
Wilfried Datler/Karl Garnitschnig/Wolfgang Schmidl (Wien)

ERFAHRUNGSGESTÜTZTE EINFÜHRUNG IN THEORIE

Hochschuldidaktische Reflexionen zu einem kooperativ geleiteten Pädagogikseminar

EXPERIENCE-BASED INTRODUCTION INTO THEORY

Reflexions on a cooperative pedagogic university seminar

Zusammenfassung

Das hier beschriebene Modell strebt eine erfahrungsgestützte Einführung in verschiedene Theorien an, nämlich in Psychoanalyse, Symbolischen Interaktionismus und Organisationstheorie. Dabei soll zugleich ihre Perspektivität wie ihre sich gegenseitig stützende Fruchtbarkeit für die Analyse von im besonderen pädagogischen Interaktionen erkennbar sein. Um weiters eine methodenkritische Analysepraxis fördern zu können, empfiehlt sich eine besondere Form von Rollenspiel als durchgängiges methodisch-didaktisches Instrument. Dadurch wird auch Selbsterfahrung als eine wesentliche pädagogische Qualifikation initiiert. Angesichts dieser Ziele wurden drei verschiedene Lehrveranstaltungen von drei Universitätslehrern zu einer Einheit zusammengelegt und durchgängig kooperativ geführt. Damit ging für diese eine innere Professionalisierung Hand in Hand. Im letzten Abschnitt werden weiterführende methodisch-didaktische Konsequenzen und Fragestellungen angesprochen.

Summary

The described form of an university seminar aims at an experience-based introduction into various theories (Psychoanalyses, symbolical Interactionism and Theory of Organization) viewing their perspectives and their efficiency in analysing pedagogical interaction. For that purpose a special form of roleplay was used taken from the lifes of the participants. This methodological instrument helped to initiate selfexperience as a very important pedagogical qualification. In order to achieve this three university teachers linked their seminars and cooperated thoroughly. This resulted in inner professionalisation. The teachers learned from another both with respect to theoretical concepts and the emphatic interaction with students and groupdynamics. A final chapter deals with furthergoing methodological consequences and questions concerning the planing and implementation of such seminars.

Im Sommersemester 1986 wurden wir von der Redaktion der Zeitschrift für Hochschuldidaktik gebeten, einen Beitrag für ein Themenheft über "alternative Lehrveranstaltungs-konzeptionen" abzufassen. Wir hatten damals im Rahmen des Wiener Instituts für Erziehungswissenschaften versucht, gemeinschaftlich eine vertiefte Einführung in das Problem der Analyse pädagogischer Interaktionen abzuhalten und verfaßten eine längere Arbeit, in der die Grundzüge unseres Seminarkonzeptes nachgezeichnet und der chronologische Verlauf der Vorbereitungs- und Durchführungsphase diskutiert wurde.

Während der gemeinschaftlichen Manuskripterstellung wurde uns deutlich, daß viele unserer Überlegungen zentrale epistemische und didaktische Grundsatzfragen universitärer Lehrgestaltung betrafen. Darüber hinaus implizierten sie Konsequenzen bezüglich der Revision von Studienplänen und der Ausgestaltung von Universitätslehrerfortbildung.

Als nun das ursprünglich geplante Themenheft nicht zustandekam, trafen wir den Entschluß, zumindest den Kern unserer Überlegungen nochmals knapp zu fassen und in der vorliegenden Form zu publizieren. Dabei wollen wir im ersten Kapitel versuchen, zunächst unsere Kritik an herkömmlicher universitärer Lehre zu formulieren, um in Abhebung davon schrittweise die Grundprinzipien unserer Seminarkonzeption zu entfalten (1. Kapitel). Um diese Grundsatzprinzipien sowie die von uns bemühte Form von Rollenspiel zu verdeutlichen, werden wir im zweiten Kapitel dann die konkrete Konzeption der ersten Seminareinheiten skizzieren. Im dritten Kapitel sollen schließlich einige weiterführende Anmerkungen und Fragestellungen umrissen werden.

1. Unsere Kritik an herkömmlicher Lehre und die Grundprinzipien unserer Seminargestaltung

1.1 Zur Kritik an den eigenen universitären Arbeitsbedingungen

Am Beginn unserer gemeinsamen Diskussion stand zunächst die Tatsache, daß wir an unserer eigenen universitären Arbeitssituation in sehr vergleichbarer Weise Kritik übten: wir hatten bemerkt, daß die übliche Praxis, Lehraufträge isoliert voneinander wahrzunehmen, zwar die Neugierde auf die Arbeit der anderen fördert; doch versperrt diese Gepflogenheit des voneinander isolierten Lehrens auch die Möglichkeit, von qualifizierten Kollegen kritische Anmerkungen zu speziellen Punkten seiner eigenen Lehrtätigkeit zu erhalten. Hinsichtlich der Verbesserung

seiner Lehre kann man daher kaum auf unmittelbare Anregungen aus dem Kollegenkreis zurückgreifen; zumal an Universitäten die didaktische Qualifizierung und Fortbildung von Lehrenden auch weniger honoriert wird als ein davon abgekoppeltes "wissenschaftliches" Studieren und Publizieren. Oft genug wird dadurch der Tendenz Vorschub geleistet, zur Sicherung der Weiterbestellung und universitären Karriere die Arbeit an der Verbesserung der eigenen Lehre zurückzustellen. Und wenn mitunter dennoch der Wunsch spürbar wird, etwa die Lehrtätigkeit von Kollegen zu beobachten, um wenigstens daraus zu lernen, so scheitert in der Regel auch das an der Befürchtung, "Hospitationen" würden als Eindringen in die Intimsphäre anderer erlebt werden und damit Peinlichkeiten zu Folge haben.

Diese Kritik und diese Momente des Unbehagens, die - allem Anschein nach - nicht bloß für die Arbeitssituation in Wien, sondern vielmehr für die weithin verbreiteten Arbeitsbedingungen an Universitäten schlechthin charakteristisch sein dürften (1), veranlaßten uns jedenfalls im Wintersemester 1983, nach anderen Möglichkeiten der Lehrgestaltung zu suchen. In langen Vorgesprächen einigten wir uns dabei auf das folgende erste Seminarprinzip:

Seminarprinzip 1: Universitäre Lehre wird von mehreren Universitätslehrern kooperativ geplant und durchgeführt.

Dies bedeutete im Rahmen unseres Vorhabens, daß nicht bloß ein äußerlich "aufeinander koordiniertes", sondern ein durchgängig gemeinsames Planen und Durchführen von Lehre verwirklicht werden sollte. Dies sollte weder in der üblichen Subordinationsbeziehung (wie z.B. bei "gemeinsam mit ..."), noch in der gängigen Konkurrenzsituation erfolgen, wie dies vom universitären System vorrangig begünstigt wird. Stattdessen sollten drei Lehrveranstaltungsleiter partnerschaftlich und gleichberechtigt kooperieren, wobei jeder Universitätslehrer für bestimmte Aufgaben vorrangig Verantwortung tragen sollte. Dadurch wollten wir in ganz besonders hohem Ausmaß die Möglichkeit eröffnen, inhaltlich und didaktisch voneinander zu lernen, um so Unbesonnenheit oder "blinde Flecken" in der eigenen Lehrtätigkeit aufzuhellen.

1.2 Zum Problem der Aufsplitterung universitärer Lehre

Wir hofften, mit der Verwirklichung unseres Kooperationsprinzips auch einem zweiten Kritikpunkt begegnen zu können, der an unserem Institut vor allem an-

länglich des Inkrafttretens des "Studienplans für die pädagogische Ausbildung von Lehramtskandidaten" präzise formuliert wurde. Für diese Ausbildung sieht die Studienordnung - neben Fachdidaktik und einem kurzen Schulpraktikum - nämlich den Besuch von Lehrveranstaltungen im Umfang von insgesamt 10 Semesterwochenstunden vor. In Wien sind dafür Vorlesungen und Proseminare vorgesehen, die als je zweistündige Veranstaltungen in folgende fünf Themenbereiche einzuführen haben:

- a) in Theorie des Unterrichts;
- b) in Theorie der Erziehung;
- c) in Theorie der Schule (unter Berücksichtigung des österreichischen Schulwesens);
- d) in Pädagogische Psychologie; sowie
- e) in Entwicklungspsychologie.

Dies bedeutet, daß die pädagogische Vorbereitung von Studenten auf ihren Lehrberuf dadurch erfolgt, daß sie im Laufe ihres Studiums aus einem Pool von zugeordneten Lehrveranstaltungen fünf nach freier Wahl belegen. Diese Lehrveranstaltungen sind unabhängig voneinander gestaltet, sodaß mit der damit einhergehenden Aufsplitterung des Lehrangebotes in mehrere zweistündige Lehrveranstaltungen die Möglichkeit ausgespart wird, Zielsetzungen über einen größeren Zeitraum hindurch zu verfolgen sowie weitgreifendere (innere) Zusammenhänge zwischen verschiedenen Theorieansätzen und deren Forschungsergebnisse vertieft zu bearbeiten. Um diese (auch im Diplomstudium Pädagogik verfolgte) Tendenz zu unterlaufen, formulieren wir daher

Seminarprinzip 2: Die von uns angestrebte Form "kooperativer Lehre" erfolgt im Rahmen mehrerer (hier: je zweistündiger) Seminare, die in ein umfassenderes (hier: sechsstündiges) Seminarprojekt zusammengeführt werden.

Dieses "umfassende Seminarprojekt" entstand dann konkret aus der Verschmelzung der Lehrveranstaltungen

- a) "Kommunikationsmuster in Lehrer-Schüler-Interaktionen";
- b) "Der pädagogisch-psychologische Umgang mit Disziplin- und Lernstörungen";
- c) "Das Rollenspiel als Methode erzieherischen Handelns".

Die Realisierung dieses Seminarprojektes erfolgte in wöchentlichen, je zweistündigen Sitzungen sowie in zwei dreitägigen Blöcken, die jeweils von Freitag

morgens bis Sonntag abends dauerten. Obgleich jeder Lehrende bloß einen Lehrauftrag über zwei Semesterwochenstunden bezahlt bekam, verpflichtete sich ein jeder von uns, im Sinne der kooperativen Lehre sowohl bei allen wöchentlichen Sitzungen als auch bei beiden Blockveranstaltungen präsent zu sein; und dieselbe Verpflichtung mußten auch jene Studenten eingehen, die in das Seminar aufgenommen werden wollten. Da die einzelnen Lehrveranstaltungen sowohl für Lehramtskandidaten als auch für Diplompädagogikstudenten angeboten wurden (2), nahmen an dem Seminarvorhaben Vertreter beider Studentengruppen teil. Dies begrüßten wir unter anderem deshalb, weil wir uns von der Zusammenführung beider Studentengruppen wechselseitige Anregung versprachen; und überdies wollten wir aus grundsätzlichen Überlegungen der Tendenz entgegenwirken, Veranstaltungen für Hauptfachpädagogen als "wissenschaftlich" auszuweisen, während jene für Lehramtskandidaten als "praktisch" vorgestellt werden.

1.3 Zum Problem des Einübens praktischer Kompetenzen, des Moments der "Selbsterfahrung" und einer ersten Vorstellung unseres Rollenspielkonzeptes

Unsere Kritik an der Aufsplitterung universitärer Lehre ging Hand in Hand mit der Unzufriedenheit darüber, daß die einzelnen Theorien und Konzepte in den vielen zweistündigen Lehrveranstaltungen überdies präsentativ und (unabhängig davon) überblicksartig vorgestellt werden. Im Rahmen universitärer Lehre wird Studenten somit kaum Gelegenheit geboten, sich die Kompetenz des unmittelbar "praktischen" Arbeitens mit solchen Konzepten auch nur ansatzweise anzueignen. Was beispielsweise Konzepte zur Analyse empirisch vorfindbarer Interaktionsprozesse betrifft - und darauf wollen wir uns ja hier konzentrieren -, so wird mit unbedachter Selbstverständlichkeit vorausgesetzt, daß Studenten aus der bloßen Vorgabe von entsprechenden Informationen bereits die Fähigkeit schöpfen können, konzeptgemäße Analysen auch tatsächlich zu erstellen. Dagegen spricht aber schon alleine der Hinweis, daß man beim Vollzug von Interaktionsanalysen nur zu leicht individuellen, verzerrenden Wahrnehmungs- und Interaktionstendenzen aufsitzt, die man aufgrund allgemeiner Informationen über Analysekonzepte nicht einmal erkennen, geschweige denn überwinden kann.

