

NILLES *Jean-Paul*

KRIEGER *Winfried*

MICHAELIS *Thérèse*



Centre
de prévention
des toxicomanies

MULTIPLIKATOREN
in der Primären
Suchtprävention

Ein Handbuch

MULTIPLIKATOREN *in der Primären* Suchtprävention

Ein Handbuch

NILLES *Jean-Paul*

KRIEGER *Winfried*

MICHAELIS *Thérèse*

Herausgeber

Centre de prévention des toxicomanies (CePT)
8-10, rue de la Fonderie
L-2714 Luxembourg
www.cept.lu

Luxemburg – November 2005
ISBN 2-9599831-2-2

Alle Rechte vorbehalten

Copyright 2005 CePT Luxemburg

Einzelne Beiträge dieses Handbuches dürfen unter Angabe der Quelle für nichtkommerzielle Bildungszwecke kopiert werden.

Dieses Handbuch wird finanziert vom Fonds de Lutte contre le Trafic des Stupéfiants.

| | |
|----------------------|----------|
| Vorwort | 9 |
|----------------------|----------|

| | |
|------------------------|-----------|
| Kapitel ① | 11 |
|------------------------|-----------|

Theoretische Grundlagen der Primären Suchtprävention: Drogen - Sucht – Prävention (Fischer, U. C./ Michaelis, Th.)

| | |
|---|----|
| 1. Entstehung und Erklärung von Sucht | 11 |
| 2. Primäre Suchtprävention | 22 |
| 3. Der Ansatz des CePT | 40 |
| Literaturhinweise | 44 |

| | |
|------------------------|-----------|
| Kapitel ② | 47 |
|------------------------|-----------|

Kompetenzen des Multiplikators (KdM)..... 47

KdM: Einleitung - Multiplikatoren in der Primären Suchtprävention 47

KdM1: Vorfeld – bevor es losgeht (Nilles, J.-P.)50

| | |
|--|----|
| 1. Kontakt- und Kontraktgespräch | 50 |
| 2. Die Angebotspräsentation | 55 |
| 3. Abschließender Vertrag | 57 |
| 4. Modell Selbstanbieter | 58 |
| Literaturhinweise | 63 |

KdM2: Veranstaltungsformen (Nilles, J.-P.)64

| | |
|--|----|
| 1. Allgemeines über Veranstaltungen | 64 |
| 2. Gruppenveranstaltungen | 66 |
| 3. Veranstaltungen mit größerer Teilnehmerzahl | 70 |
| 4. Öffentlichkeitsarbeit | 74 |
| Literaturhinweise | 78 |

KdM3: Anfangssituationen (Nilles, J.-P.) 79

| | |
|---|----|
| 1. Die Vorausinformation | 79 |
| 2. Den Anfang beginnen | 80 |
| 3. Der Faktor Angst beim Leiter in Anfangssituationen | 83 |
| 4. Der Einsatz von Spielen in Anfangssituationen | 87 |
| Literaturhinweise | 91 |

KdM4: Gruppen leiten und animieren (Nilles, J.-P.)92

| | |
|-------------------------|-----|
| 1. Die Gruppe | 92 |
| 2. Gruppenleben | 96 |
| 3. Gruppen leiten | 99 |
| Literaturhinweise | 109 |



| | |
|---|------------|
| KdM5: Kommunikative Rhetorik (Nilles, J.-P.) | 110 |
| 1. Kommunikation als Prozess | 110 |
| 2. Gesprächsführung | 115 |
| 3. Grundelemente der Rhetorik..... | 119 |
| 4. Rede und Vortrag..... | 121 |
| 5. Diskussionsleitung..... | 125 |
| Literaturhinweise | 126 |
| | |
| KdM6: Visualisierungs- und Präsentationsmedien (Nilles, J.-P.) | 127 |
| 1. Warum Visualisierungen? | 127 |
| 2. Gehirn und Gedächtnis..... | 128 |
| 3. Funktionen des Visualisierens | 129 |
| 4. Der Einsatz von Visualisierungsmedien | 130 |
| 5. Präsentationsmedien..... | 136 |
| Checklisten | 141 |
| Literaturhinweise | 143 |
| | |
| KdM7: Die Moderation (Nilles, J.-P.) | 144 |
| 1. Der Moderator | 144 |
| 2. Grundlagen der Moderation..... | 146 |
| 3. Beispiele moderierter Arbeitssequenzen | 150 |
| Literaturhinweise | 160 |
| | |
| KdM8: Schlussituationen (Nilles, J.-P.) | 161 |
| 1. Das Abschließen „kurzlebiger“ Veranstaltungen | 161 |
| 2. Der Abschluss länger dauernder Veranstaltungen | 163 |
| 3. Verlust und Trauer | 168 |
| 4. Der Abschied der Gruppenleitung..... | 168 |
| Literaturhinweise | 169 |

Kapitel ③171

Projektmanagement – Evaluation171

Projektmanagement (Krieger, W.)

| | |
|--|-----|
| 1. Einleitung | 171 |
| 2. Durchführung von Projekten | 171 |
| 3. Projektmanagement | 172 |
| 4. Projektmanagement in der Praxis | 173 |
| Anhang | 181 |
| Literaturhinweise | 185 |

Evaluation (Krieger W.)186

| | |
|--|-----|
| 1. Einleitung | 186 |
| 2. Zentrale Kriterien..... | 186 |
| 3. Planung einer praxisorientierten Evaluation | 188 |
| 4. Erstellung eines Evaluationsplans..... | 190 |
| Anhang | 196 |
| Literaturhinweise | 200 |



Kapitel ④201

Settings201

Der Setting-Ansatz in der Suchtprävention (Nilles, J.-P.)201

Suchtprävention in der Familie (Nilles, J.-P.)202

1. Suchtpräventive Ansätze im Rahmen der Familie 203
- Literaturhinweise 207

Gemeinde (Godart, A.)208

1. Wieso die Gemeinde als Setting? 208
2. Was kann Suchtprävention in der Gemeinde bewirken? 208
3. Welche Möglichkeiten bestehen für den Multiplikator der Suchtprävention im Setting Gemeinde? .. 209
4. Welche Initiativen sind im Setting Gemeinde möglich? 210
5. Worauf ist beim Planen eines Projektes im Setting Gemeinde zu achten? 212
6. Exkurs: Erfahrungen aus dem Projekt „Suchtprävention an der Gemeng“ 212
- Literaturhinweise 215

Freizeitstrukturen (Hentzen, N.)216

1. Sport per se ist nicht suchtpreventiv! 216
2. Sportvereine als Setting der Suchtprävention 217
3. Was sind eigentlich suchtpreventive Kriterien im Sport bzw. im Sportverein? 217
4. Exkurs 218
- Literaturhinweise und Kontaktadressen 219

Suchtprävention in der Schule (Carius, R.)220

1. Suchtprävention im Wandel 220
2. Schulische Rollen: Direktion, Lehrkräfte und weiteres Personal 222
3. Schule und Suchtprävention – kompatibel? 222
4. Wichtige Rollen: Schüler und Eltern 223
5. Praktische Fragen für eine aktive schulische Suchtprävention 224
6. Praxisbeispiele 225
7. Programmbeispiele an luxemburgischen Schulen 226
8. Einsteigertipps für angehende Multiplikatoren im Schulbereich 226
- Literaturhinweise 227

Betriebliche Suchtprävention (Nilles, J.-P.)228

1. Sucht am Arbeitsplatz 228
2. Ansätze betrieblicher Präventionsarbeit/ Gesundheitsförderung 231
- Literaturhinweise 233

Suchtprävention im Gefängnis (Hentzen, N./ Fischer U.C.)234

1. Inhaftierte 234
2. Personal 234
3. Wo kann Suchtprävention im Gefängnis ansetzen? 235
4. Wer kann Multiplikator sein? 235
5. Beispiele aus der Praxis 236
- Literaturhinweise 237



Kapitel ⑤239

Ausgewählte Zugänge zum Themenbereich Drogen – Sucht – Prävention.....239

Einleitung239

Lebenskompetenzförderung als suchtpreventiver Zugang 239

Drogen - Sucht - Prävention242

Das Basiswissen für Multiplikatoren (Fellerich, R.)242

1. Schwerpunkt Drogen 242
 2. Schwerpunkt Sucht 246
 3. Schwerpunkt Suchtprävention 249
- Literaturhinweise 253

Spiel und kreative Medien in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen254 (Nilles,J.-P./ Nilles-Zand, M.)

1. Spiel und kreative Medien 254
 2. Spiel und kreative Medien in der Arbeit mit Kindern 256
- Literaturhinweise 259

Erlebnispädagogik (Hentzen, N./ Urbain, E.)260

1. Eine Definition 260
 2. Merkmale der Erlebnispädagogik 260
 3. Erlebnispädagogische Lernziele 261
 4. Methodik der Erlebnispädagogik 261
 5. Kompetenzen des Erlebnispädagogen 262
 6. Anleitung mit Praxisbeispielen 263
- Literaturhinweise 268

Spielen oder spielen lassen, das ist nicht die Frage oder Die Freude am Spiel – Suchtprävention im Spiegel der Theaterelemente (Seimetz, R.) ..269

- Vorwort 269
1. Warum wir spielen sollen 270
 2. Kompetenzförderung 272
 3. Die Parameter 275
 4. Fallbeispiele 278
- Literaturhinweise 280

Sich selbst Gefährte sein – Umgang mit Stress (Nilles,J.-P./ Nilles-Zand, M.)282

1. Ausgangsüberlegungen 282
 2. Kohärenzgefühl und Stressbewältigung 286
 3. Stressbewältigung und Gesundheitsförderung 287
- Literaturhinweise 297



Kapitel ⑥ 299

Kompetenzen aufbauen – Qualität sichern 299

Kompetenzen aufbauen – Qualität sichern (Nilles, J.-P.)..... 299

Supervision (Nilles, J.-P.) 300

Kollegiale Beratung (Nilles, J.-P.)..... 302

1. Rahmenbedingungen 302

2. Rollen in der Kollegialen Beratung 303

3. Die 6 Phasen der Kollegialen Beratung 304

Literaturhinweise 308

Anhang 309

Web-Links 309

Die Autoren 314



MULTIPLIKATOREN *in der Primären Suchtprävention*



VORWORT

Wir möchten Sie herzlich einladen, mit uns ein Stück des Weges zu gehen; ganz gleich ob Sie als Student/in BerufstätigeR oder FreiwilligeR* in der Suchtprävention aus dem Kontext Familie, Schule, Gemeinde oder Betrieb zu diesem Handbuch gegriffen haben.

Für die einen mögen die Themen des vorliegenden Handbuches Neuland sein, für andere eine komprimierte Zusammenfassung von Neuem und Bekanntem. Bei dem Entschluss, diese Publikation zu verfassen, hatten wir nicht den Anspruch, grundsätzlich neue Themen zu erschließen. Im Mittelpunkt stand vor allem das Bestreben, Bekanntes, durchaus Vorhandenes, zusammenzuführen und dies auf eine systematische und komprimierte Art und Weise. Hierin kann auch Neues liegen.

Die Geschichte dieses Handbuches begann im Jahr 1999, als wir uns daran machten, den ersten Lehrgang für Multiplikatoren in der Primären Suchtprävention in Luxemburg auf die Beine zu stellen. Damals wussten wir noch nicht, wohin uns dieser Weg führen würde. Im Mittelpunkt aller Bestrebungen stand und steht nach wie vor, Personen aus allen Bereichen und mit unterschiedlicher Bildung und Qualifizierung für die Tätigkeit als Multiplikatoren zu gewinnen.

Am Anfang standen nicht mehr als Seminarthemen, Erklärungen über das methodische Vorgehen, sowie Termine für einen rund 18monatigen Lehrgang auf dem Papier. Doch die Teilnehmenden konnten im Laufe der Monate die Erfahrung machen, dass dieser Lehrgang mehr war, als eine Anhäufung von Wissen und Methodenrepertoire. Es war auch eine Erkundung der eigenen Person, ein Entdecken von persönlichen Ressourcen, Grenzen und Potenzialen.

Bis zum Jahr 2005 konnten bislang drei Lehrgänge für einen heterogenen Teilnehmerkreis, einen Lehrgang für Lehr- und Schulpersonal, sowie unterschiedliche Fortbildungen in Institutionen durchgeführt werden, die alle zum Ziel hatten, Menschen für ihre Multiplikatorentätigkeit zu qualifizieren.

Die Lehrgänge geben Zeugnis darüber, wie Menschen lernen, ihre Fähigkeiten und Ressourcen zu aktivieren – entweder als neue ungewohnte Erfahrung oder als Bestätigung bisheriger Einschätzungen. Sie sind Lerngeschichten, Lernprozesse für alle Betroffenen.

Ermöglicht wird dies durch Angebote, die Informationen, Daten und Bedeutungen liefern und dem Menschen helfen, aktiv eine Repräsentation der Welt, sowie ein adäquates und sinnvolles Verhalten, sprich Handeln aufzubauen. Es gilt Teilnehmende zum „gemeinsamen Tanz“ einzuladen und neben der Wissensvermittlung, Räume zur Reflexion vorhandener Erfahrungen, Räume für den selbst bestimmten Austausch und Räume für experimentelles Ausprobieren anzubieten. Insofern war es auch im Laufe der Lehrgänge von größter Bedeutung, immer wieder die eigene Person und ihr Handeln zu erleben, das Gelernte auszuprobieren.

In den vergangenen Jahren konnten wir beobachten, wie sich Menschen verändert haben. Manche von ihnen konnten sich zu Anfang nicht wirklich vorstellen, am Ende des Lehrganges ein Projekt realisieren zu können. Im Laufe der Zeit gewannen sie Vertrauen in sich selbst, in ihre vorhandenen Ressourcen und konnten weitere Kompetenzen aufbauen. Diese Prozesse bedeuteten Selbstbefähigung und Selbstermächtigung, Stärkung von Autonomie und Selbstverfügung oder wie es noch heißt: Empowerment. Der Rückgriff auf das positive Kapital dieser Erfahrungen macht es Menschen möglich, sich in ihrem Lebensumfeld offensiver „einzumischen“, sich zu engagieren.

Bei den Informationsabenden, an denen wir den Lehrgang Multiplikatoren in der Primären Suchtprävention vorstellten, war das Interesse an den Themen groß. Wir mussten aber auch feststellen, dass manche Interessenten auf der Suche nach einer Ausbildung mit Berufsabschluss (Diplom) oder einer Zusatzqualifizierung mit Berufsaufstiegsgarantie waren und weitere eine Ausbildung zum Suchtberater suchten. Dies konnten wir nicht bieten, doch zeigten die Lerngeschichten der Teilnehmenden auf, dass das Vertrauen in das eigene Vermögen durch neu entdeckte Kraftquellen und Kompetenzen erheblich zur Lebens- und Umwelt(um)gestaltung beitragen können.

An dieser Stelle sei ein Dank an den "Fonds de Lutte contre le Trafic des Stupéfiants" für die finanzielle Unterstützung der Lehrgänge und des Handbuchs gerichtet.

Ein großer Dank sei den Lehrgangsteilnehmenden ausgesprochen, die uns durch ihre Ideen und Projekte einerseits an ihren Lerngeschichten teilhaben ließen, sowie andererseits erheblich zur Verfeinerung der Lehrgangsinhalte und darüber hinaus unserer Arbeit insgesamt beigetragen haben. Wir wünschen allen Multiplikatoren viel Erfolg und Spaß bei der Umsetzung ihrer Vorhaben.

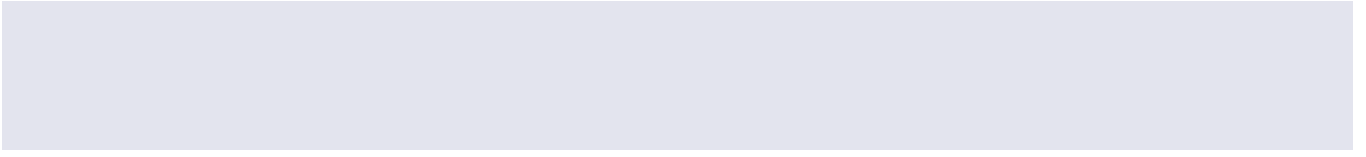
*Aus Gründen der Lesbarkeit haben wir uns dafür entschieden in diesem Handbuch in der Regel die männliche Schreibweise zu verwenden, die weibliche Form ist immer mitgedacht





KAPITEL

MULTIPLIKATOREN *in der Primären Suchtprävention*



KAPITEL 1

Theoretische Grundlagen der Primären Suchtprävention: Drogen - Sucht – Prävention (Fischer, U. C./ Michaelis, Th.)

1 Entstehung und Erklärung der Sucht

Um sich dem Thema Suchtprävention zu nähern, bedarf es einen Einblick, was unter Sucht verstanden wird, welche Abstufungen es gibt und wie Sucht und missbräuchlicher Konsum entstehen können. Aus der Erkenntnis, wie Sucht entsteht, können Maßnahmen für deren Prävention abgeleitet werden. Daher bilden einige Erklärungsmodelle die Basis für die Suchtpräventionsansätze im nachfolgenden Kapitel.

Da das Kapitel den Anspruch erhebt, einen Überblick über die verschiedenen Ansätze zu geben und es für „Neueinsteiger“ nicht immer einfach ist, sich durch die theoretischen Texte zu arbeiten, bleibt es dem Leser/der Leserin überlassen, wie vertiefend er/sie in die theoretische Materie einsteigt. Zur besseren Orientierung werden ein paar Hinweise gegeben, welche Abschnitte besonders wichtig erscheinen.

| Unterkapitel | Inhalt |
|---|---|
| 1.1 Was ist Sucht? | <i>Es werden Begriffe erläutert, die häufig im Kontext von Sucht genutzt werden. Bei Diskussionen zum Thema ist es wichtig mit diesen Begriffen umgehen zu können. Es kann auch zum Nachschlagen genutzt werden.</i> |
| 1.2 Wie entsteht Sucht? | <i>Es werden vertiefend verschiedene theoretische Ansätze zur Erklärung von Sucht vorgestellt. Da sich die Konzepte mit unterschiedlichen Sichtweisen häufig ergänzen, werden in der Praxis zumeist verschiedene Erklärungskonzepte kombiniert. Für einen ersten Einstieg reicht auch der zusammenfassende Überblick über Schutz- und Risikofaktoren (1.3) aus.</i> |
| 1.3 Zusammenfassender Überblick: Schutz- und Risikofaktoren | <i>Der Überblick fasst stichwortartig die wichtigsten Schutz- und Risikofaktoren in Bezug auf Sucht zusammen. Der Großteil davon wird im vorangehenden Unterkapitel erläutert (1.2)</i> |
| 1.4 Wer wird süchtig ? | kurzer Überblick. |

1.1 Was ist Sucht?

Im Folgenden werden Begriffe wie Sucht, Drogen, Abhängigkeit und andere verwandte Begriffe erläutert.

1.1.1 Sucht

Das Wort „Sucht“ kommt ursprünglich von „siech sein“ d.h. krank sein. Laut WHO (Weltgesundheitsorganisation) ist Sucht gekennzeichnet durch ein übermäßiges Verlangen nach einem suchterzeugenden Stoff und der Tendenz zur Erhöhung der Dosis.

Gegenüber dem von der Fachwelt häufig bevorzugten Begriff der „Abhängigkeit“ hat der Suchtbegriff den Vorteil, dass er allgemein verbreitet ist und sowohl die stoffgebundenen als auch die stoffungebundenen Süchte umfasst.

Unter **stoffungebundener Sucht** versteht man den Zwang, immer wieder eine bestimmte Tätigkeit auszuüben bzw. sich in eine bestimmte Situation zu begeben. Die Befriedigung wird durch die meist unkontrollierbar und unstrukturierbar ablaufende Tätigkeit selbst erlangt.

Stoffgebundene Suchtformen sind an eine bestimmte Substanz gebunden sowie an das zu erzielende Erlebnis und das Milieu.



ABBILDUNG 1:

Stoffgebundene und stoffungebundene Suchtformen
(vgl. Meyenberg/ Scholz/ Buisman 1993)



1.1.2 Droge

Der Begriff „Droge“ bezeichnete ursprünglich durch Trocknen haltbar gemachte pflanzliche oder tierische Stoffe, die als Heilmittel, Gewürzmittel oder für technische Zwecke verwendet wurden, und ist etymologisch mit dem Wort „trocken“ verwandt. Die heutige Anwendung des Begriffs ist nicht immer eindeutig, und es konnte bisher kein konsistenter Sprachgebrauch in der Fachsprache etabliert werden. So lassen sich folgende Inhalte mit dem Begriff „Droge“ verbinden (vgl. Uhl/ Springer 2002):

- alle Heilmittel
- Stoffe, die gezielt eingesetzt werden, um Funktionen des Organismus zu verändern
- alle psychoaktiven Stoffe (legale und illegale)
- illegale psychoaktive Stoffe
- Substanzen, Gegenstände und/oder Tätigkeiten, von denen man irgendwie abhängig werden kann.

Soweit in diesem Handbuch der Begriff Droge benutzt wird, sind damit sowohl die legalen als auch die illegalen psychoaktiven Substanzen gemeint.

1.1.3 Substanzen

Seit einigen Jahren wird vermehrt der allgemeine Begriff der Substanzen genutzt, wobei 'psychotrope Substanzen' eine Spezifizierung darstellt, die die Funktion der Substanzen eindeutiger macht.

1.1.4 Missbräuchlicher Konsum

Missbräuchlicher Konsum gemäß eines klinischen Begutachtungssystems (DSM-IV; Saß/ Wittchen/ Zaudig 1996) wird festgestellt, wenn innerhalb eines Zeitraums von zwölf Monaten eines der nachfolgenden Kriterien zutrifft:

- wiederholter Substanzgebrauch, der zu einem Versagen bei der Erfüllung wichtiger Verpflichtungen bei der Arbeit, in der Schule oder zu Hause führt;
- wiederholter Substanzgebrauch in Situationen, in denen es aufgrund des Konsums zu einer körperlichen Gefährdung kommen kann;

KAPITEL 1

- wiederkehrende Probleme mit dem Gesetz in Zusammenhang mit dem Substanzgebrauch
- fortgesetzter Substanzgebrauch trotz ständiger oder wiederholter sozialer und zwischenmenschlicher Probleme, die durch die Auswirkung der psychotropen Substanz verursacht oder verstärkt werden.

Durch den Einbezug sozialer und juristischer Probleme in den Kriterien-Katalog ist diese Definition allerdings nicht unabhängig von sozialen Wertungen.

1.1.5 Abhängiger Konsum

Von abhängigem Konsum wird gesprochen, wenn ein wiederholt auftretender schädlicher Gebrauch vorliegt. Nach einem internationalen Standard (ICD-10; Dilling/ Mombour/ Schmidt 1994) liegt ein Abhängigkeitssyndrom vor, wenn innerhalb des letzten Jahres drei der nachfolgenden Kriterien vorhanden waren:

- starker Wunsch oder Zwang, psychotrope Substanzen zu konsumieren
- verminderte Kontrollfähigkeit bezüglich des Beginns, der Beendigung und der Menge des Konsums
- ein körperliches Entzugssyndrom bei Beendigung oder Reduktion des Konsums
- Nachweis einer Toleranz (Dosissteigerung)
- fortschreitende Vernachlässigung anderer Interessen und erhöhter Zeitaufwand zur Beschaffung der Substanz
- anhaltender Konsum trotz Nachweis eindeutiger körperlicher und/oder psychischer Gesundheitsschädigungen.

1.1.6 Multipler Konsum

Häufig beschränken sich individuelle Konsummuster nicht auf eine einzelne Substanz, sondern es werden verschiedene Substanzen abwechselnd oder gleichzeitig konsumiert. Eine daraus resultierende Mehrfachabhängigkeit bezeichnet man auch als Polytoxikomanie.

