzunehmen: Im Gegensatz zu der in der Ehrenamtsforschung konstatierten Neigung der Engagierten, eigene Motivationen zu verfolgen und Nutzenerwägungen anzustellen herrscht in institutionellen Zusammenhängen nach wie vor eine Tendenz vor, Ehrenamtliche „einzusetzen“. Die Beschäftigung mit diesem thematischen Schwerpunkt kann verdeutlichen, dass ein Spannungsbogen besteht zwischen der

„Entdeckung“ von interessanten und neuen Themen im Gemeinwesen durch die älteren Menschen einerseits und einem wie auch immer wahrnehmbaren „Bedarf“, der durch Institutionen und Verbände oder andere „Nutzer“ artikuliert wird, andererseits.

d) Projektentwicklung

Dieser thematische Schwerpunkt führt ein in ein Phasenmodell zur Konzeptentwicklung, das sich in der Projektarbeit älterer Menschen bewährt hat. Es vertieft die Überlegungen zu der Frage, wie das Tätigkeitsprofil eines seniorTrainers gestaltet werden kann: Auch wenn einzelne Teilnehmer ihren Interessenschwerpunkt eher in der Wissens- oder Kompetenzvermittlung oder in der Beratung und Begleitung von Projekten sehen, wird der Inhalt dieses thematischen Schwerpunkts für sie von Interesse sein; berührt er doch Fragen, die sich auch dort stellen, wo seniorTrainer sich nicht unmittelbar in die Projektarbeit einbringen wollen oder können. Das umfangliche Gebiet des Projektmanagements wird nur schlaglichtartig behandelt, vorrangig konzentriert auf die Frage der Konzipierung von Projekten. Die Fortbildung vermag vielleicht Anregungen zu einer vertieften Auseinandersetzung mit Projektmanagement anregen, sie aber nicht selbst leisten.

Ziele

- Die Teilnehmer sollen praxisrelevant in zentrale Schritte der Projektkonzipierung eingeführt werden.
- Sie sollen angeregt werden, ihre Stellung im sozialen Umfeld ihres Gemeinwesens zu bedenken und Projekte als Möglichkeit der Einflussnahme reflektieren.
- Sie sollen im Lichte der vorgestellten Schritte der Projektkonzipierung lernen, andere Teilnehmer zu beraten.

Methoden:

Plenum und Kleingruppenarbeit wird kombiniert: Das Phasenmodell zur Konzeptentwicklung (siehe Arbeitspapiere 2. Modul) wird im Plenum vorgestellt. Die Teilnehmer bekommen das Material ausgehändigt und können sich damit vertraut

machen. In Kleingruppen zu jeweils drei Personen werden dann Verständnisfragen geklärt.

Im nächsten Schritt wird entsprechend den allgemeinen Empfehlungen für die methodische Arbeit in Fortbildungsblock zwei und drei verfahren: Es werden vier Kleingruppen gebildet, in denen jeweils ein Teilnehmer, bei dem noch Unklarheit über das eigene Angebotsprofil herrscht, dieses unter dem Gesichtspunkt zur Diskussion stellt, wie es konkretisiert und seine „Machbarkeit“ verbessert werden kann. Die anderen Kleingruppenmitglieder übernehmen wieder Beraterrollen.

Kommentar: Das im Folgenden wiedergegebene Phasenmodell der ARBES muss von den Fortbildungsleitern der Situation in der Fortbildungsgruppe angepasst werden. Die vorliegende Version ist in ihrer Formulierung für eine Projektgruppe bzw. einen Verein gedacht. Für die Anwendung auf die Situation eines Einzelnen ist der nachstehende Text aber durchaus auch geeignet.

5. Vorbereitung der 2. Praxisphase

siehe 2. Praxisphase

6. *Arbeitspapiere für das 2. Modul*

Arbeitspapier 1	„Analyse einer Nachricht“
Arbeitspapier 2	„Grundbedürfnisse einer Gruppe“
Arbeitspapier 3	„Soziale Positionen in Gruppen“
Arbeitspapier 4	Phasenmodell Konzeptentwicklung
Arbeitspapier 5	Projektplanung

„Was heißt das denn?“ – Analyse einer Nachricht

- **Appell**
- **Selbstoffenbarung**
- **Beziehung**
- **Sache**

Aufgabe:

Formulieren Sie in direkter Rede. Vermeiden Sie nicht begründbare Spekulationen.

Chef zur Sekretärin: „Es ist kein Kaffee mehr da.“

Sachinhalt:

Selbstoffenbarung:

Beziehung:

Appell:

Mutter zum Kind vor dem Spielengehen: „Kinder, die ihre Mutti mögen, machen sich nicht schmutzig.“

Sachinhalt:

Selbstoffenbarung:

Beziehung:

Appell:

Politiker zu Arbeitslosen: „Es ist eine unbestreitbare Tatsache, dass Arbeitslosigkeit kein Schicksal sein muss!“

Sachinhalt

Selbstoffenbarung:

Beziehung:

Appell:

Grundbedürfnisse einer Gruppe / eines Teams⁵²

1. Ein gemeinsam vereinbartes Ziel

Trotz der vielen unterschiedlichen Motive, Interessen, Begabungen, Fähigkeiten der einzelnen Mitglieder kann eine Gruppe nur **ein** gemeinsames Ziel haben. Alle Mitglieder müssen dieses Ziel haben. Alle Mitglieder müssen dieses Ziel kennen und anerkennen.

An der Vereinbarung und Formulierung dieses Zieles sollten nach Möglichkeit alle Mitglieder beteiligt sein. An diesem gemeinsamen Ziel kann sich die Gruppe wie an einem Leitbild immer wieder orientieren, bei der Verteilung der Aufgaben, bei Erfolgen und Misserfolgen, bei der Bilanz der Arbeit und bei Konflikten, bei der Aufnahme und beim Ausschluss von Mitgliedern, beim Zusammenschluss mit anderen Gruppen oder bei der Abgrenzung von anderen Gruppen. Von ihrem Ziel her bestimmt sich der „Geist“ einer Gruppe.

2. Gegenseitige Anerkennung und Wertschätzung

Alle Mitglieder, auch die Leitung, brauchen das Gefühl, dass der Wert ihrer Arbeit von allen geschätzt wird, dass ihre persönliche Leistung anerkannt wird, mögen diese Arbeiten auch noch so unterschiedlich sein. Gerade in der ehrenamtlichen Arbeit, wo die Anerkennung durch einen Lohn fehlt, ist eine solche Anerkennung besonders wichtig.

3. Partnerschaftliche Leitung

Leitung ist nicht „vorgesetzt“, sondern wird von den Mitgliedern getragen, vor allem wenn sie gewählt wurde. Sie übernimmt eine Dienstleistung für das Ganze, zum Wohle aller. Leitung ist auch nicht „abgehoben“, sie bleibt Mitglied in der Gruppe, wenn auch mit einer gewissen Distanz zu allen anderen Mitgliedern. Leiten darf nicht heißen: An der Gruppe, unter der Gruppe, in der Gruppe leiden.

⁵² In Anlehnung an Katholische Akademie und Heimvolkshochschule Lingen-Holthausen

4. Einbringen und Entfaltungsmöglichkeiten des Einzelnen

Eine Gruppe als Gemeinschaft lebt von der Einmaligkeit ihrer Mitglieder, mit ihren unterschiedlichen Talenten und Temperamenten, Erfahrungen und Kompetenzen, Motiven und Gefühlen. Einheit wird nur durch Vielfalt interessant. Nur wer in einer Gruppe richtig aus sich herausgehen kann, kommt auch hinein und bleibt drin.

5. Gegenseitiges Vertrauen

Durch regelmäßige Information, Offenheit und Ehrlichkeit in der Kommunikation, durch gewährte Vertraulichkeit nach außen und bei persönlich/privaten Angelegenheiten entsteht ein Klima des Vertrauens, der Verlässlichkeit, der Mitverantwortung aller für das Ganze.

6. Überschaubarkeit der Aufgaben

Nach einer Gesamtaufstellung aller sich aus der Zielsetzung ergebenden Aufgaben sollten diese auf die Mitglieder verteilt werden. Dabei sind die jeweiligen Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten eindeutig zu klären, Zeiten für die Erledigung festzusetzen, Rückmeldungen zum Gelingen zu vereinbaren. Beim Übernehmen von Aufgaben sollte man sich allerdings nicht übernehmen.

7. Gemeinsame Erfolge

Nichts motiviert mehr als der Erfolg. Erfolge kann man planen durch bescheidene Aufgaben, durch Teilziele, die auch zu „schaffen“ sind, durch Rückmeldungen nach erfüllten Aufgaben. Hoch motivierte Menschen neigen dazu sich ständig zu übernehmen, zu überfordern, zuviel zu verlangen. Wer sich zu viel auf die Schultern lädt, kann sich nie auf die Schulter klopfen oder klopfen lassen.

8. Gemeinsame Feste

Nicht nur, wenn Erfolge zu feiern sind, sollte sich eine Gruppe zusammenfinden zu festlichen Anlässen. Eine Gruppe lebt auch von gemeinsamen Gefühlen und Erlebnissen, vom gemeinsamen Essen und Trinken, Singen, Tanzen, Wandern, Frotzeln ... In einer Gruppe soll sich der Mensch mit Kopf, Herz und Bauch angesprochen fühlen.

9. Gemeinsame Ordnung

Um Vielfalt und Gemeinsamkeit, Eigenwohl und Gemeinwohl für alle erträglich auszubalancieren, braucht eine Gruppe Regeln, klare Absprachen und Vereinbarungen, Verlässlichkeit und Verbindlichkeit. Niemand kann sich in eine Gruppe wirklich einbringen, wenn er nicht weiß und wissen kann, ob und wie lange er sich auf die übrigen Mitglieder verlassen kann.

Eine Gruppe gibt nur dann dem Einzelnen einen Halt, wenn alle in der Gruppe wissen, woran sie sich zu halten haben und sich auch daran halten. Hier bekommen auch die „bürgerlichen Tugenden“ wieder ihren ursprünglichen Wert: Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit, Pflichtbewusstsein, Loyalität und Solidarität.

10. Weiterentwicklung

Zwischenbilanzen zur Arbeit und zum Wohlbefinden der Mitglieder, eine angemessene Regelung der in jedem Gruppenleben unvermeidlichen Konflikte, Verbesserungsvorschläge und Umstrukturierung von Arbeiten, Aufnahme neuer Mitglieder, Anpassung der ursprünglichen Zielsetzung an veränderte Verhältnisse – alles kann einer Weiterentwicklung einer Gruppe dienen und einer Stagnation vorbeugen.

Grundbedürfnisse einer Gruppe – wie werden sie bei uns erfüllt?

1. Ein gemeinsam vereinbartes Ziel

völlig

gar nicht

--	--	--	--	--	--

2. Gegenseitige Anerkennung und Wertschätzung

--	--	--	--	--	--

3. Partnerschaftliche Leitung

--	--	--	--	--	--

4. Einbringen und Entfaltungsmöglichkeiten des Einzelnen

--	--	--	--	--	--

5. Gegenseitiges Vertrauen

--	--	--	--	--	--

6. Überschaubarkeit der Aufgaben

--	--	--	--	--	--

7. Gemeinsame Erfolge

--	--	--	--	--	--

8. Gemeinsame Feste

--	--	--	--	--	--

9. Gemeinsame Ordnung

--	--	--	--	--	--

10. Weiterentwicklung

--	--	--	--	--	--

Gruppenpositionen

Soziale Position	Erläuterung
Alpha 	<p>Alpha ist Repräsentant seiner Gruppe. Er stellt die fachliche und menschliche Autorität dar. Die Gruppenmitglieder identifizieren sich mit Alpha. Alpha übernimmt Führungsaufgaben.</p>
Beta 	<p>Gegenspieler des Alpha. Beta konkurriert mit Alpha, möchte dgg's'en Stelle einnehmen, hat Führungsanspruch. Er "spielt" nicht immer fair. Er "sägt" am Stuhl von Alpha und legt Fußschlingen aus. Beta ist in der Gruppe anerkannt, meist hat er einen Expertenstatus.</p>
Gamma 1 	<p>Identifiziert sich mit Alpha. Benötigt deshalb keinen eigenen Standpunkt, ist eine „fleißige Arbeitsbiene“. Problem für Gamma 1 ist der häufige Wechsel der Alpha-Position, weil er sich immer an neue „Führer“ anlehnen muss. Nicht selten wird er dabei als "Anbiederer" entlarvt.</p>
Gamma 2 	<p>Ist der „Helfe“ des Alpha. Macht sich so nützlich und unentbehrlich, er kennt keinen Feierabend, nimmt auf seine Familie keine Rücksicht, ist immer für den Chef da. Sein Schicksal : Er wird nie belohnt, immer nur benutzt.</p>
Gamma 3 	<p>„Außenminister“ der Gruppe, er blickt nach außen zu anderen Gruppen und signalisiert seinen Leuten, ob Gefahr droht. Gamma 3 macht sich so um den Erhalt und die Integration der Gruppe verdient. Kein eigener Führungsanspruch.</p>
Omega^a 	<p>Oft als „Schwarzes Schaf“, „Sündenbock“ oder „Prügelknabe“ bezeichnet. Omega ist von seiner Persönlichkeit her nicht der Stabilste. In Leistung und Verhalten genügt er selten den gestellten Anforderungen. Neigt zur Fluktuation.</p>

Ein Modell für Konzeptentwicklung⁵³

Aus: Kontaktstelle für praxisorientierte Forschung e.V. an der EFH Freiburg (Hrsg.): Das Praxis-Handbuch der ARBES (Arbeitsgemeinschaft Bürgerschaftliches Engagement / Seniorengenossenschaften Baden-Württemberg). Freiburg 1996, S. 171ff.; zitiert mit freundlicher Genehmigung der Herausgeber

„Bürgerschaftliches Engagement: Konzeptentwicklung

Bewährt hat sich eine phasenweise Erarbeitung von Konzepten, ein Vorgehen in Arbeitsschritten:

1. Unsere Vision - unsere Mission

- Was hat die Gruppe zusammengebracht?
- Was will sie erreichen?
- Was sind die Bilder oder was ist die Vision der Gruppe?
- Welche grundlegenden Werthaltungen verbinden die Mitglieder der Gruppe?