Auf diese Weise wird angehenden Pädagogen kaum geholfen, pädagogische Interaktionen differenzierter wahrzunehmen und ausloten zu lernen, obgleich darin eine notwendige Voraussetzung für die "bewußtere" (gezieltere) Ausgestaltung pädagogischer Handlungsvollzüge zu sehen ist. An dieser Grundüberlegung anknüpfend verfolgten wir deshalb unser

Seminarprinzip 3: Im Seminarprojekt geht es um die ansatzweise Entfaltung der Fähigkeit, pädagogische Interaktionsprozesse methodenkritisch zu analysieren.

Hätten wir auf die Realisierung dieses Seminarprinzips verzichtet, so wäre es Studenten überdies kaum möglich geworden, auch nur den grundsätzlichen Sinn und Gegenstand solcher Analysekonzepte zu fassen. Denn wenn solche Konzepte entwickelt werden,

- um die Aufmerksamkeit auf ausgewählte Momente in Interaktionsprozessen zu lenken,
- damit man dadurch zu differenzierteren Mutmaßungen über bestimmte Erlebnis- und Handlungszusammenhänge gelangt,
- dann bedarf es zunächst der Einführung in die "Verwendung" solcher Konzepte, damit man überhaupt erst erkennen kann, welche empirisch vorfindbaren Aktivitäten man mit Hilfe eines Analysekonzepts (wie präzise und differenziert) erschließen kann.

Diesen Erwägungen gemäß sollte die Einführung in entsprechende Theorien und Konzepte somit nicht bloß darauf abzielen, daß Studenten bestimmte Kennzeichen und Grundfiguren dieser Konzepte später einmal referieren (oder bei Prüfungen aufsagen) können. Stattdessen sollten Studenten in die Praxis des Analysierens ansatzweise eingeführt werden:

- Dabei sollten sie zunächst lernen, das, was in pädagogischen Interaktionen erfahrbar ist, sinngemäß bestimmten Elementen dieser Analysekonzepte zuzuordnen. (Um dies am Beispiel der Einführung in Psychoanalyse zu illustrieren: Studenten sollten zunächst das, was mit dem Begriff "Abwehrmechanismus" gemeint ist, so weit verstehen, daß sie imstande sind, begründete Vermutungen über "Abwehrprozesse" in beobachtbaren Interaktionen anzustellen.)
- Weiters sollte Studenten über den wiederholten Vollzug konkreter Analyseprozesse die Erfahrung zugänglich werden, daß sich die Aneignung entsprechender Konzepte und Kompetenzen lohnt; denn dadurch lernt man unter anderem, die Aufmerksamkeit auf bestimmte Aspekte von Interaktionsprozessen zu lenken, die bisher der bewußten Wahrnehmung entgingen und deshalb auch im pädagogischen Handeln unberücksichtigt bleiben mußten.

Das Vorhaben, "methodenkritische" Analysepraxis fördern zu wollen, verlangte weiters, Studenten zwei zusätzliche Punkte zu verdeutlichen:

- Einerseits galt es herauszuarbeiten, daß Analyseprozesse stets bloß zu hypothetischen Ergebnissen führen können: Letztlich kann über die Angemessenheit der Deutung eines beobachtbaren Interaktionselements (z.B. als "Abwehrprozeß") bloß durch Kommunikation mit der interagierenden Person befunden werden.
- Und überdies galt es zu vermitteln, daß jedes Analysekonzept von bestimmten Interessen geleitet ist und dementsprechend immer nur bestimmte Ausschnitte

und deren Deutung in Sicht bringen kann: Wegen der daraus resultierenden "Perspektivität" jedes Analysekonzeptes schließen mehrere solcher Konzepte einander nicht aus, sondern sind für differenzierte Analysen vielmehr aufeinander angewiesen.

Um letzteres möglichst deutlich herausarbeiten zu können, formulierten wir deshalb unser

Seminarprinzip 4: Zur Verdeutlichung der Perspektivität einzelner Analysekonzepte wird in mehrere (einander ergänzende) Analysekonzepte unter Berücksichtigung ihrer jeweiligen Möglichkeiten und Grenzen eingeführt.

Ober die gleichzeitige Einführung in mehrere Analysekonzepte sollte somit verhindert werden, daß Analysekonzepte als einander ausschließend und somit als dogmatisch mißverstanden werden. Stattdessen schien es uns angebracht, die jeweils unterschiedliche heuristische Relevanz mehrerer solcher Konzepte zu verdeutlichen, um in Zusammenhang damit herausstellen zu können, daß die Perspektive eines jeden Ansatzes bestimmten erkenntnisleitenden Interessen ihre Entstehung verdankt, weshalb ein jedes Konzept auch immer nur Ausschnitte von Interaktionsprozessen in den Blick bringen kann und es zur differenzierten Erschließung von "Wirklichkeit" daher mehrerer Analysekonzepte bedarf.

Um dies an speziellen Theorien zu zeigen, wählten wir eine aufeinander abgestimmte Einführung in Psychoanalyse, Symbolischen Interaktionismus und Organisationstheorie (4), wobei jeder Seminarleiter sich bereit erklärte, die Auseinandersetzung mit einem dieser drei Konzepte besonders im Auge zu behalten. Davon erhofften wir uns auch die Herausarbeitung von möglichst vielen Querverbindungen sowie die Präzisierung der Grenzen des jeweiligen Konzeptes.

Zur Herausarbeitung dieser Querverbindungen mußten diese perspektivischen Konzepte freilich in eine anthropologische Rahmentheorie eingebettet werden, die gleichzeitig eine Verständigung und damit eine (relativierende) In-Beziehungsetzung der einzelnen Ansätze ermöglichte. In diesem Sinn suchten wir nach Momenten, die pädagogischen Interaktionsprozessen prinzipiell zugrundeliegen. Wir akzentuierten dabei folgende sechs "Dimensionen pädagogischer Interaktionsprozesse":

- die Ziele und Zwecke interagierender Personen;
- deren aktuelle Situationswahrnehmung;
- die Art, wie Personen ihre Ziele, Zwecke, Wahrnehmungen ... symbolisch zum Ausdruck bringen;

- die biographische Vorgeschichte der drei genannten Momente;
- die institutionellen und organisatorischen Rahmenbedingungen, innerhalb derer die Interaktionsprozesse stattfinden;
- sowie die Tatsache, daß jedes Agieren im Interaktionsprozeß auch unbeabsichtigte Konsequenzen zeitigt.

Damit stand die Präzisierung des nächsten Seminarprinzips fest:

Seminarprinzip 5: Inwiefern jedes der drei Analysekonzepte helfen kann, pädagogische Interaktionen in Hinblick auf die erwähnten sechs Dimensionen partiell aufzuhellen, soll für Studenten zumindest ansatzweise erfahrbar werden.

Beim Versuch, im Anschluß an die bisher skizzierten Grundüberlegungen speziellere Erwägungen zur didaktisch-methodischen Gestaltung des Seminarvorhabens zu erstellen, fanden wir uns bald mit einem weiteren Problem konfrontiert: es wurde uns nämlich bald klar, daß die Konzepte der Tiefenpsychologie, des Symbolischen Interaktionismus und der Organisationstheorie nur dann verstanden werden konnten, wenn die von ihnen beschriebenen Motivzusammenhänge und Erlebnisprozesse (zumindest in rudimentärer Form) bereits expliziter Gegenstand eigener bewußter Wahrnehmung gewesen sind. Nur dann, wenn man solche Zusammenhänge und Prozesse an sich selbst bewußt und differenziert "erspüren" oder "erleben" konnte, wird man in der Lage sein, den Grundannahmen der erwähnten Konzepte folgen und darauf aufbauende Analyseschritte konzeptgemäß vorantreiben zu können. Zur Einführung in die von uns gewählten Analysekonzepte und deren Theorien bedurfte es daher bestimmter Selbsterfahrungsprozesse, die es methodisch erst zu stiften galt, damit der Gegenstand der einzelnen Theorien von den Studenten überhaupt ausgemacht werden konnte (5).

In diesem Zusammenhang versuchten wir eine spezielle Variante von Rollenspiel zu konzipieren, die wir im Laufe der weiteren Arbeit - zumindest ansatzweise - noch deutlicher skizzieren werden (6). In diesem Kapitel seien bloß die weiteren Grundprinzipien formuliert, denen wir im Entwurf und Einsatz dieser Rollenspielvarianten folgten:

- a) Zunächst sollte die oben erwähnte Mehrdimensionalität pädagogischer Interaktionen über den Einsatz von Rollenspiel als durchgängiges Merkmal pädagogischer Begegnung erfahrbar und über Beobachtung festgemacht werden. Das heißt: Es sollte über die Ausgestaltung und Analyse von Rollenspiel bewußt gemacht wer-

den, daß die erwähnten sechs Dimensionen in irgendeiner inhaltlichen Ausgestaltung pädagogischen Interaktionen immer zugrundeliegen. Dementsprechend lautet unser sechstes Seminarprinzip:

Seminarprinzip 6: Rollenspiel wird als Methode zur Repräsentierung der Mehrdimensionalität eingesetzt.

b) Nachdem Studenten die "Mehrdimensionalität pädagogischer Interaktionsprozesse" deutlich geworden war, sollte in Anknüpfung daran in die drei Konzepte zur näheren Analyse einzelner Dimensionen eingeführt werden. Das heißt, daß über den Einsatz von Rollenspiel verstehbar werden sollte, was Psychoanalyse, Symbolischer Interaktionismus oder Organisationstheorie bei der Erschließung von Zwecksetzungen, Situationswahrnehmungen ... in Interaktionsprozessen beitragen können. Darüber hinaus sollten in begleitender Weise Skripten erstellt sowie Studenten die Möglichkeit eingeräumt werden, nach einer Einführung in diese Analysekonzepte auch spezielle Analysekompetenzen auszubilden und einzüben. Konsequenterweise lautete daher unser siebentes Seminarprinzip:

Seminarprinzip 7: Rollenspiel wird als Hilfe zur Einführung in Analysekonzepte und deren Anwendung begriffen.

c) Durch den Einsatz des Rollenspiels sollte über die Hilfe zur "Einführung in Analysekonzepte" hinaus "Selbsterfahrung" in sehr begrenztem Sinn ermöglicht werden; war doch anzunehmen, daß die Anwendung dieser Konzepte dazu beitrug, bei allen Beteiligten mögliche Erlebnis- und Handlungstendenzen bewußt zu machen, die ihnen bislang verborgen geblieben waren. Dadurch sollten die Teilnehmer die Möglichkeit erhalten, ansatzweise zu erfahren, daß eine durch solche Analysen erschlossene "Selbsterfahrung" der Persönlichkeitsentfaltung eines jeden dienlich ist. Dementsprechend präzisieren wir als achttes Seminarprinzip:

Seminarprinzip 8: Rollenspiel wird als Hilfe zum Entdecken von Prozessen im eigenen Selbst verwendet.

Wird auf die Verfolgung dieses Seminarprinzips verzichtet, wie es im Rahmen konventioneller universitärer Lehre geschieht, so kann Studenten auch kaum deutlich gemacht werden, welche neuen Handlungsspielräume sich für Pädagogen eröffnen, wenn sie Interaktionsprozesse subtiler wahrzunehmen und einzuschätzen vermögen. Dies bezogen wir in unseren Vorüberlegungen auch darauf, daß Studenten dann

nicht erfahrbar gemacht werden kann, welchen Gewinn man aus entsprechend methodisch geleiteten Selbsterfahrungsprozessen zu schöpfen vermag; denn wenn man solche Momente der Selbsterfahrung völlig ausspart, dann werden angehende Pädagogen nicht einmal angehalten, auch nur ansatzweise zu bemerken, daß sie immer wieder bestimmten Erlebnis- und Handlungstendenzen folgen, ohne dies bewußt wahrzuhaben; und daß es angebracht wäre, an der Aufhellung und Eingrenzung solcher Tendenzen gezielt zu arbeiten, um pädagogisches Handeln gezielter und kontrollierter gestalten zu können. Diese Überlegungen verweisen allerdings schon auf den folgenden Punkt d).

d) Die Prozesse der Selbsterfahrung, auf die wir die Aufmerksamkeit der Studenten lenken wollten, sollten allerdings nicht beliebige Prozesse darstellen; sie sollten vielmehr von vornherein auf Situationen pädagogischen Handelns bezogen werden. Dadurch sollte den Teilnehmern die Möglichkeit zur Erweiterung pädagogischer Handlungsspielräume eröffnet werden; und deshalb formulierten wir als neuntes Seminarprinzip:

Seminarprinzip 9: Rollenspiel wird als Methode zur theoriegeleiteten Erfahrung von bislang noch nicht ausgeschöpften Möglichkeiten des Selbst im pädagogischen Umgang mit anderen begriffen.