1.1.7 Körperliche versus psychische Abhängigkeit

Hinsichtlich der Abhängigkeit kann zwischen einer körperlichen und psychischen Abhängigkeit unterschieden werden, wobei die Hauptmerkmale der Abhängigkeit je nach Art der Droge wechseln.

Körperliche Abhängigkeit ist dann gegeben, wenn der Körper die Substanz in seinen Stoffwechsel eingebaut hat und auf die ständige Einnahme mit Gegenregulationen des Stoffwechsels reagiert, meist durch verminderte Eigenproduktion oder chemische Blockierung von körpereigenen Stoffen. Ein Zeichen der körperlichen Abhängigkeit ist die Gewöhnung an die Substanz (Toleranzbildung), die eine Dosissteigerung zur Folge hat, damit dieselbe Wirkung wie zuvor erzielt wird. Gleichzeitig führt ein Mangel der Substanz zu massiven körperlichen Entzugserscheinungen, die vor allem bei Alkohol-, Hypnotika-, Tranquilizer- und Opiat-Abhängigen auftreten. Dies zeigt sich bei einzelnen Menschen in unterschiedlichem Maße in Unruhe, Gereiztheit, Frieren, Schwitzen, Zittern, Schwindelgefühlen, Schlafstörungen, Übelkeit und Erbrechen sowie Schmerzen.

Psychische Abhängigkeit manifestiert sich vor allem in einem unwiderstehlichen Verlangen nach der Substanzeinnahme sowie in begleitenden Ängsten, Depressionen, Panikattacken und Suizidgedanken. Der psychisch Abhängige kann nicht mehr kontrolliert mit der Droge umgehen. Er ordnet alle verstandesmäßigen Einsichten seinem Verlangen nach einem bestimmten Erlebniszustand unter. Süchtiges Verhalten beeinträchtigt die freie Entfaltung der Persönlichkeit und zerstört soziale Bindungen durch die nahezu ausschließliche Zentrierung der Aufmerksamkeit auf die eigene Befindlichkeit und die Sicherstellung des Drogennachschubs. Bei einigen Drogen wie z.B. Kokain und LSD tritt keine körperliche Abhängigkeit ein, dennoch ist das Verlangen, den Konsum fortzusetzen, enorm hoch und kaum steuerbar.

Physische und psychische Abhängigkeit können zusammen oder unabhängig voneinander auftreten. Während die körperliche Abhängigkeit sich immer auf Substanzen bezieht, kann eine psychische Abhängigkeit auch bei stoffungebundenen Verhaltensweisen auftreten.



1.1.8 Entwicklungsstufen zur Sucht



Sucht entsteht nicht plötzlich, sondern baut sich langsam auf verschiedenen Stufen auf. Während der gelegentliche Gebrauch noch als Genuss betrachtet werden kann, stellt sich mit dem regelmäßigen Konsum langsam eine Gewöhnung ein, die bereits einen missbräuchlichen Konsum widerspiegelt, welche dann mit zunehmendem Kontrollverlust in eine Sucht und Abhängigkeit mündet.

Abbildung 2: Entwicklungsstufen zur Sucht

1.2 Wie entsteht Sucht?

Die Entwicklungsstufen zur Sucht zeigen auf, dass es sich um einen längeren Prozess handelt, der von verschiedenen Faktoren beeinflusst wird. Entsprechend gibt es Erklärungsmodelle zur Entstehung des Substanzmissbrauchs und der Sucht, die aus der Sichtweise unterschiedlicher Wissenschaftsdisziplinen verschiedene individuelle und soziale Faktoren herausstellen.

Tabelle 1: Theorienüberblick zur Erklärung von Substanzmissbrauch und Sucht

| | |
|--------------------------|--|
| neurobiologische Ansätze | - Stoffwechselprozesse und Genetik |
| psychologische Ansätze | - psychoanalytische Ansätze - Lerntheorie & soziale Lerntheorie - Handlungstheorie - Stressbewältigungstheorien - Problemverhaltenstheorie - entwicklungspsychologische Ansätze |
| soziologische Ansätze | - soziale Kontroll-Theorie - Anomie-Theorie - Subkultur-Ansatz - soziale Etikettierung |
| systemische Ansätze | - Systemik und ökologische Theorien |

KAPITEL 1

1.2.1 Neurobiologische Ansätze

Legale und illegale Drogen greifen in verschiedene **Stoffwechselprozesse** des Gehirns ein und bewirken neurobiologische Veränderungen. Es wird davon ausgegangen, dass psychoaktive Substanzen dann zum Missbrauch verleiten können, wenn sie als positiver Verhaltensverstärker auftreten. Die Verstärkung erfolgt, indem hirneigene Mechanismen aktiviert werden, die mit Belohnungsgefühlen verknüpft sind und somit zu einer Wiederholung anleiten. Dahinter verbirgt sich zumeist eine komplexe Wechselwirkung zwischen verschiedenen Variablen, die je nach Substanz ganz unterschiedlich sein kann. Eine zentrale Rolle bei der Entstehung und Aufrechterhaltung einer Abhängigkeit nimmt das Belohnungssystem des Zentralnervensystems ein. Dieses ist im Normalzustand bei lebensnotwendigen Prozessen wie Essen, Trinken, Sexualverhalten und mütterlichen Fürsorgeverhalten aktiv. Das subjektiv empfundene Belohnungsgefühl im Sinne einer Hochstimmung oder eines ‚Kicks‘ erfolgt, wenn im Gehirn vermehrt Dopamin freigesetzt wird.

In Tierversuchen konnte nachgewiesen werden, dass bei verschiedenen Tierarten die Verstärkerwirkung insbesondere bei Kokain, Opiaten und Amphetaminpräparaten wirksam wird und sich die Tiere in hohem Maße die Substanzen selbst zuführen. Dabei werden auch hohe körperliche Anstrengungen in Kauf genommen und andere wichtige Aktivitäten vernachlässigt (z.B. Nahrungsaufnahme).

Eine weitere Rolle in der Ausbildung eines Suchtverhaltens spielen die Toleranzbildung (Dosissteigerung, um dieselben Effekte zu erzielen) und die Vermeidung von Entzugssymptomen.

Für eine neurobiologische Betrachtung spielt auch die Frage der **genetischen**

Veranlagung eine Rolle. So stellte man fest, dass z.B. eine Alkoholabhängigkeit sehr häufig bei Personen auftritt, deren Eltern ebenfalls Alkoholprobleme aufwiesen oder noch aufweisen. Studien mit getrennt aufwachsenden Zwillingen belegen, dass beide Geschwister eine höhere Wahrscheinlichkeit für eine ähnliche Alkoholkarriere besitzen. Genetische Faktoren beeinflussen möglicherweise die damit zusammenhängenden Stoffwechselaktivitäten. Wie die einzelnen Wirkmechanismen die unterschiedliche Anfälligkeit für Alkohol erzeugen, ist bislang nicht hinreichend geklärt. Es bleibt bei der Vermutung, dass die genetischen Faktoren nicht getrennt von einer Wechselwirkung mit der sozialen Umwelt und der persönlichen Entwicklungsgeschichte zu betrachten sind.

1.2.2 Psychologische Ansätze

Psychoanalytische Ansätze

Im Mittelpunkt dieses Ansatzes steht die Entwicklung der Persönlichkeitsstruktur, die durch die Auseinandersetzung zwischen dem triebgesteuerten Kind und der reglementierenden, disziplinierenden und damit triebeinschränkenden Umwelt geprägt wird. Danach wird die Ursache der Sucht in einer Störung der Persönlichkeitsentwicklung des Süchtigen gesehen.

Für die süchtige Person stellt die Droge eine Form der Befriedigung oraler Bedürfnisse dar. Drogenzufuhr kann daher als Rückfall auf eine frühkindliche Entwicklungsstufe der oralen Phase interpretiert werden. Selbstbestrafung bis hin zu Selbstzerstörungstendenzen und die ständige Suche nach emotionaler Befriedigung werden in der psychoanalytischen Theorie als Grundmuster des süchtigen Verhaltens angesehen. Entscheidend ist die Lust/Unlust-Regulierung des Süchtigen. Er hat ein ausgeprägtes Bedürfnis nach Lust-Erleben und das Bestreben, jegliche Art von Unlust zu vermeiden. Frustration kann daher nur schwer ertragen werden und wird durch Bedürfnisbefriedigung, in diesem Fall durch Substanzkonsum, ausgeglichen.

Abwehrmechanismen dienen dazu, den Konflikt zwischen den eigenen Trieben und der gesellschaftlichen Norm zu umgehen. Sie sind bei einer süchtigen Person stark ausgeprägt. Verleugnung der Sucht im nahen sozialen Umfeld, Rechtfertigungsversuche, Entschuldigungen und nicht eingehaltene Versprechungen sind häufig anzutreffen.

Die psychoanalytischen Theorien zur Entstehung der Abhängigkeit sind empirisch bislang nicht bestätigt.



Lerntheorien

Bei den Lerntheorien entspricht die Persönlichkeitsentwicklung der Lernerfahrung. Sucht wird als erlerntes Verhalten angesehen, das auf Grund von Konditionierungen über Belohnungen verstärkt wurde. Verstärkerfunktion können sowohl die direkte, positiv empfundene Wirkung der Droge als auch die damit verbundenen indirekten Konsequenzen (Anerkennung, Lob, Gruppenzugehörigkeit) haben. Als positive Verstärkung kommt auch der Wegfall von Angst, Anspannung und Hemmungen in Betracht. In dieser Weise entwickeln sich verschiedene instrumentelle Funktionen der Droge. Hat sich erst einmal eine Abhängigkeit mit Entzugssymptomen entwickelt, wird die Droge wiederum selbst zum Verstärker.

Der Gebrauch von Substanzen ist auch häufig in bestimmte Situationen eingebettet, die durch die Örtlichkeit, Anwesenheit von bestimmten Personen, Anlässen, Handlungsabfolgen etc. gekennzeichnet sind. Diese situativen Verknüpfungen werden ebenfalls gelernt und können eine Person dazu veranlassen, die damit verbundenen Verhaltensweisen wie den Gebrauch von Substanzen in diesen Situationen zu wiederholen.

Lernen kann auch über soziale Modelle erfolgen. Die **Soziale Lerntheorie** geht davon aus, dass Fähigkeiten über Lernprozesse im sozialen Kontext erlernt werden. Durch das Beobachten von Belohnung oder Bestrafung bei anderen Personen und der nachfolgenden Imitation des Verhaltens werden diese Verhaltensweisen gelernt, aufrechterhalten und gegebenenfalls wieder gelöscht (Bandura 1977). Zigaretten- und Alkoholkonsum lässt sich bereits durch die Imitation elterlichen Verhaltens aneignen. Ältere Geschwister oder Freunde, an denen z.B. Stimmungsaufhellungen oder eine vermehrte Anerkennung im Freundeskreis beobachtet werden, können ebenfalls die Auftretenswahrscheinlichkeit des Konsums beim Beobachter erhöhen.

Handlungstheoretische Ansätze

Handlungstheoretische Modelle basieren auf Erwartungs-Wert-Theorien, denen eine rationale Kosten-Nutzen-Abwägung der eigenen Entscheidung zur Handlung zu Grunde liegt. In der Theory of Reasoned Action (REACT) betonen Ajzen und Fishbein (1980) den Stellenwert der Intentionen bei der Umsetzung und Veränderung gesundheitsbezogener Handlungen, die den Substanzkonsum mit einschließen. Die Intentionen resultieren aus den subjektiven Normen und den auf die jeweilige Verhaltensweise bezogenen

Einstellungen, welche im persönlichen und sozialen Kontext gelernt werden. Mit den Einstellungen sind verschiedenartige Kosten-Nutzen-Überzeugungen verbunden, die den Wert des Konsums oder des Verzichts generieren und somit die Handlungsabsicht und in deren Folge die Handlung auslösen.

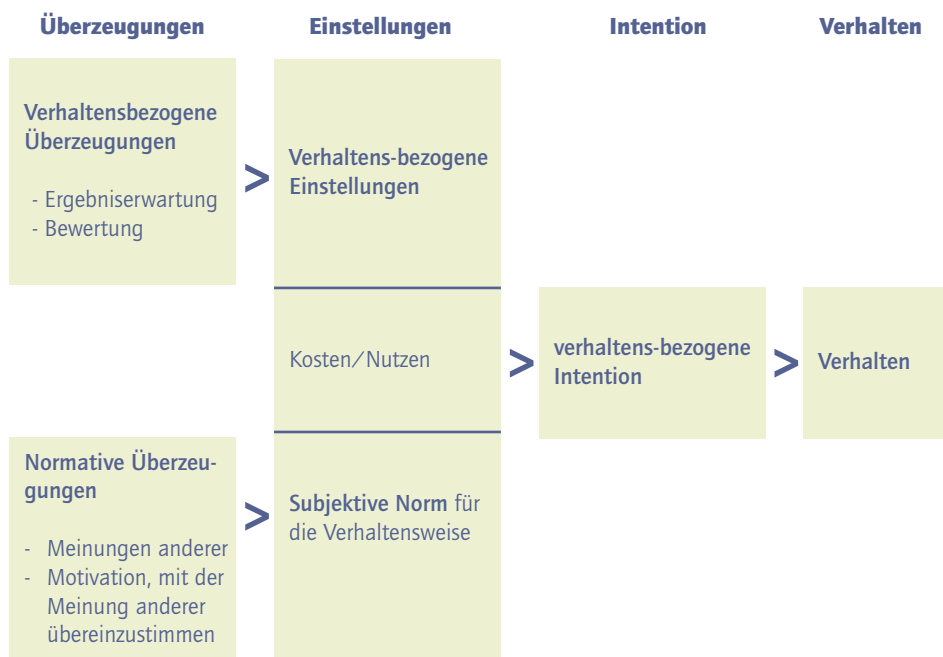


Abbildung 3: REACT-Modell von Ajzen und Fishbein

KAPITEL 1

Es stellt sich allerdings heraus, dass eine wichtige Unterscheidung zwischen der Motivation zur Veränderung und dem tatsächlichen Entschluss zur Umsetzung zu treffen ist. Persönliche und soziale Ressourcen und Barrieren, sowie die subjektiv eingeschätzte Kompetenzerwartung können den Schritt von der Absicht zum tatsächlichen Entschluss beeinflussen (Schwarzer 1992).

Die Weiterentwicklung zur Theorie des geplanten Verhaltens (Ajzen 1985) ergänzt das ursprüngliche Modell um das Konzept der Selbstwirksamkeit von Bandura (1995).

Beispielsweise können normative Überzeugungen von Eltern („gefährliche Droge“), der Gleichaltrigen-Gruppe („erhöht den Spaß“) oder von Präventionskräften („vom Konsum in jungen Jahren ist abzuraten“) zum Konsum von Cannabis übernommen werden. Hinzu kommen evtl. eigene Erfahrungen oder Beobachtungen des Verhaltens („die sind immer gut drauf auf der Party“), die eine individuelle Überzeugung zum Cannabiskonsum im Allgemeinen bestimmen. Diese Überzeugungen wiederum können die Einstellung zum persönlichen Gebrauch und den damit verbundenen persönlichen Kosten und Nutzen beeinflussen (z.B. „dazu gehören zu wollen“, „Spaß zu haben“ vs. „Besorgnis über negative Effekte“). Der daraus resultierende persönliche Wert des Cannabiskonsums bestimmt die Absicht, Cannabis probieren oder konsumieren zu wollen. Hinzu kommt die Erwartung, die Handlung tatsächlich umsetzen zu können („Lässt die Gruppe mich auch einmal ziehen? Kann ich selbst überhaupt einen Joint drehen?“). Ist die Absicht kombiniert mit der Selbstwirksamkeitsüberzeugung gegeben, erhöht sich die Wahrscheinlichkeit des Cannabiskonsums in der Situation.

Stressbewältigungstheorien

Das **Soziale Stressmodell des Substanzmissbrauchs** von Rhodes und Jason (1990) geht davon aus, dass die Wahrscheinlichkeit eines Jugendlichen, Substanzen zu missbrauchen, eine Funktion des wahrgenommenen Stressniveaus einerseits und verschiedenster Stressmoderatoren wie den sozialen Netzwerken und individuellen Kompetenzen andererseits ist. Ein hilfreiches soziales Netzwerk und Stressbewältigungskompetenzen können somit die wahrgenommene Stresssituation abpuffern und die Wahrscheinlichkeit des Substanzmissbrauchs vermindern.

Die **Stressbewältigungstheorie** von Wills (1990) besagt, dass Jugendliche, die in jungen Jahren noch keine geeigneten Belastungsbewältigungsstrategien aufgebaut haben, verstärkt emotional und vermeidend auf Stresssituationen reagieren. Wenn diese Jugendlichen zusätzlich eine stimmungsregulierende Erfahrung mit Substanzen erleben, werden diese zunehmend den Substanzkonsum als Bewältigung der Stresssituation nutzen. Die Fokussierung der Stressbewältigung auf die Regulation der negativen Befindlichkeit verhindert wiederum das Erlernen einer angemessenen aktiven Auseinandersetzung mit der Stresssituation. Mit der Zunahme von Stresssituationen reagiert dieser Personenkreis vermehrt mit dem Missbrauch von Substanzen. Dabei ist es irrelevant, ob es sich um kritische Lebensereignisse oder alltägliche Auseinandersetzungen handelt, die negative Befindlichkeiten auslösen.

Problemverhaltenstheorie (Jessor)

Ein großer Teil von Präventionsansätzen greift auf die Theorie des Problemverhaltens (Jessor/ Jessor 1977) zurück. Grundlegend geht die Theorie davon aus, dass es ein allgemeines problematisches Verhalten gibt, welches Substanzmissbrauch und Delinquenz mit einschließt. Es tritt bereits in der frühen Kindheit auf und bleibt langfristig stabil. Je früher problematische Verhaltensweisen auftreten, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass diese auch im Jugendalter fortbestehen bzw. gesteigert werden. Jessor und Jessor gehen davon aus, dass Problemverhalten aus einer Wechselwirkung aus Person und Umwelt resultiert. Einstellungen gegenüber Werten und Normen und ihre Verletzung nehmen eine wichtige Stellung ein und wirken sowohl als Risiko- als auch als Schutzfaktoren.

Entwicklungspsychologische Ansätze

Im Gegensatz zur ursprünglichen Problemverhaltenstheorie von Jessor betont der entwicklungspsychologische Ansatz des Risikoverhaltens, dass das Auftreten riskanter Verhaltensweisen sich teilweise auf die Phase des Jugendalters beschränkt.

Jugendliche werden mit vielfältigen Entwicklungsanforderungen konfrontiert, die aus dem Wechselspiel von körperlichem Wachstum, gesellschaftlichen Erwartungen und eigenen Zielsetzungen erwachsen. In der aktiven Auseinandersetzung mit den Anforderungen kann der Substanzkonsum bei einigen Aufgaben eine instrumentelle Funktion einnehmen, also Mittel zum Zweck sein.



Nach Silbereisen und Reese (2001) kann es zu anhaltenden Schwierigkeiten bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben kommen, weil die Bestimmung von Entwicklungszielen misslingt (Sinnverlust), weil die Realisierung auf Grund mangelnder Kompetenzen oder Fremdbestimmung nicht möglich ist (Außenseitertum, Schulschwierigkeiten, verzögertes Entwicklungstempo, kein Ausbildungsplatz) oder weil zu viele Anforderungen gleichzeitig bewältigt werden müssen („Entwicklungsstress“). In solchen Situationen ermöglichen es psychoaktive Substanzen, einer adäquaten aktiven Problemlösung aus dem Weg zu gehen, indem Belastungen (scheinbar) erträglicher gemacht werden oder indem mit Substanzen ein Ersatzziel erreicht wird. Diese potenziellen Funktionen sind in der folgenden Tabelle zusammengestellt.

Tabelle 2: Entwicklungsaufgaben und Funktionen des Substanzkonsums

(Quelle: Silbereisen/ Reese 2001)

| Entwicklungsaufgaben | Funktionen des Substanzkonsums |
|--|--|
| Wissen, wer man ist und was man will; Identität | <ul style="list-style-type: none"> • Ausdruck persönlichen Stils • Suche nach grenzüberschreitenden, bewusstseinsweiternden Erfahrungen und Erlebnissen |
| Aufbau von Freundschaften; Aufnahme intimer Beziehungen | <ul style="list-style-type: none"> • erleichternder Zugang zu gleichaltrigen Gruppen • exzessiv-ritualisiertes Verhalten • Kontaktaufnahme mit dem anderen Geschlecht |
| Individuation von den Eltern | <ul style="list-style-type: none"> • Unabhängigkeit von Eltern demonstrieren • bewusste Verletzung elterlicher Kontrolle |
| Lebensgestaltung, -planung | <ul style="list-style-type: none"> • Teilhabe an subkulturellem Lebensstil • Spaß haben und Genuss |
| eigenes Wertesystem entwickeln | <ul style="list-style-type: none"> • gewollte Normverletzung • Ausdruck sozialen Protests |
| Entwicklungsprobleme (Silbereisen/ Kastner 1987) | <ul style="list-style-type: none"> • Ersatzziel • Stress- und Gefühlsbewältigung (Notfallreaktion) |

Die Entwicklungsaufgabe, den Status und die Identität eines Erwachsenen zu erreichen, ist ein weiterer wichtiger Aspekt, der dem Substanzkonsum eine besondere Funktion verleiht. Die symbolische Vorwegnahme des Erwachsenenstatus durch die Übernahme von erwachsenen Verhaltensmustern und Rollen beinhaltet häufig auch den Umgang mit Genussmitteln (Franzkowiak 1987).

1.2.3 Soziologische Ansätze

Soziale Kontroll-Theorie

Die Soziale Kontroll-Theorie von Hirschi (1969) stellt eine Erklärung abweichenden Verhaltens dar. Demnach treten z.B. Substanzmissbrauch oder Delinquenz bei Jugendlichen vermehrt auf, wenn im näheren Umfeld nur schwache soziale Bindungen existieren. Starke Bindungen an Eltern und Freunde, Verpflichtungen gegenüber der Schule sowie Einbindung in traditionelle Aktivitäten stellen dagegen ein schützendes Netz gegen Drogenmissbrauch dar. Später wurde der Respekt gegenüber moralischen und gesellschaftlichen Werten der Gesellschaft als weiterer Schutzfaktor hinzugenommen.

Anomie-Theorie

Wenn die allgemein akzeptierten Mittel zur Erreichung der gesellschaftlich vorgegebenen Lebensziele sozialschichtbedingt ungleich verteilt sind, haben nicht alle Menschen die gleiche Chance zur Zielerreichung. Die gesellschaftliche Notwendigkeit, diese Ziele unter ungleichen Bedingungen zu erreichen, führt nach Merton (1968) zur Auflösung gesellschaftlicher Normen und Werte, also zur Anomie.

Merton unterscheidet fünf unterschiedliche Anpassungsformen, wie Personen auf anomische Spannungen reagieren können: Konformität, Ritualisierung, Rebellion, Innovation oder Rückzug. Drogenkonsum als Teil des Rückzugsmusters ist demnach eine Reaktion auf das gesellschaftsbedingte Scheitern angestrebter gesellschaftsbezogener Lebensziele.

Subkultur-Ansatz

Die Bildung von Subkulturen ist nach Cohen (1955) eine weitere Möglichkeit der Anpassung an anomische Spannungen. Konträr zu den in der Gesellschaft gängigen Einstellungen und Verhaltensweisen werden in der Subkultur andere Handlungsmuster und Werte als akzeptabel bzw. nicht akzeptabel definiert. Durch die Bildung einer Subgruppe und die Übernahme der dazugehörigen Wertmaßstäbe lassen sich anomische Spannungen reduzieren. In der Subkultur werden die gängigen gesellschaftlichen Werte abgelehnt und durch eigene ersetzt, mit der Konsequenz, dass das Nichterreichen der allgemein gültigen Ziele nicht mehr als Versagen erlebt wird.