Methoden:

Metaplan, Analyse vom Gründungsaufruf, Präambeln in der Satzung, Wunschbilder und "Zielfoto" formulieren, szenische Darstellung

2. Situationsanalyse

a) bezogen auf die Gruppe:

- Was für eine Geschichte hat die Gruppe?
- Welche Aktionen, Aufgaben, Projekte hat die Gruppe übernommen?
- War die Gruppe erfolgreich, wo gab es Enttäuschungen, Misserfolge?
- Wie ist die Struktur der Gruppe: Wer trägt Verantwortung, wer sind die Aktivisten?

b) bezogen auf die Umwelt/die Aufgabe:

- Gibt es ähnliche Gruppen im Gemeinwesen?
- Wie reagieren die Bürger auf die Initiative?
- Gibt es eine Nachfrage, gibt es Interesse an der Arbeit der Gruppe?

Methoden:

Metaplan, Pinwand, andere Visualisierungstechniken, Kleingruppen

3. Neue Ideen - Phantasiephase

- Wer hat Ideen - Wie entwickeln wir Ideen für unsere Arbeit in der Zukunft?
- Welche Ideen passen zu unserer Vision, zu unseren Aufgaben?
- Welche Ideen sind am interessantesten, sprechen die Gruppenmitglieder am meisten an?

Methoden:

⁵³ aus RC Knopf 2002

Metaplan (Visualisierungstechniken), Brainstorming, Brainwriting, Collagen, Bewertungsverfahren (Vergabe von Punkten)

4. Zielfindung (Differenzierungsphase)

- Welche Ideen für welche Aktionen wählen wir aus?
- Welche Ziele formulieren wir für diese Aktion (was soll wann erreicht worden sein?)

Methoden:

Visualisierungstechniken, Diskussion

5. Umsetzung der Ziele (Realisierungsphase)

- Welche Arbeitsschritte sind notwendig, um die gesetzten Ziele zu erreichen?
- Wer macht was (müssen Untergruppen gebildet werden)?
- Wer trägt wofür Verantwortung?
- Wer behält den Überblick, und wie wird der Zusammenhalt der Gruppe sichergestellt?
- Vernetzung: Gibt es Kooperationsmöglichkeiten mit anderen Initiativen, Gruppen, Verbänden: Wir wollen keine Konkurrenz, sondern Synergie.

Methoden:

Visualisierungstechniken, Planungsverfahren (Taktikplanung, Zeitachse)

Die genannten Arbeitsschritte bedürfen der verantwortlichen Moderation und Beobachtung. Sie sollen der Motivation der Gruppenmitglieder dienen und nicht zu ihrer Demotivierung beitragen. Die schriftliche Verfassung eines Konzeptes sollte einem kleinen Kreis überlassen werden; große Redaktionsgruppen sind unproduktiv.

Konzeptionen haben einen Verwendungszweck: Sie können Vorarbeiten sein für die Verfassung einer schriftlichen Satzung, für die Verstetigung der Arbeit einer Initiative, sie können Grundlage eines Finanzantrages oder aber einer Selbstdarstellung im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit dienen. Die genannten Arbeitsschritte dienen der Konzeptionsentwicklung, sie ersetzen kein Konzept

(..)

Leitfragen zur qualifizierten Projektplanung⁵⁴

1. Thema und Bedarf

- Zu welchem Thema möchten Sie ein Projekt durchführen?
- Sind bereits Projekte zu diesem Thema durchgeführt worden?
- Ist eine Abstimmung mit ähnlichen Aktivitäten anderer Mitglieder erfolgt?
- Ist Ihr Vorhaben in ein regionales Konzept inhaltlich, strategisch, zeitlich eingebunden?
- Über welche Qualifikationen, Vorerfahrungen etc. verfügen Sie oder Ihre Projektpartner zu diesem Thema?
- Was macht dieses Vorhaben für Sie notwendig?
- Welche Anhaltspunkte sprechen für diesen Bedarf?
- Kann der Bedarf durch Daten belegt werden?
- Haben Sie versucht, den Bedarf durch eigene Erhebungen oder Gespräche mit Experten genauer zu fassen?
- Welche Kooperationspartner haben Sie oder streben Sie an?
- Wer kann Ihnen weitere Informationen liefern?
- Welche Einrichtungen etc. haben mit diesem Thema zu tun? Ist es sinnvoll, sie am Projekt zu beteiligen?

2. Ziele und Zielerreichung

- Was wollen Sie konkret erreichen?
- Welche (übergeordneten) Ziele haben Sie?
- Über welche Etappen (Zwischenziele) wollen Sie das/die Projektziele erreichen? (In welchem Verhältnis stehen die Ziele zueinander?)
- Wie soll die Erreichung der Ziele/Zwischenziele überprüft werden?
- Wen wollen Sie erreichen?
- Welchen Zugang haben Sie zu Ihrer Zielgruppe (können auch Einrichtungen/Institutionen etc. sein)? Wer verfügt über einen guten Zugang? Wer genießt das Vertrauen der Zielgruppe? Ist es möglich, ihn als Kooperationspartner zu gewinnen?
- Ist der Kenntnisstand Ihrer Zielgruppe zu dem Projektthema berücksichtigt? Nützen Sie die Motive Ihrer Zielgruppe für Ihr Anliegen?
- Durch welche Einzelmaßnahmen wollen Sie Ihr Ziel erreichen?
- Welche Anhaltspunkte/Erfahrungen etc. sprechen für die Wirksamkeit der gewählten Maßnahmen? Haben Sie alternative Möglichkeiten, Ihr Ziel zu erreichen geprüft? Welche?
- Welche Einflussfaktoren können die Wirksamkeit verstärken? Welche Einflussfaktoren/ Rahmenbedingungen können die Wirksamkeit gefährden? Ist

⁵⁴ aus RC Knopf 2002

es sinnvoll, auf die Veränderung, dieser Einflussfaktoren hinzuarbeiten? Wer könnte dafür gewonnen werden?

- Wie haben Sie die Öffentlichkeit geplant?
- Welche Funktion soll sie haben? Wen soll die Öffentlichkeit erreichen? Wie kann erreicht werden, dass die Werbung die Zielgruppe direkt erreicht? Wie sind die Werbemittel gestaltet bzw. werden die Werbemittel gestaltet? Haben Sie oder Ihre Projektpartner gute Kontakte zur Presse? Wer könnte Ihr Anliegen besonders öffentlichkeitswirksam vertreten?“

IV. *Zweite Praxisphase*

1. *Vorbereitung*

Ziele:

Nachdem im 2. Kursmodul an individuellen Engagementvorstellungen (Rollenprofilen) weitergearbeitet wurde und vermutlich Vorstellungen für Vorhaben entstanden sind, kann der Schwerpunkt in der zweiten Praxisphase nun darin bestehen, die

Ideen und (ersten) Profile zu einem (künftigen) Angebot weiterzuentwickeln. Die TN unternehmen jetzt den Schritt weg von der Beobachter- und Erkundungsposition hin zu Erprobungen im Freiwilligenbereich. Sie grenzen ihr Tätigkeits- und Rollenprofil weiter ein und von anderen ab.

Als Akteure im Freiwilligenbereich nähern sie sich ihrem zukünftigen Tätigkeitsfeld, fragen nach Bedingungen und Chancen für eigenes Engagement nach und – so die Empfehlung – *erproben* sich nun „im Feld“ in zweierlei Weise:

a) „Individuelles Projekt“:

Einerseits ist denkbar, dass *jeder Teilnehmer* im Laufe der Praxisphase von vermutlich wiederum 4-6 Wochen nun (s)ein „kleines eigenes Projekt“ durchführt *und* die – weiterhin bestehende - Lerngruppe als Plattform für die Auswertung seiner Erfahrungen und Erkenntnisse nutzen kann. Indem die Teilnehmer gleichsam probeweise handeln, können sie weitere Erfahrungen sammeln und an „ihrem“ Rollenprofil schärfend tätig sein. Die Mitglieder der Lerngruppe unterstützen sich dabei gegenseitig bei der Reflexion ihrer Erfahrungen.

b) „Gruppenaktion“:

Andererseits ist – parallel oder alternativ hierzu – vorstellbar, dass sich *jede Lerngruppe* auch gemeinsam (als Gruppe) ein selbst gedachtes und selbst geplantes Projekt vornimmt, um sich „als seniorTrainer“ – probeweise und erstmals - in der lokalen Öffentlichkeit einzuführen und zu präsentieren. Dabei können sie einen

(weiteren) Schritt zu einem gemeinsamen Selbstverständnis (Rollenverständnis) machen, mit dem sie bei ihren künftigen Tätigkeiten selbstbewusst auftreten können.

2. Vorgehen

Zu a) Individuelles Projekt:

Die TN werden eingeladen zu überlegen, welches kleine „Projekt“ sie in Angriff nehmen wollen. Hilfreich könnte eine exemplarische Anregung von Fragen anhand der bereits bekannten *Rollenszenarien aus dem 1. Kursmodul* sein, mit deren Hilfe sie sich für eine Aufgabe entscheiden, die sie während der Praxisphase bearbeiten möchten. An den Beispielen soll deutlich werden, dass es sich lediglich um einen „Ausschnitt“ der eigenen Angebotsidee handeln soll, der bearbeitet wird.

Rollen(bei)spiel:

- Sport für Migrantinnen

- Aktivität: Kooperationspartner suchen / ansprechen / einbeziehen o.ä.
- Aktivität: Recherchieren im Internet und vergleichbare Projekte suchen, anschreiben o.ä.

- Hausaufgabenhilfe

- Aktivität: die Medien ansprechen, Zeitungsartikel platzieren, Gesprächsrunde initiieren o.ä.

- Sommerbad:

- Aktivität: Kontakt mit Betroffenen, Interessierten aufnehmen und die Chancen eines Runden Tisches Sommerbad prüfen o.ä.

Die Agenturen oder andere potentielle Kooperationspartner unterstützen in der ihnen möglichen Weise mit Adressen, Ansprechpartnern (bei Zeitungen, in der Verwaltung, bei Vereinen o.ä.).

Weiteres Vorgehen:

Es wird vereinbart, dass sich die TN während der Praxisphase (mindestens) zweimal treffen und den anderen Gruppenmitgliedern darzustellen, ob und wie sich ihre Aktivitäten auf die Herausbildung ihres Rollenangebots (Profils) auswirken.

Folgende Fragen können bei diesen Treffen hierzu als „Leitfaden“ im Hintergrund hilfreich sein:

- Wie sehe ich meine Rolle im Bürgerschaftlichen Engagement?
- Will ich Initiator von Projekten sein; was habe ich als Initiator *zu tun*?
- Will ich Berater von Initiativen sein; was habe ich als Berater *zu tun*?
- Wie will und kann ich Initiativen in ganz bestimmten Fragen unterstützen?
- Wie will und kann ich spezielles Wissen vermitteln?
- Was ist das ganz Spezielle, das nur ich anzubieten habe?
- Was umfasst meine ganz konkrete Tätigkeit?
- Wie grenze ich mich von anderen ab?
- Wem will ich meine Fähigkeiten anbieten?
- Wie positioniere ich mich mit meinem Angebot in meiner Kommune als seniorTrainer?
- Mit wem will ich zusammenarbeiten?

In der peergroup geben sie sich gegenseitig Feedback. Für das zweite (letzte) Treffen werden die TN angeregt, anhand der Leitfragen eine (erste) Skizze ihres (künftigen) Rollenprofils *schriftlich* in der Runde vorzustellen. Hier bietet es sich an, Agenturmitarbeiter einzuladen oder auch im Vorfeld um Beratung bei der Verschriftung zu bitten.

Die Profilskizze kann als Vorarbeit zur Erstellung und Präsentation des eigenen, individuellen Profils im 3. Modul /3. Tag genutzt werden.

Als Anregung wird ein *Arbeitspapier* empfohlen, das als Muster oder Idee dienen kann, eigene Vorstellungen jedoch auf keinen Fall einschränken soll.

Beispiel für eine Profilskizze:

„Als seniorTrainer interessiert mich vor allem die eines „Initiators von Projekten im Gemeinwesen“. Zu meinen Fähigkeiten gehört, dass ich mich auf die Suche nach Problemen und Bedarfen begeben und ihre Lösung in Gang setzen kann. Zu meinem Selbstverständnis gehört es, die Verantwortung für die Fortsetzung eines Projektes, wenn es läuft, in andere verantwortungsvolle Hände zu geben. Zu meinem Selbstbild als seniorTrainer gehört es, Kooperation und Vernetzung wo immer es möglich ist, voranzubringen.

Mein Tätigkeitsprofil umfasst: Konzeptentwicklung, Gewinnung von Mitstreitern, Kooperation mit kommunalen Entscheidungsträgern, Schaffung von Rahmenbedingungen für die praktische Projektarbeit, Unterstützung bei der Öffentlichkeitsarbeit.