Um diesem Prinzip im Seminar zumindest ansatzweise zu entsprechen, schien es uns sinnvoll, gemeinsam mit den Studenten folgende Erfahrungen zu erschließen:

- Mit der Analyse von Rollenspielen verfolgten wir nicht nur eine Verdeutlichung von immer wiederkehrenden Diskrepanzen zwischen beabsichtigtem und tatsächlich gesetztem Verhalten (im Sinne einer Konkretisierung von Punkt c); sondern wir konfrontieren das tatsächliche Verhalten immer auch mit dessen beobachtbaren Auswirkungen (7) auf das Verhalten von Handlungspartnern. Dadurch sollten bislang unbeachtet gewesene Zusammenhänge zwischen dem eigenen Verhalten und dessen Auswirkungen auf andere bewußt und für Bewertungen zugänglich werden ("Finde ich es wünschenswert, wenn mein Verhalten bei anderen dieses oder jenes zur Folge hat?").
- Weiters war uns wichtig deutlich zu machen, daß solches Verhalten als Folge von Situationsdeutungen zu begreifen ist; wobei gleichzeitig erfahrbar werden sollte, daß solche Situationsdeutungen immer auch unbewußt sind bzw. in (weiteren) unbewußten Prozessen gründen und dies alles - überdies - durch institutionelle Rahmenbedingungen vorbestimmt ist. Durch das wiederholte Erschließen dieser Momente im Zuge der Anwendung unserer Analysekonzepte sollte eine methodisch geleitete Verbesserung von Selbst- und Fremdempathie (als erhöhte Fähigkeit zum Selbst- und Fremdverstehen) erreicht werden.
- Und drittens sollte Studenten erfahren, daß die eben genannten (erfahrungsgestützten) Kompetenzen die Voraussetzung dafür darstellen, daß Handlungsalternativen in pädagogischen Situationen entdeckt werden können: Denn dies gelingt erst dann,

- a) wenn man von den konstatierten (und damit auch in der Zukunft möglichen) Folgen seines Handelns weiß;
- b) wenn einem klar ist, daß Handeln in den genannten Momenten gründet; und
- c) wenn man diese Momente in konkreten pädagogischen Situationen (selbst- und fremdempathisch) auszumachen und zu analysieren vermag.

Damit den Seminarteilnehmern möglichst deutlich werden kann, wie sinnvoll es ist, diese angedeuteten Konsequenzen (im Sinne der Nutzung von noch nicht ausgeschöpften Möglichkeiten des Selbst) zu entfalten, sollte auch die Auswahl der Rollenspielthemen zielbewußt erfolgen: um Selbsterfahrung konsequent auf pädagogische Situationen auszurichten, welche von den Teilnehmern subjektiv als bedeutsam erachtet wurden, sollten die Rollenspielthemen ihrem Erleben entstammen, d.h. von ihnen selbst geschrieben werden.

2. Zur methodisch-didaktischen Konzeption der einzelnen Seminar-einheiten (unter besonderer Berücksichtigung der ersten Sitzungen

Um nachvollziehbar zu machen, in welcher Weise wir die eben dargestellten Grundprinzipien im konkreten Seminarverlauf zu verfolgen versuchten, wollen wir nun die methodisch-didaktische Konzeption einiger Seminarsitzungen skizzieren. Dabei werden wir chronologisch vorgehen und insbesondere die ersten Seminareinheiten detaillierter schildern, während der weitere Seminarverlauf bloß kursorisch referiert werden soll. Daran anschließend möchten wir dann im dritten Kapitel einige Erfahrungen andeuten, auf die wir während des weiteren Seminarverlaufes stießen; denn diese dürften - wie zu skizzieren sein wird - auf Grundsätzliches verweisen und somit die Realisierung bestimmter Konsequenzen sowie die systematische Erörterung spezieller weiterführender Fragestellungen nahelegen.

2.1 Die Anmeldung zum Seminar

Schon im Vorlesungsverzeichnis fanden sich Hinweise auf einen ausführlichen Aus-hang am Institut, der von allen drei Seminarleitern verfaßt wurde. Diesem Aus-hang war die Grundkonzeption des Seminars sowie der Verweis auf die wöchentlichen Sitzungen samt den beiden Blockveranstaltungen zu entnehmen, deren Termine fix vorgegeben wurden. Es wurde klar gemacht, daß zur Verminderung der dadurch anfallenden Mehrkosten ein Ansuchen an die österreichische Hochschülerschaft gestellt wird (welches ohne Angabe von Gründen später aber abgelehnt wurde).

Grundsätzlich vermerkten wir, daß nur jene Studenten ins Seminar aufgenommen werden konnten, die gleich zu Semesterbeginn die Teilnahme an allen Seminareinheiten fix zusagen konnten. Maximal 16 Anmeldungen wurden bis zur ersten Seminarsitzung von allen drei Seminarleitern entgegengenommen.

2.2 Erste Seminarsitzung: Vorbesprechung

In der Vorbesprechung sollten die Seminarziele, die inhaltlichen Schwerpunkte und die geplanten Verfahrensweisen der Vermittlung deutlich werden. Dabei sollte schon die Eröffnung der Lehrveranstaltung deren Charakteristika an sich tragen; d.h., daß schon die Seminareinführung über die reflexive Auseinandersetzung mit zuvor gemachten Erfahrungen erfolgen sollte. Unter Berücksichtigung der Tatsache, daß unsere Lehrveranstaltung ja auch Lehramtskandidaten angeboten wurde, versuchten wir deshalb gleich zu Beginn der ersten Seminarsitzung ein Szenarium zu entwerfen, das an Schule ebenso erinnern sollte wie an zentrale Momente universitären Lehrens und Lernens:

Als die Studenten den Seminarraum betraten, fanden sie an der Stirnwand einen Lehrertisch vor (der den Tisch für die drei Seminarleiter abgab), vor ihm und auf ihn hin orientiert standen einige Reihen von "Lernertischen", auf denen jeweils ein leeres Blatt Papier lag. Nach dem Niedersetzen der Teilnehmer nahmen die Seminarleiter am Lehrertisch Platz, und einer von ihnen sprach im gängigen Ton eine formelle Begrüßung (2-3 Sätze).

Nun, nach höchstens 40 Sekunden dieser Simulierung, wurden die Teilnehmer zum Aufschreiben von Assoziationen zur eben erlebten Szene des Seminaranfangs aufgefordert. Diese wurden von einem Seminarleiter moderierend "eingesammelt" und von einem anderen (unter Ausscheidung von Mehrfachnennungen) an der Tafel festgehalten. Im anschließenden Plenumsgespräch wurden diese Notizen verglichen und thematischen Einheiten zugeordnet, die ihrerseits wieder hinsichtlich ihrer größeren oder geringeren Dominanz gewichtet wurden. So konnten jene Assoziationen zur Eingangsszene eingegrenzt werden, die unter den Teilnehmern am weitesten verbreitet waren bzw. die sie am stärksten beeindruckt hatten.

In einem anschließenden Gespräch wurde nach möglichen Erfahrungen im Rahmen unseres Bildungswesens gesucht, die hinter diesen (am stärksten hervorgetretenen) Assoziationen stehen könnten. Daraufhin wurde nach Szenen Ausschau gehalten, in denen sich solche Erfahrungen besonders tief eingepägt haben könnten, und eine dieser Szenen wurde sofort in einem Rollenspiel dargestellt bzw. "repräsen-

tiert". - Hatte der bisherige Verlauf der ersten Sitzung u.a. deutlich machen sollen, daß hier an Vorerfahrungen angeknüpft werden soll, die im Rollenspiel zur szenischen Darstellung gelangen sollten, so ging es uns nun im entfalteten Rollenspiel um die Verdeutlichung der Tatsache, daß das Seminar insgesamt auf die "erfahrungsgestützte Einführung in Theorien" anzielte; und zwar in solche Theorien, die helfen, die Dynamik von Interaktionsprozessen differenzierter analysieren und damit gestalten zu können: Dazu wurden Beobachtungen zum Rollenspiel gesammelt und so geordnet, daß sie auf die oben genannten sechs anthropologischen Dimensionen interaktioneller Prozeßverläufe verweisen konnten (vgl. Kapitel 1, Seminarprinzip 5).

Dann stellten wir unsere Auffassung vor, daß die Ansätze der Tiefenpsychologie, des Symbolischen Interaktionismus und der Organisationstheorie maßgeblich helfen können, spezielle Aspekte dieser sechs Dimensionen differenzierter "in den Blick zu bringen". Deshalb sollte es auch um die Einführung in diese Theorien gehen, wozu bestimmte methodische Arrangements sowie spezielle Organisationsformen (Einzel Sitzungen, Blockveranstaltungen etc.) verfolgt werden sollten.

(Dazu folgender Einschub: Der spezifische Einsatz der jeweiligen Rollenspiele wird im Folgenden nur knapp skizziert werden. Um aber doch einen differenzierteren Einblick in die methodische Konzeption einiger Seminarsitzungen zu geben, haben wir im Anhang eine Übersicht über den Einsatz der ersten vier Rollenspiele gegeben. Stichwortartig wird dabei jeweils skizziert, welche Lernziele verfolgt wurden; wie die Ausgangssituation des Rollenspiels definiert war; welche Rollen vorkamen; welche Interaktionen es für die Spieler und für die Beobachter gab; und welchen Auswertungsschritten gefolgt wurde. Das soeben geschilderte Rollenspiel der ersten Seminarsitzung läuft in diesem Anhang unter der Kurzbezeichnung "Rollenspiel 1").

Da der bisher geschilderte Verlauf der ersten Sitzung mehr Zeit als geplant in Anspruch genommen hatte, wurden die folgenden drei Programmpunkte sehr schnell durchgemacht:

- Die Frage der Zeugnisbedingungen (Seminararbeit samt Prüfungsgespräch);
- die Klärung einiger organisatorischer Probleme in Zusammenhang mit den Blöcken (Kosten, Fahrtmöglichkeiten),
- sowie die Formulierung der Aufgabe, die von den Studenten bis zur nächsten Sitzung erledigt werden sollte: Bis dahin sollten die Studenten auf einem Vordruck, der ausgeteilt wurde, pädagogisch relevante Interaktionssituationen aus ihrem Alltag festhalten und im Sekretariat (unter Anonymität garantierenden Bedingungen) abgeben. In schriftlicher Form sollte skizziert werden: "Eine Situation aus dem eigenen Leben mit für mich unbefriedigen-

dem Ausgang, in der ich einen anderen Menschen (oder andere mich) zu etwas bringen wollte(n): Was waren meine Absichten, Ziele, Anliegen (oder: jene meiner Interaktionspartner)? Welche 'anderen' waren im Spiel? Wie war die Ausgangssituation und der Verlauf (Beschreibung)?" Die dadurch einlangenden Interaktionssequenzen sollten für den weiteren Seminarverlauf einen Pool möglicher Rollenspielthemen vorgeben, auf den nach Bedarf zurückgegriffen werden konnte.

2.3 Zweite Seminarsitzung: Die erste Sitzung zur Einführung in die psychoanalytische Perspektive

Nach einer kurzen Wiederholung dessen, was wir unter den "6 Dimensionen" und den "3 Perspektiven" verstehen, wurde anhand eines (von den Teilnehmern stammenden und von den Leitern eigens ausgewählten) Themas ein Rollenspiel mit einer speziellen Auswertungsweise durchgeführt. Dabei sollte zur ersten Einführung in Psychoanalyse herausgearbeitet werden, was unter "unbewußten Abwehr- und Sicherungstendenzen" zu verstehen ist.