Soziale Etikettierung

Beim Labeling-Ansatz resultiert das abweichende Verhalten aus sozialen Etikettierungen. Nicht das Verhalten an sich, sondern seine Definition als angepasst oder nicht, resultiert in gesellschaftlicher Akzeptanz. Insbesondere bei der Unterscheidung von legalen und illegalen Substanzen und der einhergehenden Etikettierung des Konsumverhaltens wird dies deutlich. Während Alkoholkonsum in weiten Bereichen der Gesellschaft akzeptiert wird, gilt Cannabiskonsum in jeglicher Konsumausprägung als Abweichung vom Normalverhalten.

Dieser Etikettierungsprozess wird von Lemert (1951) als primäre Devianz bezeichnet. Der primären folgt der Prozess der sekundären Devianz. Durch die Beschreibung von Verhaltensweisen und Personen, die solche Verhaltensweisen zeigen, als unangepasst, kommt es zu einer Veränderung des Selbstbildes der so etikettierten Personen. Die Anpassung an diese Zuschreibung durch die tatsächliche Übernahme einer Reihe von abweichenden Verhaltensmustern dient der Angleichung an das modifizierte Selbstbild. Somit wird ein Teufelskreis der Etikettierung und Anpassung des Selbstbildes an diese Etikettierung losgetreten. Eine Person, die als Drogenkonsument stigmatisiert wurde, wird demnach dazu neigen, die Verhaltensweisen der ihr zugeschriebenen Etikette zu entsprechen und wiederum Drogen nehmen. Dies kann insbesondere bei Jugendlichen in der Probierphase mit illegalen Drogen, die eine extreme öffentliche Stigmatisierung durch polizeiliche Strafverfolgung erfahren, bedeutsam werden.



1.2.4 Systemische Ansätze

Systemische Theorien oder auch ökologische Theorien (Tretter 1998) verstehen soziale Strukturen als regelgesteuerte und adaptive Systeme, die eine Tendenz zur Aufrechterhaltung des Gleichgewichts (Homöostase) besitzen. Problematisches Verhalten wie Suchtverhalten entsteht aus der Dynamik der sozialen Prozesse innerhalb eines sozialen Systems. Familien werden als Inbegriff sozialer Systeme aufgefasst. Eine Ursachenforschung steht weniger im Vordergrund als eine Erforschung der Dynamik, die den schädlichen Prozess aufrecht erhält, da häufig eine Zirkularität von Ursache und Wirkung festzustellen ist. Häufig passiert es, dass die Rolle eines Süchtigen in einer sozialen Gemeinschaft wie der Familie das Gleichgewicht in der Familie aufrecht erhält. Diese Sichtweise verweist darauf, dass nicht allein das Verhalten einer Person problematisch ist, sondern die Dynamik innerhalb des sozialen Systems diese Problematik aufrechterhält, begünstigt oder sogar erzeugt.

Grundlegend für die Dynamik innerhalb sozialer Systeme sind die etablierten Kommunikations- und Beziehungsstrukturen sowie Regeln, Tabus und Kontrollmechanismen, die den Zusammenhalt und das Gleichgewicht der Mitglieder sichern.

In Familien mit Abhängigkeitskranken fällt auf, dass z.B. Grenzen zwischen Eltern und Kindern diffus werden, dadurch, dass Kinder und Jugendliche als Familienmitglieder eine „Mission“ zu erfüllen haben, Eltern bei der Lösung ihrer Konflikte zu helfen oder Konflikte von diesen fern zu halten. Dies führt zu einer starken Bindung an die Familie und lässt nur wenig Entscheidungsfreiheit und Selbstbestimmung zu. Drogenkonsum kann eine mögliche Antwort auf die Bewältigung dieser Spannungen sein (Dembach 1990).

Familien mit Suchtkranken weisen zudem ein hohes Maß an Rigidität auf, d.h. starre Verhaltensweisen und unveränderliche Einstellungen. Über bestimmte Themen wird nicht gesprochen, es werden immer dieselben Verhaltensmuster ausgetauscht, so dass es keine Veränderung gibt (Cierpka 1995). Weiterhin besteht oft eine besonders enge Bindung zwischen dem jugendlichen Drogenabhängigen und einem Elternteil, deren Aufrechterhaltung im Vordergrund steht.

Die Erklärungsansätze der Systemik beschränken sich nicht nur auf die Familie, sondern lassen sich auch auf vielfältige andere soziale Systeme übertragen, die durch intensive Kommunikations- und Beziehungsstrukturen gekennzeichnet sind.

1.2.5 Integration der Ansätze

Die verschiedenen Erklärungsansätze machen deutlich, dass eine Reihe von Faktoren bei der Suchtentstehung eine Rolle spielen. Dabei handelt es sich weniger um konkurrierende als um einander ergänzende Theorien, die aus unterschiedlichen Perspektiven an die Thematik herangehen. So konzentriert sich der neurobiologische Ansatz auf die Wechselwirkung zwischen Droge und Person auf der biologischen Ebene. Psychologische Ansätze konzentrieren sich auf Eigenschaften, Denkprozesse und Verhaltensweisen von Personen, die zur Suchtentstehung beitragen können. Je nach Theorie werden dabei Wechselwirkungen zur sozialen Umwelt berücksichtigt. Soziologische Ansätze weisen auf die Bedeutung sozialer Prozesse hin und werden zumeist mit anderen Ansätzen verknüpft. Die systemische Sichtweise ermöglicht es, die verschiedenen Komponenten in ihrer wechselseitigen Dynamik zu betrachten.

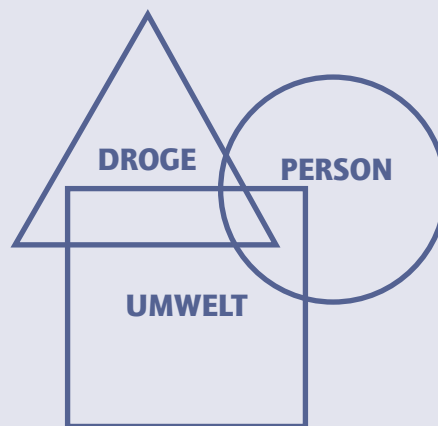
Somit werden in der Praxis vor dem Hintergrund der verschiedenen Erklärungsansätze Faktoren der Droge, der Person und der sozialen Umwelt in ihrer dynamischen Wechselwirkung berücksichtigt. Neben den Risikofaktoren, die eine Suchtentwicklung begünstigen, werden zunehmend auch Schutzfaktoren berücksichtigt, die eine Suchtentstehung verhindern.

1.3 Zusammenfassender Überblick: Schutz- und Risikofaktoren

Aus der Vielfalt der Erklärungsansätze dürfte klar werden, dass bei der Suchtentstehung verschiedene Faktoren zusammenwirken und je nach individueller Entwicklung unterschiedlich greifen. Entsprechend berücksichtigen dies viele moderne Theorien und integrieren diese Faktoren in ihr Modell mit unterschiedlicher Gewichtung.

Grundsätzlich kann zusammengefasst werden, dass bei der Entstehung und Verhinderung von Sucht drei wesentliche Aspekte zusammenwirken: Faktoren der Person, der sozialen Umwelt und der jeweiligen Droge. Die Faktoren können sowohl als Risikofaktoren (Defizite) wie auch als Schutzfaktoren (Ressourcen) wirken. Einige wichtige Faktoren werden daher stichwortartig im Überblick zusammengefasst.

Abbildung 4: Droge-Person-Umwelt Schema



Droge: Verfügbarkeit, Art der Droge, Dosis, Häufigkeit des Gebrauchs, Wirkweisen, gesellschaftliche/kulturelle Bedeutung der Droge; rechtlicher Status; Imagegewinn durch die Droge

Person: personale Ressourcen und Kompetenzen (Selbstwirksamkeit, Frustrationstoleranz, Konfliktbewältigungsstrategien, Selbstwertempfinden, Flucht- und Verdrängungsneigung); soziale Kompetenzen (Kommunikations- und Beziehungsfähigkeit, soziale Konflikte bewältigen, Vertrauen, Widerstandskraft gegenüber sozialer Beeinflussung); Identitäts- und Sinnfindung; Risikobereitschaft; erfolgreiche Ablösung von den Eltern; Entwicklungsverlauf;...

Umwelt:

a) **sozialer Nahraum:** Familienbedingungen; Verhalten der Erzieher; Gleichaltrigenkontakte und deren Konsummuster, Konsumanreiz und Vorbilder; Anforderungen der Schule, Ausbildung, Beruf und Freizeit; Konflikte; Abhängigkeiten; Ausmaß an tragenden Beziehungen; Partnerschaftsbeziehungen; soziale Eingebundenheit; Anforderungen nahe stehender Personen ...

b) **Gesellschaft:** Leistungs- und Konkurrenzsituationen; Zukunftsperspektiven; Stigmatisierung, Konsequenzen der Politik, u.a. Drogenpolitik; Konsumorientierung; wirtschaftliche Bedingungen; legaler und illegaler Drogenmarkt; Umgang mit Abweichungen von der sozialen Norm, Einstellungen gegenüber Kindern und Jugendlichen; Umwelt- und Lebensqualität; Akzeptanz von Minderheiten; Möglichkeiten von Alternativen; ...



1.4 Wer wird süchtig?

Die Tatsache, dass die Ursachen einer Suchtentstehung vielfältig sind, lässt die Vermutung nahe erscheinen, dass es jeden treffen kann. Unterschiede sind häufiger in der Form der Sucht zu finden. Diese Unterschiede können kulturell, geschlechts-spezifisch oder sozial geprägt sein.

Während Alkoholabhängigkeit verstärkt bei Männern zu finden ist, ist bei Frauen ein höherer Anteil an Medikamentenabhängigkeit und Magersucht zu finden.

Bezüglich der Akzeptanz des Konsums von Alkohol und Cannabis gibt es große Unterschiede in der westlichen und arabisch/afrikanischen Kultur. Entsprechend zeigen sich Unterschiede bei den Suchtformen. Auch innerhalb einer Gesellschaft gibt es Subkulturen und Modeströmungen, die die Gewichtung der Suchtform verändern können. So ist in der westlichen Kultur in den letzten Jahren eine Zunahme an aktivierenden Drogen (Ecstasy, Kokain) zu verzeichnen, während der Konsum von sedierenden bzw. beruhigenden Drogen (Heroin, Opium) stagniert oder zum Teil sogar zurückgegangen ist.

Die Kenntnis über Risikofaktoren, wie sie in den Erklärungsmodellen aufgezeigt wurde, macht es möglich, entsprechende statistisch auffällige Risikogruppen zu identifizieren, die potenziell eine erhöhte Wahrscheinlichkeit für einen späteren missbräuchlichen Substanzkonsum haben. Die Identifikation und Benennung einer Risikogruppe birgt allerdings immer die Gefahr einer möglichen Stigmatisierung (s. ‚Soziale Etikettierung‘, 1.2.3) dieser Gruppe mit entsprechenden negativen sozialen Konsequenzen. Weiterhin gibt es genügend Personen aus diesen Gruppen, die trotz bestehender Risikofaktoren keinen missbräuchlichen oder abhängigen Konsum zu einem späteren Zeitpunkt aufweisen. Hier dürften soziale und persönliche Schutzfaktoren mit einer Rolle spielen, die in früheren Erklärungsmodellen zu wenig Berücksichtigung fanden.

2 Primäre Suchtprävention

Nachdem ein kurzer Überblick über das Phänomen Sucht gegeben wurde, wird im Folgenden die frühzeitige Verhinderung von Sucht thematisiert. Die Suchtprävention gehört heutzutage zum übergeordneten Bereich der Öffentlichen Gesundheit und orientiert sich an den Maßgaben der WHO für die Gesundheitsförderung. Daher soll vorab der Bezug der Suchtprävention zur Zielsetzung der Gesundheitsförderung betrachtet werden. Der Stellenwert und die Begrifflichkeit der Suchtprävention werden nachfolgend behandelt. Eingehender wird beschrieben, welche Konzepte der Suchtprävention es gibt. Dabei wird ein historischer, theoretischer und praxisbezogener Zugang gewählt, um einen Überblick über die vielfältigen Möglichkeiten suchtpreventiver Maßnahmen zu gewinnen. Wo Suchtprävention stattfindet und wer dies leisten kann, sind weitere Fragen, die behandelt werden. Den Abschluss bildet eine Übersicht, welche suchtpreventiven Faktoren bisher als erfolgreich erachtet werden.

Wie bereits im vorangegangenen Kapitel bleibt es dem Leser/ der Leserin überlassen, wie vertiefend er/sie in die theoretische Materie einsteigt. Zur besseren Orientierung werden wiederum ein paar Hinweise gegeben, welche Abschnitte besonders wichtig erscheinen.

KAPITEL 1

| Unterkapitel | Inhalt |
|--|--|
| 2.1 Suchtprävention als Aufgabe der Gesundheitsförderung | Suchtprävention ist heutzutage eingebunden in die Gesundheitsförderung. Zum allgemeinen Verständnis reicht die <u>Charta der WHO</u> . |
| 2.2 Warum ist Suchtprävention wichtig? | kurzer Überblick |
| 2.3 Was ist Suchtprävention? | Es werden Begriffe und Klassifikationen der Prävention erläutert. Es ist <u>wichtig</u> , sich mit den Begriffen einmal auseinander gesetzt zu haben. |
| 2.4 Wie wird Suchtprävention realisiert? | Der geschichtliche Zugang (2.4.1) ermöglicht einen <u>wichtigen</u> zusammenfassenden Überblick. Nachfolgend werden vertiefend verschiedene Theorien (2.4.2) dargestellt, die beim ersten Lesen umgangen werden können. Der praxisbezogene Zugang (2.4.3) kombiniert zumeist verschiedene Theorien und ist daher wichtig. 2.4.4 geht kurz auf Geschlechts- und Kultursensibilität in der Suchtprävention ein. |
| 2.5 Wer führt Suchtprävention durch? | kurzer Überblick |
| 2.6 Wo wird Suchtprävention durchgeführt? | kurzer Überblick; im Praxisteil des Handbuches wird auf die einzelnen Settings ausführlich eingegangen. |
| 2.7 Wie erfolgreich ist Suchtprävention? | kurz zusammengefasst und <u>wichtig</u> . |
| 2.8 Orientierung innerhalb der Suchtprävention | abschließende Worte zum Kapitel |

2.1 Suchtprävention als Aufgabe der Gesundheitsförderung

Allgemein wird Sucht als eine Krankheit definiert. Somit dienen Aktivitäten, die sich auf die Vermeidung von Sucht und Substanzmissbrauch beziehen gleichzeitig der Erhaltung und Förderung der Gesundheit. Die Suchtprävention als Teilgebiet der öffentlichen Gesundheit orientiert sich an den Maßgaben der europäischen und internationalen Wertegemeinschaften. Das, was unter Gesundheit verstanden wird, hat sich im Laufe der Zeit von einer Orientierung an Krankheiten hin zu einer Förderung von Ressourcen entwickelt. Gesundheit beinhaltet nicht nur den Aspekt der körperlichen Unversehrtheit, sondern bezieht das psychische Wohlbefinden im sozialen Kontext ein.



2.1.1 Charta der WHO

Die Förderung der Gesundheit in diesem Sinne für alle ist das erklärte Ziel der Weltgesundheitsorganisation (WHO), wie sie in deren Charta (WHO 1986) festgehalten wird:

Gesundheitsförderung ist ein Prozess, der Menschen dazu in die Lage versetzen soll, mehr Einfluss auf ihren Gesundheitszustand zu entwickeln und ihre Gesundheit aktiv zu verbessern. Ziel ist die Erreichung eines Zustandes vollständigen körperlichen, geistigen und sozialen Wohlbefindens, der dadurch erreicht werden soll, dass Individuen und Gruppen unterstützt werden, eigene Wünsche wahrzunehmen und zu realisieren, Bedürfnisse zu befriedigen, sowie die Umgebung zu verändern oder sich an diese anzupassen. Gesundheit ist ein positives Konzept, das sowohl soziale und individuelle Ressourcen als auch körperliche Fähigkeiten betont. Aus diesem Grund ist Gesundheitsförderung nicht nur im Kompetenzbereich des Gesundheitssektors anzusiedeln, sondern Gesundheitsförderung geht weiter als ein gesunder Lebensstil zum Wohlbefinden.

Die Einbindung der Suchtprävention in das übergeordnete Ziel der Öffentlichen Gesundheit im Sinne der WHO hat zur Konsequenz, dass bei der Suchtprävention heutzutage nicht mehr allein die Sucht als Krankheit im Vordergrund steht. Die Aufgaben der Suchtprävention weiten sich auf gesundheitsförderliche Aspekte und damit zusammenhängende Rahmenbedingungen aus. Der Mensch wird als aktives Wesen betrachtet, welches dazu befähigt werden soll, selbst Einfluss auf seine Gesundheit nehmen zu können. Eine Prävention, die den Menschen in die Passivität drängt, schließt sich damit aus. Der Aufbau von Kompetenzen steht im Vordergrund. Das Ziel des körperlichen, geistigen und sozialen Wohlbefindens und ein damit zusammenhängender gesunder Lebensstil werden als übergeordnet betrachtet. Gesundheit und Wohlbefinden (z.B. wenn es um Genuss geht) schließen sich nicht aus, sondern bilden eine Einheit.

2.1.2 Salutogenese-Theorie

Ein Ansatz, der die Philosophie der Gesundheitsförderung und die Ausrichtung der WHO unterstützt, ist die **Salutogenese-Theorie** von Antonovsky (1987). Im Vordergrund steht bei Antonovsky die Frage „Was hält Menschen gesund?“. Der Mensch bewegt sich auf dem Kontinuum zwischen den beiden Polen völliger Krankheit und völliger Gesundheit. Nach Antonovsky besteht die zentrale Aufgabe des Organismus in der Bewältigung von Spannungszuständen, die durch verschiedene innere und äußere Stressoren ausgelöst werden. Erfolgreiche Bewältigung von Stresssituationen hat somit positive Auswirkungen auf die Gesundheit. Persönliche (z.B. körperliche Merkmale, Intelligenz, Bewältigungsstrategien) und externe/soziale Ressourcen (z.B. soziale Unterstützung, finanzielle Unterstützung, kulturelle Stabilität) fördern die Bewältigung von Spannungszuständen und erhöhen die Fähigkeit eines Systems zu Stabilität und Ordnung. Das **Kohärenzgefühl** drückt aus, auf welchem Grad der Gesundheit und Ordnung sich jemand befindet. Das Kohärenzgefühl ist „eine grundlegende Lebenseinstellung, die ausdrückt, in welchem Ausmaß jemand ein alles durchdringendes, überdauerndes und zugleich dynamisches Gefühl der Zuversicht hat, dass seine innere und äußere Erfahrungswelt vorhersagbar ist und eine hohe Wahrscheinlichkeit besteht, dass sich die Angelegenheiten so entwickeln, wie man vernünftigerweise erwarten kann“ (Bengel/ Strittmann/ Willmann 1998, 29).

Eine ausführlichere Darstellung der Theorie von Antonovsky findet sich im Kapitel „Sich selbst Gefährte sein – Umgang mit Stress“.

Suchtprävention, die den Stellenwert der Gesundheitsförderung und die Stärkung von Ressourcen betont, bedarf nicht nur einer Erklärung von Sucht, sondern auch einer Erklärung von Gesundheit.

2.2 Warum ist Suchtprävention wichtig?

Abhängigkeitserkrankungen schaden der jeweiligen Person, ihrem sozialen Umfeld und der Gesellschaft. Die Fürsorge gegenüber dem Mitmenschen ist eine ethische Aufgabe eines jeden einzelnen Bürgers in einer Gesellschaft, die sich den allgemeinen Werten der Menschenrechte verpflichtet fühlt. Somit ist die Sicherstellung der gesundheitlichen Versorgung auch Aufgabe der Institutionen einer Gesellschaft, insbesondere des Staates.

Schäden durch Substanzmissbrauch und -abhängigkeit sind enorm in unserer Gesellschaft. Bereits der Missbrauch verursacht persönliche und gesellschaftliche Schäden. Die Behandlung der Suchterkrankungen ist langwierig und kostenintensiv. Eine Suchterkrankung betrifft nicht nur die jeweilige Person, sondern wirkt sich auf das gesamte soziale Umfeld aus: Zerrüttung der Familienverhältnisse, Gewalt gegenüber Personen, Häufung von Unfällen, in die auch andere Personen hineingezogen werden, Beschaffungskriminalität, Verbreitung von Krankheiten etc.

Dabei ist zu bedenken, dass Missbrauch und Abhängigkeit von den so genannten legalen Drogen (Alkohol, Nikotin) auf Grund der Verbreitung insgesamt wesentlich höhere Kosten verursachen als die illegalen Drogen.

Auch wenn die „Schadensbilanz“ bisher immer noch im Vordergrund der Legitimation für suchtpreventive Maßnahmen gegenüber Geldgebern steht, sollte nicht vergessen werden, dass die Ziele der Gesundheitsförderung im Sinne der WHO eine andere wichtige Begründung der Suchtprävention darstellen. Die damit verbundene ethische Wertvorstellung geht weit über die Schadensbegrenzung hinaus. Vor allem kehrt sie die positiven Seiten hervor, die die Akzeptanz auf Seiten der Zielgruppe und der Akteure erhöhen. Daher lässt sich die Begründung für die Suchtprävention auch folgendermaßen formulieren:

Suchtprävention fördert die lebenslange Entwicklung des Menschen durch den Aufbau sozialer und persönlicher Ressourcen in dem Sinne, dass missbräuchlicher Konsum minimiert und das ganzheitliche Wohlbefinden maximiert wird.

2.3 Was ist Suchtprävention?

Prävention wird in unterschiedliche Kategorien eingeteilt und lässt sich hinsichtlich unterschiedlicher Zielsetzungen charakterisieren. Dies soll im Folgenden kurz erläutert werden.

2.3.1 Der Begriff der Prävention und deren Kategorisierungen

Es existiert eine klassische Unterteilung der Prävention nach Caplan (1964), die nach wie vor angewandt wird und auf die viele Institutionen und Fachleute als Standard zurückgreifen. Inzwischen gibt es eine neuere Klassifikation, die sich allerdings erst allmählich durchsetzt. Daher werden nachfolgend beide Klassifikationen vorgestellt.

2.3.1.1 Unterteilung der Prävention nach Caplan

Prävention bedeutet Vorbeugung, die Verhinderung von zukünftigen Problemen, Krankheiten und Leiden. Die traditionelle Kategorisierung (Caplan 1964) unterscheidet drei Arten von präventiven Aktivitäten:

primäre Prävention: Intention der primären Prävention ist es, Krankheiten vorzubeugen, die Anzahl der Neuerkrankungen zu reduzieren und die Gesundheit der Bevölkerung zu erhalten. Ziel der Maßnahme ist es, Einstellungen und darauf aufbauend Verhaltensweisen der Zielgruppe zu verändern. Darüber hinaus zielt primäre Prävention auf die Förderung von Ressourcen und Schutzfaktoren sowie eine Verbesserung der allgemeinen Lebensqualität.

sekundäre Prävention: Unter sekundärer Prävention versteht man die Früherkennung sich bereits entwickelnder Gesundheitsprobleme mit dem Ziel, stärkere und langfristige Schäden zu verhindern.

tertiäre Prävention: Sie versucht, die Auswirkungen und Folgen bestehender Gesundheitsprobleme einzudämmen, Rückfälle zu vermeiden und die betroffenen Personen durch Rehabilitationsmaßnahmen wieder in das soziale Leben zu integrieren.