Zu meinem Tätigkeitsprofil gehört der „Start“, nicht die dauerhafte Leitung eines Projektes oder einer Initiative. Für spezielle Fragen oder Aufgaben nehme ich gerne die Unterstützung von anderen seniorTrainern in Anspruch. Als Starter von Projekten halte ich weiterhin Kontakt zu den dann Aktiven und bin Ansprechpartner bei Anfragen.

Meine speziellen Fähigkeiten liegen im Projektmanagement, eine Kompetenz, die ich aus meiner früheren beruflichen Tätigkeit einbringe. Etwas zu organisieren, macht mir Spaß.

Mein Angebot der Initiierung von Projekten richte ich auch an Menschen, die einen gesellschaftlichen Bedarf im sozialen Bereich erkannt haben und ehrenamtlich tätig werden möchten, jedoch nicht wissen, wie man damit anfängt ...“

Zu b) Gruppenprojekt:

Die TN werden angeregt, als Lerngruppe *gemeinsam* an einem Projekt zu arbeiten und es zum Ende der zweiten Praxisphase zu „präsentieren“. Reizvoll wäre z.B., dass sich die angehenden seniorTrainer vornehmen und proben, sich in der Region bzw. ihrem Umfeld **als Gruppe von seniorTrainern** vorzustellen. Dies könnte in Form eines Pressegesprächs sein, mit einem Zeitungsartikel im Regionalblatt oder mit einem pfiffigen flyer. Möglich ist ebenso ein gemeinsamer Termin bei der Kommunalpolitik (vielleicht beim Bürgermeister) o.ä.

Die Gruppen verständigen sich bis zur zweiten Woche darüber, welche Form (vielleicht auch eine ganz andere) sie wählen möchten und teilen dies der Agentur mit. Die Agentur tritt hier als Vermittlerin insofern ein, als sie Kontakte / Ansprechpartner vermittelt oder auch initiiert, die der Gruppe in ihrem Vorhaben weiterhelfen können.

Die Gruppe sucht ihre „Aktion“ durchzuführen und zu dokumentieren. Bericht und Auswertung in der Nachbereitung der 2. Praxisphase (3.Modul/1.Tag).

Organisation der Lerngruppe

Für die zweite Praxisphase wird die Struktur der Zusammenarbeit in den peer groups, so sie sich in den einzelnen Gruppen bewährt hat, beibehalten. Wenn es in der 1. Praxisphase Gruppenprobleme gab, sollten diese vor der Praxisphase gelöst werden, um die Gruppe arbeitsfähig zu machen.

Ähnlich wie in der ersten Praxisphase, wird auch für die zweite angeregt, dass die Gruppe erneut einen Arbeitsplan vereinbart und auf dessen Grundlage die Zusammenarbeit mit Agenturen und Bildungsträger abstimmt (siehe Vorbereitung 1. Praxisphase). Wesentliche Überlegung ist auch hier, die Selbstorganisation der Gruppe weiter zu stärken.

V. Drittes Kursmodul

Ziele:

Im dritten Kursmodul werden die Teilnehmer sich einerseits abschließend mit weiteren rollenspezifischen Kompetenzen beschäftigen. Andererseits läuft die Fortbildung auf ihren Abschluss zu, und die angehenden seniorTrainer werden daran interessiert sein, das Hinzugelernte sowohl mit ihren Engagementvorstellungen und – evtl. schon konkreten – Vorhaben als auch mit den Engagementmöglichkeiten, die „das Feld“ bietet, zusammenzubringen. Es wird um den Versuch gehen das „eigene“ Rollenangebot zusammenzufügen, zu definieren, auf „Passung“ mit möglichen Verwendungszusammenhängen (Rollenerwartungen) zu prüfen und den Ertrag – zunächst in der Kursöffentlichkeit - zu präsentieren. Ob es dann mit den Möglichkeiten, die der Bereich des bürgerschaftlichen Engagements „braucht“ bzw. bietet, tatsächlich „passende“ matches gibt, kann sich erst in der Praxis erweisen.

Nachdem die Erfahrungen des ersten Kursjahres gezeigt haben, dass seniorTrainer unmittelbar nach dem Ende des Kurses weder endgültig und fertig ausgebildet sind noch ausreichend schon Erfahrungen in ihrer (neuen) Verantwortungsrolle haben können, empfiehlt es sich auch über *Anschlüsse* weiter nachzudenken. So wird es im Übergang zwischen Fortbildungsauswertung und Abschied für den letzten Tag Anregungen zur weiteren selbst verantwortlichen, selbst organisierten Zusammenarbeit und „Vernetzung“ der Gruppe der seniorTrainer geben.

Im Einzelnen empfiehlt das dritte Modul also, dass sich die Teilnehmer nach einer Auswertung der 2. Praxisphase zu Beginn des 1. Kurstages im 3. Modul zunächst mit weiteren Lernschwerpunkten (Themenspeicher) beschäftigen. Mit Bezug auf die früheren Empfehlungen für das 2. Modul werden hierfür und – teilweise – den nächsten Tag noch folgende Themenbereiche vorgeschlagen:

- Gemeinwesenförderung (Anregung/Vernetzung von bürgerschaftl. Engagement)
- Vermittlung von Themen der Lebenserfahrung und Fachthemen
(Vortragsgestaltung u.a.).

Die abschließenden Überlegungen zum Rollenangebot, zu Passungen und für Absprachen für die Zeit nach dem Kurs zielen darauf ab, dass die fertigen seniorTrainer ihr Selbstverständnis artikulieren können und ihren Übergang in die „Selbstständigkeit“ als Einzelne *und* als Gruppe weiter vorbereiten.

1. u. 2. Tag Schwerpunkt: Vermittlung rollenspezifischer Kompetenzen III Gemeinwesenförderung, Vermittlungstechniken

1. Auswertung der 2. Praxisphase

Schwerpunkt der zweiten Praxisphase war es, dass die TN ihr bereits im Vorfeld in Grundzügen entworfenes individuelles Rollenprofil schärfen und - auch als Lerngruppe - den Weg vom Beobachter zum Akteur im Freiwilligenbereich gehen.

Ziel:

Die Auswertung wird auf die Erfahrungen und Erkenntnisse eingehen, die die TN sowohl hinsichtlich ihrer ganz persönlichen Profilierung als auch ihrer Gruppenaktivitäten gemacht haben.

Wesentlich ist dahingehend zunächst, die Frage zu beantworten, wie weit die eigene Angebotsidee gediehen ist und in welcher Weise das persönliche Rollen – und Tätigkeitsprofil an Kontur gewonnen hat. Der für die zweite Praxisphase empfohlene Fragenkatalog:

- Wie sehe ich meine Rolle im Bürgerschaftlichen Engagement?
- Will ich Initiator von Projekten sein; *was habe ich als Initiator zu tun?*
- Will ich Berater von Initiativen sein; *was habe ich als Berater zu tun?*
- Wie will und kann ich Initiativen in ganz bestimmten Fragen unterstützen?
- Wie will und kann ich spezielles Wissen vermitteln?
- Was ist das ganz Spezielle, das nur ich anzubieten habe?
- Was umfasst meine ganz konkrete Tätigkeit?
- Wie grenze ich mich von anderen ab?
- Wem will ich meine Fähigkeiten anbieten?
- Wie positioniere ich mich mit meinem Angebot in meiner Kommune als sT?
- Mit wem will ich zusammen arbeiten?

kann für die Auswertung ein guter Wegweiser sein und als „roter Faden“ genutzt werden.

a) „Zum neuen Stand der Dinge“

Ziel:

Die TN tauschen sich zunächst zwanglos zu ihren Erfahrungen aus der zweiten Praxisphase aus, ohne bereits auf ihr seniorTrainer Profil einzugehen.

Vorgehen:

Die beiden für die Auswertung der ersten Praxisphase empfohlenen Methoden, zunächst über gute und schlechte Erfahrungen zu sprechen bzw. den aktuellen „Stand der Dinge“ bildlich festzuhalten, bietet sich auch nach der zweiten Praxisphase als so genannter Einstieg an. Dies ist sowohl im Plenum als auch in Kleingruppen denkbar.

Variante:

Ebenso empfehlen sich Gespräche in Kleingruppen oder zu zweit, man könnte auch jeweils zwei peer groups ihre Erfahrungen untereinander austauschen lassen. Im Plenum empfiehlt sich anschließend eine kurze Zusammenfassung. So werden die TN angeregt, ihre sicherlich vielfältigen und unterschiedlichen Erfahrungen einander mitzuteilen, sich zunächst erst einmal zwanglos auszutauschen

Zeit: ca. 40 - 60 min

Material: Metaplanwände, Kärtchen, DIN A4/ DIN A3 Bögen, Farbstifte

b) „Unsere Rollen...“

Ziel:

Die TN werden eingeladen, untereinander Einblick in ihr zukünftiges Profil zu geben, ohne es ausführlich zu beschreiben und zu präsentieren.

Wichtig ist an dieser Stelle zusätzlich zu reflektieren, auf welche Weise die individuelle bzw. gruppenbezogene Profilschärfung möglich war, welche

Unterstützung es gab, welche Probleme vielleicht auch aufgetaucht sind und woran noch gearbeitet werden muss.

Vorgehen:

Die TN finden sich in ihren peer groups zusammen und bereiten sich auf eine kurze Darstellung im o.g. Sinne vor.

Angeregt wird, dass sie sich anschließend im Plenum gegenseitig vorstellen, immerhin werden sie durch ihre Zusammenarbeit während der Praxisphase Einblick in das Profil des Kollegen haben. Falls notwendig, empfehlen sich für die Vorbereitung der Plenumsrunde kurze Paar- Interviews in den peer groups. Der Fragenkatalog kann dafür als „roter Faden“ genutzt werden.

Denkbar ist diese Runde (Paar Interviews) auch in der Gesamtgruppe, wiederum wird sie zeitaufwendiger sein.

Zusätzlich werden die Fragen beantwortet:

- Was war hilfreich, um das eigene bzw. gemeinsame Angebotsprofil zu
- schärfen?
- Gab es dahingehend Behinderungen, Schwierigkeiten?
- Woran wollen wir weiterarbeiten?

Zeit: ca. 60 min

Material: Pinwände, flipcharts

2. *Gemeinwesenförderung: Anregung, Förderung und Vernetzung von bürgerschaftlichem Engagement*

Die Aktivitäten von Initiativen, Gruppen u.ä. beziehen sich oft auf Interessen, Probleme, „Bedarfe“, die in einem Gemeinwesen entstanden sind und dort aufgenommen werden. Ihr Engagement ist nicht selten darauf gerichtet, einen Beitrag zur Verbesserung von Lebenslagen bzw. der Lebensqualität von Bürgern (den Bewohnern) oder auch zur Veränderung von Infrastrukturen zu leisten, die dem Bürger in (s)einem Gemeinwesen, „dort, wo er sich Zuhause vorkommt“, begegnen. Auch seniorTrainer werden sich mit ihren Engagementideen bzw. ihrem

„Rollenangebot“ in einem öffentlichen Raum bewegen (wollen), der ihnen möglicherweise sogar aus der eigenen Lebens- und Wohnerschaft vertraut ist. Für manche von ihnen könnte es interessant sein und Sinn machen, bürgerschaftliches Engagement in „ihrem“ Gemeinwesen – dem Stadtteil, dem Wohnquartier, der Nachbarschaft o.ä. - anzuregen, zu fördern oder bestehende Formen zu „vernetzen“.

Um im (eigenen) Gemeinwesen wirken zu können, macht es Sinn, zu lernen, lokale Gegebenheiten nicht nur aus der vertrauten, selbstverständlichen (Alltags-) Perspektive wahrzunehmen und zu beurteilen, sondern – in diesem Kursabschnitt – andere Sichtweisen, ja die „Sichtweisen der Anderen“ und die Beziehungsnetzwerke im Gemeinwesen kennenzulernen und in mögliche Pläne einzubeziehen. Kursteilnehmer, die Interesse an der Anregung / Initiierung von bürgerschaftlichem Engagement haben, können also lernen genauer zu fragen, wie eigentlich die Kulturen und sozialen Milieus, mithin die „kleinen Lebenswelten“⁵⁵ beschaffen sind, in denen sowohl (ihre) Mitbürger (die ja aktiviert werden könnten) und die zu unterstützenden Initiativen als auch weitere Akteure Zuhause sind, mit denen man es beim gemeinwesenbezogenen Engagement zu tun hat bzw. haben könnte.

Dieser gleichsam „ethnografische Gedanke“, die Strukturen und Kulturen der eigenen (kleinen) Lebenswelt gleichermaßen „mit anderen Augen“ und als Voraussetzung zur Initiierung und Unterstützung von Projekten mit Gemeinwesenbezug genauer zu erfassen, lässt sich sowohl im Zuge der Kursmodule als auch der praktischen Lernphasen angehen.

Vielfältige methodische Lernarrangements können anregen und dazu beitragen, dass TN ein mögliches Handlungsumfeld beobachten, beschreiben und aktivieren können.

Wissensaneignung ist durch inputs sowohl von Kursleiterseite als auch von unterschiedlichen Vor-Ort-Akteuren aus Politik, Verwaltung und Initiativen denkbar. Mit Übungssequenzen zu Formen von Partizipation und Vernetzung im lokalen Freiwilligensektor bekommen TN Einblick in bestehende Infrastrukturen und erhalten außerdem Anregungen für eigene Aktivitäten in diesem Bereich.

⁵⁵ Honer, A. 1993, Lebensweltliche Ethnografie, S.14. – Vgl. auch: Riege, M. / Schubert H. (Hrsg.) 2002. Sozialraumanalyse. Opladen.