Da wir im Seminar durchgängig darauf achteten, daß bei Rollenspielanalysen nicht die Persönlichkeitsstrukturen der spielenden Studenten analysiert wurden, verfolgten wir grundsätzlich die Regel, daß unsere Analyseschritte lediglich auf das "vorgespielte" Material bezogen sein durften (8). Damit war es nicht möglich, solche Sicherungstendenzen auszuloten, wie sie von den spielenden Studenten im Rollenspiel selbst verfolgt wurden. Wir entwarfen daher ein Beobachtungs- und Auswertungsarrangement, in dem ausdrücklich die "Einbildungskraft" der Studenten angesprochen wurde. Wie im Anhang ("Rollenspiel 2") näher skizziert, bauten wir dabei auf die Frage, welche Gefühle ein Mensch an dieser oder jener Stelle des Rollenspiels verspürten könnte, wenn er Akteur wäre, und welche spontanen Handlungsimpulse aus diesem Gefühl resultieren würden, wenn diese Impulse ungebremst und ungebrochen verfolgt würden. Verglich man diese Impulse mit den tatsächlich gezeigten Verhaltensweisen der Akteure im Rollenspiel, dann wurden erhebliche Diskrepanzen deutlich, die als durchaus vorstellbare Unterschiede zwischen möglichem, unbewußt verspürten Impulsen und tatsächlich gesetzten Handlungen begriffen wurden. Dies eröffnete die Frage, welche (unbewußten) Befürchtungen und Erwartungen einen Menschen wohl veranlassen könnten, zunächst verspürte Impulse zugunsten anderer Handlungsrealisierungen (unbewußt) zurückzustecken, und führte so gleichsam zur "Entdeckung" möglicher Abwehr- und Sicherungstendenzen durch die analysierenden Studenten selbst (Beispiele dazu finden sich im Anhang bei "Rollenspiel 2").

Im Anschluß an diese Sitzung wurden auch die ersten Blätter eines eigens erstellten Begleitskripts zur Einführung in Psychoanalyse ausgeteilt, die eine vertiefende Darstellung möglicher Abwehr- und Sicherungstendenzen beinhalten.

2.4 Dritte Seminarsitzung: Die erste Sitzung zur Einführung in die organisationstheoretische Perspektive

Zu Beginn dieser Sitzung standen eine eingehende Wiederholung und Zusammenfassung der Art und Weise, wie beim letzten Mal der Begriff der Abwehr- und Sicherungstendenzen eingeführt worden war. Im Zusammenhang mit den ersten Blättern des Psychoanalyse-Skripts wurden einige weitere Differenzierungen erläutert.

Eine Anwendungsmöglichkeit der dabei erworbenen tiefenpsychologischen Einsichten sollte das nächste Rollenspiel eröffnen (vgl. im Anhang "Rollenspiel 3"):

Im Mittelpunkt dieses Rollenspiels stand ein schulischer Konflikt, an dem drei Personen beteiligt waren (Direktor, Einführender Lehrer, Probelehrer). Nach der versuchsweisen Erschließung möglicher unbewußter Abwehr- und Sicherungstendenzen erfolgte eine erste Einführung in die organisationstheoretische Perspektive. Im Zentrum standen dabei die Fragen: "Was dürfen an diesem (z.T. tiefenpsychologisch erläuterten) Handeln der gespielten Personen durch die Tatsachen mitbedingt sein, daß diese Szene in der Organisation 'Schule' spielte? Und was daran dürfte durch die Tatsache mitbedingt gewesen sein, daß 'Schule' selbst in einem spezifischen Umfeld steht?"

Die organisationstheoretische Analyse einer Interaktionssequenz, die zuerst aus tiefenpsychologischer Sicht reflektiert wurde, ließ gegen Ende dieser Sitzung ansatzweise auch erkennen, daß und wie eine Verschränkung zweier Perspektiven zu einem differenzierteren Interaktionsverständnis führen. Daran schloß die Ausgabe der ersten Blätter zum (ebenfalls eigens erstellten) Organisationstheorieskript.

2.5 Vierte Seminarsitzung: Die erste Sitzung zur Einführung in die symbolisch-interaktionistische Perspektive

In den Mittelpunkt dieser Einführung wurde der Begriff der "Situationsdefinition" gestellt. Dabei sollten zunächst die in diesem Begriff zusammengesetzten Momente herausgestellt werden, wie sie von interagierenden Personen definiert werden.

Zu diesem Zweck wurde von den Lehrveranstaltungsleitern eine Rollenspiel-Szene konzipiert, welche sich durch ein denkbar hohes Maß an Unstrukturiertheit auszeichnete; d.h., daß der Ausgangspunkt dieser Szene durch möglichst wenige Situationselemente definiert war, die von den spielenden Stu-

dentem als "objektiv geklärt" vorausgesetzt werden konnten: Dadurch konnte es nicht ausbleiben, daß im Verlauf dieses Spieles die Bemühungen der Spieler um Klarheit über den Ort, die Zeit, Fremd- und Selbstbilder, "Themata", Erwartungen aneinander und Regeln für den Umgang miteinander ... augenfällig zutage treten mußten (vgl. dazu im Anhang "Rollenspiel 4", insbesondere die Spalte "Instruktionen für die Spieler").

Die Auswertung dieses Rollenspiels erfolgte dann nach folgenden Fragestellungen (vgl. Anhang, "Rollenspiel 4"):

1. Jedem Verhalten Interagierender liegen Deutungen zugrunde: Welche mögen es in dieser Sequenz der Interaktion gewesen sein?
2. Diese Deutungen werden aufgrund symbolhafter Äußerungen jedes Interaktionspartners vorgenommen: Welches sind beobachtbare (wahrnehmbare) Verhaltenselemente in dieser Sequenz, denen solche Deutungen von A zugrunde liegen und auf welche Deutungen von B bezogen werden können? (Oder mit anderen Worten: Welche "objektiven" Verhaltenselemente sind die "Symbole", welche zugleich als sinnträchtig gesetzte und zur Sinndeutung auffordernde Zeichen dienen?)
3. Die Deutungen, die Interaktionen zugrunde liegen, sind als Resultate gemeinsamer Anstrengungen zu verstehen. Es sind "geteilte Bedeutungen": An welchen Verhaltenselementen treten solche Prozesse der gegenseitigen Abstimmung von Deutungen aufeinander besonders zutage?

2.6 Der erste Drei-Tages-Block (Freitag 9.00 bis Sonntag 17.00):

Am ersten Block sollte die bisher erfolgte Einführung in die drei theoretischen Perspektiven weiterdifferenziert werden. Oberdies sollte aber auch die Kompetenz zur einfühlsamen Beobachtung und Analyse von Interaktionssequenzen (inklusive Unterrichtssituationen) weiter entfaltet und andeutungsweise auch die Bedeutung individueller Einstellungen und "Schwierigkeiten" für die Ausgestaltung von Interaktionssequenzen erkannt werden.

Das Zuspätkommen einiger Studenten, das Unbehagen hatte aufkommen lassen, wurde gleich zu Beginn als Anlaß für ein Rollenspiel genommen. Dieses situationsgerechte Eingehen ließ die entsprechende Einsatzmöglichkeit von Rollenspiel sehr konkret erkennen und machte überdies den Stellenwert von Gruppennormen sowie in der Gruppe vorhandenen Beziehungsmustern deutlich. (Dieses Aufgreifen und Bearbeiten einer aktuellen Situation dürfte aber auch den "Zusammenhalt" der Gruppe gefördert haben.)

Zur Analyse dieser Rollenspielsequenz wurden in arbeitsteiliger Gruppenarbeit und darauf im Plenum Analysekatgorien nach den drei Perspektiven als Wiederholung, Vertiefung und Weiterführung des bisher Erarbeiteten formuliert:

- Aus der Sicht des symbolischen Interaktionismus wurde dann vor allem die Bedeutung von Situationsdefinitionen, wechselseitigen Interpretationen sowie die jeweils wahrgenommene (bzw. zugeschriebene) Mächtigkeit von Gruppe und Autoritäten herausgearbeitet.
- Aus der Sicht der psychoanalytischen Perspektive wurde gefragt, welche aggressiven Verhaltensweisen in latenten Selbstwertproblemen gründen könnten und inwiefern diese Verhaltensweisen dann als Ausdruck bestimmter Sicherungstendenzen begreifbar wären.
- Und unter der organisationstheoretischen Perspektive wurden institutionell vorgegebene und weitere zum Tragen gekommene Normierungen des hierarchischen Gruppengefüges unter den Gesichtspunkten Rollenerwartung, Raumgestaltung, Raumerfüllung, Körperhaltung ... auszuloten versucht.

Wichtig war dann im Anschluß an die einzelnen Analyseschritte (in die sehr bald und mit vermehrter Lust und Sensibilität auch metasprachliche Ausdrucksformen wie Mimik, Gestik, Tonfall ... miteinbezogen wurden), vertiefte Querbezüge zwischen den einzelnen Perspektiven herzustellen. So wurde z.B. gefragt, inwieweit Aussagen über unbewußte Abwehr- und Sicherungstendenzen nicht immer auch Annahmen über Situationsdefinitionen und -wahrnehmungen darstellen; und inwiefern institutionelle Vorgaben ganz bestimmte Situationsdefinitionen provozieren und stimulieren.

Ein neues Rollenspiel wurde dann erst am Nachmittag des zweiten Tages eingeführt. Die weitere Aneignung des kontrollierten Umgangs mit den drei Perspektiven sollte dabei in Hinblick auf Differenzierung von Selbst- und Fremdempathie (als differenziertes, einfühlsames Verstehen des Selbst und der anderen) erfolgen. Ohne daß darauf hier ausführlicher eingegangen werden kann, sei bloß darauf verwiesen, daß wir dabei Übungen miteinbezogen, welche durch spezielle "Alter-Ego"-Aufgaben weitere Ebenen eines symbolisch-interaktionistischen Konzepts sicht- und verstehbar machen sollten.

Um der Frage nach der "gesellschaftlichen Institutionalisiertheit" von geschlechtsspezifischen Unterschieden der Rollenausgestaltung nachzugehen, wurde das ausgewählte Rollenspiel (eine Frau, die ihre drei Kinder verläßt, erzählt ihre Situation einer Freundin) sowohl von Frauen als auch von Männern gespielt. Daran knüpften sich auch am dritten Tag Auswertungsprozesse von Rollenspielen, in denen der Stellenwert institutioneller Vorgaben wiederum relativiert wurde; zielten diese Auswertungen doch darauf ab, zu verdeutlichen, wie (a) dieselben institutionellen Vorgaben zu verschiedenen Situationsdefinitionen und Sicherungsanforderungen bei unterschiedlichen Personen führen und welche (b) unterschiedlichen Interaktionen dies zur Folge hat. Dazu wurden dieselben Ausgangssituationen einer Rollenspielszene hintereinander durch mehrere Spieler ausgestaltet.

2.7 Die methodisch-didaktische Konzeption der weiteren Seminareinheiten: ein geraffter Überblick

War der erste Block primär der Anwendung des bisher erarbeiteten theoretischen Analyseinstrumentariums gewidmet, so wurde in den drei folgenden wöchentlichen Sitzungen bis zum nächsten Block nochmals der theoretische Bezugsrahmen erweitert und vertieft.

So wurde in der fünften Sitzung an einem publizierten Fallbeispiel gezeigt, daß unbewußte Abwehr- und Sicherungsprozesse als mehrgliedrige Prozesse zu begreifen und dementsprechend differenziert auszuloten sind. Im Anschluß daran wurden überdies Grundzüge eines allgemeinen tiefenpsychologischen Persönlichkeitsmodells skizziert, die maßgeblich am Konzept der Selbst- und Objektpräsentanzen (als implizites Grundkonzept von Psychoanalyse) orientiert war.

Das eben erwähnte Fallbeispiel wurde auch in der nächsten Sitzung verwendet, um weitere grundsätzliche Thesen des Symbolischen Interaktionismus einzuführen: die Unterscheidung zwischen Selbst und Ich (I and me) und die Bildung der eigenen Identität über den "generalisierten Anderen". Am Fallbeispiel wurde gezeigt, wie die eigene Person und die des "anderen" in unterschiedlichen Umwelten unterschiedlich wahrgenommen wird und welche anderen Verhaltensweisen daraus folgen.

In Anknüpfung dazu wurden in der siebenten Sitzung Bedingungen erfolgreichen Rollenhandelns und der Zusammenhang mit institutionellen Sicherungen erörtert, wobei Rollendefinitionen kritisiert wurden, die wegen ihrer Anbindung an institutionelle Bedingungen so rigid formuliert werden, daß kein Platz bleibt für die individuelle Interpretation und Ausgestaltung dieser Rolle.