Diese Klassifizierung wird sehr häufig in der Gesundheitspolitik gebraucht, jedoch lassen sich in der praktischen Arbeit Interventionen nicht immer eindeutig zuordnen. Es kommt zu Überlappungen von primärer und sekundärer Prävention insbesondere auch auf dem Hintergrund zunehmender substanzspezifischer und gesundheitsförderlicher Herangehensweisen. Auch die Abgrenzung zu therapeutischen Maßnahmen fällt schwer. Inzwischen etabliert sich ein neueres Klassifikationsschema, welches kurz vorgestellt werden soll.

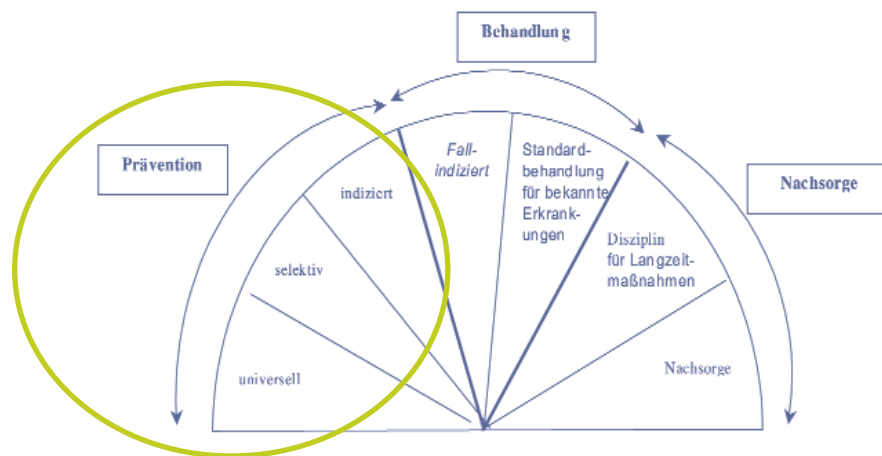


2.3.1.2 Klassifikationsschema nach Mrazek und Haggerty

Mrazek und Haggerty (1994) haben ein Schema entwickelt, in das sich präventive Interventionen einordnen lassen. Das Schema umfasst das gesamte Spektrum an Interventionen (Abbildung 5):

- Präventionsmaßnahmen: Sie zielen darauf, die Entwicklung von Erkrankungen zu verhindern. Zielgruppe sind alle Personen, die noch nicht betroffen sind.
- Behandlungsmaßnahmen: Sie sind therapeutischer Natur und sprechen Personen an, die bereits mehr oder weniger von Krankheit beeinträchtigt sind. Als Beispiele sind Medikation, Psychotherapie oder auch Selbst-Hilfe-Gruppen zu nennen.
- Nachsorgemaßnahmen (maintenance): Sie sprechen Personen an, die erkrankt sind oder waren und bereits eine Behandlung erfahren haben. Nachsorgemaßnahmen sollen Rückfällen und erneuten Erkrankungen vorbeugen. Langfristige Unterstützung und Begleitung, Nachbetreuung und Rehabilitationsmaßnahmen werden angeboten. Sie sollen insbesondere das Durchhaltevermögen und die Disziplin der Betroffenen für langfristige Maßnahmen und für eine Verhaltensveränderung unterstützen.

Abbildung 5: Schema des Interventionsspektrums von Mrazek/ Haggerty (1994)



Mrazek und Haggerty unterteilen die Prävention nochmals in drei Untergruppen, die sich hinsichtlich der Zielgruppe unterscheiden:

Universell präventive Maßnahmen wenden sich an die Bevölkerung im allgemeinen oder an bestimmte Personengruppen, die jedoch nicht durch ein spezielles Risiko gekennzeichnet sind. Die Intervention ist für jedes Mitglied der Gruppe sinnvoll, wie beispielsweise die Förderung von Lebenskompetenzen.

Selektive präventive Maßnahmen richten sich an spezielle Untergruppen der Bevölkerung, die durch ein höheres Risiko für eine Erkrankung gekennzeichnet sind. Als Beispiel sind präventive Maßnahmen für Kinder von Alkoholikern zu nennen.

Indizierte präventive Maßnahmen richten sich an Personen, die bereits Risikoverhalten zeigen, aber noch nicht erkennbar von Krankheit oder Abhängigkeit betroffen sind. Ein Beispiel sind Programme für Eltern, deren Kinder mit Drogen experimentieren.

Die Kategorisierung von Mrazek und Haggerty (1994) weist einige Vorteile auf:

- Das Schema umfasst das gesamte Spektrum an Maßnahmen und integriert Prävention und therapeutische Maßnahmen in ein umfassendes Konzept.
- Die Kategorien sind anhand der Zielgruppen definiert, die durch die Maßnahmen angesprochen werden.
- Dadurch werden eine klare Benennung und eine eindeutige Zuordnung von Projekten und Programmen zu den Kategorien möglich.

2.3.1.3 Verhaltens- vs. Verhältnisprävention

Eine weitere wichtige generelle Unterscheidung wird hinsichtlich einer Verhaltens- und Verhältnisprävention gemacht. Während sich die **Verhaltensprävention** auf das zu verändernde Verhalten einer Person oder Gruppe bezieht, geht mit der **Verhältnisprävention** eine Änderung äußerer Bedingungen und Strukturen einher. D.h. Prävention kann sowohl bei der Person als auch bei der sie umgebenden Umwelt ansetzen.

Suchtprävention kann somit an verschiedenen Ebenen ansetzen:

- einzelne Personen
- Gruppen (Gleichaltrigen-Gruppen, Familie)
- größere soziale Systeme oder Lebenswelten (Gemeinde, Schule, Betrieb)
- politische Systeme (Gesundheitspolitik, Drogenpolitik, rechtliche und strukturelle Rahmenbedingungen)

2.3.2 Prävention von Konsum, Missbrauch oder Sucht?

Auch wenn viele von Suchtprävention sprechen, so kann durchaus Unterschiedliches darunter verstanden werden. Hinzu kommt die Vermischung mit Begriffen wie Gesundheitsförderung sowie Prävention des Substanzmissbrauchs oder Drogenprävention.

Der Begriff **Drogenprävention** erscheint weniger geeignet, da mit ihm eher illegale Drogen und Abstinenz assoziiert werden. Auch beschränkt er sich auf Substanzen und schließt damit andere stoffungebundene Suchtformen aus. Die **Prävention des Substanzmissbrauchs** findet in der Fachwelt verstärkt Anwendung, da er den missbräuchlichen Konsum als Präventionsziel hervorkehrt, weniger der Abstinenzdoktrin unterliegt und die Substanz spezifiziert. Diese Präzisierung geht allerdings wiederum zu Lasten der stoffungebundenen Süchte.

Die **Gesundheitsförderung** geht etwas weg von einer rein auf negative Aspekte ausgerichteten Verhinderung von Krankheiten indem sie Ressourcen, Wachstum und Schutzfaktoren hervorkehrt und ein positives Gesundheitsziel vor Augen hat (s. Ottawa-Charta am Anfang dieses Kapitels). Dieser sehr allgemeine Ansatz, der im Einklang mit den Forderungen der WHO steht, ist weniger auf eine spezifische Krankheit wie die der Sucht bezogen, obwohl ein Großteil der gesundheitsförderlichen Ansätze eine Suchtentwicklung verhindert.

Um diese Begriffsvielfalt etwas zu ordnen, hat Sieber (1993) folgendes Schema vorgeschlagen, welches gleichfalls die Verhaltens- (Person) und Verhältnisprävention (Struktur) berücksichtigt.

Tabelle 3: Gesundheitsförderung und Suchtprävention (nach Sieber 1993, modifiziert)

| Interventionsebene | person-orientiert | struktur-orientiert |
|-------------------------------------|---|--|
| allgemeine Gesundheitsförderung | Stärkung der Selbstwertschätzung und sozialer Kompetenzen, Entwicklung von Lebenssinn | Verbesserung der allgemeinen Lebensbedingungen im Setting |
| Prävention von Suchtverhalten | Erhöhung spezieller Handlungskompetenzen und Erwartungen der Selbstwirksamkeit bei Gruppendruck zum Suchtmittelkonsum | Aufbau suchtvermindernder Strukturen in relevanten Lebensbereichen |
| Prävention des Suchtmittelgebrauchs | Vermittlung von Wissen über Drogen, Drogenmissbrauch und Abhängigkeit | Kenntnisvermittlung zur Drogengesetzgebung |



Es wird deutlich, dass die Dimensionierung von der Gesundheitsförderung zur Prävention des Suchtmittelmissbrauchs im Grad der Allgemeinheit variiert. Die genannten Beispiele in den Kategorien weisen bereits erste Aspekte einer Suchtprävention auf. Auf diese soll im Weiteren näher eingegangen werden, indem vorab die geschichtliche Entwicklung aufgezeigt wird.

2.4 Wie wird Suchtprävention realisiert?

Die Frage, wie Suchtprävention realisiert wird, soll über drei Zugänge angegangen werden. Zum einen gibt es einen **geschichtlichen Verlauf** der Suchtprävention, dessen Darstellung eine erste Einordnung der verschiedenen Suchtpräventionsansätze erleichtern soll. Des Weiteren lassen sich **theoretische Grundlagen** der Suchtprävention benennen, die auf den Erklärungsansätzen zur Sucht aufbauen, kompetenz- und ressourcenorientiert sind oder die Verbreitung von Informationen und Ideen zum Ziel haben. Zusätzlich wird ein **praxisbezogener Zugang** gewählt. Die Praxis spiegelt das Bild der gängigen Anwendung suchtpreventiver Maßnahmen wider.

2.4.1 Geschichtlicher Zugang zur Suchtprävention

Die professionellen Ansätze der Suchtprävention reichen zurück auf den Anfang der 70er Jahre. Im Zuge des sich verbreitenden Konsums illegaler Drogen wurden Wege gesucht, diesem Phänomen auf geeignete Weise zu begegnen.

Die 70er Jahre waren vor allem durch eine Prävention durch „**Abschreckung**“ gekennzeichnet. Sie zielt insbesondere auf illegale Drogen, aber auch auf Tabak. Erklärtes Ziel war es, die völlige Abstinenz von diesen Drogen zu erreichen. Aufklärung über die betont negativen Wirkungsweisen und Konsequenzen gepaart mit abschreckenden Bildern (z.B. Raucherbein) kennzeichnet diese Phase.

Folge: Kurzzeitige emotionale Betroffenheit, aber keine langfristigen Erfolge. Die unangenehmen Bilder werden lieber verdrängt und nicht auf die eigene Person bezogen. Die Abschreckung setzt nicht an den Auslösebedingungen des Konsums an. Der klassische Kommentar zur Abschreckungsstrategie „Raucher benötigen auf den Schreck hin erst einmal eine Zigarette“ mag dies etwas verbildlichen. Die Tendenz zur Dramatisierung verzerrt zudem häufig die Fakten und wirkt auf informierte Personen eher unglaubwürdig. Teilweise kann es auch zu einer positiven Identifikation mit den „Negativ-Helden“ kommen, die ein aufregendes Leben vorweisen (z.B. Christiane F, „Wir Kinder vom Bahnhof Zoo“).

Gegen Ende der 70er Jahre erfolgte schrittweise eine Neuorientierung. Die Vermittlung sachlicher **Informationen** zu den einzelnen Substanzen und den gesundheitlichen Folgen des Konsums rücken in den Vordergrund. Die **Wissensvermittlung** soll an die Vernunft appellieren. Der „Drogenkoffer“ reist durch die Lande und macht Jugendliche zum Teil auch neugierig. Mit der Hinwendung von der Drogenproblematik zur Suchtproblematik bezieht die Prävention vermehrt auch legale Drogen, insbesondere Alkohol und Tabak sowie Spielsucht und Essstörungen, mit ein.

Die Kenntnisse über die einzelnen Substanzen und deren Wirkungsweise nehmen zu. Jedoch gibt es eine große Diskrepanz zwischen Wissen und dem sinngemäßen Handeln. Die Kenntnis allein reicht nicht aus, um im Kontext einer Probier- oder Gewohnheitssituation das Verhalten zu ändern. Viele Raucher wissen um die gesundheitlichen Risiken des Tabakkonsums, schaffen es aber nur sehr schwer, mit dem Rauchen aufzuhören. Bei jugendlichen Probierern steht der kurzfristige Nutzen dem Wissen um langfristig negative Konsequenzen gegenüber. Teilweise kann die Aufklärung sogar dazu führen, dass das Interesse an Substanzen erst geweckt wird.

In den 90er Jahren findet ein Perspektivenwechsel sowohl im Gesundheitsbereich als auch in der Suchtprävention statt. Die bisherige Defizitorientierung auf Krankheit, Sucht und Probleme wird durch eine **Ressourcenorientierung** ergänzt und teilweise abgelöst. Die **Gesundheitsförderung** mit ihrer Philosophie der Förderung und Stärkung von Widerstandsfähigkeit, persönlichen und sozialen Kompetenzen bis hin zu

KAPITEL 1

allgemeinen Lebenskompetenzen steht im Vordergrund. „Kinder stark machen“ bilden die Slogans dieser bis in die heutige Zeit hineinreichende erfolgreichen Strategie ab. Informationen und Trainings beziehen sich verstärkt auf die einzelne Person und rücken die Substanz in den Hintergrund. Interaktive Methoden, Reflexion der eigenen Emotionen, Gedanken und Verhaltensweisen werden gegenüber der passiven Informationsvermittlung bevorzugt.

Lebenskompetenztrainings konnten bislang wissenschaftlich fundierte Erfolge nachweisen. Die Effekte sind aber nach wie vor gering. Mit langfristigen nachhaltigen Effekten hat auch diese Methode zu kämpfen. Die Konzentration auf schulische Präventionsmaßnahmen zeigt Beschränkungen auf, da im Freizeit- oder Familienkontext Gegenkräfte wirken können oder ein Transfer nicht stattfinden kann.

Aktuell lassen sich zwei Tendenzen in der Weiterentwicklung der Suchtprävention beobachten. Sie bauen jeweils auf vorangegangenen Erkenntnissen auf oder ergänzen sie.

Die eine Tendenz lässt sich abstrakt als eine ergänzende Fokussierung auf die Wechselwirkung zwischen Person und Substanz beschreiben. Sie akzeptiert zumeist den moderaten Gebrauch kulturell akzeptierter Substanzen. Mit der zunehmenden Erkenntnis der entwicklungs- und personenbezogenen Funktionen des Substanzkonsums entwickeln sich Präventionsansätze, die diese Aspekte stärker berücksichtigen, indem spezifische Kompetenzen gefördert oder **funktionelle Alternativen** geboten werden. Der Ansatz der **Risikokompetenz** z.B. akzeptiert die entwicklungspsychologisch begründbare Risikoorientierung im Jugendalter und zielt auf einen schadensminimierenden kompetenten Umgang mit legalen Substanzen und risikoorientierten Verhaltensweisen ab. Die bedeutsame Rolle der Emotionsregulation im Übergang vom Gebrauch zum Missbrauch von Substanzen rückt Ansätze in den Vordergrund, die die Förderung **emotionsbezogener Kompetenzen** beinhalten.

Der Risikokompetenzansatz ist nicht unumstritten, da er dem Abstinenzgebot entgegensteht. Eine Gesundheitsdefinition, die das allgemeine Wohlbefinden in den Vordergrund stellt, schließt einen genussvollen Umgang mit Substanzen nicht aus. Auch im Kontext unserer als Risikogesellschaft postulierten Zeitphase ist eine konkrete Auseinandersetzung mit dem Phänomen des allgegenwärtigen Risikos notwendig. Die spezifischen Kompetenzansätze sind allerdings ohne Kombination mit den allgemeinen Lebenskompetenzen wenig tragfähig.

Eine weitere Tendenz ist in dem verstärkten Einbezug der sozialen Umwelt festzustellen. Der Mensch ist vor allem ein soziales Individuum und eingebunden in verschiedene soziale Gemeinschaften mit ihren jeweiligen Regeln, die den Beginn oder den Übergang zum missbräuchlichen Konsum beeinflussen können. Verschiedene ganzheitliche, **systemische oder gemeinschaftsbezogene Präventionskonzepte** setzen an den sozialen Systemen an, indem sie z.B. Multiplikatoren nutzen, soziale Normen und Verhaltenskulturen in den Vordergrund rücken und verschiedene direkt oder indirekt betroffene Gruppen einbinden und stärken.

Übergeordnete Analysen haben gezeigt, dass kombinierte Präventionsansätze in der Schule und in der Gemeinde oder Gemeinschaft effektiver sind als nur auf die Schule beschränkte Präventionen.



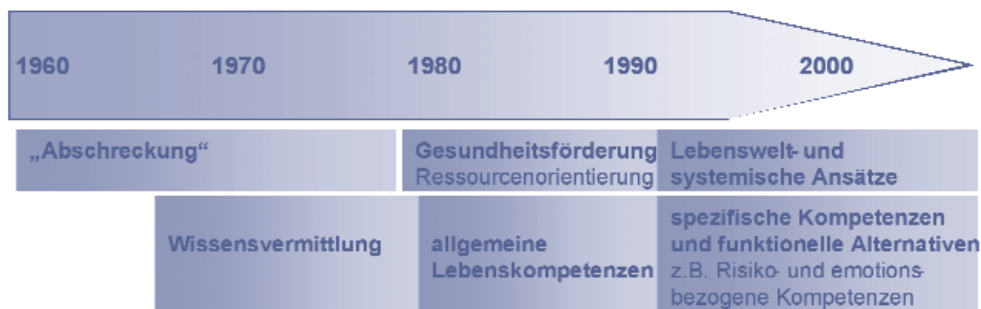


Abbildung 6: Geschichtlicher Überblick zur Suchtprävention

2.4.2 Theoretischer Zugang zur Suchtprävention

Im Folgenden wird eine Auswahl wichtiger und aktueller Theorien oder Modelle vorgestellt, welche die Grundlage für verschiedene Suchtpräventionsansätze in der Praxis bilden. Teilweise bauen Präventionstheorien auf den Erklärungsmodellen für missbräuchlichen Konsum auf, wie sie bereits im Kapitel über Suchtentstehung erläutert wurden. Dabei wird an den Risiko- und Schutzfaktoren sowie der spezifischen Wechselwirkung innerhalb des Systems mit Hilfe von Lernprozessen, Verhaltens- und Verhältnisänderungen angesetzt. Eine weitere Gruppe von Präventionsansätzen betont den Aufbau von Kompetenzen, die als Schutzfaktoren dienen. Die Prävention bedient sich des Weiteren gerne der allgemeinen Methoden zur Verbreitung von Informationen und Innovationen.

Tabelle 4: Theorienüberblick zur Suchtprävention

| | |
|--|--|
| A) Suchtprävention auf der Grundlage von Erklärungsmodellen | - Soziale Lerntheorie und Selbstwirksamkeit - Theorien zur Veränderung des Gesundheitsverhaltens - systemische Ansätze |
| B) Suchtprävention als Stärkung von Kompetenzen | - Lebenskompetenzansätze - Risikokompetenzansatz |
| C) Methoden zur Verbreitung suchtpreventiver Informationen und Ideen | - Kommunikations-Überzeugungsmodell - Innovations-Diffusionstheorie |

KAPITEL 1

2.4.2.1 Suchtprävention auf der Grundlage von Erklärungsmodellen

Soziale Lerntheorie und Selbstwirksamkeit

Die **Theorie des sozialen Lernens** geht auf Bandura (1986) zurück. Sie wird sowohl als Erklärung missbräuchlichen Konsums (siehe oben) als auch für die Prävention genutzt. Das Erlernen sowohl gesundheitsförderlichen als auch -förderlichen Verhaltens geschieht häufig im sozialen Kontext. Lernen erfolgt demnach durch das Beobachten von Verhaltensweisen anderer Personen und der auf das Verhalten erfolgten Anerkennung oder Belohnung. Dadurch wird eine positive Erwartungshaltung beim Beobachter in Bezug auf dieses Verhalten aufgebaut. Die Motivation, ähnliche Anerkennung oder Belohnungen zu erfahren, steigert die Wahrscheinlichkeit, das gezeigte Verhalten nachzuahmen. Je eher der Beobachter sich mit dem Vorbild identifizieren kann (Ähnlichkeit zur eigenen Person oder auch zum eigenen Idealbild), desto eher wird das Verhalten nachgeahmt.

Entsprechend versucht Suchtprävention über einzelne Vorbilder (auch Gleichaltrige) gesundheitsförderliches Verhalten aufzubauen, negative kurzfristige Konsequenzen des Substanzmissbrauchs deutlich aufzuzeigen oder auf soziale Normen Einfluss zu nehmen.

Bandura (1995) hat in seinen späteren Arbeiten ein weiteres theoretisches Konzept eingeführt, das eine wichtige Voraussetzung für Verhaltensänderungen darstellt. Die **Selbstwirksamkeit**, also die persönliche Überzeugung, ausreichende Fähigkeiten zu besitzen, um ein Verhalten in einer gegebenen Situation erfolgreich ausführen zu können, wird als wesentlich für Verhaltensänderungen angesehen. Je höher die eingeschätzte Selbstwirksamkeit ist, desto mehr Aufwand wird in die Verhaltensänderung und deren Zielerreichung gesteckt. Sowohl das beobachtende als auch das teilnehmende Lernen fördern die Entwicklung der Fähigkeiten, die für eine Verhaltensänderung notwendig sind, und somit für die Selbstwirksamkeit.

Der Aufbau substanzspezifischer und genereller Selbstwirksamkeit ist daher ein wichtiger Aspekt der Suchtprävention.

Theorien zur Veränderung des Gesundheitsverhaltens

Zum großen Teil wurden diese Theorien bereits als handlungstheoretische Erklärungsansätze für den Substanzkonsum erläutert. Demnach sind vor allem Entscheidungsprozesse für die Entwicklung und Veränderung des Verhaltens relevant. Ausgehend von einer Einstellungsveränderung, die durch soziale und persönliche Normen geprägt ist, steht vor allem die Absichtsbildung zur Veränderung des Verhaltens im Vordergrund. Dabei spielen je nach Theorie Kosten-Nutzen-Abwägungen, Ressourcen und Barrieren oder Selbstwirksamkeitsaspekte eine entscheidende Rolle. Daher wird nicht allein bei Normen und Einstellungen angesetzt, sondern auch bei den änderungsunterstützenden Ressourcen und der Einübung von Fertigkeiten sowie dem Abbau von Barrieren. Ein Überblick findet sich bei Dlugosch (1994).

Systemische Ansätze

Für die Suchtprävention gibt es bisher nur wenige Theorien, die den systemischen Ansatz explizit miteinbinden (Löcherbach 1992; Michaelis 1996). Einige der sozialen und soziologischen Faktoren anderer Suchtpräventionsmodelle beinhalten allerdings bereits implizit Ansätze systemischer Sichtweisen. Da der Schwerpunkt der Systemtheorie im Zusammenspiel einzelner Komponenten liegt, kann sie auch als Rahmentheorie dienen, die die bestehenden Theorieelemente integriert und ihnen aus der interaktionistischen Sichtweise eine neue Bedeutung gibt.

Systemik geht davon aus, dass Störungen oder Probleme aus dem sich gegenseitig aufschaukelnden Wechselspiel verschiedener Beteiligter in einem sozialen System entstehen. Ein Gleichgewicht im System wird sozusagen auf Kosten einer Personengruppe aufrechterhalten. Die Entlastung oder Verschiebung der Verantwortung durch andere Personen spielt dabei eine wesentliche Rolle. Probleme sind somit Symptome einer Störung im System. Um dieses System in ein Gleichgewicht zu bringen, das nicht zu Lasten einzelner Personen geht, reicht es daher nicht aus, sich allein auf das Symptom und die Symptomträger (potenzielle Drogenkonsumenten) zu konzentrieren. Ausgesprochene und unausgesprochene verdeckte Regeln im sozialen System gilt es zu klären, um gemeinsam mit den Beteiligten Regeln zu verändern oder neue aufzustellen. Realität wird nicht als absolut gesehen, sondern konstruiert sich im Rahmen sozialer Prozesse. Entsprechend gilt es diese Realitäten zu hinterfragen und Widersprüche aufzudecken. Kommunikation als Medium der Interaktion zwischen den Gruppen und Einzelpersonen steht in der Aushandlung von Regeln und einer übereinstimmenden Konstruktion von Realitäten im Vordergrund.