Wenn möglich, bietet sich auch der direkte Weg in die (sozialen) Räume des Gemeinwesens an, um als „Fremde“ und „neugierige Forscher“ vor Ort zu beobachten und vielfältige Informationen zu Lebensweisen, Wohnformen, (sozialen) Brennpunkten o.ä. zu bekommen.

Methoden:

a) „Was hat Marmorkuchen backen mit Projektarbeit, Kooperation und Vernetzung zu tun?“⁵⁶

Ziel:

Den TN werden die Chancen von Kooperation und Vernetzung für ihr zukünftiges Engagement an einem konkreten, sinnlich erfahrbaren Beispiel – dem „Kuchen backen“ - illustriert.

Vorgehen:

Der Kursleiter veranschaulicht den TN anhand notwendiger Backzutaten für einen (Marmor)Kuchen, wie wichtig es ist, Unterschiedliches, aber für das Gelingen Notwendiges, zusammen zu bringen. Die einzelnen Zutaten werden, wie beim Kuchenbacken, vermengt und es wird betont, wie notwendig jede einzelne Zutat ist.

Zeit: ca. 20 min

Material: Kuchenzutaten

Kommentar:

Auf sinnlich-konkreter Ebene wird zum Thema Kooperation und Vernetzung hingeführt. Es wird an konkretes Erfahrungswissen angeknüpft und eine Grundlage geschaffen, das Thema weiter zu bearbeiten.

b) „Runde Tische“ für bürgerschaftlich Engagierte⁵⁷

Ziel:

In manchen Städten und Gemeinden sind in den vergangenen Jahren „Runde Tische“ aus Vertretern von Vereinen, Initiativen, Verwaltung, Politik, Wirtschaft usw.

⁵⁶ In Anlehnung an Evangelisches Erwachsenenbildungswerk Nordrhein-Westfalen

⁵⁷ In Anlehnung an Katholische Akademie und Heimvolkshochschule Lingen-Holthausen

entstanden, in denen sich die Beteiligten z.B. über das soziale, kulturelle, politische Miteinander auf lokalen Ebenen austauschen und neues Engagement anzuregen und wiederzugewinnen suchen.

TN lernen den „Runden Tisch“ als eine Möglichkeit kennen, um bürgerschaftliche Interessierte und Engagierte, Akteure mit ähnlichen Anliegen, Partner (und solche, die es werden könnten) zusammen zu bringen.

Vorgehen:

Der KL gibt den TN in einem Kurzvortrag mit Unterstützung eines Fragenkataloges (Folie) Anregungen dazu, was bei der Organisation und Durchführung eines „Runden Tisches“ für Initiativen beachtet werden sollte.

Anschließend werden die TN eingeladen, anhand von zwei Szenarien (Wahlmöglichkeit) einen „Runden Tisch“ zu planen. Die Szenarien können sich auf bereits bekannte „Rollen(bei)spiele“ beziehen, die den TN aus dem ersten Modul vertraut sind.

Szenario: Sport für Migrantinnen

Szenario: Netzwerk rund um Schule

Für beide Beispiele besteht die Aufgabe darin, potentielle Partner, Unterstützer, Sponsoren an einen Tisch zu bringen und mit diesen gemeinsam zu planen. Sie finden sich in Gruppen (3-4 TN) zusammen und präsentieren nach Abschluss der Arbeit ihre Überlegungen im Plenum.

Es kann auch an reale Beispiele⁵⁸ oder ggf. an Erfahrungen der Akteure (Anlaufstellen?) angeschlossen werden.

Als Erweiterung und zur Veranschaulichung ist es vielleicht möglich, an einem echten „Runden Tisch“ einer Initiative oder Agentur teilzunehmen. Möglicherweise gibt es für zwei bis drei TN die Chance zu einer weitergehenden Beobachtung vor Ort, die dann im Kurs ausgewertet wird (Verabredung dazu evtl. während der ersten Praxisphase). Oder man findet Mitglieder eines örtlichen „Rundes Tisches“, die bereit wären, zu diesem Thema im Kurs etwas beizutragen.

⁵⁸ Vgl. z.B. die Arbeit des Runden Tisches in Parchim (Mecklenburg-Vorpommern) und die in diesem Sinne tätige Einrichtung „Koordinationsstelle für freiwilliges Engagement“ in Parchim (info@zusammen-in-parchim.de).

Zeit: ca. 60 min

Material: Overheadprojektor, Folie, Arbeitspapier „Runde Tische“ (siehe Arbeitspapiere 3. Modul)

Kommentar:

Den TN können sehen, wie Kooperation/ Vernetzung im Freiwilligensektor möglich ist, wie sie zumindest initiiert werden können.

c) „Erprobte oder neue Ideen?“⁵⁹

Ziel:

Die TN lernen, dass es bei der Anregung und Förderung von Angeboten im Gemeinwesen unterschiedliche Wege gibt, um zu erfolgversprechenden Tätigkeitsfeldern zu gelangen. Im Mittelpunkt steht die Frage wie man, ausgehend von spezifischen Bedingungen vor Ort, ein Angebot neu konzipieren kann.

Vorgehen:

Die TN werden kurz ins Thema eingeführt und bekommen einen Fragenkatalog (Arbeitspapier) mit folgenden Fragen ausgehändigt:

- Was wissen Sie von den „spezifischen Bedingungen vor Ort“?
- Ist Ihre Angebotsidee neu?
- Gibt es ähnliche Gruppen/ Initiativen im Gemeinwesen?
- Gibt es andernorts Vorbilder?
- Wer oder was kann zum Gelingen oder Scheitern der Idee beitragen?
- Wer ist an den im Laufe des Angebots/ Projekts entstehenden Informationen und Auswirkungen interessiert?
- Wie reagieren Bürger auf die Idee, das Angebot?
- Gibt es eine Nachfrage, ein Interesse am Angebot?

Dieser Fragenkatalog wird im Plenum diskutiert und das Verständnis geklärt. Im Anschluss wird eine Aufgabe – aus dem Erfahrungshintergrund der Teilnehmer - gesucht, die ein für alle Teilnehmer vorstellbares „Vor-Ort-Problem“ aufgreift, z.B.

⁵⁹ In Anlehnung an Landesring des Deutschen Seniorenringes e.V. Schwerin.

bürgerfreundliche Wohnquartiere (z.B. Begrünung von Straßenzügen, Aufstellen von Sitzbänken, Situation auf Höfen o.ä.).

Die Gruppe begibt sich dann gemeinsam auf einen „*Feld - Spaziergang*“ (Stadtteilspaziergang) und erkundet einmalig oder mehrfach für die gestellte Aufgabe die spezifischen Bedingungen vor Ort.

Im Anschluss gibt es eine Auswertung dazu, was auf diesem Spaziergang mit Blick auf die Aufgabe und darüber hinaus beobachtet wurde.

Die Teilnehmer äussern sich auch zu der Frage, was sie ggf. verändern möchten und welche Form des Engagements sie sich als seniorTrainer evtl. vorstellen könnten.

Zeit: ca. 60 Minuten

Material: Arbeitspapier (siehe Arbeitspapier 3. Modul), Flipchart, Stifte

Kommentar:

Mit dieser Übung wird der Blick auf die Gegebenheiten eines Gemeinwesens mit Methoden der lebensweltlichen Ethnografie (vgl. Honer 1993) gelenkt. Soziale Räume und die darin lebenden Menschen können unmittelbar wahrgenommen und genau angeschaut werden und gleichsam ihre „Geschichten erzählen. So wird das Bewusstsein und damit der Blick geschult, vermeintlich Bekanntes und Vertrautes mit „anderen Augen“ zu betrachten und die persönliche Sicht auf das eigene Umfeld unter bestimmten Aspekten zu prüfen. Sozialraum- und Netzwerkanalysen würden einen weiterführenden Schritt darstellen (bei Interesse in der zweiten Praxisphase).

3. *Experte für Vermittlung von Themen der Lebenserfahrung und Fachthemen*

Neben dem Erfahrungswissen in der Form von Kenntnissen und Können (Fachkompetenzen), das wir aufgrund von systematischer Aus- und Fortbildung und / oder professioneller Berufsausübung im Leben erwerben, steht jenes Wissen und Können, das wir im Alltag des sozialen Miteinanders, gleichsam durch die Jahre und Jahrzehnte des Umgang mit anderen, uns nahe oder ferner stehenden Zeitgenossen, erworben haben. In der Regel ist es dabei unklar, unerheblich und auch nicht erinnerlich, bei welchen Gelegenheiten in der Umgangserfahrung, in

welchen Situationen, Räumen und Anlässen wir dies oder jenes, was zum Leben taugt(e), gelernt haben. So haben wir – zumeist – die unzähligen Situationen vergessen, in denen die kleinen und großen gesellschaftlichen Normen und Werte, die unzählig vielen und nützlichen Lebenskompetenzen zu uns herübergewachsen sind. Wer wollte im Abstand von Jahren oder Jahrzehnten heute sagen können, wann und wie „man“ das 1 x 1, die ersten banalen Küchenrezepte oder basalen Straßenverkehrsregeln, wann und wie die Umgangsweise mit Werkzeugen oder die Mau-Mau-Regeln zum gleichnamigen Kartenspiel gezeigt und „gesagt bekommen hat“. Was wir wissen, können und „sind“, ist das Produkt von unendlich vielen und – beim besten Willen – nicht en detail rekonstruierbaren Kleinigkeiten, die (uns) zu einem Ganzen zusammengefügt haben und mit deren Hilfe wir selber – immer wieder - Sinn und Identität ins Leben konstruieren.

Gleichwohl gibt es in aller Regel bei jedem Menschen auch genügend Erinnerungen, in denen sehr genau darstellbar ist und rekonstruierbar wäre, wann etwas Bedeutsames im Leben geschehen ist, gemacht oder versäumt wurde, und welche wichtigen Lern- und Entwicklungsschritte es gegeben hat, die ins Leben hinein und durchs Leben hindurch geführt haben.

Die sozialen Formen, in denen Lebenserfahrungen erinnert und aufgehoben werden können, sind Geschichten. Wer etwas aus seinem Leben zu sagen hat, erzählt dazu einer Geschichte, und ohne Geschichten, etwa in der Gattung der Erzählung, gibt es keine Geschichte, in der die Geschichten der Einzelnen, der Klassen und Systeme, der besonderen Zeitlagen, Sensationen usw. aufgehoben und – mit den Nachkommen – geteilt werden könnten.

Man kann davon ausgehen, dass insbesondere Menschen mit „viel“ Lebenserfahrung, wie sie am EFI – Programm beteiligt sind, ein Interesse haben bzw. gefragt werden (könnten), die Gegenwart an vergangene Ereignisse, Erlebnisse, Situationen zu erinnern, die sich in ihrer/ ihren Lebensgeschichte(n) abgespielt haben und eine allgemeinere Bedeutung haben (können). *Gerade Ältere könnte diese Rolle von Experten für Themen aus der Lebenserfahrung sehr interessieren*, wie man an einschlägigen Projekten sehen kann (Vgl. ZeitZeugenBörse⁶⁰).

⁶⁰ vgl. bei Knopf 2002 (Kap. Didaktisches Handeln).

Insofern und solange Menschen ihre Geschichten gleichsam in privaten Zusammenhängen (Familie, Bekanntenkreis o.ä.) vorstellen, braucht über die Formen, in die „man“ Geschichten üblicherweise verpackt (z.B. Stegreifgeschichten, Anekdoten, Witze) nicht weiter nachgedacht zu werden. Die Frage nach den Formen und nach dem didaktisch – methodischen Können – also den modi der Vermittlung - stellt sich vor allem dann, wenn Privates öffentlich und Erinnerungen zu Themen (Inhalten) werden, die Anderen in geplanter, methodischer Weise und in Veranstaltungsformen verschiedenster Art - von Ausstellung über Seminare und Unterricht bis ZeitZeugenBörse - vermittelt werden (sollen).

Von (persönlichen) Lebenserfahrungen öffentlich zu erzählen, sollte also gelernt sein (werden), und die EFI – Fortbildung kann dazu beitragen, dass die Teilnehmer ihre Vermittlungsfertigkeiten erweitern und sich bei der - möglichen - Wahrnehmung dieser Expertenrolle stärken können. Ähnlich wie bei der Vermittlung von biografiefernen Fachthemen (Finanzierung, Vereinsrecht, historisches Wissen o.ä.), lohnt die Kenntnis didaktisch-methodischer Grundregeln (vgl. näher Knopf 2002) und das Üben von – zumindest – einigen „üblichen“ Vermittlungsformen. Hierzu gehören u.a. Vortrags- und Präsentationstechniken, die im folgenden näher erläutert werden.

Vortrags- und Präsentationstechniken

Ziele:

Die Teilnehmer lernen einige grundlegende Regeln zur Vorbereitung und Durchführung von Vorträgen und Präsentationen kennen. Sie erproben sich in der Rolle des Vortragenden und können so prüfen, ob diese Tätigkeit ein Teil ihrer zukünftigen Rolle als seniorTrainer sein kann.

a) Theoretischer Input⁶¹

Vorgehen:

Die Kursleitung erläutert die wichtigsten Gesichtspunkte, die bei der Vorbereitung von Vorträgen und Präsentationen zu beachten sind. Anschließend erhalten die TN

⁶¹ Mindmap im Anhang

eine Checkliste (siehe Arbeitspapiere 3. Modul) für die Vorbereitung von Vorträgen. Nach einer kurzen Lesepause können weitere Fragen geklärt werden.