Am darauffolgenden zweiten Block sollten Studenten die Möglichkeit erhalten, das bisher in den Seminarsitzungen sowie durch Lektüre Erarbeitete in Hinblick auf den kontrollierten Vollzug von Analysen vertieft anwenden zu lernen. Dabei wollten wir aus der Sicht der drei Perspektiven insbesondere fragen, welche (pädagogischen) Wert- und Normvorstellungen in den einzelnen Rollensequenzen zum Tragen gekommen sind, um nach Verdeutlichung dieser Vorstellungen dieselbe Rollensequenz von denselben Studenten nochmals spielen zu lassen. Gleichzeitig sollte über immer wiederkehrende Alter-Ego-Übungen die Kompetenz der Selbst- und Fremdempathie weiter vertieft werden. All dies sollte verstärkt

die Verfolgung jener Seminarprinzipien abzielen, die im Kapitel 2 genannt sind. - Unter anderem wurde dabei ein Rollenspiel aufgezeichnet, dessen Anlage (Konflikt zwischen Heimleiter und einem jungen Erzieher) institutionelle Vorgaben thematisiert. Gefragt wurde nach den Norm- und Wertvorstellungen, denen Erzieher und Heimleiter gefolgt waren, und deren Bedeutung für den Rollenspielverlauf. Auch hier konnte sehr deutlich herausgestellt werden, welche Relevanz die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Institution für die Ausbildung, Festigung, Verschüttung ... bestimmter Norm- und Werthaltungen (und damit für den Vollzug bestimmter Situationsdefinitionen, Sicherungstendenzen ...) haben kann. - Ein Teil der Zielsetzungen, die wir mit dem zweiten Block verbunden hatten, konnten wir allerdings wegen heftiger Diskussionen nicht verfolgen, die auf den eingangs besprochenen Modus des Seminarabschlusses samt Zeugnisvergabe bezogen waren. Allerdings konnte die Vielfalt möglicher Rollenspielauswertungen diskutiert und der Unterschied zwischen Beobachtung und Interpretation nochmals verdeutlicht werden.

In den wöchentlichen Seminarsitzungen nach dem zweiten Block beschäftigten wir uns aus der Sicht der drei Perspektiven weiterhin mit dem Problem der konkreten Verhaltensweisen zugrundeliegenden Werthaltungen, dies wieder unter dem Aspekt der Identitätsbildung und der Frage, inwiefern solche Werthaltungen Institutionen stützen bzw. durch Institutionen gestützt werden. Einmal wurde ein Rollenspiel im schulischen Rahmen unter Verwendung des Alter-Ego-Konzeptes und das andere Mal ein Tonbandmitschnitt aus einer Kooperationstraining mit Lehrern (vgl. Diem-Wille 1986; Garnitschnig 1983, 1984) bemüht. Neu eingeführt wurden die Merkmale "Bewußtheit" und "Rigidität/Flexibilität" von Wertvorstellungen und ihr Einfluß auf Interaktionen, vertieft wurde die Frage der Abstützung solcher Wertvorstellungen durch institutionell "gesicherte" Erwartungshaltungen.

Das tatsächliche Ende des Seminars stellten die Abschlußgespräche dar, die weitgehend die Seminararbeiten betrafen, welche uns während der Sommermonate vorgelegt worden waren.

3. Einige Anmerkungen über erfreuliche Erfahrungen, partielle Schwierigkeiten und weiterführende Erwägungen

Im vorhergehenden Kapitel hatten wir in großen Zügen versucht, unsere didaktisch-methodischen Überlegungen deutlich zu machen, denen wir in den einzelnen

Seminarabschnitten gefolgt waren. Unsere geraffte Darstellung mag dabei den Eindruck erweckt haben, als hätten sich unsere Planungsüberlegungen jeweils glatt, schnell und reibungslos konzipieren und realisieren lassen. Daß dem keineswegs so war, soll in diesem letzten Kapitel angedeutet werden, wobei im Folgenden freilich auch auf erfreuliche Erfahrungen sowie weiterführende Erwägungen hingewiesen wird.

3.1 Zur Frage der kooperativen Durchführung universitärer Lehre

Wenn man drei Seminare in der geschilderten Weise zusammenführt, dann ist es notwendig, daß die einzelnen Seminarleiter nicht bloß an einigen Punkten, sondern durchgängig kooperieren. Sie haben nicht bloß Inhalte aufeinander abzustimmen, sondern in allen Seminarsitzungen gemeinsam anwesend zu sein; und überdies ist ihnen aufgegeben, während der Planungsphase Fragen der inhaltlichen Gestaltung, der methodischen Konzeption, der zeitlichen und örtlichen Organisation sowie der Eingrenzung und Aufnahme der Adressaten gemeinschaftlich zu entscheiden. Dies alles nimmt freilich ein Vielfaches jenes Zeitaufwandes in Anspruch, den jeder Lehrveranstaltungsleiter zur Vorbereitung und Durchführung eines konventionellen Einzelseminars benötigt hätte. Angesichts unserer ursprünglichen Anliegen lassen sich rückblickend allerdings einige Kooperationserfahrungen nennen, welche die genannten Belastungen und Auflagen dennoch akzeptabel machten:

- So wurden wir gleich zu Beginn unserer Kooperationsversuche darauf aufmerksam, in wie hohem Ausmaß wir selbst bereits institutionell "deformiert" sind: Unsere kollegialen Beziehungen stehen weitgehend im Zeichen von Subordination und Konkurrenz, sodaß die Bereitschaft und Fähigkeit zu einem unbefangenen, offenen Zusammenarbeiten (anfangs) alles andere denn selbstverständlich waren. In diese Richtung einen Schritt weiterzulernen, war zwar mühsam; es wurde aber durch die Erfahrung beständig vorangetrieben, daß das Zurückstellen der institutionell geförderten Haltungen die schöpferische, intellektuelle Produktivität spürbar weckt.
- Wie sehr entsprechende Lernbereitschaft zunimmt, wenn man Macht Tendenzen zurücknimmt, erfuhren wir zumindest in doppelter Hinsicht: Einerseits ermöglichte und provozierte unser kooperatives Arbeiten kontinuierliche Gespräche, in denen wir einander in vertiefterer Weise mit Theorien bekanntmachten, als jeder einzelne von uns dazu bisher die Gelegenheit hatte. Und gleichzeitig bereicherten wir uns gegenseitig nachhaltig in unseren hochschuldidaktischen und -methodischen Kompetenzen.
- Es war ja unser Anliegen, erfahrungsgestützt in Analysekonzepte einzuführen. Wie in Kapitel 3 skizziert wurde, machte dies entsprechende Vorgangsweisen notwendig, deren Einsatz ein hohes Maß an Behutsamkeit im Umgang mit den Seminarteilnehmern erforderte. Auch hierin erwies sich die Kooperation

mit Kollegen als Vorteil; denn dadurch entstand die Möglichkeit der ständigen gegenseitigen Überwachung unserer Versuche, den Balanceakt einer begrenzt selbsterfahrungsgestützten Einführung in Theorie ohne einseitiges "Kippen" zustande zu bringen.

Diese Punkte dürften deutlich machen, daß diese Form des kooperativen Lehrens von uns als eine äußerst effiziente Weise der Weiterbildung von Universitätslehrern erfahren wurde. Sofern sie sich damit als Maßnahme systemimmanenter Professionalisierung erweist, erschiene uns eine finanzielle Vergütung des zeitlichen und materiellen Mehraufwandes allerdings als angemessen. Anstelle desselben (oder zusätzlich dazu) wäre es wünschenswert, den zeitlichen Mehraufwand wenigstens bei der Berechnung des Umfangs von Dienstpflichten zu berücksichtigen.

Oberhaupt und überdies sollte die Universität solche Vorhaben erleichtern, indem sie die folgenden organisatorischen Fußangeln möglichst verringert:

- Die Studienpläne sollten dahingehend modifiziert werden, daß es Studenten in großzügigerer Weise möglich ist, Lehrveranstaltungen zur Abdeckung einzelner Studienplanpunkte zu "verwerten".
- Das Institut sollte über eine mediale und räumliche Ausstattung verfügen, welche Blockveranstaltungen obigen Typs zuläßt. Man wäre dann auch weniger gezwungen, die wertvolle Zeit, welche eine eingehende didaktisch-methodische Planung erfordert, zur Regelung organisatorischer Belange zu verschwenden.
- Der Modus der Lehrauftragsvergabe sollte weiters so verändert werden, daß eine kurzfristigere Planung ähnlicher Vorhaben begünstigt wird.
- Solange all diese förderlichen Rahmenbedingungen fehlen, sollten ähnliche Vorhaben aus verschiedenen, dafür zuständigen Einrichtungen (Lehrmittelbudget des Instituts, Österreichische Hochschülerschaft, Wissenschaftsministerium) finanziell unterstützt werden.

3.2 Zur Einschätzung des Erfolges der erfahrungsgestützten Einführung in Analysekonzepte

Was unser Ziel der Einführung in Tiefenpsychologie, Symbolischen Interaktionismus und Organisationstheorie betrifft, so meinen wir, gemeinsam mit den Studenten den inneren Zusammenhang zwischen diesen Konzepten grundsätzlich hergestellt und der eingangs kritisierten Aufsplitterung gängiger Lehre wirksam gegengesteuert haben. Gerade im Zuge der durchgängigen Anwendung der drei Konzepte auf unmittelbar gegebenes Erfahrungsmaterial (im Wesentlichen VTR-Rollenspielaufzeichnungen) konnte deren Verschränkung und deren unterschiedliche Perspektivität deutlich werden. Näherhin zeigten die Seminararbeiten,

- daß die Studenten auch in der selbständigen Arbeit in der Lage waren, Einzelphänomene den jeweiligen Konzepten zuzuordnen und die daraus sich ergebenden Deutungen dieser Phänomene in hypothetischer Weise auszudrücken (woraus wir meinen schließen zu können, daß sich die Studierenden nicht nur der Bedeutung der Grundbegriffe dieser Theorien, sondern auch der notwendigen Vorsicht bei deren Anwendung bewußt geworden waren);
- daß die Studenten in der Lage waren, verschiedene Analysekonzepte auf ein und denselben Sachverhalt anzuwenden (woraus wir meinen entnehmen zu können, daß ihnen der einander nicht ausschließende, sondern vielmehr ergänzende Charakter derselben deutlich geworden war);
- und daß die Studenten auch selbständig vertiefende Literatur erschlossen und heranzogen, was überdies dazu führte, daß im Anschluß daran bisher mindestens zwei Diplomarbeiten in Angriff genommen wurden (woraus wir schließen, daß unser Anliegen zumindest stückweise in Erfüllung ging, den Sinn für methodenbewußtes Arbeiten und damit epistemische Neugierde zu wecken).

Selbstkritisch ist freilich anzumerken, daß insgesamt zu wenig Zeit vorhanden war, um die drei Ansätze so detailliert durchzuarbeiten, wie wir es zu Beginn vorhatten. Ähnliches ist auch über die ursprünglich geplante Einführung in die anthropologische Rahmentheorie (angezeigt durch die "6 Dimensionen pädagogischer Interaktionen") festzustellen. Auch kamen kaum die wissenschaftstheoretischen und philosophischen Voraussetzungen dieser Theorien zu Sprache; so wie wir auch die Analysekompetenz der Studenten nicht so weit schulen konnten, wie wir vorhatten.

Der zentrale Grund dafür dürfte in dem Umstand zu suchen sein, daß eine erfahrungsgestützte Einführung in Theorie, wie wir sie verfolgten, weit mehr Zeit in Anspruch nimmt, als für die bloße Präsentation von Theorie im Stile gängiger Lehre nötig ist. Daraus wird man allerdings kein Argument für die Beibehaltung konventioneller Lehre ableiten dürfen; und zwar aus zumindest drei Gründen:

ERSTENS muß man sich darüber im klaren sein, daß diese "Zeitersparung" im Rahmen gängiger Lehre ihren Preis hat: Der so Eingeführte kann dann vielleicht Begriffe aufzählen, erfährt dabei aber nicht, wovon sie handeln. Dies kann nicht ohne Folge für die inhaltliche Strukturierung dieser Begriffe bleiben, von der Unfähigkeit, sie in Analysen konzeptgemäß zu verwenden, ganz zu schweigen.