Kennzeichnend für die Systemik ist es auch, möglichst bei verschiedenen Gruppen, Faktoren oder Ebenen gleichzeitig anzusetzen. Nur an einer Stelle zu intervenieren kann zu unerwarteten Gegenreaktionen im System führen, die das Ziel haben, das dadurch unterbrochene Gleichgewicht wieder herzustellen.

2.4.2.2 Suchtprävention als Stärkung von Kompetenzen

Lebenskompetenzansätze

Die um die Arbeitsgruppe von Botvin (Botvin/ Tortu 1988) entwickelten Konzepte zur Förderung genereller Lebenskompetenzen haben wesentlichen Einfluss auf die aktuellen Ansätze der Suchtprävention genommen. Mit Hilfe eines Trainings sollen Jugendliche lernen, konflikträchtige Situationen zu bewältigen und riskante Verhaltensweisen durch den Aufbau persönlicher Ressourcen und Kompetenzen zu verringern. Als typische Inhaltsbereiche der Lebenskompetenzansätze können folgende Aspekte angeführt werden (vgl. Aßhauer/ Hannewinkel 2000):

- interaktive altersgerechte Wissensvermittlung über Konsequenzen des Substanzkonsums und Korrektur falscher Normvorstellungen.
- Steigerung des Selbstwertgefühls
- Vermittlung grundlegender Bewältigungsfertigkeiten (Stress- und Emotionsmanagement, Problemlösefertigkeiten)
- Training sozialer Kompetenzen (Kommunikations- und Kontaktfertigkeiten, Standfestigkeit gegenüber sozialem Druck)

Methoden wie Gruppendiskussionen, Rollenspiele, Selbstbeobachtungsaufgaben, Selbstinstruktionen und -verpflichtungen finden dabei Anwendung.

Risikokompetenzansatz

Experimentieren, Neues ausprobieren und Risiken eingehen sind Kennzeichen der Entwicklung bei Kindern und Jugendlichen. Entwicklungspsychologisch gesehen ist dies ein normaler Prozess, um eigene Fähigkeiten und Grenzen auszuloten. Dies gilt auch für den Gebrauch von Substanzen. Das Hineinwachsen in eine Gesellschaft mit legalem Drogenkonsum bei Erwachsenen lässt sich daher als eine zu lösende Entwicklungsaufgabe ansehen. Auf diesem Hintergrund fordert Franzkowiak (2003) den Aufbau von Risikokompetenzen in die Suchtprävention mit einzubinden. Dies umfasst:

- informiertes Problembewusstsein über Wirkungen und Risiken des Drogenkonsums
- kritische Einstellung gegenüber legalen und illegalen Drogen
- Verzicht auf bestimmte Substanzen (harte Drogen, Selbstmedikation)
- Bereitschaft und Fähigkeit zum konsequenten Konsumverzicht in bestimmten Situationen, Lebensräumen und Entwicklungsphasen (Kindheit, frühe Jugend, Schule, Arbeitswelt, Straßenverkehr, Schwangerschaft etc.)
- Vermögen, sich zwischen Abstinenz und mäßigem Konsum in tolerierten Situationen ohne negative Konsequenzen bewusst und verantwortlich entscheiden zu können
- Entwicklung von Regeln für einen genussorientierten und maßvollen Konsum, Beherrschung von Sicherheitsregeln, die sowohl das persönliche Risiko als auch das für die Umwelt mindern (z.B. kein täglicher Alkoholkonsum).

2.4.2.3 Methoden zur Verbreitung suchtpreventiver Informationen und Ideen

Kommunikations-Überzeugungsmodell

Das Kommunikations-Überzeugungsmodell von McGuire (1989) wurde ursprünglich zur Gestaltung von Aufklärungskampagnen entwickelt und ist daher für die Öffentlichkeitsarbeit geeignet. Es basiert auf der Grundannahme, dass durch eine geeignete Kommunikation Überzeugungen und Einstellungen beeinflusst werden können, die sich wiederum auf das Verhalten auswirken. Für die Kommunikation sind fünf Input-Aspekte relevant, die strategisch überdacht werden sollten.

Sender: eine Person, Gruppe oder Organisation, die eine Botschaft verbreitet. Der wahrgenommene Sender sollte von den Empfängern akzeptiert werden und glaubwürdig sein.

Botschaft: zu vermittelnder Inhalt und die Art und Weise, wie dies geschieht. Inhalt und Form können die Reaktionen der Empfänger beeinflussen.

Kanal: das Medium, über welches die Botschaft vermittelt wird; Fernsehen, Radio, Zeitungen, Briefe, Plakate, Internet etc... Sie können bezüglich der Reichweite, Zugänglichkeit, Kosten und Komplexität der vermittelbaren Botschaft variieren.

Empfänger: Personen und Gruppen, die die Botschaft erhalten. Die Kenntnis über die genaue Zielgruppe, deren Geschlecht, Alter, ethnische Zugehörigkeit, bevorzugte Mediennutzung erleichtert die Gestaltung der Nachricht und die Auswahl des Mediums sowie des Senders.

Ziel: das gewünschte Ergebnis der Kommunikation. Je klarer das Ziel, desto eindeutiger kann die Kommunikation gestaltet werden. Spezifische Einstellungs- und Bewusstseinsveränderungen sowie die damit verbundene erhöhte Wahrscheinlichkeit einer Verhaltensveränderung stehen im Vordergrund.

Damit die Kommunikation ihre Wirkung bis hin zur Verhaltensveränderung erreicht, identifiziert McGuire 12 Stufen des Outputs, die aufeinander aufbauen:

- 1) Eine Person sollte der Botschaft **ausgesetzt** sein,
- 2) sie **beachten**,
- 3) **Interesse** zeigen,
- 4) sie **verstehen**,
- 5) dadurch **Fähigkeiten und Fertigkeiten erwerben**,
- 6) in Folge ihre **Einstellung ändern**,
- 7) dies im Gedächtnis **speichern**,
- 8) es wieder **erinnern**,
- 9) bei der **Entscheidung** berücksichtigen,
- 10) somit das **Verhalten ändern**,
- 11) **Verstärkung** erfahren,
- 12) und dadurch das neue Verhalten **beibehalten**.

Die Zielrichtung des gewünschten Outputs sollte wiederum in der Gestaltung der Botschaft (Input) Berücksichtigung finden.

Innovations-Diffusionstheorie

Den prominentesten netzwerkorientierten Ansatz insbesondere für gemeindebezogene Präventionsprogramme stellt die Diffusionstheorie von Rogers und Shoemaker (1971) dar. Dieser Ansatz erklärt Veränderungen über indirekte Wege. Der Prozess, mit dem sich neue Ideen oder Produkte in einem sozialen System verbreiten, wird als Diffusion bezeichnet. Prävention versucht häufig, neue gesundheitsrelevante Ideen bei den Mitgliedern einer Gemeinschaft zu verbreiten. Neue Ideen können aus dem sozialen System selbst oder von außen eingeführt werden. Ideen von außen verbreiten sich durch selektive Veränderungen der Kontakte mit Außenstehenden oder durch eine zielgerichtete, geplante Veränderung. Die Annahme von neuen Ideen ist durch mehrere Faktoren beeinflusst:



- die Merkmale der potentiellen Annehmer von neuen Ideen;
- die Geschwindigkeit der Annahme;
- die Art des Sozialsystems;
- die Merkmale der Neuerung;
- und die Merkmale derjenigen, die die Neuerung einführen oder propagieren.

Die Analyse verschiedener Programme deckte folgende Merkmale einer erfolgreichen Annahme neuer Ideen auf:

- das Ausmaß, in dem die neue Idee als eine Verbesserung angesehen wird oder deren Vorteile überwiegen;
- das Ausmaß, in dem die neue Idee mit den existierenden Werten, vergangenen Erfahrungen und den Bedürfnissen der Betroffenen übereinstimmt oder kompatibel ist;
- das Ausmaß an wahrgenommener Schwierigkeit, die Neuheit zu verstehen oder auszuführen, sowie ihrer Komplexität;
- die Möglichkeit, die Neuerung zu testen oder auszuprobieren, bevor sie vollständig angenommen wird;
- das Ausmaß, in dem die Resultate der Neuerung für andere sichtbar sind.

Auf der Ebene der Wahrnehmung und Information erscheinen für Rogers und Shoemaker (1971) die Massenmedien am schnellsten und effektivsten zur Einführung einer neuen Idee. Geht es aber um Einstellungs- und Verhaltensänderungen und um die tatsächliche Annahme der neuen Idee, so ist ein persönlicher Austausch wesentlich effektiver. Die erfolgversprechendste Variante stellt die Kombination aus beiden Vorgehensweisen dar.

2.4.3 Praxisbezogener Zugang zur Suchtprävention

Einige Autoren (Denis/ Heiner/ Kröger 1994; Hanewinkel/ Wiborg 2003; Tobler/ Stratton 1997) haben die Vielfalt an bisher durchgeführten und dokumentierten suchtpreventiven Maßnahmen in der Praxis kategorisiert. Sie spiegeln die Konzepte und Theorien wider, die bereits in der geschichtlichen und theoretischen Betrachtung erwähnt wurden. Auf Grund der Analyse bisher durchgeführter Programme dominieren bei der Auflistung schulbasierte Programme mit der Zielgruppe Jugendliche.

Wissensvermittlung

Die Vermittlung von Informationen, insbesondere substanzspezifischer Informationen ist die traditionellste Methode. Der Wissenszuwachs soll die Entscheidung zum Konsumverhalten negativ beeinflussen. Neuere Untersuchungen haben allerdings gezeigt, dass reine Faktenvermittlung teilweise auch die Neugierde der Jugendlichen weckt und somit sogar schädlich sein kann. Informationen zu kurzfristigen negativen Effekten (z.B. Rauchen und gelbe Zähne) erscheinen sinnvoller als der Hinweis auf zukünftige Gefahren für die Gesundheit (z.B. Krebs). Wissensvermittlung sollte möglichst nicht als alleinige Methode angewandt werden, sondern mit anderen Maßnahmen kombiniert werden. Wissensvermittlung kann sowohl persönlich (Vortrag, Seminar) als auch massenmedial (Plakate, Zeitung, Radio, TV, Internet etc.) erfolgen.

Affektive Erziehung

Die affektive Erziehung geht von der ursprünglichen Annahme aus, dass Substanzmissbrauch im Zusammenhang mit geringem Selbstwertgefühl, mangelnder Entscheidungsfähigkeit, geringem Ausdruck von Gefühlen sowie Sinn- und Werteverlust steht. Entsprechend stehen die Stärkung des Selbstwertgefühls, die Klärung der persönlichen Werte, das Erkennen und der Ausdruck eigener Gefühle, das Treffen von Entscheidungen, das Setzen und Realisieren von Zielen, Stressmanagement und Entspannung im Vordergrund. Die Vielfalt der zumeist pädagogisch orientierten Ansätze sowie der teilweise schwierige Nachweis bezüglich eines verminderten Substanzkonsums erschwert eine Gesamtbeurteilung dieses Bereiches. Häufig werden affektive in Kombination mit anderen Maßnahmen durchgeführt (z.B. Vermittlung allgemeiner Fertigkeiten). Trotz des erschwerten Nachweises konkreter Substanzreduktion erscheint auf Grund der theoretischen Konzeption und Zielsetzung die affektive Erziehung als adäquates Mittel der Suchtprävention.

KAPITEL 1

Standfestigkeit gegenüber sozialer Beeinflussung

Der Ansatz konzentriert sich auf den Einfluss sozialen Drucks, insbesondere des Gruppendrucks durch Gleichaltrige. Durch den Erwerb sozialer Kompetenzen, der Fähigkeit des „Nein-Sagens“ und der Einbindung von Peer-Leadern (ausgebildete Gleichaltrige, die selbst einen Einfluss in ihrer Gruppe haben) soll der Erstkonsum verzögert und der Substanzkonsum vermindert werden. Eine reine „Impfung“ gegenüber sozialem Druck im Kontext von Substanzkonsum erscheint weniger sinnvoll als die eigentlichen Grundlagen der Widerstandsfähigkeit in Form sozialer Fertigkeiten und Selbstvertrauen zu stärken. Entsprechend fallen Studien zu Standfestigkeitstrainings relativ unterschiedlich aus.

Vermittlung allgemeiner Lebenskompetenzen (Life-skills)

Das Konzept der Lebenskompetenzen legt seinen Schwerpunkt auf die konkrete Entwicklung und Veränderung von Verhaltensweisen. Auf dem Hintergrund lerntheoretischer Methoden und praktischer Übungen sollen die Teilnehmer lernen, mit schwierigen Situationen und Belastungen adäquat umzugehen, um somit den Rückgriff auf Substanzen als Bewältigungsstrategie überflüssig zu machen. Ziel ist es, Ressourcen in Form von Fähigkeiten aufzubauen, mit sozialen Situationen umzugehen, sowie die eigene Handlungskompetenz zu erhöhen. Somit stehen persönliche und soziale Kompetenzen im Vordergrund. Die Ansichten darüber, was unter allgemeinen, persönlichen und sozialen Kompetenzen im Einzelnen zu verstehen ist, variieren bislang in den verschiedenen Programmen. Insgesamt konnten diese Programme bisher gute Ergebnisse vorweisen. Die Komplexität an vermittelten Fertigkeiten und die Kombination mit anderen Methoden erschwert allerdings die Analyse, welche einzelnen Komponenten hauptsächlich zum Erfolg des Ansatzes führen.

Selbst- und Fremdschutz im Kontext von Substanzkonsum

Dieser Bereich bezieht sich in erster Linie auf Fertigkeiten, die einen direkten oder indirekten Schaden durch den Gebrauch von Substanzen, insbesondere von legalen Drogen, verhindern. Dies kann sich sowohl auf den eigenen Gebrauch beziehen, wie auch auf den Gebrauch anderer Personen (Partner, Freunde, Kunden in einem Cafe oder einer Kneipe). Häufige Anwendung findet der Ansatz z.B. in Bezug auf den Alkohol, wenn der Konsum zwar akzeptiert, das Autofahren unter Alkoholeinfluss aber verhindert wird. Auch die neueren Ansätze der Risikokompetenz lassen sich darunter fassen. Da ein Jugendlicher häufig mit legalen und gesellschaftlich akzeptierten Drogen konfrontiert wird, soll der kompetente Umgang damit gestärkt und deutlich zwischen Genuss und Missbrauch unterschieden werden.



Tabelle 5: Bereiche der Suchtprävention und inhaltliche Beispiele

In Anlehnung an Hanewinkel/ Wiborg (2003) sowie Tobler/ Stratton (1997).

| Bereich | inhaltliche Komponente |
|---|---|
| Wissensvermittlung | <ul style="list-style-type: none"> - über Langzeiteffekte von Drogen - über Kurzeffekte von Drogen - Medien- und soziale Einflüsse - aktueller Drogenkonsum von Gleichaltrigen (normative Erziehung) |
| affektive Erziehung | <ul style="list-style-type: none"> - Selbstwertgefühl - Selbstwahrnehmung - Stress- und Gefühlsmanagement - Einstellungen, Werte und Überzeugungen |
| Standfestigkeit gegenüber sozialer Beeinflussung | <ul style="list-style-type: none"> - Standfestigkeit in Situationen mit sozialem Druck zum Drogenkonsum - Selbstverpflichtung zur Abstinenz - kognitiv-verhaltensbezogene Fertigkeiten - Unterstützung durch und Zusammenarbeit mit Jugendlichen, die keine Drogen nehmen |
| allgemeine Fertigkeiten | <ul style="list-style-type: none"> - Kommunikationsfertigkeiten - Selbstbehauptung - soziale Fertigkeiten (Freundschaften schließen etc.) - Problemlösefertigkeiten - Bewältigungsfertigkeiten - Zielfindung - Alternativen suchen |
| Selbst- und Fremdschutz im Kontext des Substanzkonsums (harm reduction) | <ul style="list-style-type: none"> - sich selbst in solchen Situationen schützen - Gleichaltrige in solchen Situationen schützen - Risikokompetenz aufbauen - verantwortlich handeln: z.B. nicht betrunken fahren |

2.4.4 Geschlechts- und Kultursensibilität in der Suchtprävention

Die Berücksichtigung der Unterschiede des Geschlechts und der kulturellen Ursprünge stellen weniger einen eigenständigen Ansatz dar als vielmehr einen Aspekt, der möglichst in allen suchtpreventiven Ansätzen mehr oder weniger mitberücksichtigt werden sollte.

In Bezug auf das **Geschlecht** können unterschiedliche substanzspezifische und substanzunspezifische Verhaltensmuster aufgezeigt werden. Diese werden zumeist mit der Entwicklung der Geschlechteridentität in den Zusammenhang gebracht. Auch hinsichtlich der Inanspruchnahme von Unterstützung und der Präferenz von Präventionsmaßnahmen können Unterschiede auftreten. Programme, welche diese Aspekte berücksichtigen und/oder die Geschlechterrolle für sich oder in der Interaktion beider Geschlechter thematisieren, können als geschlechtsbezogene Prävention verstanden werden (vgl. Helfferich 1995). Bisher gibt es nur wenige Suchtpreventionskonzepte, die explizit geschlechtsspezifische Aspekte aufgenommen und diese evaluiert haben.

In einer multikulturellen Gesellschaft, die Migranten aus unterschiedlichen Kulturen beherbergt, wird ein kultursensibles Vorgehen in der Prävention zunehmend wichtiger. Was als problematisches Konsummuster verstanden wird, ist abhängig von der jeweiligen Wertvorstellung einer Kultur. So unterscheiden sich z.B. die Auffassungen einer christlich geprägten Kultur von denen einer moslemischen Kultur in Bezug auf den Konsum von Alkohol. Auch die Zugänglichkeit von Personengruppen und die Art sozialer Unterstützungssysteme kann hierbei variieren und hat Auswirkungen auf die Wirksamkeit suchtpreventiver Maßnahmen. Hinzu kommen potenzielle Rollenkonflikte bei Migranten der zweiten Generation auf Grund der Identitätsentwicklung vor dem Hintergrund der elterlichen Kultur und der Integration in der Kultur des Gastlandes. Hier bestehen noch Defizite in der Konzeption geeigneter Maßnahmen. Erste Ansätze finden sich in Projekten zur Suchtprävention von Asylanten.

Kulturelle Gemeinschaften beschränken sich nicht allein auf ihre geopolitische oder religiöse Herkunft. Innerhalb einer Gesellschaft bilden sich immer wieder eigene Kulturen in Form von Subkulturen oder Jugendkulturen, die durch eigene Werte und symbolische Handlungen gekennzeichnet sind. Suchtprävention bedarf unterschiedlicher Zugänge, um in den entsprechenden Subkulturen akzeptiert zu werden.

2.5 Wer führt Suchtprävention durch?

„Suchtprävention geht uns alle an“; Suchtprävention ist eine gesellschaftliche Aufgabe. Jeder kann in seinem sozialen Umfeld dazu beitragen, die Entwicklung von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen so zu fördern, dass ein missbräuchlicher Rückgriff auf Substanzen eingedämmt wird. Damit suchtpräventives Handeln und Denken seine Verbreitung im Alltag erlangt, bedarf es so genannter Multiplikatoren (s. auch Kapitel „Multiplikatorenansatz“), die in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen und sozialen Netzwerken eingebettet sind. Diese Multiplikatoren können Personen aus den verschiedensten beruflichen oder privaten Bereichen in Schule, Gemeinde, Freizeit, Betrieb etc. sein. Eine entsprechende Schulung ermöglicht den kompetenten Umgang mit dem Thema.

Damit ist auch die Rolle der so genannten Professionellen gekennzeichnet: Ihre Aufgabe besteht in der Konzeption, Durchführung und Koordination suchtpräventiver Maßnahmen in Zusammenarbeit mit Multiplikatoren; weiterhin der Ausbildung von Suchtpräventionsfachleuten und Multiplikatoren sowie der Öffentlichkeitsarbeit; sie können Modellprojekte initiieren und stehen bereit, wenn professioneller Rat gefordert wird.

2.6 Wo wird Suchtprävention durchgeführt?

Suchtprävention als eine gesellschaftliche Aufgabe kann an jedem Ort stattfinden oder beteiligt sein, an dem Menschen zusammentreffen. Im Folgenden werden kurz einige häufige Bereiche angerissen, die im Fokus der Suchtprävention stehen und abgrenzbare soziale Gemeinschaften beinhalten. Um auf die Verschiedenartigkeit der sozialen Beziehungen und Gegebenheiten einzugehen, bedarf es einer entsprechend spezifischen Vorgehensweise bei der Suchtprävention. Darauf wird in den späteren Kapiteln intensiver eingegangen.

2.6.1 Gemeinde

Zu unterscheiden ist zwischen einer auf die Gemeinde bezogenen Suchtprävention und einer gemeindebasierten Suchtprävention. Während bei der gemeindebezogenen Suchtprävention die Besonderheit in der Auswahl der Örtlichkeit besteht, stellt die gemeindebasierte Suchtprävention eine eher eigenständige Methode dar, die die Gemeinde mit einbindet.

Gemeindebezogene Suchtprävention: Ein Suchtpräventionskonzept für Gemeinden besteht bereits und wird evtl. lokal leicht adaptiert. Gegebene örtliche Netzwerke werden mehr oder weniger eingebunden.

Gemeindebasierte Suchtprävention: Innerhalb der Gemeinde entsteht eine Initiative (kann auch von außen angeregt werden), die befähigt wird, eigenständig oder unter Supervision Suchtprävention in und mit der Gemeinde durchzuführen. Wesentlich ist die Beteiligung von Gemeindemitgliedern (die sich nicht nur aus Professionellen zusammensetzen sollte) bei der gemeindespezifischen Problemdefinition, der Entscheidung für und Durchführung von Maßnahmen.

Unabhängig von der Vorgehensweise wird die Kombination von schulischer und gemeindeorientierter Prävention als erfolgreich betrachtet. Einige Ansätze betonen grundsätzlich den Einbezug verschiedener Ebenen (Schule, Familie, Betrieb, Gemeindepolitik) innerhalb der Gemeinde (Servais 1988; Fischer/ Michaelis/ Krieger 2002).



2.6.2 Familie

Die Familie wird als wichtiger Ansatzpunkt für Suchtprävention gesehen. Und doch gibt es bisher nur wenige Ansätze, die dieses enge soziale System in den Vordergrund stellen. Ihre Bedeutung liegt darin begründet, dass die Familie die erste prägende soziale Erfahrung für die Kinder darstellt. Soziale Verhaltensweisen, Umgang mit Konflikten und Konsummuster werden zuerst von den Eltern und Geschwistern beobachtet und gelernt.

Es erscheint nicht einfach, Eltern als Zielgruppe für die Suchtprävention zu gewinnen. Zumeist erreicht es eher die bereits aktiven und gebildeten Eltern, aber weniger Eltern, die eigentlich Unterstützung benötigen könnten. Ansatzpunkte sind Elternabende oder spezielle Angebote einer Elternschule.

2.6.3 Schule

Die Schule ist der klassische Ort, an dem die primäre Suchtprävention bisher häufig angewendet wurde. Der Vorteil liegt in der Erreichbarkeit von Kindern und Jugendlichen zu einem frühzeitigen oder entwicklungsensiblen Zeitpunkt. Die potenzielle Erreichbarkeit wird allerdings manchmal durch die Verpflichtung zum Schulgang erkaufte und ersetzt nicht eine ausreichende Überzeugung und Einbindung der Schüler in die Thematik.