Variante:

Die Checkliste wird, wie im RC (Knopf 2002) vorgeschlagen, im Plenum vorgestellt und besprochen. Im Anschluss daran werden Kleingruppen gebildet und es wird gemeinsam überlegt, wie ein Vortrag zu einem gewählten Thema aussehen könnte. Empfohlen werden selbst gewählte Themen, an deren Vermittlung die TN interessiert sind. Gelingt dies nicht, dann bieten sich auch Themen an wie z.B. „In welcher Hinsicht ist das Erfahrungswissen älterer Menschen in der Gesellschaft wichtig?“ oder „Warum sollte die ältere Generation selbstbewusst mit ihrem Erfahrungswissen umgehen?“ Die Ergebnisse werden dokumentiert für eine Präsentation im Plenum incl. geeigneter Formen der Visualisierung.

b) Übung: Vortrag und Präsentation

Vorgehen:

Jeder TN bereitet einen Kurzvortrag von 5 – 10 Min. vor und orientiert sich dabei an der Checkliste (30 - 45 Min.). Zur Verfügung stehen außerdem ausreichend Medien (Flipchart, Overheadfolien, Pinnwände etc.), zu deren Einsatz die TN angeregt werden. Aus zeitökonomischen Gründen ist es ratsam, die Vorträge in Gruppen von 5 – 6 Personen zu präsentieren. Es können vorher Beobachtungsregeln festgelegt werden: Hat der Referent eine Sprache gefunden, mit der er die Zielgruppe erreicht? Hat er Blickkontakt gehalten? Konnte er sein Anliegen wirklich deutlich machen? usw. An den Vortragenden kann die Frage gestellt werden, wie er sich in seiner Rolle gefühlt hat. Wichtig ist, dass beim Feedback aus der Gruppe immer mit dem Positiven begonnen wird. Die wichtigsten Erkenntnisse oder neue Fragen sollten schriftlich festgehalten werden, um sie später im Plenum besprechen zu können.

Variante:

Vortragsübungen in den Gruppen können auch gut mit Videokameras aufgenommen werden. Das Feedback gibt es dann im Anschluss an die „Filmaufnahmen“ im Plenum. Obwohl dies verhältnismäßig zeitaufwendig ist, bietet diese Variante den Vorteil, dass sich die Vortragenden auch einmal selbst sehen, Gestik, Mimik und Verhalten aus Sicht des Zuhörers/Zusehers wahrnehmen können.

Kommentar:

Nicht jeder TN wird es gewöhnt sein vor einer (größeren) Gruppe von Menschen zu sprechen. Die Rolle des seniorTrainers wird - für den einen häufiger, den anderen seltener – diese Kompetenz anfragen. Die Kursleitung kann dies bewusst machen und die TN ermutigen, den Lernraum zur eigenen Erprobung dieser Rolle zu nutzen.

4. Präzisierung individueller Rollenangebote

Ziel:

Die Präzisierung individueller Rollenangebote am Ende des Kurses ist als ein wesentliches Ziel der Fortbildung anzusehen. Hierzu werden die Teilnehmer nun angeregt, ihre bisherigen Überlegungen zusammenzuführen und ein individuelles Rollenangebot auszuformulieren, das in der Fortbildungsgruppe vorgestellt – und dann mit nach Hause genommen werden kann.

a) Vorbereitung einer eigenen Rollenpräsentation

Vorgehen:

Mit Unterstützung eines Arbeitspapiers⁶² werden die Teilnehmer gebeten, nun ihr ganz persönliches Angebotsprofil zu erstellen. Hierzu verwenden sie die im ersten Kursmodell beschriebenen „4 Rollen“⁶³, ihre (Engagement-) Ideen, -erfahrungen und -überlegungen aus der Kursarbeit, ihre Ausarbeitungen und Aufzeichnungen (auch: Kurstagebuch), ihre Erkundungs- und Erprobungsergebnisse aus den Praxisphasen und erstellen hieraus ein Rollenangebot in schriftlicher Form.

⁶² In Anlehnung an ISKA Nürnberg

⁶³ Das ISAB - Institut beschreibt gegenwärtig drei Rollen, die mit unserem Vorschlag kongruent sind. Die 4. Rolle des seniorTrainers als „Experte für Themen der Lebenserfahrung“ ist in diesem Curriculum zusätzlich beschrieben (Stand Mai 2003).

Je nach Zeit und Bedarf können nach und neben der Einzelarbeit auch Abstimmungen in der Kleingruppe erfolgen.

Die Kursteilnehmer überlegen darüber hinaus gemeinsam eine Form, in der sie ihre Rollenangebote am Schlusstag präsentieren wollen.

Zeit: ca. 90 Min.

Material: ausreichend Papier, Zeitungsrolle, evtl. PC, Polaroid Kamera für Fotos von den seniorTrainern; Arbeitspapier (siehe Arbeitspapiere 3. Modul).

1. Präsentation: Meine / Unsere Rollenangebote als seniorTrainer

Die Teilnehmer präsentieren in großer Runde – gern in Anwesenheit von erfahrenen seniorTrainern und interessierten Mitarbeitern aus den Agenturen – ihr individuelles Rollenangebot für ihre Tätigkeit als seniorTrainer. Sie veröffentlichen es in der Weise, dass es für alle visuell nachvollziehbar und nachlesbar ist.

Das Vorgehen wird zwischen Kursleitern und Teilnehmern abgesprochen.

Zeit: mind. 2 Stunden

2. Übergang in die Rolle seniorTrainer

In der Situation des Übergangs von der Fortbildungssituation in die „Realität“ des freiwilligen Engagements – sowie im damit verbundenen „Akt“ der Aushändigung der Seneka – ändert sich nun auch tatsächlich die Rolle: aus dem Fortbildungsteilnehmer als Lernendem wird der seniorTrainer, der sein freiwilliges Unterstützungsangebot künftig im öffentlichen Raum (Gemeinwesen) darstellen und platzieren wird.

Damit stellt sich abschließend u.a. die Frage, in welchen (organisierten) Formen sich die „fertigen“ seniorTrainer an ihren jeweiligen Standorten künftig einbringen wollen und können. Im Kursverlauf haben sie, was die Unterstützungsmöglichkeiten anging, in der Rolle als Lernende mit Kursleitern und mit den Agenturen in Verbindung gestanden, die sie so gut wie möglich bei der (Selbst-) Organisation ihrer Aufgaben und in den Praxisphasen usw. unterstützt haben.

Nun ist vorstellbar – und anzuregen -, dass die seniorTrainer noch die Gelegenheit wahrnehmen, gleichermaßen über die Formen ihrer eigenständigen Tätigkeit und ihrer künftigen Zusammenarbeit sowie (gemeinsamen) Darstellung ihrer Angebote nachdenken. Aus ihrer (nun) eigenständigen Rolle lassen sich vermutlich auch *Formen der Selbstorganisation* entwickeln, mit deren Hilfe die seniorTrainer in der Öffentlichkeit erkennbar werden.

Es wird empfohlen zu diesem Übergangsthema noch eine *offene Gesprächsrunde* durchzuführen, in der es z.B. um folgende Fragen und Vereinbarungen geht:

a) In welcher *Organisationsform* möchte ich mein / wir unser Rollenangebot seniorTrainer künftig darstellen

- als unabhängiger, selbstständiger seniorTrainer (jeder für sich),
- als (lockerer) Verbund bzw. „Initiative der seniorTrainer“ in einer Region,
- als „freier Mitarbeiter einer Agentur“ oder vergleichbaren Organisation,
- als „seniorTrainer – Büro“ mit eigenen clearing – Funktionen (wie andere Agenturen und vergleichbare Infrastrukturen)
- als ... ?

b) Welches *Verfahren* ist geeignet und welche *konkreten Absprachen* sowie *Aktivitäten* sind jetzt wünschenswert und (von uns) machbar, um diese Fragen im Horizont unseres Selbstverständnisses, unseres Rollenprofils (das sich ja weiterentwickeln kann), unserer Organisationsform und ggf. auftretender Probleme nach Ende des Kurses weiterzudenken ?

c) Welche *Formen der Unterstützung* benötigen wir, um unsere o.g. Vorhaben zu a) und b) umzusetzen?

Den Kursteilnehmer wird empfohlen ihre *Ergebnisse schriftlich festzuhalten*, zu vervielfältigen und untereinander austauschen.

3. Kursauswertung und Abschluss der Fortbildung

Feedback , Abschlussrunde usw. in örtlich unterschiedlicher Weise

Seneka...

4. *Arbeitspapiere zum 3. Modul*

Arbeitspapier 1	Fragenkatalog
Arbeitspapier 2	Runde Tische
Arbeitspapier 3	Checkliste für Vortragsvorbereitung
Arbeitspapier 4	Mindmap Präsentation
Arbeitspapier 5	seniorTrainer-Profile
Hintergrundtext:	Konzeptionelle Aspekte zur Zeitzeugenarbeit

Fragenkatalog: (Neu) Konzipierung eines Angebotes

- Was wissen Sie von den „spezifischen Bedingungen vor Ort“?
- Ist Ihre Angebotsidee neu?
- Gibt es ähnliche Gruppen/ Initiativen im Gemeinwesen?
- Gibt es andernorts Vorbilder?
- Wer oder was kann zum Gelingen oder Scheitern der Idee beitragen?
- Wer ist an den im Laufe des Angebots/ Projekts entstehenden Informationen und Auswirkungen interessiert?
- Wie reagieren Bürger auf die Idee, das Angebot?
- Gibt es eine Nachfrage, ein Interesse am Angebot?

„Runde Tische“ für ehrenamtliche soziale Initiativen⁶⁴

Wenn „Runde Tische“ eine runde Sache werden sollen, sind einige Fragen zu klären:

- **Was ist das Ziel?**

Ist es eher ein „Stammtisch“ zum unverbindlichen Kennenlernen und Informationsaustausch oder eine „Arbeitsgemeinschaft“ zur Erreichung konkreter gemeinsamer Ziele?

- **Wer lädt ein?**

Es muss nicht die Initiative selbst einladen. Entscheidend sind die möglichst guten Verbindungen des Einladenden zu möglichst vielen Einrichtungen aus dem Arbeitsbereich der Initiative.

- **Wer wird eingeladen?**

Orientiert an Ziel und Thema einer Initiative kann eine Liste der beteiligten Einrichtungen und Berufsgruppen fast unendlich lang werden. Auch wenn vielleicht am Anfang nicht alle eingeladen werden können, niemand sollte von einer Einladung ausgeschlossen werden.

- **Was kommt auf den Runden Tisch?**

Wie werden Themen und Gesprächsziele vereinbart? Wie vertraulich sind die Gespräche?

- **Wer leitet das Gespräch am Runden Tisch?**

Gibt es eine durchgängige oder wechselnde Moderation?

- **Wo steht der Runde Tisch?**

Auf neutralem Boden oder reihum bei den beteiligten Einrichtungen?

- **Wann Trifft man sich am Runden Tisch?**

Einmal im Vierteljahr oder öfter? Welcher Wochentag, welche Tageszeit sind besonders günstig?

- **Was wird am Runden Tisch festgehalten?**

Was soll im Protokoll stehen?

- **Welche Vorteile kann ein Runder Tisch bringen?**

Gegenseitige regelmäßige Information ermöglicht auf die Dauer Entlastung, Vertrauensbildung, Kompetenzklärung, kollegiale Beratung, gemeinsame Aktionen und Lobbyarbeit – letztlich zum Vorteil der betroffenen Menschen, denen eine Initiative helfen will.

- **Welche möglichen Nachteile eines Runden Tisches sind zu bedenken?**

Ohne klare Absprachen kann es wegen bestehender Konkurrenzsituationen zur Profilverwischung einzelner Einrichtungen, zu Vereinnahmungen und Machtkämpfen kommen.

- **Was ist in einen Runden Tisch zu investieren?**

Arbeitszeit und Organisationskosten. Diese sollten von allen Beteiligten eingebracht und aufgebracht werden.

⁶⁴ in Anlehnung an Katholische Akademie und Heimvolkshochschule Lingen-Holthausen

- **Wann ist ein Runder Tisch ein Erfolg?**

Wenn alle Beteiligten etwas einbringen und mitnehmen können.

Verhandlungen mit Behörden und Geldgebern⁶⁵

„Wer weiß, was er will, ist immer im Vorteil. – Wer nicht weiß, was er will, ist immer im Nachteil“.

Vorüberlegungen vor einer Verhandlung

- Was will ich erreichen, was ist mein Ziel? – eine Genehmigung, eine Unterstützung, eine Beratung, Werbung und Sympathie, eine Finanzierung, eine einmalige Spende ...
- Wie begründe ich mein Ziel? - Wichtigkeit, Nutzen und klare Beschreibung der Aufgaben, vermutetes Interesse beim Verhandlungspartner, Auflistung der zu erwartenden Kosten ...
- Wie stelle ich mich auf meinen Verhandlungspartner ein? – Was weiß ich bereits von ihm? Welche Informationen muss ich ihm über mich geben? Welche Vorteile biete ich ihm an? Welche Bedenken könnte er vorbringen, wie könnte ich sie entkräften? Welchen Verhandlungsspielraum habe ich (Mindest- und Höchstforderung)?
- Wie nehme ich mit meinem Verhandlungspartner Kontakt auf? Zunächst schriftlich, dann telefonische Vereinbarung, dann persönliches Gespräch.
- Welche Rahmenbedingungen sind bekannt? Sind nur schriftliche Anträge möglich?
- Wer von unserer Initiative sollte zum Verhandlungspartner gehen? möglichst nicht mehr als zwei Personen, damit es nicht zu einem einseitigen Übergewicht kommt.