Verzichtet man auf die erfahrungsgel leitete Erschließung des Sinns von Analysepraxis, so dürfte damit

ZWEITENS auch schwerlich "epistemische Neugierde" für die Aneignung weiterer Konzepte und Kompetenzen zum Verstehen und Erschließen von Interaktionsprozessen gefördert werden. Der Wunsch nach einschlägiger Weiterbildung würde damit aber verschüttet bzw. unterlaufen werden, sodaß Universität vorgehalten werden müßte, tendenziellerweise geradezu Desinteresse an der weiteren

Beschäftigung mit Inhalten und Methoden zu provozieren, die von Universität (mitunter) gleichzeitig als besonders wichtig und bedeutsam ausgegeben werden.

Und wenn damit zum Ausdruck gebracht wird, daß mit einer konventionell präsentativen Darstellung von Analysekonzepten der intendierte Sinn solcher Konzepte alles andere als methodenbewußt erschlossen wird, so werden

DRITTENS auch alle weiteren Versuche einer philosophisch-systematischen Reflexion solcher Konzepte fragwürdig; denn dann würde über Konzepte zu philosophieren versucht, ohne zuvor einen propädeutischen Zugang zu ihnen gesucht zu haben (vgl. Ruhloff 1980, 182 ff.).

Offen bleibt freilich, ob die Forderung nach einer erfahrungsgeleiteten (propädeutischen) Einführung in Theorie bloß in Hinblick auf die systematische Durchdringung empirischer Theorien zu erheben ist, oder ob dieses Prinzip der "erfahrungsgeleiteten Einführung" nicht in Hinblick auf die systematische Auseinandersetzung mit jedweder (pädagogischen) Theorie zu verfolgen ist.

3.3 Zum Zusammenhang zwischen dem Moment der Erfahrungsorientiertheit und dem Problem der "Selbsterfahrung". Oder: Mehr Zeit für Krisen?

Die Attraktivität, die unser Seminarkonzept für viele Studenten ausübte, hing zweifellos auch mit unserer Ankündigung zusammen, Momente der Selbsterfahrung und der Erfahrungsorientiertheit in die Seminargestaltung miteinbeziehen zu wollen. Damit stimuliert man freilich die Aktualisierung einer Vielzahl von Problemen, die in unserem Seminar vor allem am zweiten Block (im Zusammenhang mit der Frage der Zeugnisvergabe) aufbrachen. Die Darstellung dieser Problemzusammenhänge und die Diskussion des verantwortungsvollen Umgangs damit muß einer dafür eigens zu konzipierenden Publikation vorbehalten bleiben; doch seien hier zumindest einige grundsätzliche Bemerkungen umrissen:

ERSTENS: Wer im Zusammenhang mit seiner Lehrveranstaltung von der Möglichkeit zur Selbsterfahrung spricht, muß damit rechnen, daß er unversehens Erwartungen weckt, welche auf die explizite und extensive Behandlung von Schwierigkeiten und Lebensproblemen bezogen sind, die die eigene Person (und nur diese) betreffen. Deshalb sollte schon in der Ankündigung deutlich gemacht sein, daß mit dieser Lehrveranstaltung nicht die Ziele irgendeiner sog. "Selbsterfahrungsgruppe" verfolgt werden. Wegen des Seminarziels "Erfahrungsgestützte Einführung in Theorie" sind die Möglichkeiten begrenzt, die Auswirkungen des eigenen Verhaltens auf andere vertieft auszuloten oder "blinde Flecken" im eigenen Verhalten und Erleben in umfassender Weise aufzuhellen. Zwar vermag bei vielen Studenten Verständnis dafür eröffnet zu werden, daß weitere Prozesse der vertieften Selbsterfahrung (mit vertiefter Theorieaneignung) zu einer entsprechenden Ausweitung pädagogischer Handlungsspielräume führen können; doch kann im Seminar selbst über eine ansatzweise Verdeutlichung dessen kaum hinausgegangen werden. In diesem Zusammenhang sollte man

Studenten auch von Beginn an darauf hinweisen, daß sie mit Problemen, welche die Aufarbeitung entsprechender Erfahrungen betreffen, weitgehend alleine fertig werden müssen; wenngleich es unbeschadet dessen aber ausdrücklich möglich sein muß, daß aktuell auftretende Schwierigkeiten und Probleme von Studenten zumindest artikuliert werden (9).

ZWEITENS: Die geschilderte Konzeption des Seminars, welche die kontrollierte und begrenzte Miteinbeziehung von Selbsterfahrung zuläßt, provozierte bei Studenten aber auch Befürchtungen, ja Angstgefühle. Umso wichtiger erscheint es uns, hier anzumerken, daß unsere (von Beginn an beabsichtigte) Behutsamkeit im Umgang mit der Vor- und Nachbereitung der Rollenspiele vollauf gerechtfertigt war; denn vor folgenden Gefahren gilt es alle Beteiligten beständig zu bewahren:

- a) vor dem Umschlagen in "Einzel"- oder "Gruppentherapie" (im konventionellen Sinn) ebenso wie vor dem Mißbrauch von Rollenspiel zur allseitigen Ergötzung bei gleichzeitigem Festhalten von bloßer Rede über Theorie;
- b) vor dem Provozieren etwaiger Gefühle des Bedrängt-Seins, von Affekten der Angst oder Tendenzen einer Art "Psycho-Voyeurismus"; oder
- c) vor dem Betreiben eines blinden (weil: undisziplinierten und unreflektierten) Erfahrungsaustausches, in dem vielleicht ausführlich darüber gesprochen werden mag, was wer wann empfand, ohne dabei aber das Weshalb anzusprechen.

Um diesen Gefahren zu entgehen, erwies es sich als äußerst sinnvoll, uns sowie den Studenten präzise Regeln im Umgang mit Rollenspielen aufzuerlegen, deren Einhaltung wir genau beachteten. Vor allem hinsichtlich der Begrenzung von (unbewußter) Angst erwies es sich als sinnvoll, daß ausschließlich der jeweilige Spieler definieren durfte, ob und wie weit er hinter der "Maske der Rolle" hervortreten oder hinter ihr verbleiben wollte (10).

DRITTENS: Neben Angst vor einem "Zuviel an Selbsterfahrung" aktualisiert eine Seminar-konzeption, wie wir sie verfolgten, aber auch eine Vielzahl weiterer Erlebensprozesse, die mit den Begriffen der Übertragung und Gegenübertragung bzw. Regression, Abwehr und Kompensation in Verbindung gebracht werden könnten. Dies verweist einmal darauf, daß Seminarleiter zumindest über gewisse Erfahrungen und Basiskompetenzen verfügen sollten, die es ihnen erlauben, mit dem Aufbrechen solcher Prozesse "professionell" umgehen zu können. Gleichzeitig soll aber auch davor gewarnt werden, Studenten in solchen Phasen leichtfertig und vorschnell zu pathologisieren bzw. entsprechend schwierige Seminarphasen als Tiefpunkte ansehen zu wollen, an die universitäre Lehrveranstaltungen erst gar nicht geraten dürfen. Diese letztgenannte (weithin verbreitete) Auffassung hat nämlich zur Voraussetzung, daß solche erwähnte Erlebnisprozesse in Pädagogikseminaren grundsätzlich nicht deutlich bzw. thematisiert werden sollen; doch scheint uns gerade dies problematisch zu sein:

- Denn einerseits ist für uns nicht einsichtig, warum denn gerade Universitätspädagogen der Aufgabe enthoben sein sollten, Lernenden beim Erkennen und Überwinden von Schwierigkeiten der beschriebenen Art zu helfen. Sparen sie das aus, dann laufen sie (wegen der sich zumeist einstellenden Schwierigkeiten zwischen proklamierter und praktizierter Pädagogik) nämlich nicht nur Gefahr, an Glaubwürdigkeit zu verlieren, sondern leisten überdies einer (bedenklichen) Vorstellung von Pädagogik Vorschub, die sich durch ein Ignorieren der unmittelbar gegebenen Schwierigkeiten von Lernenden auszeichnet.
- Darüber hinaus möchten wir aber auch die These wagen, daß die Entfaltung sozialwissenschaftlicher Kompetenz über weite Strecken auch nur über die theoretische Durchdringung von "Alltagsbewußtsein" erfolgen kann, die

ihrerseits des Aufbrechens und des Bearbeitens von Schwierigkeiten der oben beschriebenen Art allerdings geradezu bedarf (11): In diesem Sinn könnte etwa eine vertiefte Bearbeitung entsprechender Erlebnisprozesse zu einer differenzierteren Auslotung von Illusions- und Wunschtendenzen, von Abwehr- und Sicherungsverhaltungen, von Übertragungs- und Gegenübertragungsprozessen ... führen: Studenten könnten dann nicht bloß an sich selbst erfahren und entdecken, wie arbeitshemmend z.B. unbewußt-unbedachte Interaktionsprozesse oder wie provozierend bestimmte institutionelle Rahmenbedingungen sein können etc., sondern sie könnten überdies auch angehalten werden, zunächst unbedacht verfolgte Deutungstendenzen, Erlebnisweisen, Entscheidungsstrukturen ... im Rahmen ihrer "alltäglichen" Arbeitsbedingungen aufzuspüren, in Frage zu stellen, neu zu überdenken ...

Die letztgenannten Hinweise machen freilich wiederum differenziertere Erwägungen zur Therapie-Pädagogik-Problematik unter besonderer Berücksichtigung der Frage nötig, wo die Grenzen der Bearbeitbarkeit solcher Erlebnisprozesse im Rahmen eines Pädagogikstudiums liegen bzw. liegen sollten.

Darüber hinaus ist aber gleichzeitig auch zu überlegen, ob im Rahmen eines Seminarskonzeptes, wie wir es verfolgten, entsprechende Anzeichen für Schwierigkeiten und Krisen nicht grundsätzlich früher und umfassender angesprochen werden sollten, als es üblich ist. In diesem Zusammenhang wäre es vielleicht sinnvoll, Ängste vor dem Mitmachen bei Rollenspielen, etwaiges Ansprechen von Autoritätsproblemen oder "Kämpfe" um Zeugnisbedingungen ausdrücklich und zeitig zu thematisieren (was im übrigen ja durchaus auch unter Bemühung von Psychoanalyse, Symbolischen Interaktionismus und Organisationstheorie erfolgen könnte). Freilich bedeutet dies für Seminarleiter, daß sie dann entsprechende "Zeitpolster" einzuplanen und gleichzeitig noch stärker darauf zu achten hätten, daß solch ein Seminar zur "erfahrungsgestützten Einführung in Theorie" nicht in ein Selbsterfahrungsseminar im landläufigen Sinn umkippt. Das Prinzip der gegenseitigen Kontrolle jedes Einzelnen im Rahmen kooperativer Lehre könnte sich dann freilich einmal mehr als äußerst hilfreich erweisen.

4. Anhang (unter vornehmlicher Bezugnahme auf das 2. Kapitel): Rollenspieldokumentation

Im folgenden findet sich eine stichwortartige Übersicht zur Konzeption, zum Einsatz und zur Auswertung der vier Rollenspiele aus den vier ersten Seminarsitzungen (vgl. Kapitel 3). Dabei werden auf den nächsten Seiten folgende Abkürzungen Verwendung finden (siehe: Seite 474):

"ROLLENSPIEL 1" (Spieldauer: 5 min., Instruktion: 10 min., Auswertung: 50 min.)

Lernziele: * Erarbeiten von 6 Dimensionen pädagogischer Interaktion
 * Verständlichmachen von 3 theoretischen Perspektiven
 * Verständlichmachen des Seminarkonzepts

Spielsituation (von wem wie definiert)	Spieler	Spieler-Instruktionen	Beobachter-Instruktionen
(Definition ausgehend von einer durch die MM arrangierte Eröffnungssituation der 1. Sitzung: Frontale Anordnung der Möbel, "Vorstandstisch", routinierte, unpersönliche Begrüßung./ Anschließend öffentliche Assoziationsphase./ Gewichtung der Assoziationen. / Gemeinsames Konstruieren einer Situation, welche als Erfahrungsbasis der am stärksten besetzten Assoziationen zugrunde liegen könnte); AHS-Lehrer trägt vor, Schüler sind unaufmerksam, Lehrer unterbricht den Vortrag und beginnt zu prüfen.	Lehrer, drei Schüler	Kurze Absprache der Spieler über Ausgangssituation; weiterer Verlauf den Spielern überlassen	Umstellen der ursprünglich für Frontalunterricht arrangierten Sitzordnung, um das RSP beobachten zu können. Aufforderung, sich dem RSP nicht als Spektakel zu überlassen, sondern auf Merkmale der Interaktion, welche für den Umgang zwischen Lehrern (LL) und Schülern (SS) charakteristisch sind, zu achten.