Eine Schule besteht nicht allein aus SchülerInnen, sondern ist ein komplexes soziales System. LehrerInnen, Schulleitung, Eltern, Schulpersonal etc. sind wichtige Personengruppen, die in der Schule eingebunden sind. Neuere Ansätze beziehen vermehrt das soziale Klima, die unterschiedlichen Personengruppen und die Strukturen innerhalb der Schule in der Präventionsarbeit mit ein (vgl. Gallà et al. 2002; Freitag 1998).

2.6.4 Freizeit

Zum Setting Freizeit subsumieren sich verschiedene Bereiche und Herangehensweisen. So können bestehende Freizeiteinrichtungen wie Sportvereine eingebunden oder neue Freizeitangebote verwirklicht werden. Es macht daher Sinn, zwischen Freizeit als einem eingrenzbaeren Bereich menschlicher Zusammenkünfte und Freizeit als der aktiven Gestaltung und Methode zu unterscheiden.

Freizeitgestaltung:

Die Kombination aus Suchtprävention und Freizeitgestaltung ermöglicht eine höhere Attraktivität und bietet einen spielerischen Umgang damit. Das Verhältnis zwischen Freizeitgestaltung und Suchtprävention kann unterschiedlich ausfallen. So kann Freizeitgestaltung als Suchtprävention aufgefasst werden im Sinne alternativer Formen der Freizeitgestaltung, oder Suchtprävention kann in Form von Freizeitgestaltung verwirklicht werden, bei der suchtpräventive Themen im Vordergrund stehen.

Beispielsweise kann die Einrichtung einer Halfpipe für jugendliche Skater in einem angebotsarmen und von Langeweile geprägten Stadtteil als strukturelle Suchtprävention aufgefasst werden. Auch erlebnispädagogische Angebote als Form der Suchtprävention können darunter verstanden werden.

Freizeitstätten/ -einrichtungen:

Insbesondere Freizeitkonsumstätten stehen für die Suchtprävention im Vordergrund. So steht ein Großteil des Konsums von Substanzen im Zusammenhang mit dem Aufsuchen von Discos, Techno-Parties, Cafés, Kneipen, Bars etc... Eine Zusammenarbeit mit den Veranstaltern ermöglicht eine Reduzierung der Gefahren auf Grund übermäßigen Konsums. Allerdings sollten auch andere Freizeiteinrichtungen nicht außer Acht gelassen werden, die im Zusammenhang mit dem Konsum von Substanzen stehen, wie Sportvereine, Zeltplätze etc.

2.6.5 Betrieb

Die betriebliche Gesundheitsförderung und Suchtprävention hat einen hohen Stellenwert in Bezug auf Arbeitssicherheit, Fehlzeiten, Leistung und Qualität. Die Gesundheit der Mitarbeiter spiegelt sich letztendlich auch in der ökonomischen Gesundheit des Betriebes wider. Somit gehen die gesellschaftlichen und ökonomischen Interessen in dieselbe Richtung.

Bei verschiedenen Berufsgruppen und Betrieben lassen sich Traditionen und Rituale erkennen, die im Zusammenhang mit dem Konsum von Substanzen stehen.

Insbesondere Auszubildende sind damit konfrontiert und lassen sich darauf ein, wenn sie dies als Symbol der beruflichen Identitätsentwicklung akzeptieren.

Ähnlich wie in anderen Einrichtungen auch, stellt der Betrieb ein komplexes soziales System dar, welches aus verschiedenen Gruppen mit verschiedenen Rollen besteht. Die täglichen Auseinandersetzungen mit den Anforderungen der Arbeit, die Zusammenarbeit mit Kollegen, das Betriebsklima, die Verantwortung von Vorgesetzten, das Verhältnis von Beruf und Familie etc. sind nur einige Aspekte, die deutlich machen, dass auch Faktoren mit eine Rolle spielen, die sich nicht allein auf eine Substanz beziehen.

Die Liste der möglichen Örtlichkeiten und Einrichtungen, an denen Suchtprävention ansetzen kann, ist damit noch lange nicht ausgeschöpft. Insbesondere dort, wo Menschen längere Zeit intensiv miteinander auskommen sollten, bieten sich Einsatzorte für die Suchtprävention und können Multiplikatoren aktiviert werden. Erziehungsheime und Gefängnisse z.B. sind zusätzlich durch eine Anhäufung von Problemfaktoren und eingeschränkter Freiräume gekennzeichnet und bilden eine spezielle soziale Situation von Abhängigkeiten und Beziehungen ab. Aber auch andere soziale oder gesundheitliche Einrichtungen können sinnvolle Orte für Maßnahmen sein (z.B. Krankenhäuser, Universitäten, Arbeitsamt, ...)

2.7 Was macht Suchtprävention erfolgreich?

Es wurden in der Vergangenheit einige Meta-Analysen und Expertisen zur Suchtprävention veröffentlicht, die allerdings stärker die schulische Suchtprävention berücksichtigten. In Meta-Analysen werden verschiedene Evaluations-Studien zum Erfolg von Suchtprogrammen zusammenfassend analysiert, um so allgemeine Aussagen über Erfolgskriterien machen zu können. Wir möchten uns hier auf die Schlussfolgerungen aus den Analysen (Tobler 1997; Cuijpers 2003) und Expertisen (Künzel-Böhmer/ Büringer/ Janik-Konecny 1993) bezüglich der Wirksamkeit suchtpreventiver Maßnahmen beschränken:

Generell gilt, dass Prävention wirksam ist. Sie setzt allerdings eine sorgfältige Planung und Durchführung voraus.

a) Maßnahmen durch persönliche Kommunikation

- Aus methodischen und pädagogischen Gründen erscheint die Schwerpunktlegung auf protektive Faktoren gegenüber Risikofaktoren besser geeignet zu sein.
 - Kurzfristige Einzelaktionen sind nicht effektiv. Prävention benötigt einen langfristigen Ansatz.
 - Reine Informationsvermittlung als Maßnahme ist kritisch zu bewerten.
 - Die Förderung von Lebenskompetenzen bei Jugendlichen ist eine wirksame präventive Maßnahme.
 - Als Ergänzung zum Lebenskompetenzkonzept sind Maßnahmen zur Schaffung funktionaler Alternativen positiv zu beurteilen.
 - Prävention sollte bereits im Kindesalter beginnen.
 - Präventive Maßnahmen sind für Nichtkonsumenten wirksamer als für bereits Konsumierende.
 - Bisherige präventive Maßnahmen berücksichtigen zu wenig den wichtigen Einfluss der Familie in Bezug auf den späteren Umgang mit Substanzen.
 - Neben der Familie erscheint die Schule als geeigneter Ort für eine frühzeitige Intervention.
 - Gemeindebezogene Programme, die verschiedene andere Bereiche wie Schule und Familie berücksichtigen, können die Wirksamkeit verstärken.
 - Interaktiv ausgerichtete Programme sind wirksamer.
-



b) Maßnahmen durch Massenkommunikation

- Es macht Sinn, negative Überzeugungen bei der Zielgruppe anzusprechen, die eine Veränderung des Verhaltens verhindern.
- Anreize für ein gesundheitsförderliches Verhalten sollten die verschiedenen Motive, Bedürfnisse und Werte der Zielgruppe berücksichtigen.
- Für Kinder und Jugendliche sind Themen, die für den Prozess der Identitätsfindung relevant sind, besonders geeignet.
- Bei Kindern und Jugendlichen sollte die Aufmerksamkeit auf sofortige, sehr wahrscheinliche Konsequenzen des Verhaltens gelenkt werden.
- Angsterzeugende oder abschreckende Botschaften sind weniger geeignet.
- Mit dem Einsatz von Prominenten als Verbreiter von Botschaften sollte sehr vorsichtig umgegangen werden.
- Medienaktionen, die für ein Image oder einen Lebensstil werben, der Substanzgebrauch ausschließt, scheinen fruchtbar zu sein.
- Massenmediale Kommunikation sollte durch Methoden der persönlichen Kommunikation ergänzt werden.

2.8 Orientierung innerhalb der Suchtprävention

In diesem Kapitel wurden vielfältige Aspekte der Suchtprävention aufgezeigt, die einen Einsteiger in die Thematik die Frage nach Orientierung aufwerfen lassen. Es sollte klar sein, dass es auf Grund des komplexen Zusammenspiels verschiedener Einflussfaktoren bei der Entstehung von Sucht nicht nur eine einzige präventive Methode geben kann. Je nach Zielsetzung, Lebensbereich und Zielgruppe sollte reflektiert werden, welche Vorgehensweise, Methode und Schwerpunktsetzung angemessen erscheint. In den praxisbezogenen Kapiteln dieses Handbuches werden verschiedene konkrete suchtpreventive Projekte und Aktivitäten vorgestellt, die eine Einordnung der bisher vorgestellten Theorien und Ansätze erleichtern. Im nachfolgenden Kapitel werden die Schwerpunktsetzungen des CePT in Bezug auf die Suchtprävention zusammengefasst, die ebenfalls eine übergeordnete Orientierung ermöglichen.

3 Der Ansatz des CePT

Das CePT orientiert sich an den aktuellen wissenschaftlich fundierten Suchtpräventionsansätzen, wie sie im vorherigen Kapitel dargestellt wurden. Welche Schwerpunktsetzungen und Leitlinien dabei eine Rolle spielen und den besonderen Charakter des CePT-Ansatzes ausmachen, soll im Folgenden anhand der Grundlagen, Ziele, Zielgruppen und Vorgehensweisen erläutert werden.

3.1 Grundlagen

„Der Mensch steht im Mittelpunkt, nicht die Droge“. Dieser Leitsatz des CePT steht für ein suchtpreventives Handeln, bei dem der Mensch und sein Wohlbefinden erste Priorität haben. Der Mensch wird dabei im Kontext seines sozialen, gesellschaftlichen und materiellen Umfeldes betrachtet. Grundlegend hierfür sind die Zielsetzungen der WHO für die **Gesundheitsförderung** und der Ansatz der Salutogenese, wie er von Antonovsky vertreten wird (siehe vorangegangenes Kapitel). Mit dieser Orientierung sind weitere Aspekte verbunden. So wird ein Schwerpunkt **auf die Förderung von Kompetenzen und Ressourcen** gelegt, die die **substanzunspezifische** Basis der Suchtprävention bilden. Die Bedeutung der Ressourcen tritt vor allem dann hervor, wenn sie dazu beitragen, bei vorhandenen Risikofaktoren die Widerstandsfähigkeit zu erhöhen. Soziale und persönliche Lebenskompetenzen sowie externale Ressourcen zu fördern, steht daher im Vordergrund der suchtpreventiven Arbeit. Auf dieser Grundlage können dann konkrete Informationen zu Substanzen und suchtfördernden Verhaltensweisen vermittelt werden.

KAPITEL 1

Legalisierte Drogen finden in der Suchtprävention, wie sie vom CePT vermittelt wird, besondere Beachtung angesichts der hohen Verbreitung, als auch der Tatsache, dass vor dem Einstieg in den Konsum illegalisierter Drogen bereits intensive Erfahrungen mit legalisierten Drogen gemacht werden.

Sucht und Suchtentstehung sowie der Aufbau von Kompetenzen ist nicht die Angelegenheit eines Einzelnen. So wie der Mensch in ein soziales, gesellschaftliches, politisches und materielles Umfeld eingebettet ist, so leisten diese äußeren Aspekte einen Beitrag zur Entwicklung in die eine oder andere Richtung. Daher setzt die Suchtprävention neben der Verhaltensprävention auch an diesen Strukturen an im Sinne einer **Verhältnisprävention**.

Wie aus den Erklärungstheorien zur Suchtentstehung ersichtlich wird, sind Sucht und Substanzmissbrauch multikausale Phänomene. Jeder Mensch hat seine individuelle Geschichte. Die Entstehung der Sucht gleicht einem individuellen Puzzle. Ein einziges Puzzleteil reicht nicht aus, um ein „Sucht-Bild“ zu generieren, es benötigt zumeist mehrere Puzzleteile. Auch wenn es ein persönliches Puzzle ist, so finden sich bei verschiedenen Personen immer wieder ähnliche Puzzleteile. Daher können einzelne Methoden, die bei manchen Personen Wirkungen zeigen, bei anderen wenig bewirken. Erst eine gewisse Methodenvielfalt kann eine ausreichende Überlappung gewährleisten. Gleichzeitig spricht sie auch mehrere Puzzlestücke an und ermöglicht so eine effektivere Veränderung des Gesamtbildes. Zu den Methoden gehören personenbezogene Vermittlung von Lebenskompetenzen, Informationsvermittlung, Multiplikatoren-schulung, Öffentlichkeitsarbeit etc. Die Form der Vermittlung erfolgt durch Trainings, praktische und interaktive Übungen oder Diskussionen. Dies kann im Rahmen von Seminaren, Schulstunden, Theaterprojekten, Erlebnispädagogik und anderen kreativen Methoden umgesetzt werden. In den späteren Kapiteln werden dazu einige Beispiele angeführt. Damit diese einzelnen Methoden nicht nebeneinander stehen oder gar Widersprüche erzeugen, ist ein **methodenintegrativer Ansatz** notwendig, der die vielfältigen Methoden in Bezug auf das jeweilige Ziel aufeinander abstimmt. Die Eingebundenheit des Menschen in soziale Systeme macht es weiterhin erforderlich, im Sinne eines **Multisetting- und Multigruppenansatzes** in verschiedenen gemeinschaftlichen Lebenswelten präsent zu sein. Es werden Bereiche wie Familie, Schule, Gemeinden, Betriebe, Freizeitbereiche etc. angesprochen. Innerhalb dieser Systeme sind wiederum unterschiedliche Gruppen beteiligt. So bildet z.B. das System Schule Schüler, Lehrer, Eltern, Schulleitung, Schulpersonal etc. ab. Die Fokussierung auf nur eine Gruppe von Personen ignoriert das verwobene soziale Netz, welches sie mit den anderen Gruppen verbindet.

Die Strategie, an verschiedenen Ebenen und Punkten in einem System anzusetzen, leitet sich auch aus dem **systemischen Ansatz** ab, der einen allgemeinen Rahmen für die suchtpreventiven Vorgehensweisen des CePT bildet. Neben den allgemeinen Aspekten der Systemik für die Suchtprävention, wie sie weiter oben bereits angeführt wurden (Kapitel Suchtprävention), kennzeichnen zehn Leitsätze in Anlehnung an De Rosnay (1975) das systemische Vorgehen des CePT:

1. **Bewahre die Vielfältigkeit:** Der Komplexität einer Sache sollte mit der entsprechenden Reichhaltigkeit und Vielfalt an Informationen, Erklärungen und Maßnahmen begegnet werden. Vereinfachungen sind zu vermeiden.
2. **Regelkreise sollten nicht „aufgebrochen“ werden:** Die Beschränkung auf punktuelle isolierte Aktionen, die die Strukturen eines gesamten Systems aufbrechen und desorganisieren, sollten vermieden werden.
3. **Suche nach den Verstärkerpunkten:** Um eine Veränderung zu bewirken, sollte innerhalb eines Systems gleichzeitig an verschiedenen Punkten, die eine verstärkende Wirkung besitzen, angesetzt werden.
4. **Stelle die Homöostase durch Dezentralisierung wieder her:** Im Sinne des Gesetzes der erforderlichen Vielfalt führt die Dezentralisierung zu einer Multiplikation von Lösungen und zu einer besseren Anpassung an die gegebene Lebenssituation und damit zu einer Wiederherstellung der Gleichgewichte.
5. **Einschränkungen einhalten:** Das Wissen um die Gefährlichkeit von Drogen verpflichtet zum Verbot des Konsums bei Kindern und Jugendlichen und zur Aufstellung von klaren Regeln bei den Erwachsenen.



6. *Differenziere, um besser zu integrieren:* Unterschiedliche Personen und Positionen ermöglichen adäquate Lösungen und deren Integration in das tägliche Leben.
7. *Zur Weiterentwicklung gehört, Kritik zuzulassen:* Eine Gruppe, die das Ziel hat, Umweltgegebenheiten zu verändern, bildet mit dieser Umwelt selbst ein System. Eine Veränderung der Umwelt geht also zwangsläufig mit einer Veränderung der sie verändernden Gruppe einher. Es ist die kritische Reflektion des Gegebenen, die eine Entwicklung und Veränderung derselben einleitet.
8. *Die Ziele sind wichtiger als die detaillierte Programmgestaltung:* Eine starre Programmgestaltung kann am Ziel vorbeigehen. Es sollte immer ein flexibler Spielraum vorhanden sein zur Zielerreichung.
9. *Die Leitung und Führung sollte angemessen genutzt werden:* Im Aufbau von Netzwerken spielt die Leitung eine wichtige Rolle. Im Sinne der Vielfältigkeit und Autonomie ist eine Koordination auf dem Prinzip der Partizipation und Selbstverwaltung gefordert.
10. *Beachte die Zeitspanne der Rückmeldung und Wirkung:* Veränderungen, die effektiv und nachhaltig sein sollen, benötigen auch eine lange Zeit, bis ihre Wirkung wahrgenommen wird.

Die Alltags-Definition von und der Umgang mit Sucht, missbräuchlichem Konsum, Drogen und damit zusammenhängenden Problemen sind häufig eingebettet in soziale Normen und Wertigkeiten. Eine Institution mit einer unabhängigen Position erlaubt einen relativ wertfreien Umgang mit dem Thema und erhöht das Vertrauen aller Beteiligten. Daher beschränkt sich das CePT auf die Werte der allgemeinen Menschenrechte und stützt sich auf wissenschaftlich fundierte Argumente und Maßnahmen, wie sie im vorangegangenen Kapitel zur Suchtprävention angeführt wurden.

3.2 Ziele

Das grundlegende Ziel des CePT ist es, **Sucht zu verhindern, Missbrauch zu vermindern und den Beginn des Konsums hinauszuzögern**. Dies bedeutet, dass bei Erwachsenen nicht die Abstinenz im Vordergrund der Suchtprävention steht. Im Sinne der WHO geht es um das langfristige Wohlbefinden des Menschen, das einen unproblematischen Konsum im Rahmen der gesetzlichen Bestimmungen nicht ausschließt. Es ist allerdings unumstritten, dass ein frühzeitiger Gebrauch im Kindes- und Jugendalter gesundheitliche und entwicklungsbezogene Gefahren beinhaltet, die ihn als grundsätzlich missbräuchlich kennzeichnen. **Dem entwicklungsgerechten Schutz von Kindern und Jugendlichen** vor Drogen wird daher besondere Beachtung geschenkt. Die Verantwortung für diesen Schutz wird in erster Linie bei den Erwachsenen gesehen. Die Suchtprävention bezieht sich daher nicht schwerpunktmäßig auf Jugendliche und Kinder, sondern **hat als Hauptansprechpartner die Erwachsenen**. Sie stellen mit ihren Einstellungen und ihrem Verhalten ein Modell für Kinder und Jugendliche dar, an dem diese sich orientieren.

Die **Stärkung von Schutzfaktoren, in Form von persönlichen und sozialen Kompetenzen sowie dem Aufbau sozialer Ressourcen** sind Schwerpunkte der Zielsetzung. Die Verminderung von Risikofaktoren sowie die Kompetenz, mit Risiken umzugehen, gehen damit einher.

Auch auf der politischen und gesellschaftlichen Ebene setzt die Suchtprävention an. Der Aufbau suchtpreventiver Netzwerke, die Förderung der Kommunikation und das soziale Miteinander sowie die Verbesserung der strukturellen Bedingungen stellen langfristige Ziele dar. Insbesondere soll die **Entwicklung gesellschaftlicher Rahmenbedingungen, die einen suchtpreventiven Lebensstil ermöglichen**, unterstützt werden.

Letztendlich sollen mit den personen- und strukturorientierten Maßnahmen **langfristige und nachhaltige Wirkungen** im Sinne der Suchtprävention erreicht werden.

3.3 Zielgruppen

Zielgruppen des CePT sind **Erwachsene und Jugendliche**. Als Hauptzielgruppe werden **Multiplikatoren** angesprochen, die das suchtpreventive Denken und Handeln an die intermediären Zielgruppen Kinder, Jugendliche und Erwachsene vermitteln und umsetzen. Insbesondere sind dies Eltern, pädagogische, soziale und gesundheitsbezogene Berufsgruppen, Politiker sowie Vertreter öffentlicher Institutionen und Medien.

3.4 Vorgehensweisen

Vielfältige Ursachen erfordern vielfältige Methoden an unterschiedlichen Orten. Die Veränderung eines einzelnen Puzzleteils verändert ein Puzzlebild nicht wesentlich. Daher wendet sich das CePT möglichst an unterschiedliche Personengruppen, setzt an verschiedenen Orten an und arbeitet mit verschiedenen Methoden, die kohärent zur Philosophie der Suchtprävention sind. Diese **methodenintegrierte und systemische** Vorgehensweise ist ein Kennzeichen des CePT.

Die Verbreitung suchtpreventiver Inhalte erfolgt möglichst positiv, einheitlich, konkret und lebensweltbezogen. Im Sinne des Kohärenzgefühls (Antonovsky) ist es plausibel, dass die Methoden kohärent sowohl auf Einstellungen, emotionale Aspekte und das Verhalten bezogen sind. Aufmerksamkeit erwecken und Bewusstsein bilden ermöglichen es, in Kommunikation zu treten. Kommunikation im Sinne einer Diskussion ermöglicht es, im Austausch mit anderen eigene und soziale Normen zu prüfen, aufzubauen und zu verändern. Einstellungen alleine reichen zur Handlung oder Verhaltensänderung nicht aus. Verschiedene Kompetenzen und Ressourcen zum Handeln sind notwendig. Daher müssen entsprechende Kompetenzen aufgebaut, Ressourcen zur Verfügung gestellt und Barrieren abgebaut werden. Einstellungs- und Verhaltensänderungen müssen zur aktuellen Lebenswelt passen, daher werden Methoden möglichst darauf abgestimmt.

Die Abstimmung mit der jeweiligen Situation der betroffenen Gemeinschaften funktioniert nicht, ohne diese selbst mit einzubeziehen. **Partizipation** ist daher ein weiterer wichtiger Bestandteil der suchtpreventiven Arbeit. Alle Personengruppen und Institutionen, die durch eine Aktion direkt oder indirekt betroffen sind, werden möglichst **vernetzt** und beteiligt. Die Zusammenarbeit mit anderen ist dabei durch Offenheit, Vertrauen und Verantwortungsbewusstsein geprägt.

Die zunehmende Verantwortungsübernahme von Multiplikatoren aus den jeweiligen Gemeinschaften und Lebenswelten für die Suchtprävention steht im Einklang mit dem Konzept des **Empowerments**. Das bedeutet, dass diese Personen befähigt werden, die Suchtprävention in die eigene Hand zu nehmen und ein Mitspracherecht in der Gesellschaft zu erlangen. Dazu werden diese entsprechend ausgebildet, begleitet, und es werden Strukturen gefördert, die die politische und materielle Unterstützung innerhalb der Gemeinschaft (Gemeinde, Schule, Betrieb, ...) gewährleisten. Die Sicherstellung einer ausreichenden **Öffentlichkeitsarbeit** gehört mit zu den Aufgaben des CePT.

Die Vorgehensweise des CePT ist weiterhin durch ihre Verbundenheit zur **Qualitätssicherung** gekennzeichnet. Neben der Auswahl möglichst evidenzbasierter Maßnahmen wird eine ausreichende Ausbildung der Mitarbeiter und Multiplikatoren gewährleistet. Verschiedene Maßnahmen werden evaluiert, um die Wirksamkeit sicherzustellen und Optimierungen vornehmen zu können.

Diese allgemeinen Positionierungen bezüglich der Grundlagen und Vorgehensweisen werden in den nachfolgenden Kapiteln, die auf die einzelnen Bereiche ausführlicher eingehen, anhand von Beispielen verständlicher und praxisnah erläutert.