Verhalten während der Verhandlung

- nicht als „Bittsteller“ kommen, sondern als „Geschäftspartner“, der etwas anzubieten hat: Ehrenamtliche Arbeit.
- sich und seine Initiative kurz vorstellen, falls nicht schon vorher schriftlich geschehen
- möglichst bald das Ziel des Gesprächs nennen und begründen
- vermutete Vorteile für den Verhandlungspartner nennen
- alle Nachfragen vollständig beantworten
- für Bedenken Verständnis zeigen, aber versuchen, sie zu entkräften
- auf das Ziel zurückkommen und nach der Möglichkeit einer Realisierung fragen
- Möglichkeiten einräumen, die Entscheidung noch zu verschieben – nach einem neuen Termin fragen
- bei Zustimmung eine schriftliche Vereinbarung vorschlagen
- für das Gespräch bedanken, auch bei Nichterreichen des Verhandlungsziels

Nachfragen nach einer Verhandlung

- wie Hilfreich war die Vorbereitung? Welche „Vorhersagen“ sind eingetroffen?
- welche Argumente haben überzeugt, welche nicht? Welche Gegenargumente waren überraschend?
- bei Erfolg: Was ist jetzt zu tun?
- bei Misserfolg: Was waren die Gründe? lohnt sich ein neuer Versuch?
- Was kann für weitere Verhandlungen aus dem Gespräch gelernt werden?

⁶⁵ in Anlehnung an Katholische Akademie und Heimvolkshochschule Lingen-Holthausen

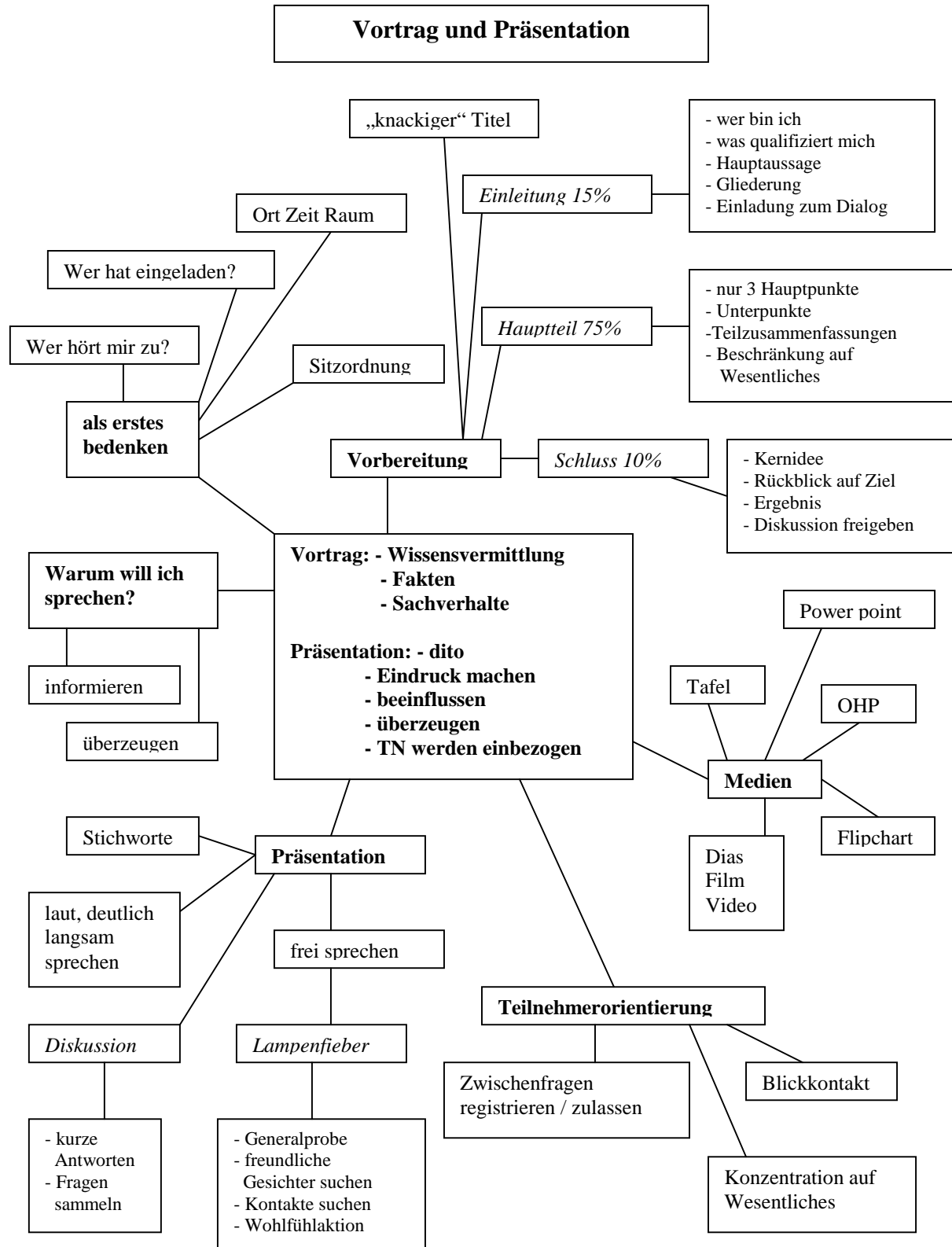
Checkliste für die Vorbereitung von Vorträgen ⁶⁶

1. Welche *Ziele* verfolgen Sie mit dem Vortrag? Was ist mir und womöglich dem Publikum wichtig? Überprüfen Sie, ob sich die Ziele realistischerweise erreichen lassen (Vorbereitungszeit, Interesse des Publikums, Rahmenbedingungen etc.): *Formulieren Sie die Ziele so konkret wie möglich in einem oder wenigen einfachen Sätzen!*
2. Welche *Vorgeschichte* gibt es? Wer hat Sie eingeladen? Oder haben Sie das selbst getan? In welchen institutionellen und personellen Zusammenhängen findet der Vortrag statt? Wie wirkt sich die Vorgeschichte vermutlich aus?
3. Mit welchen *Zuhörern bzw. Adressaten* können Sie rechnen? Was wissen Sie über deren Vorkenntnisse, Erwartungen, was geht ihnen vermutlich im Hinblick auf das Thema im Kopf herum? Dafür die „SIE-Formel“: Wie ist die Situation der Teilnehmer, wer sind sie? Welche *Interessen* mögen sie haben, welche Konsequenzen haben meine Ausführungen? Welche *Einstellungen* bringen sie mit, in welcher Form sind sie betroffen?
4. Welche *Inhalte bzw. Themen wählen* Sie aus? Welche Informationen, Kenntnisse, Geschichten u.a. gehören zum Thema? Welche Inhalte sind notwendig, um Ihr Ziel zu erreichen, Ihr Publikum anzusprechen und die Zeit einzuhalten? *Gewichten* Sie nach Kernaussagen und Hintergrundinformationen: Erfahrungsgemäss sind nur maximal drei Kernaussagen möglich, die auf eine klare Botschaft hinauslaufen.
5. Wie können Sie den *Nutzen* des Vorgetragenen für die Zuhörer prägnant verdeutlichen: Thesen, Fragen, die die Adressaten berühren?
6. *Gliedern* Sie Ihren Vortrag: Der Einleitungsteil (15 %) soll Kontakt aufbauen, neugierig machen, Orientierung geben. Der Hauptteil (75 %) kann drei bis fünf Unterpunkte enthalten, die natürlich in einer sinnvolle Reihenfolge präsentiert werden müssen. Der Schlussteil (10 %) faßt die wichtigsten Inhalte und Aussagen zusammen, greift Eingangsgedanken noch einmal auf und gibt Ausblicke.
7. *Strukturieren* Sie Ihren Vortrag jeweils nach den Gesichtspunkten:
 - Inhalte (Hauptgedanken, Unterpunkte, „Puffer“)
 - Inszenierung (Zeit, Effekte, Merk-Anker für Zuhörer, ggf. Aktivitätsphasen)
 - Medien (Pinwand, Flipchart, Overheadprojektor, Objekte, Video u.a.).
8. Erstellen Sie ein *Stichwortmanuskript*, in dem Sie Kernaussagen, Begründungen, Hintergrundinformationen schriftlich notieren, ebenfalls Regieanweisungen

⁶⁶ Benutzte Literatur u.a.: Will, Hermann: Mini-Handbuch Vortrag und Präsentation. Weinheim; Basel: Beltz 2001 2. Aufl.; Hartmann, Martin; Funk, Rüdiger; Nietmann, Horst: Präsentieren: zielgerichtet und adressatenorientiert. Weinheim; Basel: Beltz 1995 3. Aufl. (aus RC Knopf 2002)

(„Pause machen“, „Beispiel erzählen“, „Foto zeigen“ etc.) festhalten. Formulieren Sie die Einleitung und die Schlusssatz schriftlich aus. Es eignen sich Spaltenmanuskripte mit Spalten für Haupt- und Unterpunkte u.a. oder feste Kartenmanuskripte, vielleicht auch Folien und Plakate als Manuskriptersatz.

9. Drücken Sie durch Ansprache und Körpersprache (Blickkontakt u.a.) *Wertschätzung* des Publikums aus. Überlegen Sie, in welcher Weise Sie ihren eigenen persönlichen Bezug zum Thema darstellen können und wollen.
10. Entscheiden Sie sich für eine nachvollziehbare *Argumentationsfigur*:
 - Frage / Problem – Antworten – Folgerungen
 - Behauptung von A – Behauptung von B – Gemeinsamkeiten oder Differenzen als Ausgangsbasis für eine Kompromiss oder eine Lösung – Folgerungen
 - „Wir reden über“ – „Bisher ging es nur um..“ – „Übersehen wurde..“ – „Gerade dies ist aber besonders wichtig.“
 - Problem – bisher war nicht bedacht/bekannt – ich dagegen meine/weiß – das führt zu der neuen Interpretation – die Konsequenz daraus ist..
11. Wählen Sie geeignete Formen der *Visualisierung* (*Texte, Schaubilder, Bilder, Symbole u.a.*). Achten Sie unbedingt darauf, dass sie auf einen Blick aufnehmbar und verständlich sein sollten (konkret, anschaulich, nur wenige Details haben). Unter Umständen können Sie auch dem Publikum Material aushändigen (nicht mehr 3 bis 4 Seiten).
12. Klären Sie vorab, ob und in welchem Umfang eine *Abschlussdiskussion* stattfinden soll. Planen Sie Zeit dafür ein, klären Sie, ob es einen Moderator oder Diskussionsleiter gibt. Halten Sie Fragen stichpunktartig (ggf. auf dem Flipchart) fest.



seniorTrainer*in*

Erfahrungswissen für Initiative



Dipl. Kfm. Rainer Gutsche

Projektidee/Projekttitle

Berührungen herstellen zwischen Kunst/Künstler und Schule/Schüler/innen (BEKUS)

Projektnutzen

Kinder mit echten Künstlern und deren Kunst in Berührung zu bringen.
Kindern noch im besten Prägealter bleibende Eindrücke vermitteln.

Zielgruppe

Schüler/innen der Grundschulklassen

Partner/Mitarbeiter/Helfer und deren Tätigkeit

Künstler (Schriftsteller, Schauspieler, Musiker, Maler, Bildhauer), die bereit sind ehrenamtlich tätig zu werden. Grundschulen

Was können Sie tun?

Künstler: in kindergeeigneter Form Wissen zu vermitteln und Interessen zu wecken, eventuell Talente erkennen. Schulen: Räumlichkeiten zur Verfügung stellen, Werbung bei Eltern, Lehrern und Schüler/innen.

Was haben Sie davon?

Künstler: Erfahrungswissentransfer
Schule: Angebotserweiterung

Zu meiner Person:

Rentner, Multiehrenamtler, 61 Jahre, im Rahmen von EFI in der Ausbildung zum SeniorTrainer.

Kontakt:

Dipl. Kfm. Rainer Gutsche
Reickeweg 27
90409 Nürnberg
Tel.: 0911 35 69 00 ,E-Mail: rainer.gutsche@t-online.de



Ingrid R. Heger

Projektidee/Projekttitle

Allgemein: Zusammenführung von Jung und Alt.

Projektnutzen

Verständnis der Generationen durch gemeinsame Unternehmungen fördern und stärken. Themenkreise: Sicherheit im Bestimmen von nützlichen und giftigen Pflanzen bei Führungen oder Wanderungen, Sicherheit im Straßenverkehr, Musikveranstaltungen und Museumsführungen.

Zielgruppe

Interessierte Öffentlichkeit, Familien mit Kindern, Großeltern, Senioren, Kindergärten

Partner/Mitarbeiter/Helfer

Botanischer Garten, Gartenbauamt, Naturschutzbund, Verkehrserzieher der Polizei, Kindergärten, Beratungsstelle für Senioren. Würzburger Versorgungs- u. Verkehrsbetrieb, Presse

Was können Sie tun?

Wenn Sie bei einer Pilotveranstaltung (siehe unten bzw. über die Presse) dabei waren und es Ihnen gefallen hat, können Sie mit meiner/unserer Hilfe im eigenen Wirkungskreis ähnliches durchführen. Ansonsten nehmen Sie Kontakt auf, damit wir gemeinsam eine Veranstaltung planen können.

Was haben Sie davon?

Kompetente Fachleute werden "vor Ort" informieren und motivieren. Ganz nebenbei können sich die Generationen (Großeltern mit Enkeln) ergänzend näherkommen.

Zu meiner Person:

Ingrid R. Heger, Damenschneidermeisterin, verheiratet, Hausfrau und Mutter. Langjährige ehrenamtliche Tätigkeiten für Kinder im Vorschulbereich und als (bestellte) Betreuerin von Senioren. Ab 2003 werde ich als ehrenamtliche SeniorTrainerin meine organisatorischen Fähigkeiten und mein Allgemeinwissen in weiteren Projekten einsetzen.