Auswertungsweise:

<p>* Spontane Äußerungen der Spieler: Wie bin ich mit meiner Rolle zurechtgekommen? Was fällt mir auf, wenn ich meinen ursprünglichen Rollenplan (vor dem Spiel) mit dem tatsächlich abgelaufenen Verhalten im Spiel vergleiche?</p> <p>* Beobachteräußerungen zur Frage: "Was geschah in diesem Spiel?" Ein Moderator (M1) betreut die Sammlung von Beobachtungen/Vermutungen/Empfindungen, ein zweiter (M2) dokumentiert an der Tafel.</p> <p>* Notizen an der Tafel werden durch M2 nach 6 Dimensionen (Ziele/Situationswahrnehmung/symbolischer Ausdruck/Vorgeschichte/Rahmenbedingungen) unter</p>	<p>Zuhilfenahme von Farbkreide geordnet: "Welche Gemeinsamkeiten fallen auf?"</p> <p>* 3 "theoretische Perspektiven", nämlich</p> <ul style="list-style-type: none"> - die tiefenpsychologische, - die organisationstheoretische - und die symbolisch-interaktionistische Perspektive <p>werden eingeführt und zu den "6 Dimensionen" in Beziehung gesetzt.</p> <p>* Seminarkonzept und häusliche Aufgabe werden vorgestellt; letztere persönlich gravierend empfundene Problemsituationen im Umgang mit anderen betreffend, in der folgenden Woche abgefaßt und abgegeben unter Anonymität sichernden Bedingungen (Teilnehmer-Problem-Situationen)</p>
--	---

"ROLLENSPIEL 2" (Spieldauer: 5 min., Instruktion: 10 min., Auswertung: 60 min.)

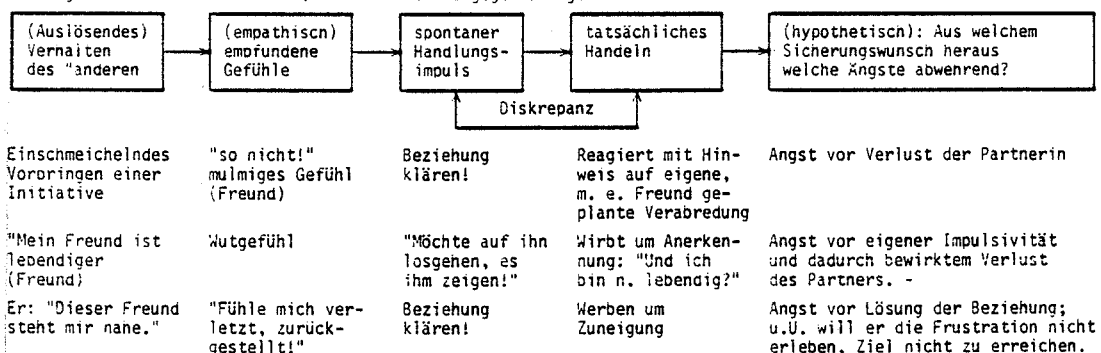
- Lernziele:**
- * Einführung in die Perspektive "Tiefenpsychologie"
 - * Sensibilisieren für Phänomene, an denen die Annahme von Sicherungs- und Abwehrmechanismen ansetzt
 - * Motivieren zur Lektüre eines am Ende ausgegebenen, weiterführenden Texts

Spielsituation (von wem wie definiert?)	Spieler	Spieler-Instruktionen	Beobachter-Instruktionen
(TN-PS): Freundin lädt Freund, der ihr wiederholt mangelnde Initiative im Umgang miteinander vorgeworfen hatte, zu einer Kletterpartie ein. Dieser macht daraufhin mit einem Freund eine andere Partie zum selben Termin und auf einen anderen Berg aus.	Freund, Freundin (männlicher und weibliche TN die nicht Autoren dieser Szene sind.	<ul style="list-style-type: none"> * Es gibt keine "schlechten" RSPe! * Auswertungen betreffen das Verhalten etc. der Rollenspieler, nicht die spielenden Personen. In dieser LV geht es primär um eine Einführung in theoretische Konzepte und in eine Methode pädagogischer Einflußnahme. * Rollenspieler sollen das Maß selber regeln können, in dem sie "hinter" ihrer Rolle (u.U. gleichsam durch sie geschützt) bleiben oder aus ihr als "sie selbst" heraustreten wollen. 	<ul style="list-style-type: none"> * Sitzanordnung in 2 voneinander getrennten Halbkreisen; * Jede der 2 Beobachtergruppen verfolgt das RSP - bezogen auf "ihren" Spieler - unter d. Aspekt "Was fühle ich, wenn ich mich in ihn (sie) hineinversetze?" * Möglichkeit zum Notieren spontaner Empfindungen vorbereiten; * Betonen, daß "Sich-Einfühlen" in einen der RSPer nicht bedeutet sein Verhalten etc. zu billigen.

Auswertungsweise:

- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> * Spontane Äußerungen der RSPer über ihr Zurechtkommen mit der Rolle. * Beobachter berichten: "Wie habe ich mich in der Haut 'meines' RSPers gefühlt?" * M1 unterstützt beim Ausdrücken solcher Empfindungen, M2 notiert an der Tafel. * Unter Bezugnahme auf notierte Empfindungen werden die jeweiligen TN gefragt, wie sie aus dieser Empfindung heraus am liebsten spontan reagiert | <ul style="list-style-type: none"> hätten oder gewünscht hätten, daß "ihr" Spieler reagiere. Auch dies wird an der Tafel festgehalten. * Vergleich zwischen tatsächlichem Verhalten "ihres" Spielers mit dem spontan-gewünscht empfundenen. * Angesichts des dadurch beobachtbaren Phänomens der Diskrepanzen zwischen spontanem Impuls und dem tatsächlichen Verhalten Einführung der Theorie der "Abwehr- und Sicherungsmechanismen" als Erklärungsmöglichkeit. |
|--|--|

Zu Beginn der 3. Sitzung wurden wiederholend folgende Zusammenhänge, die während der Auswertung der letzten Sitzung erarbeitet worden waren, an der Tafel vergegenwärtigt:



"ROLLENSPIEL 3" (Spieldauer: 5 min., Instruktion: 10 min., Auswertung: 40 min.)

- Lernziele:**
- * Einführung in die Perspektive "Organisationssoziologie";
 - * erste Sensibilisierung für Zusammenhänge zwischen Rahmenbedingungen sozialer Interaktion und deren psychogenetischen Voraussetzungen;
 - * Motivieren zur Lektüre des zum Schluß ausgeteilten Textes.

Spielsituation (von wem wie definiert?)	Spieler	Spieler-Instruktionen	Beobachter-Instruktionen
<p>(Moderatoren): AHS-Direktor bittet Einführenden und Probelehrer in die Kanzlei, weil ihm zu "Ohren gekommen ist", daß es im Unterricht des Probelehrers viel Lärm geben soll. Kollegen und Eltern hätten sich beschwert.</p>	<p>Direktor Einführender, Probelehrer</p>	<p>Kurze Absprache über die Ausgangssituation, dann unabhängig von einander überlegen, wie das jeweilige Eigeninteresse am ziel-führendsten vertreten werden kann.</p>	<p>Wo sind in dem Spiel Phasen, die Gefühle wachrufen könnten, die als bedrohlich empfunden werden könnten und deshalb auf irgendeine Weise abgewehrt wurden?</p> <ul style="list-style-type: none"> * Welche Gefühle mögen es gewesen sein? * In welchem Verhalten mag sich ihre Abwehr niedergeschlagen haben?

Auswertungsweise:

- * Spontane Rückmeldungen der Spieler:
Wie ist ihr Plan aufgegangen?
- * Beobachteräußerungen über mutmaßlich (wie?) abgewehrte Gefühle:
Welche Verhaltensweisen lassen sich warum als Resultat welcher abgewehrten Gefühle deuten?
z.B.:
- Konziliantes Verhalten des Direktors; sein Bemühen, Klärung des Falles bzw. Maßnahmen zur Verbesserung der störend empfundenen Situation auf Diskussionen oder sonstige Maßnahmen der Kollegen zu verlagern; somit keine eigene Entscheidung zu fällen oder gar selber eine Zurechtweisung auszusprechen...
um der Angst zu entkommen, von der er sich bedroht sieht, wenn er frontal angreifen soll, sich mit seiner Position identifizieren soll, wenn ihm das Verwickeltwerden in ein Intrigenspiel zu drohen scheint.
- + "Habe noch nie ein Problem als Einführender genadt", um sich zu sichern gegenüber der Vorstellung, daß ihm auch einmal etwas daneben gehen kann, daß er Anlaß zu Vorwürfen gibt.
- + Probelehrer: "Ich kann nichts dafür, wenn Eltern nichts von Pädagogik verstehen", um durch Kleinmachen von Gegnern die mögliche Berechtigung ihrer Kritik von vornherein herunterzuspielen.
- * Beobachteräußerungen zur Frage:
Was am Agieren der RSPer ist verständlich nur, wenn man die Rahmenbedingungen der Organisation "AHS" bedenkt? (z.B. Informationsfluß in der hierarchisch gegliederten Organisation "Schule")
- * Was war dadurch bedingt, daß auch die einzelne AHS in ein soziales Umfeld eingebettet ist und durch dieses beeinflusst wird? (z.B. Eltern als - trotz anderslautender gesetzlicher Regelungen - immer noch als "schulfremd" empfundene Personen; Image der eigenen Anstalt gegenüber anderen gleichartigen in der öffentlichen Meinung).

"ROLLENSPIEL 4" (Spieldauer: 10 min., Instruktionen: 10 min., Auswertung: 50 min.)

Lernziele: * Einführung in die Perspektive des "Symbolischen Interaktionismus";
speziell: in den Prozeß der Situationsdefinition.
* Sensibilisieren für Querbeziehungen zu den beiden anderen Perspektiven
* Motivieren zur Lektüre des ausgeteilten Textes.

Spielsituation (von wem wie definiert?)	Spieler	Spieler-Instruktionen	Beobachter-Instruktionen
<p>(Moderatoren: Ohne weitere Vorinformationen wird um 2 RSPer geworben)</p> <p>2 Personen, die einander nicht kennen, treffen sich zufällig an einem Ort, über den sie sich erst klar werden müssen.</p>	<p>zwei zufällig spielbereite TNN:</p>	<p>Die Spieler werden in 2 getrennte Räume gesandt. Sie sollen vor Spielbeginn nicht miteinander Kontakt aufnehmen.</p> <p>Jeder bekommt einen Zettel mit folgender Information: "Im folgenden RSP werden Sie zufällig mit jemandem an einem Ort zusammentreffen, der nichts mit der Uni zu tun hat. Überlegen Sie bitte für sich alleine: a) Wer werde ich sein? b) An welchem Ort/ zu welcher Zeit wird das Treffen stattfinden?</p> <p>Sie werden nach einigen Minuten gleichzeitig mit dem anderen RSPer in den Seminarraum gebeten.</p>	<p>Relativ ungerichtete Beobachtung: Nach Erklärung der bevorstehenden RSP-Szene wird dazu aufgefordert, das Spiel unter folgenden Aspekten zu verfolgen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Was ereignet sich in einer so hochgradig unstrukturierten Situation? - Wie und wodurch entwickelt sich Kommunikation? - Was verhindert oder bremst das Ingangkommen oder die Aufrechterhaltung der Interaktion?