4. Literaturhinweise

4.1 Empfohlene Literatur:

- BZgA. (2001). Was erhält Menschen gesund? Antonovskys Modell der Salutogenese. Diskussionsstand und Stellenwert. Forschung und Praxis der Gesundheitsförderung, Band 6. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung
- Knapp, R.H. (1996). Vorbeugung gegenüber Suchtgefahren. Aufgabe von Gesundheitserziehung und Gesundheitsförderung im Kinder- und Jugendalter. Neuwied: Luchterhand
- Künzel-Böhmer, J./ Büringer, G./ Janik-Konecny, T. (1993). Expertise zur Primärprävention des Substanzmissbrauchs. Band 20 Schriftenreihe des Bundesministeriums für Gesundheit. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft
- Nutbeam, D./ Harris, E. (2001). Theorien und Modelle der Gesundheitsförderung. Eine Einführung für Praktiker zur Veränderung des Gesundheitsverhaltens von Individuen und Gemeinschaften. Hamburg: Verlag für Gesundheitsförderung
- Stimmer, F. (2000). Suchtlexikon. München: R. Oldenbourg Verlag

4.2 Im Kapitel angeführte Literatur:

- Ajzen, I. (1985). From intention to actions: A theory of planned behavior. In: Kuhl, J./ Beckmann, J. (Eds.), Action control: From cognition to behavior (pp. 11-39). Heidelberg: Springer
- Ajzen, I./ Fishbein, M. (1980). Understanding attitudes and predicting social behavior. Englewood Cliffs: Prentice Hall
- Antonovsky, A. (1987). Unravelling the mystery of health. San Francisco: Jossey-Bass
- Aßhauer, M./ Hanewinkel, R. (2000). Prävention des Rauchens durch die Förderung von Lebenskompetenzen. In: Leppin, A./ Hurrelmann, K./ Petermann, H. (Hrsg.), Jugendliche und Alltagsdrogen. Konsum und Perspektiven der Prävention (S. 114-140). Berlin: Luchterhand
- Bandura, A. (1977). Social learning theory. Englewood Cliffs: Prentice Hall
- Bandura, A. (1986). Social foundation of thoughts and actions: A social cognitive theory. Englewood Cliffs: Prentice Hall
- Bandura, A. (1995). Self-efficacy in changing societies. Cambridge: University Press
- Bengel, J./ Strittmatter, R./ Willmann, H. (1998). Was erhält Menschen gesund? Antonovskys Modell der Salutogenese - Diskussionsstand und Stellenwert. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung
- Botvin, G.J./ Tortu, S. (1988). Preventing adolescent substance abuse through life skills training. In: Price, R.H./ Cowen, E.L./ Lorion, R.P./ Ramos-McKay, J. (Eds.), Fourteen ounces of prevention (pp. 98-110). Washington: American Psychological Association
- Caplan, G. (1964). Principles of preventive psychiatry. New York: Basic Books
- Cierpka, M. (1995). Handbuch der Familiendiagnostik. Berlin: Springer
- Cohen, A. K. (1955). Delinquent boys. New York: Macmillan
- Cuijpers, P. (2003). Three decades of drug prevention research. Drugs: Education, Prevention, Research, 10, 7-20
- Dembach, B. (1990). Zwischen Selbsthilfe- und Expertenorientierung - Angehörigenarbeit im Drogenbereich. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag
- Denis, A./ Heynen, S./ Kröger, C. (1994). Fortschreibung der Expertise zur Primärprävention des Substanzmissbrauchs. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung
- Dilling, H./ Mombour, W./ Schmidt, M.H. (1994). Internationale Klassifikation psychischer Störungen. ICD-10 Kapitel V (F). Klinisch-diagnostische Leitlinien. Bern: Huber
- Dlugosch, G.E. (1994). Modelle in der Gesundheitspsychologie. In: Schwenkmezger, P./ Schmidt, L. (Hrsg.), Gesundheitspsychologie (S. 101-117). Stuttgart: Enke
- Fischer, U.C./ Michaelis, T./ Krieger, W. (2002). Gemeindefähige primäre Prävention von Drogenmissbrauch und Sucht. In: Röhrle, B. (Hrsg.), Prävention und Gesundheitsförderung (Band II) (pp. 285-326). Tübingen: dgvt-Verlag
- Franzkowiak, P. (1987). Risikoverhalten als Entwicklungsaufgabe. Zur subjektiven Vernunft von Zigarettenrauchen und Alkoholkonsum in der Adoleszenz. In: Laaser, U./ Sassen, G./ Murza, G./ Sabo, P. (Hrsg.), Prävention und Gesundheitserziehung (S. 63-84). Berlin: Springer
- Franzkowiak, P. (2003). Entwicklung der Suchtprävention in Deutschland: Konzepte und Praxis. Suchttherapie, 4, 175-182
- Freitag, M. (1998). Was ist eine gesunde Schule? Einflüsse des Schulklimas auf Schüler- und Lehrergesundheit. Weinheim: Juventa
- Gallà, M./ Aertsen, P./ Daatland, C./ DeSwert, J./ Fenk, R./ Fischer, U.C./ Habils, K./ Jaspers, D./ Koller, M./ Lee, H./ Michaelis, T./ Sannen, A. (2002). Making schools a healthier place. Handbuch für effektive schulische Suchtprävention. Utrecht: Trimbo Institute
- Hanewinkel, R./ Wiborg, G. (2003). Effektivität verhaltenspräventiver Interventionen zur Suchtvorbeugung. Suchttherapie, 4, 183-191
- Helffferich, C. (1995). Ansätze geschlechtsbezogener Prävention und Gesundheitsförderung bei Jugendlichen. In: Kolip, P./ Hurrelmann, K./ Schnabel, P.-E. (Hrsg.), Jugend und Gesundheit (S. 135-156). Weinheim: Juventa
- Hirschi, T. (1969). Causes of delinquency. Berkeley, California: California Press
- Jessor, R. (2001). Problem-Behavior Theory. In: Raitel, J. (Hrsg.), Risikoverhaltensweisen Jugendlicher. Formen, Erklärungen und Prävention (S. 61-78). Opladen: Leske & Budrich

KAPITEL 1

- Jessor, R./ Jessor, S. (1977). Problem behavior and psychosocial development. A longitudinal study of youth. New York: Academic Press
- Künzel-Böhmer, J./ Büringer, G./ Janik-Konecny, T. (1993). Expertise zur Primärprävention des Substanzmissbrauchs. Band 20 Schriftenreihe des Bundesministeriums für Gesundheit. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft
- Lemert, E. M. (1951). Social pathology. New York: McGraw-Hill
- Löcherbach, P. (1992). Der Mythos Suchtprävention - Erfolge sind nicht auszuschließen. Koblenz: Verlag Ralf Quast
- McGuire, W. (1989). Theoretical foundations of campaigns. In: Rice, R.E./ Atkin, C.K. (Eds.), Public communication campaigns. Newbury Park: Sage Publications
- Merton, R.K. (1968). Social theory and social structure. New York: Free Press
- Meyenberg, R./ Scholz, W.-D./ Buisman, W. (1993). Jugendliche und Drogen: Das Thema Sucht in Schule und Unterricht. Hannover: Hahnsche Buchhandlung
- Michaelis, T. (1996). La formation en thérapie familiale (Manuskript). Luxembourg: CePT
- Mrazek, P.J./ Haggerty, K.P. (1994). Reducing risks for mental disorders: Frontiers for preventive intervention research. Washington, DC: National Academy Press
- Rhodes, J.E./ Jason, L.A. (1990). A social stress model of substance abuse. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 58(4), 395-401
- Rogers, E.M./ Shoemaker, F.F. (1971). Communication of innovations. New York: The Free Press.
- Rosnay, J. de (1977). Das Makroskop. Stuttgart: Deutsche Verlagsanstalt
- Saß, H./ Wittchen, H.-U./ Zaudig, M. (1996). Diagnostisches und Statistisches Manual Psychischer Störungen DSM-IV. Göttingen: Hogrefe
- Schwarzer, R. (1992). Psychologie des Gesundheitsverhaltens. Göttingen: Hogrefe
- Servais, E. (1988). Bevor es zu spät ist. Gesamtgesellschaftliche und ganzheitliche Suchtvorbeugung. Eupen: Grenz-Echo Verlag
- Sieber, M. (1993). Drogenkonsum: Einstieg und Konsequenzen. Ergebnisse von Längsschnittuntersuchungen und deren Bedeutung für die Prävention. Bern: Huber
- Silbereisen, R.K./ Kastner, P. (1987). Jugend und Problemverhalten. Entwicklungspsychologische Perspektiven. In: Oerter, R./ Montada, L. (Hrsg.), Entwicklungspsychologie (S. 882-919). Weinheim: Psychologische Verlagsunion
- Silbereisen, R.K./ Reese, A. (2001). Substanzgebrauch Jugendlicher: Illegale Drogen und Alkohol. In: Raithel, J. (Hrsg.), Risikoverhaltensweisen Jugendlicher. Formen, Erklärung und Prävention (S. 153-131). Opladen: Leske & Budrich
- Tobler, N.S. (1997). Meta-analysis of adolescent drug prevention programs: Results of the 1993 meta-analysis. In: Bukoski, W.J. (Ed.), Meta-analysis of drug abuse prevention programs (pp. 5-68). Rockville: National Institute on Drug Abuse
- Tobler, N.S./ Stratton, H.H. (1997). Effectiveness of school-based drug prevention programs: A meta-analysis of the research. The Journal of Primary Prevention, 18(1), 71-128
- Tretter, F. (1998). Ökologie der Sucht. Das Beziehungsgefüge Mensch-Umwelt-Droge. Göttingen: Hogrefe
- Uhl, A./ Springer, A. (2002). Professionelle Suchtprävention in Österreich: Leitbildentwicklung der Österreichischen Fachstellen für Suchtprävention. Wien: Österreichisches Bundesinstitut für Gesundheitswesen
- WHO. (1986). Ottawa Charta. Retrieved from the World Wide Web: http://www.euro.who.int/AboutWHO/Policy/20010827_2
- Wills, T.A. (1990). Stress and coping factors in the epidemiology of substance use. In: Kozlowski, L.T./ Annis, H.M./ Cappell, H.D./ Glaser, F.B./ Goodstadt, M.S./ Israel, Y./ Kalant, H./ Sellers, E.M./ Vingiliis, E.R. (Eds.), Research advances in alcohol and drug problems (pp. 215-250). New York: Plenum Press



MULTIPLIKATOREN *in der Primären Suchtprävention*



KAPITEL 2

Kompetenzen des Multiplikators (KdM)

Einleitung

Multiplikatoren in der Primären Suchtprävention

„Gesundheit entsteht dadurch, dass man sich um sich selbst und für andere sorgt, dass man in die Lage versetzt wird, selber Entscheidungen zu fällen und eine Kontrolle über die eigenen Lebensumstände auszuüben sowie dadurch, dass die Gesellschaft, in der man lebt, Bedingungen herstellt, die all ihren Bürgern Gesundheit ermöglichen.“ (WHO)

In anderen Worten, es geht darum Menschen zu stärken, ihnen im Rahmen ihrer eigenen Ressourcen Möglichkeiten der Gestaltung und Mitgestaltung zu geben, die mit ihren Bedürfnissen, Wünschen und Hoffnungen zu tun haben, damit ihre Persönlichkeit gefördert wird. Ebenso geht es um die Verbesserung sozialer Kompetenzen und lebenspraktischer Fertigkeiten, damit Menschen mehr Einfluss auf ihr eigenes Leben, ihre Gesundheit und auf ihre Lebenswelt ausüben, was ihnen zugleich ermöglicht, Veränderungen in ihrem Lebensalltag zu treffen, die ihrer eigenen Gesundheit als auch der des Lebensumfeldes zugute kommen. Dieser Lernprozess (Stichwort: lebenslanges Lernen) muss sowohl zu Hause in den Familien, innerhalb der Gemeinde, in den Vereinen, als auch in den Schulen, am Arbeitsplatz und anderen Lebensbereichen erleichtert werden. (siehe dazu Kapitel Setting)

Wenn in der Folge die Rede sein wird von Multiplikatoren in der Primären Suchtprävention (vereinfacht Multiplikator), geht es darum, interessierte, motivierte Menschen darin zu bestärken, für die eigenen Bedürfnisse, Interessen und Wünsche aktiv einzutreten, d.h. als Subjekte ein Stück mehr an Verfügungserweiterung über ihr eigenes Leben zu gewinnen.

Durch den Aufbau und die Stärkung von Lebenskompetenzen sollen die Bereitschaft und die Fähigkeit erweitert werden, sich einerseits dem eigenen Leben mit seinen Höhen und Tiefen aktiv zu stellen, wünschenswerte Veränderungen wahrzunehmen und hilfreiche Ressourcen der Veränderung zu mobilisieren (Multiplikation nach innen).

Andererseits sollen die Multiplikatoren das nötige Wissen und Know-how im Umgang mit unterschiedlichsten gesundheitsfördernden und suchtpreventiven Schlüsselthemen erwerben, um etwa in ihrem direkten Lebensumfeld in Sachen Primärer Suchtprävention dieses Wissen aktiv weitergeben zu können (Multiplikation nach außen).

Das Centre de Prévention des toxicomanies (CePT) hat in den vergangenen Jahren mehrere Lehrgänge für Multiplikatoren in der Primären Suchtprävention durchgeführt, bei denen folgende Schlüsselthemen angeboten wurden:

- Theoretische und praktische Grundlagen der Primären Suchtprävention (Drogen – Sucht – Prävention) in unterschiedlichen Settings (Jugendarbeit, Gemeinde, Schule, Familie ...)
- Kommunikationstraining (Gesprächsführung, Diskussionsleitung, Präsentation)
- Einblicke in Gesetzmäßigkeiten von Gruppenprozessen und Gruppenarbeit (Animation und Leitung von Gruppen)
- Einführung in die Projektarbeit (Planung – Durchführung – Auswertung)
- Einige praktische Ansätze in der Suchtprävention: Erlebnispädagogik – Theaterspiel – Kreative Medien
- Reflexion der Rolle und der Arbeit als Multiplikator in der Primären Suchtprävention

In Seminaren, Workshops und Schnuppertagen wurden theoretisches Wissen und praktisches Methodenrepertoire für die Suchtpräventionsarbeit vermittelt und angewendet. Über Methoden der Erwachsenenbildung wurden die Lehrgang-Teilnehmenden an die Durchführung eines eigenen suchtpreventiven Projektes herangeführt, das durch Supervision unterstützt wurde. Durch diesen Weg wurde das Erlernete zu einer ersten Anwendung gebracht und die angehenden Multiplikatoren konnten ermutigt werden aktiv zu werden.



Dort, wo Menschen diese Erfahrungen von Selbstwert und aktiver Gestaltungskraft, von Ermutigung und sozialer Anerkennung haben sammeln können, vollziehen sich Mut machende Prozesse einer „Stärkung von Eigenmacht.“ Der Rückgriff auf das positive Kapital dieser Erfahrungen macht es Menschen möglich, sich ihrer Umwelt weniger ausgesetzt zu fühlen und Mut für ein offensives Sich-Einmischen zu sammeln. Ein derartiges Bild von Multiplikator ist eng mit dem Begriff „Empowerment“ verknüpft, das bedeutet: Selbstbefähigung und Selbstbemächtigung, Stärkung von Eigenmacht, Autonomie und Selbstverfügung.

Positive Lebenserfahrungen, verbunden damit, erfahren zu können, was man kann, bzw. Schritt für Schritt Gelerntes umsetzen zu können und sich seiner Fähigkeiten bewusst zu werden oder als Multiplikator in seinem Lebensumfeld aktiv zu werden und dabei zu erleben, dass man etwas bewegen kann, geben Sicherheit und Selbstwert. Diese Kraft kann dazu beitragen, nicht nur bei sich selbst und in seinem engsten Lebensumfeld „Steine ins Rollen“ zu bringen, sondern sich ebenso mit anderen Menschen zusammenzutun und „über den eigenen Tellerrand“ hinauszuwirken.

Das vorliegende Handbuch hat im ersten Kapitel Einblicke in die theoretischen Grundlagen der Suchtprävention gegeben. Ab nun wird es darum gehen, wie dieses Wissen zum Leben erweckt werden kann.

Im folgenden Kapitel „Kompetenzen des Multiplikators“ (KdM) wird Schritt für Schritt dargelegt, welche Wege Multiplikatoren nach außen beschreiten können, wenn sie einmal den Entschluss gefasst haben, aktiv werden zu wollen.

| Unterkapitel | Inhalt |
|-------------------------------------|---|
| KdM1: Vorfeld – bevor es losgeht | Das Vorhaben einer suchpräventiven Maßnahme ist gefasst. Erwartungen, Hoffnungen und Wünsche sind mit diesem Vorhaben verbunden, diese gilt es zwischen Auftraggeber und Auftragnehmer zu kommunizieren, wobei eine Reihe von Punkten in der Art: wer macht was, wie, mit wem, wann, wo ... im Vorfeld zu klären sind. Dies gilt auch in dem Fall, wo Multiplikatoren sozusagen in Eigenregie eine Veranstaltung anbieten wollen. |
| KdM2: Veranstaltungsformen | „Das Vorhaben suchpräventive Maßnahme“ bekommt ein klares Gesicht. Die Entscheidung, welche Veranstaltung – Informationsversammlung, Seminar, Workshop, Ausstellung, etc ... wurde getroffen, und es gilt nun, für diese – ob für wenige oder viele Teilnehmenden – einen konkreten Rahmen zu setzen. Nicht zu vergessen hierbei, die Öffentlichkeitsarbeit. |
| KdM3: Anfangssituationen | Immer wieder aufregend, der Anfang. Das Publikum, die Teilnehmenden sind da, und es gilt nun, die Erwartungen, Hoffnungen und Wünsche, ja auch Befürchtungen in die Veranstaltung zu integrieren. Ein wichtiger Punkt ist dabei, die Teilnehmenden zu aktivieren. |
| KdM4: Gruppen leiten | Gruppen haben eine eigene Dynamik, die es zu erkennen und zu nutzen gilt. Daher ist das Leiten von Diskussionen und Animieren von Interaktionsspielen in Gruppen ein wichtiger Teil der Multiplikatorenarbeit. |

KAPITEL 2

KdM5:
Kommunikative Rhetorik

Wenn man schon nicht nicht kommunizieren kann, so ist es umso wichtiger zu wissen, wie man bewusst kommuniziert. Von Anfang an stehen Multiplikatoren in Situationen, in denen sie bewusst kommunizieren müssen. Sei dies bei Akquisitionsgesprächen, in Einzelgesprächen mit interessierten Menschen oder bei Veranstaltungen, etc ...

KdM6:
Visualisierungs- und Präsentationsmedien

Das Wissen darum, dass das gesprochene Wort nicht alles ist, sondern Medien dazu beitragen können, Inhalte besser zu visualisieren und zu präsentieren, ist Gegenstand dieses Unterkapitels.

KdM7:
Moderation

Durch den gekonnten Einsatz der Moderationstechnik können Arbeitssitzungen effektiver gestaltet werden. Teilnehmer werden aktiviert und Gesprächsergebnisse visualisiert.

KdM8:
Schlussituationen

Für viele Referenten und Teilnehmende nicht so einfach: der Schluss einer Veranstaltung. Daher ist es wichtig, auch Schlussituationen bewusst zu gestalten, damit die „offene Gestalt“ wieder geschlossen werden kann.



KdM1: Vorfeld – bevor es losgeht

Multiplikatoren stehen früher oder später vor der Situation, eine suchtpreventive Maßnahme initiieren, selbst planen oder gar durchführen zu wollen. Neben dem Entschluss, einen Informationsabend, eine Konferenz, ein Seminar, ein Workshop oder gar ein Projekt zu einem interessanten Thema auf die Beine zu stellen, bedarf es in dieser Vorfeldphase einer wichtigen Entscheidung: Wer ist die Person bzw. sind die Personen, die mit der Durchführung der geplanten Veranstaltung beauftragt werden sollen und von denen man ausgehen kann, dass sie den Auftrag ernsthaft, ziel- und selbstbewusst in die Hand nehmen können und auch wollen, dazu dieses Projekt positiv und erfolgreich zu Ende führen werden.

Zwei Richtungen sind hierbei grundlegend. Die Person, die die Idee „geboren“ hat,

1. führt die Veranstaltung selbst durch
oder
2. sie lässt die Veranstaltung durchführen.

Im Rahmen einer Organisation können interne Mitarbeiter mit der Durchführung einer Veranstaltung - soweit die nötigen Personalressourcen vorhanden sind - beauftragt werden. Sind die erforderlichen Personalressourcen nicht vorhanden (Personalmangel, Fehlen von Qualifikationen) müssen externe Mitarbeiter herangezogen werden (Einstellung von neuen Mitarbeitern bzw. Beauftragung von Externen).

Sowohl die hausinterne, als auch die „externe“ Variante hat Vor- und Nachteile, die es im Vorfeld gründlich abzuwägen gilt.

Bei allen Überlegungen spielt die Finanzierung eine wichtige Rolle, was nicht selten hausinterne, „selbstgestrickte“ Varianten favorisiert. Doch dabei darf eines nicht vergessen werden: Es gilt abzuwägen, was für den Erfolg des Projektes nützlicher ist. Es macht wenig Sinn, am falschen Platz zu sparen!

Da im Rahmen dieses Handbuches besonderes Augenmerk auf die Durchführung von Veranstaltungen durch externe Mitarbeiter - im speziellen Multiplikatoren - gelegt wird, wird zunächst jener Weg beschrieben, bei dem sich externe Personen, sprich Multiplikatoren, bei einer Organisation zum Zwecke der Durchführung einer suchtpreventiven Veranstaltung bewerben bzw. von dieser kontaktiert werden.

In einem zweiten Abschnitt wird dargelegt, was Multiplikatoren beachten müssen, wenn sie selbst als so genannte „Selbstanbieter“ ihre Dienste auf den „Markt“ bringen.

1. Kontakt- und Kontraktgespräch

1.1 Das Kontaktgespräch

Wir gehen also zunächst davon aus, dass eine Organisation (= Auftraggeber) eine suchtpreventive Veranstaltung/ ein suchtpreventives Projekt haben möchte. Es kommt zu einem ersten Gespräch (= Erstgespräch) zwischen Auftraggeber und Multiplikator (= Auftragnehmer). Hier können beide Seiten einander einmal persönlich kennen lernen und gegenseitig Informationen austauschen. Es ist eine Art Bewerbungsgespräch. Wichtig ist jedenfalls, dass beide Seiten erfahren sollen, worauf sie sich, im Fall des Falles, konkret einlassen werden. Diese Frage, die während des ersten Gesprächs genau erörtert werden muss, soll auch den Auftragnehmer schon **vor** eben diesem Gespräch beschäftigt haben. Sie schließt, unter anderem, folgende wichtige Punkte ein (vgl. Langmaack/ Braune-Krickau 1995, 12ff)¹:

¹ Vgl. Kapitel II. Bevor ich zusage: Vorklärun gen und Kontrakt in: Langmaack/ Braune-Krickau; Wie die Gruppe laufen lernt; 1995⁵ S. 9 – 28

KAPITEL 2

-
- Warum wurde gerade ich kontaktiert?
 - Wie kam es zu der Einladung für das bevorstehende Gespräch?
 - Wie viele und welche weiteren Kandidaten gibt es für das Projekt?
 - Welches Vorwissen habe ich über den Auftraggeber und woher?
 - Welches Vorwissen habe ich über die gewünschte Veranstaltung? Wie lautet der konkrete Arbeitsauftrag?
 - Was bzw. wie viel weiß der potenzielle Auftraggeber über mich?
 - Weiß der Auftraggeber über meine Qualifikationen und Arbeitsweisen Bescheid? Woher hat er/sie dieses Wissen?
 - Welche Erwartungen werden in mich gesteckt?
-

Je besser und konkreter sich der Multiplikator als potenzieller Auftragnehmer diese Fragen im Vorhinein selbst beantworten kann, desto eher kann er sich zusammenreimen, was von ihm erwartet wird und desto leichter wird ihm dieses erste Gespräch fallen. Vor allem muss ihm dabei klar werden, mit welchen Zielen er in dieses Gespräch geht: Möchte er diesen Auftrag in jedem Fall annehmen, oder lässt er vorerst nur die Eindrücke des Erstgesprächs auf sich wirken und entscheidet später? Wie sehr ist er am Thema interessiert? Welche anderen Interessen leiten ihn (noch) z.B. Honorar, Ansehen, ...?