Konkrete Projekte:

Sicherheit für Vorschulkinder im Straßenverkehr in der Praxis ("Busaktion") - Sicheres Bus- und Straßenbahnfahren - Blick ins Bus-/Straßenbahndepot ("Wo parken die Fahrzeuge nachts?") - Giftpflanzeninformation für Vorschulkinder im Botanischen Garten ("Ab in die Botanik") - Blick hinter die Kulisse eines modernen Großhotels für Vorschulkinder und Senioren.

Kontakt:Über: Beratungsstelle für Senioren, Karmelitenstr. 43, 97070 Würzburg, Frau Grell
Tel. 0931 37 35 69

Konzeptionelle Aspekte zur Zeitzeugenarbeit⁶⁷

1. Wer ist Zeitzeuge?

Zeitzeuge kann grundsätzlich jeder sein, der einmal Zugang zu besonderen Ereignissen, Lebensbereichen oder Erfahrungsmöglichkeiten hatte, die in heutiger Zeit ein öffentliches Interesse finden. Auch hängt es nicht zwingend vom Lebensalter ab, ob man als Zeitzeuge auf Resonanz stößt. Dabei braucht es sich gar nicht um spektakuläre oder gar sensationelle Erfahrungen handeln. Oft genug sind es gerade Erlebnisberichte aus dem normalen Alltagsleben, die unversehens großes Interesse der Nachwelt finden. Zum Zeitzeugen kann daher jeder werden, wenn er oder sie lebendige Erlebnisse und Erfahrungen aus einer Zeit zu berichten haben, die für heutige Menschen von Interesse sind.

2. Darstellungsformen der Erinnerung

Ein Zeitzeugnis ist eine „Botschaft“ aus einer fremd gewordenen Lebenswelt, die es sensibel wahrzunehmen und zu entschlossen gilt. Je nach Erinnerungsanlass kann die Darstellung eine besondere "Textsorte" annehmen, d.h. jeweils besonders ausgestattet sein. Je nach Darstellungsweise kann auch die Erwartung der Zuhörer an den Zeitzeugen recht verschieden ausfallen:

Wir hören **Erlebnisschilderungen**, in denen Betroffenheit nachvollziehbar und Spannung vergegenwärtigt werden, so dass wir daran noch einmal teilhaben können. Wir finden Rahmen für sensible **Situationsschilderungen**, in dem emotionale und sinnenbezogene Elemente im Vordergrund stehen: Bilder, Geräusche, Tastempfindungen, Gerüche, Gefühle. Hier wird ein Rahmen geboten, der zum Nachvollziehen und Mitempfinden einlädt.

Wir erhalten **Erfahrungsberichte**, die das Erlebte von damals bereits verarbeitet haben und uns den damaligen Verständniszusammenhang erläuternd nahe zu bringen versuchen.

Wir kennen **Befragungen**, in denen der Zeitzeuge in einer Interviewsituation seine Erinnerungen entlang vorgegebener Fragen strukturiert.

Wir besuchen **Räumlichkeiten**, Orte oder Plätze, die erinnerungsträchtig sind und die längst vergangene Zeiten vergegenwärtigen vermögen.

Wir tragen **Sammlungen** zusammen und richten **Ausstellungen** aus von Gegenständen als Erinnerungsstücken, an die Geschichten gebunden sind und die mit Bedeutungen aufgeladen sind.

Dann aber gibt es auch historisch brisante Erinnerungsanlässe und entsprechend spannungsgeladene Rahmenbedingungen, die dem **Verhör** und dem **Tribunal** näher sind als ihnen oft gut tut. Dort gerät der Zeitzeuge in die Rolle der Confessio, der **Lebensbeichte** und fühlt sich gedrängt, mit Darstellungsfiguren zu arbeiten wie **Anklage, Vorwurf, Rechtfertigung** oder **Legitimierung** seiner Vergangenheit.

⁶⁷ gekürzte Fassung aus dem Rahmencurriculum Knopf 2002

Der Zeitzeuge als "öffentliche Person"

Zeitzeugnisse haben eine umfassendere Bedeutung und Wirkung als eine persönliche Erzählung. Sie werden nicht im stillen Kämmerlein hergestellt, sondern sie sind Ergebnis eines sozialen, oft kämpferischen Rollenspiels, in dem sich der Erinnernde mit anderen Menschen öffentlich auseinandersetzen will. Zeitzeugnisse sind eine Form der Stellungnahme, sie sind ein "Testimonium". Dies kann dem Erinnernden Freude und Anerkennung verschaffen, aber auch Missverstehen, Verdruss und Verletzungen lassen sich bei aller Vorsicht nicht ausschließen. So ist es ratsam, sich rechtzeitig zu überlegen, welche der Erinnerungen man gern für sich behalten möchte, welche man besser im geschützten Kreis erzählt und welche der Erfahrungen sich dazu eignen, auf dem öffentlichen Markt der Meinungen als Zeitzeugnis diskutiert zu werden. Gerade wenn wir uns über "geteilte Erfahrungen" näher kommen wollen, ist es nötig, hierbei den Rahmen für fruchtbare Kontroversen zu schaffen.

3 Erfahrungsfelder von Zeitzeugnissen

Es gibt verschiedene Felder, auf denen Erlebnisberichte über die persönliche Sphäre hinaus von allgemeinem Interesse sein können:

- charakteristische Lebensverläufe
- sozialhistorische Lebensbeschreibungen
- Berichte über historische Ereignisse
- ortsbezogene Erinnerungen
- organisations- oder firmengeschichtliche Berichte
- Erlebnisse, die an Erinnerungsstücke gebunden sind.

3.1 Gesamtbiographie: Lebensgestalten als Zeitdokument

Persönliche Lebensverläufe können neben mancherlei Einzelerfahrungen auch in ihrem Gesamtverlauf ein Beispiel für zeittypische Lebensverläufe sein: weibliche Biographien, Dienstbotenschicksale, der Weg von Vertriebenen, von politischen Emigranten in die "Neue Heimat", die besonderen Erfahrungen von "Heimkehrern".

3.2 Sozialhistorische Lebensbeschreibungen

Manche Menschen sind Zeugen von längst verschwundenen Lebensweisen und Alltagskulturen oder lebten unter besonderen Bedingungen und sozialen Zusammenhängen, die heute nicht mehr üblich sind. Ihre Erinnerungen bieten daher reichlich Anschauungsmaterial und lebendige Auskunft über das, was sich allgemein als "sozial-historische Erfahrungen" bezeichnen ließe.

3.3 Historische Ereignisse

Eine sehr verbreitete Form von Erinnerungsarbeit orientiert sich an historischen Ereignissen und nimmt dabei häufig genug Jubiläen und Gedenktage zum Anlass. Ausgangspunkt und Brennpunkt der Erinnerungsarbeit ist dabei die Frage, wie politische oder gesellschaftliche Ereignisse aus unterschiedlichen Perspektiven von den Menschen wahrgenommen, mit Bedeutung erfüllt und verarbeitet werden. Dabei können Zeitzeugenberichte in Gegensatz geraten zur offiziellen

Geschichtsschreibung, sie können sie aber auch aus einer persönlichen Perspektive her ergänzen oder illustrieren. Ähnliches gilt für Berichte, die sich auf gemeinsame Generationenerfahrungen beziehen, wie z.B. politische Verfolgung, Vertreibung und Flüchtlingsexistenz im eigenen Land, Hunger und Mangelsituation, Wiederaufbau, enttäuschte Hoffnungen auf ein "neues Deutschland", Erfahrungen mit Anpassung und Widerstand.

3.4 Ortsbezogene Erinnerungen

Andere Menschen wiederum sind voll lebendiger Erinnerungen und reich an Geschichten, die sich auf einen konkreten räumlichen Zusammenhang beziehen. Sie sind Zeitzeugen und Sachkundige für die Entwicklung und für die Geschichte einer bestimmten Region, eines Dorfes, eines Stadtteils oder noch konkreter einer Straße, eines Platzes oder eines Hauses. Über sie erfährt man die Geschichte von Lebensorten, von Überlebensorten und von Stätten der Zuflucht oder des Gedenkens. Man hört von ihnen die Geschichte von Festplätzen oder die von üblen Plätzen, die man auch heute noch besser meidet.

3.5 Organisations- und Firmengeschichte

Wir alle haben wichtige Teile unseres Lebens in Institutionen und Organisationen zugebracht, die sich mit uns im Laufe der Zeit ganz erheblich verändert haben. Wenn wir also in unseren Erinnerungen graben, können wir berichten über unsere persönlichen Sichtweisen von Schulgeschichte, von Krankenhausgeschichte oder von Firmengeschichte. Die Erlebnisse und Erfahrungen, auf die sich unsere Erinnerungen beziehen, können die sein von Experten und Fachleuten, aber auch der Blickwinkel von Laien kann Aspekte und Beobachtungen freilegen, für die Spezialisten betriebsblind sind. So interessieren gerade Zeitzeugenberichte, in denen aus der Perspektive eines Schülers, eines Patienten, eines "Klienten", eines Kunden oder eines Gastes berichtet wird und so die Firmen- oder die Organisationsgeschichte an Stellen wieder lebendig wird, wie sie in keiner offiziellen Chronik aufgezeichnet ist.

3.6 Erinnerungsstücke

Eine weitere Möglichkeit, die Vergangenheit wieder lebendig werden zu lassen, kann auch darin bestehen, dass man seine eigene Person ein wenig zurücknimmt und stattdessen einen Gegenstand "zu Wort kommen" lässt. Ein Ding wird dadurch zu einem Erinnerungsstück, dass es von einer Person in den Mittelpunkt eines allgemeinen Interesses gestellt wird. Gegenstände wie Mitbringsel von einer Reise, Granatensplitter als Souvenirs ganz anderer Art, Brautkleider, Uniformstücke, Orden und Ehrenzeichen sind für sich jedoch noch kein Zeitzeugnis, sondern meist Plunder, den man (noch) nicht wegzuwerfen wagt. Das Staubig-Museale eines Raritäten-Kabinetts verlieren die Dinge erst, wenn daran Erzählungen über Personen und ihre Lebensgeschichte verknüpft sind und die den Gegenstand mit persönlicher Bedeutung "aufladen". So kann aus einem noch so trivialen Souvenir ein bewegendes Zeitdokument werden.

Sogar technische Geräte wie Werkzeuge, Maschinen oder Fahrzeuge wie Autos, Eisenbahnwaggons oder Schiffe können eine faszinierende "Lebensgeschichte" aufweisen und meist sind mit ihr zeitgeschichtliche Ereignisse und das Schicksal von

Menschen eng verknüpft. Ähnlich anschaulich sind Zeitzeugnisse, die an Medien gebunden sind, also "Erinnerungsträger" wie Bilder, Photographien, Bücher, Zeitschriften, Filme, Lieder und Musikstücke. Auch sie sind "Erinnerungsstücke", die einerseits Vergangenheit lebendig machen können, wenn wir ihre Geschichten kennen- lernen. Andererseits sind sie Botschafter einer vergangenen Zeit, die selber bereits eine bewegte Geschichte hinter sich haben, die sich bisweilen als Lebenslauf nachvollziehen lässt. Hier öffnet sich der weite Kosmos der Sammler und ihrer Sammlungen, in dem das Bild vom Schatzsucher noch wörtlich genommen werden kann.

4. Zeitzeugenschaft als „öffentliches Ereignis“

Auch wenn sie zunächst als höchst privat und persönlich erscheinen mögen, so ist das Erinnern, wenn man es etwas genauer betrachtet, bereits eine soziale Angelegenheit. Wir beschäftigen uns mit vergangenen Erlebnissen oder Ereignissen nicht unabhängig von anderen Menschen und der aktuellen Situation, in der wir uns jeweils befinden. Selbst ein persönlicher Lebensrückblick wird oft genug von außen angestoßen und kann dabei als eine externe Anforderung erlebt werden, der man sich zu stellen hat.

So wie der einzelne Mensch in immer neue Situationen gerät, wo Bilanzierungen erforderlich werden, so lässt sich auch feststellen, dass in der Gesellschaft insgesamt **wechselnde Erinnerungsanlässe** auftreten. Dabei ändert sich auch die Art der Beschäftigung mit Erinnerungen je nach der aktuellen historischen Situation und der vorherrschenden politischen Interessenlage. Auch private Erinnerungen werden daher von dem gesellschaftlichen Gesamtklima und dem jeweiligen sozialen Umfeld mitgetragen: Erinnerungen werden durch äußere Anlässe angeregt, sie werden nachgefragt oder angefordert, aber auch zurückgewiesen oder stillschweigend übergangen.

Da Erinnern ein produktiver Prozess ist, der sich fördern und gestalten, aber auch hemmen und kanalisieren lässt, ist Erinnerungsarbeit in hohem Maße von dem jeweiligen sozialen Umfeld abhängig.

Es ließe sich daher auch eine Kulturgeschichte des Erinnerns schreiben: Zeiten, wo Erinnerungen hohe Beachtung finden, im Vergleich zu Epochen, in denen kein Interesse am Rückblick besteht. Von Interesse ist auch der Wechsel von Themen und Motiven des Rückblicks, die dann den Rahmen für persönliche Erinnerungen bieten. Und so stellen wir uns gerade in unserem ganz persönlichen Nachdenken notwendigerweise in den größeren Zusammenhang einer Familiengeschichte, einer Ortsgeschichte, einer Firmen- oder Organisationsgeschichte und natürlich auch in den umfassenden Rahmen nationaler und internationaler Geschichtsschreibung. Jede unserer persönlichen Lebenserfahrungen lässt sich daher in einen dieser Deutungsrahmen stellen und für diesen Bereich als „Zeitzeugnis“ strukturieren.