Auswertungsweise:

<p>* Spontane Rückmeldungen der RSPer: Wie erging es Ihnen mit dem Durchhaltenwollen Ihrer Selbstdefinition bzw. mit Ihrer Definition des Ortes der Zusammenkunft? Aus welchen Äußerungen des jeweiligen Partners entnahmen Sie Hinweise auf dessen bzw. die zuge dachte eigene Rollenidentität?</p> <p>* Beobachteräußerungen über Deutungen, welche bestimmten Verhaltensweisen der Beteiligten zugrundeliegen dürften (= hypothetische Aussagen, deren Angemessenheit durch Rückfragen an die RSPer entschieden wird):</p>	<p>LL dokumentieren solche Äußerungen an der Tafel in zweierlei Hinsichten:</p> <ul style="list-style-type: none"> - unter inhaltlichem Aspekt: Was ist Inhalt von Deutungen ? (Also z.B.: Fremd - Selbstbilder) - unter formalen Aspekten: Wodurch kommen Deutungsprozesse ingang und woran sind sie gebunden? (Also z.B.: Symbolsetzung und -interpretation, intersubjektiv-objektive Momente von Symbolen versus Angewiesenheit auf individuelle Deutung, "gemeinsam geteilte Bedeutungen" als Voraussetzung und Ziel von Interaktion)
---	---

M	= Moderator (zumeist einer der Lehrveranstaltungsleiter)
MM	= Moderatoren
RSP	= Rollenspiel
RSPer	= Rollenspieler
L	= Lehrender (Lehrveranstaltungsleiter)
LL	= Lehrende (Lehrveranstaltungsleiter)
S	= Student
SS	= Studenten
TN	= Teilnehmer
TN-PS	= "Teilnehmerproblemsituationen": Rollenspielthemata, die von den Studenten stammen

Anmerkungen

- 1) Dafür sprechen jedenfalls Veröffentlichungen wie jene von Horn (1978), Schülein (1977) oder Berger (1985), die - zum Teil weit ausladendere Analysen vorlegend - zu ähnlichen Ergebnissen und Konsequenzen gelangen wie wir.
- 2) Die angebotenen Seminare konnten für folgende Punkte im Studienplan für die pädagogische Ausbildung von Lehramtskandidaten angerechnet werden: Theorie der Schule, Pädagogische Psychologie und Theorie der Erziehung.
- 3) Eine solche überblicksartige Präsentation wird im Wiener "Studienplan für die allgemeine pädagogische Ausbildung und für das Schulpraktikum für Lehramtskandidaten" (ausgeg. am 28.9.1984) sogar ausdrücklich gefordert; denn dort ist festgelegt, daß die entsprechenden Lehrveranstaltungen "jeweils den Gesamtzusammenhang des unter der Bezeichnung a) bis e) genannten pädagogischen Fachgebietes behandeln (müssen)" (wobei unter diesen Fachgebieten "Theorie des Unterrichts", "Theorie der Erziehung" ... verstanden werden).
- 4) Die Wahl dieser Ansätze ging von der Überlegung aus, daß jede pädagogische Begegnung auf symbolisch vermittelten gegenwärtigen Deutungen beruht, deren individuelle Besonderheiten als Äußerungen lebensgeschichtlich erworbener Tendenzen des Umgangs mit spontanen Wünschen, Gefühlen, Impulsen ... verstehbar sind. Beides - gegenwärtiges Handeln als Niederschlag gegenwärtig gedeuteter Symbolsetzung und Deutungen ebenso wie die lebensgeschichtliche Genese derselben - ist seinerseits eingebunden in institutionelle Vorgaben. Aus dem letztgenannten Grund sind Interaktionen immer auch als "Niederschlag" eines gesamtgesellschaftlichen Kontextes zu begreifen. Die genannten drei theoretischen Ansätze wurden von den Seminarleitern deshalb als sinnvolle exemplarische Erklärungsversuche aufgefaßt, weil sie untereinander vernetzte Momente betreffen, die mit pädagogischer Interaktion untrennbar verbunden sind.
- 5) Zur Einführung in Psychoanalyse wird dies bereits mit einiger Selbstverständlichkeit gefordert (Kutter & Roth 1981; Roth 1985; Leber 1977); doch gilt ähnliches wohl für jede Einführung in Theorieansätze, die im weitesten Sinn empirisch-psychologischer Provenienz sind.

6) Uns erschien die von uns konzipierte Rollenspielvariante im Vergleich zu anderen Arrangements der "Selbsterfahrung" in Hinblick auf unser Seminarvorhaben (Einführung in drei Analysekonzepte) überlegen zu sein; denn es ermöglichte den Teilnehmern eher, sich von der Befassung mit unmittelbar gegebenen Interaktionsproblemen zu lösen, um durchgängige, übergreifende und somit "allgemeine" Interaktionsphänomene zu studieren und ansatzweise zu analysieren. Obgleich die Lehrveranstaltungsleiter auf reiche (analytische) Selbsterfahrung, auf Therapieausbildungen sowie auf langjährige Praxiserfahrung mit psychodramaähnlichen Formen der Rollenspielerarbeit zurückgreifen konnten, wurde daher zur Einführung in Analysekonzepte und deren Theorien

- weder Psychodrama, noch unmittelbar Gruppenanalyse betrieben (wie sie z.B. Kutter & Roth 1981 oder Roth 1985 beschreiben);
- noch wurde rollenspielunabhängige Praxis (wie z.B. Schulauftritte von Studenten) hospitiert oder supervidiert (wie man dies zur Einführung in Theorie ansatzweise bei Brück 1978 oder Leber 1972; 1980 vorgestellt findet).

Im Unterschied zu Brück (1986) ermöglichten wir es Studenten auch grundsätzlich, sich hinter der "Maske" ihrer Rolle zu verbergen. Dies wird im zweiten Kapitel noch näher illustriert werden.

- 7) Wenn wir hier von "Auswirkungen" sprechen, dann wollen wir zwischenmenschlichen Interaktionsprozessen natürlich kein physikalisch-mechanistisches Verständnis unterlegen. Wir meinen damit bloß jene Folgen, die bei Interaktionspartnern de facto beobachtbar auftreten.
- 8) Freilich wurde nicht verschwiegen, daß die Ausgestaltung einer Rolle in der Persönlichkeit des Spielers wurzelt, sodaß es kein spielerunabhängiges Rollenspielmaterial zu analysieren gibt und daher aus jeder Analyse Anstöße zur gezielten Selbstreflexion und Selbstbesinnung gewonnen werden können. Dennoch wurde es aber untersagt, beim Analysieren nach den Wünschen, Ängsten, Absichten ... der Spieler zu fragen; wengleich es diesen offenstand, solche Probleme von sich aus zu thematisieren. Vgl. dazu auch die Anmerkungen 9) und 10).
- 9) Horst Brück (1986, 52), dessen Seminarkonzept allerdings stärker auf analytisch orientierte Selbsterfahrung abstellt, weist in seiner Vorbesprechung sogar darauf hin, daß sein "Seminar ... mißverstanden (sei); ... es sei andererseits sowohl physisch als auch psychisch recht belastend; und man solle sich sehr genau überlegen, ob man teilnehmen wolle". Er fügt hinzu, daß damit freilich nicht gesagt sei, "daß nicht doch Therapiebedürfnisse eingebracht" - oder, so fügen wir hinzu: geweckt "werden" (1986, 381) Seminarleiter müssen dann freilich in der Lage sein, Studenten akut stützen beraten und ihnen nach Tunlichkeit helfen zu können, entsprechende Fachleute zur intensiven Bearbeitung von Schwierigkeiten "zu vermitteln".
- 10) Freilich kann man dem entgegenhalten, daß eine vertiefere Bearbeitung von Selbsterfahrungsprozessen auch einem vertiefteren Theorieverständnis förderlich sein dürfte. Dem ist aber entgegenzuhalten, daß unser Seminarkonzept auch ängstlichen Studenten die Möglichkeit eröffnete, "Selbsterfahrung" im kleinen und v.a. selbst dosierten Ausmaß "zu machen". Das dürfte nicht nur für die Einführung solcher Studenten in Theorie wichtig sein, sondern solchen Studenten auch die Gelegenheit geben, erste Hemmschwellen zu überwinden, die ansonst auch der späteren Aufnahme intensiver Selbsterfahrungsprozesse entgegenstünden.
- 11) Vgl. dazu insbesondere die Grundsatzstudie von Schüle (1977) sowie die im Literaturverzeichnis angeführten Arbeiten von Brück, Leber und Horn, wo sich auch entsprechende Fallstudien finden.

Literatur

- BERGER, W. (Hrsg.): Grenzen des wissenschaftlichen Lehrens und Lernens. - Zeitschrift für Hochschuldidaktik 9, Sonderheft 11, 1985
- BROCK, H.: Die Angst des Lehrers vor seinem Schüler. Zur Problematik verbliener Kindlichkeit in der Unterrichtsarbeit des Lehrers. Ein Modell. - Rowohlt: Reinbek 1978
- BROCK, H.: Seminar der Gefühle. Lernen als Abenteuer einer Gruppe. - Rowohlt: Reinbek 1986
- DATLER, W.: Die Aufgehobenheit der interdisziplinären Problematik in einer Ethik des humanen Handelns. Oder: Von der Hinfälligkeit einer Grenzziehung zwischen Therapie und Pädagogik. - In: GERBER, G./KAPPUS, H./DATLER, W./REINELT, T. (Hrsg.): Der Beitrag der Wissenschaften zur interdisziplinären Sonder- und Heilpädagogik. - Selbstverlag des Instituts für Sonder- und Heilpädagogik: Wien 1985, 149-156
- DIEM-WILLE, G.: Zusammenarbeit im Lehrkörper. Modellstudie einer Organisationsberatung an einer Mittelschule. - Böhlau: Wien, Köln, Graz 1986
- GARNITSCHNIG, K.: Kooperation im Schulalltag. Das Lernen sozialer und politischer Einstellungen durch schulinterne Lehrerfortbildung. - In: Erziehung und Unterricht, 133, 1983, 305-313
- GARNITSCHNIG, K.: Das Lernen sozialer und politischer Einstellungen durch Kooperation: Ein Projekt zur Organisationsberatung und -entwicklung eines Lehrkörpers an einer Schule in Österreich. - In: HUBER, G.L./ROTHERING-STEINBERG, S./WAHL, D. (Hrsg.): Kooperatives Lernen. Grundlagen eines Fernstudienprojekts zum "Lernen in Gruppen" bei Schülern, Lehrern, Aus- und Fortbildnern. - Beltz: Weinheim, Basel 1984
- HORN, K. (Hrsg.): Kritik der Hochschuldidaktik. - Syndikat: Frankfurt 1978
- KUTTER, P./ROTH, J.K.: Psychoanalyse an der Universität. Selbsterfahrungs- und Supervisionsgruppen in Theorie und Praxis. - Kindler: München 1981
- LEBER, A.: Psychoanalytische Reflexion - ein Weg zur Selbstbestimmung in Pädagogik und Sozialarbeit. - In: LEBER, A./REISER, H. (Hrsg.): Sozialpädagogik, Psychoanalyse und Sozialkritik. - Luchterhand: Neuwied & Berlin 1972
- LEBER, A.: Psychoanalytische Gruppenverfahren im Bildungsbereich - Didaktik oder Therapie? - In: Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik 12, 1977, 242-254

- LEBER, A.: Psychoanalytische Projektseminare in der Ausbildung von Heilpädagogen an der Hochschule. - In: LEBER, A. (Hrsg.): Heilpädagogik. - Wiss. Buchgesellschaft: Darmstadt 1980, 391-402
- LEBER, A.: Wie wird man "Psychoanalytischer Pädagoge"? - In: BITTNER, G./ERTLE, Ch. (Hrsg.): Königshausen & Neumann: Würzburg 1985, 151-166
- ROTH, J.K.: Psychoanalyse studieren? Analytische Gruppenarbeit an der Hochschule. - In: Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik 21, 1985, 125-135
- RUHLOFF, J.: Das ungelöste Normproblem in der Pädagogik. - Quelle und Meyer: Heidelberg 1980
- SCHIRLBAUER, A.: Der Unterricht - Gegenstand und Prozeß. - Institut für Erziehungswissenschaften: Wien 1983
- SCHOLEIN, J.A.: Selbstbetroffenheit. Über Aneignung und Vermittlung sozialwissenschaftlicher Kompetenz. - Syndikat: Frankfurt 1977
- SPIEL, W./DATLER, W.: Zum Verhältnis von Therapie und Pädagogik aus der Sicht der Psychotherapie und Medizin. - In: HEITGER, M./SPIEL, W. (Hrsg.): Interdisziplinäre Aspekte der Sonder- und Heilpädagogik. - Reinhardt: München-Basel, 1984, 81-107