Ein Zeitzeugnis ist daher eine persönliche Erinnerung, die in einen überpersönlichen Zusammenhang gestellt wird und für diesen ein "Deutungsangebot" anbietet.

Was aber bedeutet: "eine Erinnerung in einen größeren Zusammenhang zu stellen"? Trotz ihres sozialen Charakters bleiben Erinnerungen an die jeweilige Person gebunden und können aufgrund ihrer subjektiven Bedeutung häufig genug nur von

ihr hinreichend verstanden werden. Dies führt dazu, dass ein Erzähler in solchen Fällen sein bester (oft aber auch sein einziger) Zuhörer ist, während es anderen nur unter Mühe oder nur dem Erzähler zuliebe gelingt, ihm gebührende Aufmerksamkeit zu schenken. Mitgeteilte Erinnerungen können daher - selbst wenn sie relevante Themen aufgreifen und kollektiv bedeutsam sind - an unterschiedliche Adressaten gerichtet sein.

Zu unterscheiden sind:

- Mitteilungen an sich selbst
- Mitteilungen an ein konkretes Gegenüber und
- Mitteilungen an einen anonymen Kreis von Interessenten.

An dieser Stelle wird erkennbar, dass sich der Übergang von der personengebundenen Erinnerung zum Zeitzeugnis sozial beschreiben lässt als ein **Wechsel vom Monolog zur dialogischen Form**.

Monolog als eine auf den Erzähler rückbezogene Form der Selbst-Mitteilung kann für den Erzähler eine äußerst ertragreiche Erzählweise sein, die keineswegs negativ zu bewerten ist, solange sie angemessen verwendet wird. In Gestalt von **Tagebuchaufzeichnungen** oder **vertrauten Gesprächen** mit dem Ziel der Selbstklärung und der "Entwicklung von Gedanken beim Sprechen" ist sie primär "nach innen" gerichtet. Monologe nutzen die Möglichkeiten einer "Äußerung" anderen gegenüber vor allem als **unterstützendes Medium**. Der Zuhörer oder Leser solcher "Textsorten" ist letztlich nicht Adressat der Mitteilung, sondern er übernimmt die Aufgabe einer uneigennütigen Unterstützungsleistung, eine Hebammenfunktion. Die Leistung und Kompetenz des Gegenübers in einer solchen Mitteilungssituation besteht in einem „aktiven Zuhören“, durch das der Erzählfluss gefördert wird oder in einem kritisch unterstützenden Mitvollzug eines autobiographischen Textes. Dies ist die Mitteilungsstruktur, die in sozialen **Situationen der Erinnerungsarbeit** ihren konzeptionellen Rahmen finden: in Erzählgruppen, in Schreibwerkstätten oder in offenen Interviews werden unterstützende Rahmenbedingungen für persönliche Selbstklärung und gruppenbezogene Selbstvergewisserung geboten.

Sowohl Motiv des Erinnerns als auch Zweck der Erzählung bleiben bei der persönlichen Erinnerungsarbeit auf einen Binnenbereich bezogen, sie benötigen und vertragen keine über den kleinen Kreis hinausgehende öffentliche Aufmerksamkeit.

Grundsätzlich anders stellt sich die Situation dar, wenn Erinnerungen als Auslöser für eine öffentliche Auseinandersetzung dienen sollen. Die mündliche oder schriftliche Erzählung ist als Ausgangspunkt für einen Dialog gedacht und folgt daher bereits in ihrer Darstellungsform einer **diskursiven Struktur**: sie ist nicht in sich abgerundet, erklärend und abschließend, sondern sie wirft Fragen auf, ruft Meinungsäußerungen hervor und wirkt dadurch problemerschließend und öffnend. Da die Erzählung nicht primär der Selbstreflexion dient, sondern als Impuls nach außen gerichtet ist, hat sie inhaltlich und in der Art ihrer Darstellungsweise bereits bestimmte Menschen oder ausgewählte Gruppen als Adressaten zu berücksichtigen, die sich von der Erinnerung angesprochen fühlen sollen.

Eine besondere Akzentuierung erhält die diskursive Struktur, wenn die mitgeteilte Erinnerung nicht auf einen überschaubaren Kreis von Zuhörern bezogen ist, auf den

man sich einzustellen vermag, sondern wenn sich die Erzählung an eine weitgehend unbekannte Öffentlichkeit richtet. Hier bekommt man es mit einer gewissen Anonymität des Gegenübers zu tun.

Öffentliche Auseinandersetzungen beziehen sich daher weniger auf konkrete Einzelpersonen und ihre jeweiligen individuellen Erlebnisse, sondern auf Repräsentanten unterschiedlicher sozialer Gruppen, Milieus oder Erfahrungsbereiche.

Erzählte Erinnerungen im öffentlichen Raum sollen nicht nur den einzelnen Zuhörer oder Leser persönlich ansprechen - dies ist allerdings immer wichtig - sondern die mitgeteilten Erfahrungen werden nun in den größeren Rahmen eines sozialen Gedächtnisses gestellt: die persönlich gefärbte Erinnerung erhält eine öffentliche Bedeutung.

Immer dann, wenn Erinnerungen zu "geteilten Erfahrungen" werden, erhalten sie den Charakter eines Zeitzeugnisses.

Die subjektive Erlebnisqualität ist dann nicht mehr nur Ausdruck einer individuellen Erfahrungsweise, sondern sie lässt eine vergangene Epoche oder fremde Lebenswelt aus einer persönlichen Perspektive nachvollziehbar werden.

Zeitzeugenschaft lässt sich daher nicht allein aus der Perspektive eines sich erinnernden Menschen beschreiben, der meint für seine Zeit zu sprechen. Es reicht aber auch nicht aus, wenn man nur das jeweilige öffentliche Interesse an früheren Zeiten als Gesichtspunkt heranzieht. Ausschlaggebend ist vielmehr, dass sich ein Wechselverhältnis zwischen beiden Perspektiven aufzubauen vermag:

Zeitzeugenschaft beruht daher auf einem Spannungsverhältnis zwischen einem subjektiven Erfahrungsbericht und der aktuellen Interessenlage von Zuhörern, das zum Ausgangspunkt einer klärenden Auseinandersetzung gemacht wird.

Ein **Zeitzeugnis** ist daher kein persönliches "Produkt" mit besonderem Gütezeichen, das ein einzelner Mensch als individuelle Leistung hervorzubringen vermag. Ein Zeitzeugnis ist immer Ergebnis einer öffentlichen Auseinandersetzung - Zeitzeugnisse sind ein kollektives Phänomen.

5. Die Elemente von Zeitzeugenarbeit

5.1 Aktueller Themenhorizont und Erinnerungsanlass

Damit eine Erinnerung öffentliches Interesse findet und als Ausgangspunkt für Auseinandersetzungen genutzt werden kann, muss ein übereinstimmender **Erinnerungsanlass** gegeben sein. Zeitzeugenarbeit steht daher in engem Zusammenhang mit einem aktuell bedeutsamen Themenhorizont, d.h. mit einem verbreiteten Interesse für den einen oder anderen Erfahrungsbereich der Erinnerung.

So benötigt auch die faszinierendste Erinnerung oder selbst das attraktivste Erinnerungsstück "seine Zeit", um entdeckt und thematisch aufgegriffen zu werden. Dies erklärt, weshalb bestimmte Zeitzeugnisse über längere Zeit hinweg unbeachtet blieben, dann aber plötzlich unerwartet öffentliches Interesse fanden.

Bei der Organisation von Zeitzeugenarbeit geht es daher zunächst gar nicht so sehr um die Suche nach konkreten Interessenten im Sinne von "Abnehmern", sondern um die Selbsteinschätzung, welche Themenbereiche und Fragen gegenwärtig nach öffentlicher Klärung und Auseinandersetzung verlangen. Damit ist nicht gemeint, dass man sich nun den Moden oder Ritualen des "Anlassjournalismus" oder der "Jahrestage" unterwerfen sollte. Wesentlich ist jedoch ein Gespür für den jeweils aktuellen oder gerade in Entstehung begriffenen **gesellschaftlichen Reflexionsbedarf**.

5.2 Die Träger von Erinnerungen

Träger von Erinnerungen sind nicht nur Menschen; es können auch Erinnerungsstücke sein, über die in Form von Berichten oder in Ausstellungen Zugang zu früheren Erfahrungswelten geschaffen wird. Es können aber auch Orte, Plätze oder Gebäude sein, die wir zu uns sprechen lassen.

Ein "Zeitzeugnis" entsteht dann dadurch, dass wir Erinnerungsträger wie z.B.: einen Gegenstand, ein Bild, einen fremden Text, einen Ort oder ein Haus "zum Sprechen" bringen.

Alles lässt sich daher als möglicher Erinnerungsträger entdecken und aufbereiten. Das gilt natürlich auch für Personen. Die Bezeichnung "Erinnerungsträger" soll daher darauf aufmerksam machen, dass wir uns vielfach noch gar nicht darüber im klaren sind, aus welchen Erfahrungsbereichen wertvolle Erinnerungen "abgerufen" werden können. So wie Gegenstände und Orte tragen auch Menschen unerwartbare Erinnerungen mit sich. So erschließen sich viele Erlebnisse, Eindrücke und Erfahrungen erst durch Nachfrage von außen. Erinnerungsträger sind daher "von sich aus" noch keine Zeitzeugen oder Zeitzeugnisse. Sie können dazu erst im Spannungsfeld des öffentlichen Interesses werden.

5.3 Interessierte Öffentlichkeiten

Öffentlichkeit ist im Rahmen des Spannungsfeldes von Zeitzeugenarbeit nicht allein als interessierter "Abnehmer" von Zeitzeugnissen zu verstehen, sondern auch als Initiatoren, Nachfragende, Sucher und Entdecker von Zeitzeugen. Je konkreter diese Öffentlichkeiten ihr Interesse an vergangenen Zeiten, an fremden Lebenswelten und ihren Erfahrungsmöglichkeiten äußern können, um so stärker baut sich ein Feld der Begegnung auf, von dem sich Erinnerungsträger angezogen und zum Berichten ermutigt fühlen.

Interessierte Öffentlichkeiten, die aus Erinnerungen Zeitzeugnisse machen, können sein: Lehrer und Schüler im Schulunterricht, Mitarbeiter und Teilnehmer an Weiterbildungseinrichtungen, Journalisten, Berufsgruppen, Gewerkschaften, Firmen, Traditionsvereine, Heimatmuseen oder Geschichtsgruppen in Dörfern, Gemeinden oder Regionen.

Grundsätzlich ist zu bedenken, dass sich Öffentlichkeiten nur für Zeitzeugenarbeit gewinnen lassen, wenn man sie nicht nur als Rezipienten auffasst, sondern wenn sie ihr jeweiliges Interesse in die Auseinandersetzung mit den präsentierten Erinnerungen mit einbringen können. Zeitzeugenarbeit ist keine Einbahnstraße der Verkündigung, Belehrung oder Unterhaltung.

5.4 Das Zeitzeugnis

Wenn wir hier von Zeitzeugnis sprechen, so ist dabei weder das präsentierte Erinnerungsmaterial wie Erzählung, Text, Erinnerungsstück oder Gedächtnisort gemeint. Der Begriff "Zeitzeugnis" bezieht sich auf die Bedeutung, die eine Erinnerung erhält, wenn sie zu einer beiderseitig "geteilten Erfahrung" wird. Ein Zeitzeugnis kann man daher nicht materiell bestimmen, es ist keine "objektive Gegebenheit", sondern es ist eine historische Bedeutung, die Erinnerungsmaterial erst im Rahmen einer öffentlichen Auseinandersetzung erhalten kann. Dass einer Erinnerung diese Bedeutung zugeschrieben wird, ist keineswegs sicher: dies hängt von der Art der Präsentation und von der interessierten Öffentlichkeit ab.

Damit Zeitzeugenarbeit wirksam wird, ist ein Zusammenspiel der wichtigsten Elemente des Spannungsfeldes zu ermöglichen; dies geschieht von allein.

5.5 Die situativen Rahmenbedingungen

Nicht zu unterschätzen sind daher geeignete Rahmenbedingungen, in denen Erinnerungen präsentiert werden. Dabei geht es um eine Abstimmung zwischen klug ausgewählten Themen, ein geeignetes situatives Arrangement (z.B. Moderation) sowie um entsprechende räumliche und zeitliche Voraussetzungen, damit Zeitzeugenarbeit nicht zum Spielball von Zufälligkeiten wird. Vor allem sollte in der Gestaltung der Rahmenbedingungen genauer zum Ausdruck gelangen, was man eigentlich mit der Präsentation von Zeitzeugen beabsichtigt. Je nach Konzeption der Rahmenbedingungen erhält das Zeitzeugnis einen anderen Charakter als:

- Bestandteil eines wissenschaftlichen Forschungsvorhabens
- Präsentation unter journalistischen Gesichtspunkten wie
- Aktualität, Information, Unterhaltungswert
- Einbau in die Lernziele schulischen Unterrichts und des Rahmenplans
- Verdeutlichung einer gesellschaftlichen oder politischen Kontroverse
- Angebot zur Selbstklärung einer vom Thema betroffenen Gruppe
- Instrument von Öffentlichkeitsarbeit einer politischen Gruppe, einer Region oder eines Wirtschaftsunternehmens
- Möglichkeit zur Orientierung über fremdartige Erfahrungswelten.