1.2 Das Kontraktgespräch

Ein Kontrakt spielt sich prinzipiell auf mehreren Ebenen ab und kann daher durchaus komplex und umfangreich sein. Der Kontrakt muss vorerst noch kein niedergeschriebener Vertrag sein, der die Zusammenarbeit zwischen Auftraggeber und Auftragnehmer regelt. Ein solcher Erstkontrakt kann verstanden werden als mündliche Abmachung, die quasi mit Handschlag besiegelt wird. Er kann noch verändert werden und konkretisiert sich erst gegen Schluss hin zum schriftlichen Vertrag.

Folgende Punkte müssen im Zuge des Kontraktgesprächs klargestellt werden:

-
- **Ziele:** Welches sind die Ziele, die durch das geplante Projekt erreicht werden sollen? Besonders wichtig ist hierbei, nicht nur die Ziele als solche, sondern auch die Kriterien zur späteren Überprüfung von Ergebnissen und des Erfolges sind im Rahmen des Kontraktes festzulegen!
 - **Inhalt:** Welches ist das Thema der Veranstaltung? Um welche Art von Veranstaltung handelt es sich? Wie lautet die Problemstellung/ der konkrete Auftrag?
 - **Rahmenbedingungen:** z.B. die Zusammensetzung der Zielgruppe, die Größe der Gruppe, der Veranstaltungsort (wo genau soll die Veranstaltung stattfinden/ durchgeführt werden?), der Zeitrahmen, in dem sich die Veranstaltung abspielen soll (Blockveranstaltung, „Intensivkurs“, Jahresgruppe?), die Frage nach den technischen Hilfsmitteln/ einsetzbaren Präsentationsmitteln etc.
 - **Spielregeln der Zusammenarbeit:** Je genauer man über all diese Themen spricht und je detaillierter man dabei vorgeht, desto eher können in weiterer Folge Probleme vermieden werden. Wichtig dabei ist, dass man seinem Gegenüber vertrauen kann – der richtige Gesprächspartner ist unabdingbar. Das beste Einvernehmen nutzt nichts, wenn man im Nachhinein feststellen muss, dass wichtige Abmachungen nicht eingehalten werden können bzw. nicht zum Tragen kommen, weil die Person, mit der man verhandelt hat, schlichtweg über keine oder keine ausreichenden Entscheidungskompetenzen verfügt (z.B. man verhandelt mit einem Projektkoordinator, der selber aber nicht entscheiden kann. Der eigentliche Auftraggeber wäre in dem Fall z.B. der Vorstand im Hintergrund).
-

1.2.1 Warum überhaupt einen Kontrakt eingehen?

Ein Kontrakt ist deshalb von äußerster Wichtigkeit, weil er das (hoffentlich) tragfähige Fundament für die weitere Zusammenarbeit darstellt. Werden bei den Kontraktverhandlungen z.B. „heiße Eisen“ ausgelassen oder nicht geregelt, kann dies in weiterer Folge zu einem Scheitern des gesamten Projekts führen. Kleinigkeiten können sich „von einer Mücke in einen Elefanten verwandeln“ und alle geplanten Vorhaben einfach undurchführbar machen. Eine gute Zusammenarbeit zwischen all jenen, die am Projekt mitarbeiten sollen, ist daher grundlegendste Voraussetzung für ein positives Gelingen.



1.2.2 Entscheidung und Abschluss des Erstkontraktes

Hat der (potenzielle) Auftragnehmer das erste Gespräch und die erste Kontraktphase hinter sich gebracht, geht es darum, eine Entscheidung zu treffen: Will ich diesen Auftrag nun annehmen oder nicht?

Diese Hauptfrage wird umso leichter und eindeutiger zu beantworten sein, je klarer zuvor alle wichtigen und oben behandelten Teilfragen gestellt und erörtert wurden. Gibt es zu bestimmten Punkten keine Einigung bzw. stehen nach wie vor Fragen im Raum, ist es ratsam, weiter zu verhandeln und Klärung herbeizuführen bzw. von einer Zusammenarbeit abzusehen (etwa bei groben Terminproblemen oder wenn man z.B. bei Durchführung der Veranstaltung in einen vorhersehbaren persönlichen Konflikt mit jemandem oder etwas geraten würde).

Der Wichtigkeit wegen sei noch einmal wiederholt, dass es mehr als nur ratsam ist, sich so früh als möglich darüber im klaren zu sein, welches die Motivationsgründe sind, eine Veranstaltung/ ein Projekt durchführen zu wollen: Weil einen das Thema und/ oder die Zielgruppe interessiert, oder ob andere Reize wie z.B. ein gutes Honorar oder Image dazu verleiten, den Auftrag anzunehmen? Ein Projekt sollte nur dann übernommen werden, wenn man sich wirklich sicher ist, dass man der Sache gewachsen ist und dass man dieses Projekt erfolgreich zu Ende bringen wird können.

1.3 Die (eigentliche) Kontraktphase

Nach dem Erstkontrakt gilt es, Rollen, Funktionen sowie Erwartungen des Auftraggebers und der Zielgruppe genauer unter die Lupe zu nehmen. Zum einen führt dies zu einer Art Kennenlernen des Betätigungsumfeldes, zum anderen kann diese Information den späteren Projektablauf vereinfachen bzw. den erfolgreichen Abschluss desselben vorbereiten helfen.

1.3.1 Auftraggeber und Kontraktpartner

Der erste Schritt gilt der Recherche über den Auftraggeber. Dieser kann, muss dem Multiplikator/ Auftragnehmer aber nicht bereits bekannt sein. Es ist durchaus denkbar, dass es sich nur um einen Vermittler gehandelt hat, der aber nicht wirklich entscheidungsbefugt ist. Um dieser Grauzone mehr Konturen zu verleihen, gilt es, die Rolle des Auftraggebers genauer zu untersuchen.

Welche Rolle hat der Auftraggeber und welche Befugnisse hat er?

- **Entscheidungsbefugnis** für die Gesamtorganisation und den Ablauf der geplanten Veranstaltung? Wird alles Vereinbarte später auch in diesem Rahmen ablaufen?
 - **Befugnis für finanzielle Absprachen?** Ist der Auftraggeber mit dem finanziellen Auftraggeber identisch? Steht das Budget?
 - **Einfluss Dritter** auf die Entscheidungen: Welche Dritt-Personen haben Entscheidungsgewalt über etwas, das meinen Arbeitsbereich betrifft? Wird die Information unverfälscht an alle Entscheidungsträger weitergeleitet (wann, wie)?
-

Neben den Befugnissen stehen auch die Erwartungen des Auftraggebers im Mittelpunkt des Interesses. Hierbei gilt es, sich allgemein an grundsätzliche Inhaltspunkte und Vorgehensweisen zu halten, um den Auftrag auch im Sinne des Auftraggebers zu gestalten. Vorerst ist es notwendig, sich ein Bild von den Vorstellungen des Kontraktpartners zu machen; dazu gehört auch eine gemeinsame Definition der Erfolgskriterien für die Veranstaltung/ das Projekt bzw. das unmittelbare oder längerfristige Ziel, welches erreicht werden soll. Hierbei ist es von Nutzen, einen zeitlichen Rahmen festzulegen, sowie zu vereinbaren, wann der Erfolg der Veranstaltung/ des Projektes im Endeffekt beurteilt werden soll.

Welche Erwartungen hat der Auftraggeber?

- **Vorangegangene Erfahrungen:** Auf welche Vorerfahrungen/ -kenntnisse stützt sich der Auftraggeber? Gibt es Vorbilder (Musterprojekte)?
 - **Inhaltliche Dimension:** Welche Vorstellungen existieren beim Auftraggeber über Thema und Vorgehensweise? Welche Problemsicht hat der Auftraggeber? Wie will er Themenschwerpunkte behandelt wissen?
 - **Ziele:** Welche Ziele verfolgt der Auftraggeber? Was will er mit der Veranstaltung/ dem Projekt erreichen?
 - **Erfolgskriterien:** Welches sind die Erfolgskriterien für das Projekt/ die Veranstaltung in den Augen des Auftraggebers? Wann und wie soll es zu einer Bewertung des Erfolges kommen?
-

Aus den vorangegangenen Gesprächen hat sich für den Multiplikator/ Auftragnehmer der Arbeitsauftrag herauskristallisiert. Er weiß nicht nur um die Problemsituation, sondern auch um die Position des Auftraggebers und dessen Befugnisse. Darüber hinaus ist schon eine erste Erwartungshaltung zum Thema gemacht worden, die die Vorgehensweise beeinflussen wird und einen inhaltlichen Leitfaden teilweise vorgibt.

Der nächste Schritt führt zu einer weiteren Fixierung. Der Multiplikator/ Auftragnehmer muss sich mit den Grenzen auseinandersetzen, die der Auftraggeber vorgibt. Davon sind Zielgruppe, Auftragsumfang, sowie zeitliche, finanzielle und inhaltliche Punkte betroffen.

Welche Grenzen setzt der Auftraggeber?

- **Zeit:** In welchem Zeitrahmen soll die Veranstaltung/ das Projekt stattfinden? Wie lange soll das Projekt dauern? In welcher zeitlichen Abfolge kann es durchgeführt werden? Soll die Veranstaltung nach der Arbeit am Abend stattfinden oder während der Arbeitszeit? Muss alles an einem Wochenende stattfinden?
 - **Geld:** Wie hoch ist das Budget, das zur Verfügung steht bzw. für das gesamte Projekt reserviert ist? Welche Leistungen werden vom Auftragnehmer für sein Honorar verlangt?
 - **Beteiligung:** Welche Zielgruppe (Zusammensetzung) soll an der Veranstaltung aktiv teilnehmen? Werden der oder die Auftraggeber und andere Entscheidungsträger ebenfalls am Projekt teilnehmen? Wie groß ist der Teilnehmerkreis?
-

Stolpersteine und heiße Eisen. Welche Themenbereiche sollten aus Sicht des Auftraggebers vermieden werden? Womit gab es schlechte Erfahrungen, welche Themen sollen anderweitig abgehandelt werden? Welche Themen sind problematisch, aber unbedingt behandlungswürdig?

Der letzte Punkt dieser Liste ist vielleicht der schwierigste, da er eine gewisse Offenheit des Kontraktpartners erfordert. Der Mut, problematische Themen aufzugreifen, kann aber ein wesentlicher Schritt zu einem erfolgreichen Seminar-/ Projektabschluss darstellen und die Effizienz beträchtlich steigern. Als künftiger Seminar-/ Projektleiter sollte der Multiplikator das Recht in Anspruch nehmen, über Stolpersteine und heiße Eisen aufgeklärt zu werden, um die Arbeit nicht zu einem späteren Zeitpunkt zu gefährden, oder positiv betrachtet, um ihre Qualität zu erhöhen.

Obwohl bis zu diesem Punkt der Arbeitsauftrag bereits weitgehend klar ist, liegt dem Multiplikator, sprich dem angehenden Seminar-/ Projektleiter, noch keinerlei Information über den potenziellen Teilnehmerkreis vor.



1.3.2 Die Zielgruppe

Naturgemäß haben die Teilnehmenden als „Teil-Nehmende“ eine bestimmte Erwartungshaltung. Diese kann sowohl aus positiven wie auch aus negativen Erfahrungswerten gespeist sein.

Welche Erwartungen haben die Teilnehmenden?

- Inhaltliche Wünsche
 - Positive bzw. negative Erfahrungen mit Veranstaltungen/ Projekten (zu diesem oder einem anderem Thema)
 - Arbeitsweise von Referenten, Veranstaltungs- und Projektleitern
 - Freiwilligkeit oder verpflichtete Teilnahme
 - selbst bezahlte oder bezahlte Teilnahme
 - Zeitliche Verfügbarkeit / Vorlaufzeiten für Arbeitsaufgaben und Vorbereitung
-

Aus der Zusammenfassung dieser Recherche über Erwartungen inklusive der Bedingungen für die Teilnehmenden hat der Auftragnehmer eine Art Profil erhalten, welches dazu dient, die künftigen Teilnehmenden und das zu erwartende Arbeitsklima einzuschätzen. Dadurch kann eine Unter- oder Überforderung aller Beteiligten vermieden und das Umfeld der Veranstaltung/ des Projektes für alle angenehm gestaltet werden.

1.3.3 Spielregeln

Der nächste und letzte Schritt vor dem endgültigen Vertrag, welcher die Rechercheergebnisse berücksichtigt und den Themen- und Teilnehmerkreis aufeinander abstimmt, besteht aus der Vereinbarung der Spielregeln, die für den Ablauf der Veranstaltung/ des Projektes gelten sollen. Es ist dies ein zusätzlicher Katalog von Punkten, die spätere Missverständnisse verringern helfen und einen reibungslosen Ablauf garantieren sollen.

Spielregeln

- **Transparenz der Ziele:** Für die Teilnehmenden soll von Beginn an ersichtlich sein, worauf die Veranstaltung/ das Projekt abzielt, welche Ergebnisse erreicht werden sollen.
 - **Vertraulichkeit/ Verschwiegenheit:** Ohne Einwilligung der Teilnehmenden werden keine Informationen nach außen weitergegeben.
 - **Partizipation:** Die Teilnehmenden erklären sich bereit, Problemsituationen aus der Praxis einzubringen, um eine effiziente Lösung zu ermöglichen.
 - **Zusammenarbeit:** Der Auftraggeber und der Auftragnehmer fassen keine alleinigen Beschlüsse.
 - **Zugang zu Informationen:** Der Auftraggeber stellt dem Auftragnehmer relevante Informationen zur Verfügung, die für die Durchführung der Veranstaltung/ des Projektes notwendig sind.
 - **Teilnahme der Vorgesetzten:** Falls erwünscht bzw. erforderlich, stehen auch Entscheidungsträger (Vorgesetzte etc ...) für Kritik und Problemlösung zur Verfügung.
 - **Erfolgskontrolle:** Der Auftragnehmer vereinbart mit dem Auftraggeber Art und Zeitpunkt der Erfolgskontrolle der Veranstaltung/ des Projektes.
 - **Abbruchanalyse:** Kommt es, aus welchen Gründen auch immer, zu einem Abbruch der Zusammenarbeit bzw. ist das Projekt beendet, so soll dieses analysiert und in gemeinsamen Gesprächen behandelt werden.
-

2. Die Anbotspräsentation

Nachdem das Vorfeld erfolgreich „erschlossen“ wurde, die Recherchearbeiten durchgeführt und die Fragen zur Organisation der Veranstaltung beantwortet sind, gilt es die Ergebnisse in einem Anbot zu präsentieren. Der Auftraggeber soll darin bestärkt werden, dass „Ich“ der richtige Auftragnehmer bin. Hierzu soll der Auftraggeber in mündlicher wie schriftlicher Weise eine Zusammenfassung des Besprochenen präsentiert bekommen.

Für die erfolgreiche Durchführung einer Angebotspräsentation sind folgende Aspekte von großem Nutzen:

- Sach- bzw. Inhaltsaspekte
- Beziehungsaspekte
- Rhetorische Aspekte und Medieneinsatz

2.1 Sach- bzw. Inhaltsaspekte

Sach- bzw. Inhaltsaspekte fassen die inhaltlichen Eckdaten zusammen und geben dem Auftraggeber bzw. den Teilnehmenden einen Überblick über die Struktur der Veranstaltung/ des Projektes.

- **Ziel der Veranstaltung:** Welche Ergebnisse werden versprochen, was soll am Ende für die Teilnehmenden herauskommen?

Es ist ungemein wichtig, dass die Ziele der Veranstaltung klar beschrieben werden. Durch eine präzise Beschreibung gibt man dem Auftraggeber/ den Teilnehmenden die Möglichkeit, selbst Sinn, Zweck und Nutzen der Veranstaltung zu beurteilen und demnach zu entscheiden, ob eine Auftragserteilung/ eine Teilnahme in Frage kommt.

- **Nutzen für den Auftraggeber:** Welchen Nutzen hat der Auftraggeber (Kunde) aus der Veranstaltung/ dem Projekt zu erwarten?

Es ist klar, dass mit zunehmender Höhe des versprochenen Nutzens auch der Erfolg der Akquisition ein desto höherer sein wird. Dabei kann es aber zu Problemen kommen, denn ein allzu hoher versprochener Nutzen führt in den allermeisten Fällen auch zu dementsprechend hohen Erwartungen auf Seiten des Auftraggebers.

Solcherart geweckte Erwartungen können, wenn sie bis zum Ende der Veranstaltung nicht erfüllt worden sind, bei den Teilnehmenden und dem Auftraggeber rasch Unzufriedenheit hervorrufen und dadurch auch den guten Ruf des Auftragnehmers/ Projektleiters gefährden. Eine zukünftige Zusammenarbeit wäre in so einem Fall wohl eher unwahrscheinlich. Deshalb sollte man sich davor hüten, das Blaue vom Himmel zu versprechen und stattdessen die Wirkungsmöglichkeiten der geplanten Veranstaltung stets realistisch betrachten!

- **Zeit und Struktur der Veranstaltung:** Wie ist der zeitliche Rahmen, die zeitliche Struktur der Veranstaltung?

- **Veranstaltungsort:** Der Ort der Veranstaltung hat sicherlich auch Einfluss auf den zeitlichen Rahmen. Bei den Anforderungen an den Veranstaltungsort gibt es verschiedene Kriterien zu beachten:

- Inwiefern sind passende Unterkünfte für Übernachtungen vorhanden?
- Sind die Zeiten für Mittag- und Abendessen flexibel oder so starr, dass sie für die Gruppe einengend wirken könnten? Welche Mitsprache hat die Gruppe bei der Menügestaltung? (z.B. für Vegetarier)
- Stehen neben dem Plenarraum auch Räume für Kleingruppenarbeit zur Verfügung?
- Gibt es zum Zeitpunkt des Aufenthaltes auch noch andere Gruppen am Veranstaltungsort?



- Welche Technik bzw. Medien, die für die Veranstaltung gebraucht werden, stehen zur Verfügung? (oder müssen diese mitgebracht oder gar erst angeschafft werden?)
- Gibt es Freizeitmöglichkeiten für die Teilnehmenden? (für eine kürzere Veranstaltung nicht nötig, aber bei einem längeren Aufenthalt ist es durchaus hilfreich, wenn sich die Teilnehmenden zwischendurch entspannen können.)
- Wichtig zu beachten sind auch die Preise am Veranstaltungsort (Miete für Gruppenraum/-räume, Pausengetränke, Essen/Getränke, Zimmer für Übernachtung), sowie Buchungs- und Absagefristen!

- **Veränderungen gegenüber dem bestehenden Kontrakt:** Sollten sich diverse Punkte gegenüber dem Kontrakt noch entscheidend verändern, so ist das spätestens bei der Präsentation anzumerken und eventuell noch gesondert zu besprechen.
- **Kosten:** Welche Kosten fallen für Auftraggeber/-nehmer an?
Man muss bedenken, dass eine finanzielle Planung notwendig ist, die nicht zu grob ausfallen sollte. Zu den Reise- und Unterkunftskosten, sowie Teilnahmekosten für Teilnehmende, kommen noch eventuelle Zahlungen für den Veranstaltungsort hinzu, des Weiteren eventuelle Kosten für Druck und Versand, für Literatur und Kopien, und manchmal hat der Multiplikator auch Honorare an Dritte zu zahlen. Für den Auftraggeber muss klar sein, dass die aufgezählten Kosten in einem vernünftigen Verhältnis zu dessen finanziellen Möglichkeiten stehen. Die Frage, ob und inwiefern es Absagefristen gibt und wer finanzielle Risiken dafür trägt, muss ebenfalls geklärt werden.
- **Kriterien für die Teilnehmerauswahl:** Welche Auswahlkriterien gelten? Es gilt klarzustellen, wer über die Teilnehmerzulassung entscheidet und wie diese Entscheidungen bekannt gemacht werden. Die Auswahlkriterien sollten für die Teilnehmenden verständlich sein, damit sie den Sinn und Zweck ihrer Teilnahme bzw. Nicht-Berücksichtigung verstehen.

2.2 Beziehungsaspekte

Über die Präsentation sollte beim Auftraggeber das Gefühl gefestigt werden, den richtigen Veranstaltungs-/ Projektleiter gewählt zu haben. Daher ist der Aufbau von Vertrauen im Vorfeld der Veranstaltung/ des Projektes ein wichtiger Faktor.

Je stärker sich Auftraggeber und Zielgruppe mit dem Thema der Veranstaltung/ des Projektes identifizieren können und je größer die Übereinstimmung zwischen Auftragnehmer und Auftraggeber ist, desto größer wird die Akzeptanz der Veranstaltung/ des Projektes sein. Für den Auftragnehmer ist es daher sicher sinnvoll, eine Verbindung von Vertrautem und Neuem bei dem Auftraggeber und mit den Teilnehmenden herzustellen, damit eine positive Einstellung zur Veranstaltung/ zum Projekt gefördert und eine Vertrauensbasis geschaffen wird.

Eine Möglichkeit, die Teilnehmenden bereits im Vorfeld mit dem Thema der Veranstaltung vertraut zu machen, ist deren Einbindung durch im Vorhinein zu erbringende Leistungen („Hausaufgaben“). Man kann den Teilnehmenden zum Beispiel auftragen, bis zu einem gewissen Zeitpunkt bestimmte Literatur zu lesen oder diverse Materialien zu erarbeiten. Hier sollte man aber beachten, dass durch Vorarbeiten seitens der Teilnehmenden Unterschiede zwischen diesen entstehen, da man nicht erwarten kann, dass sich alle im gleichen Maße vorbereiten werden. Man muss sich auch fragen, ob die Teilnehmenden genügend Zeit aufbringen können, um diese Vorbereitungsarbeiten zu leisten - schließlich müssen sie dafür ihre Freizeit opfern. Auf jeden Fall sollte sich der dafür nötige Zeitaufwand in Grenzen halten, um nicht durch zuviel Arbeit schon im Vorhinein die Lust auf die Veranstaltung zu mindern. Daher ist zu klären, inwieweit man das Projekt von derartigen Vorleistungen abhängig machen will. Des Weiteren ist zu beachten, dass Vorbereitungsarbeiten letztendlich auch während der Veranstaltung berücksichtigt werden, zum Einsatz kommen, da man sonst die „Fleißigen“ bestrafen würde.

2.3 Rhetorische Aspekte und Medieneinsatz

Ein professionelles Auftreten schafft einen professionellen Eindruck und somit das Gefühl, den richtigen Veranstaltungs-/ Projektleiter ausgewählt zu haben. Eine mangelnde Souveränität, Unsicherheit oder auftretende Hektik bei der Präsentation kann zu Misstrauen gegenüber dem Auftragnehmer führen.

Im besonderen Maße sollte der Auftragnehmer in der Lage sein, auf Fragen des Auftraggebers bzw. der Teilnehmenden einzugehen. Durch eine verständliche und exakte Beantwortung dieser, ist es möglich, auf einfache Weise seine fachliche Kompetenz und Erfahrung unter Beweis zu stellen und damit den Erfolg der Präsentation zu erhöhen.

Neben den rein rhetorischen Aspekten, die man als Seminar-/ Projektleiter beachten und anwenden sollte, kommt es bei einer professionellen Präsentation auch wesentlich auf den Einsatz von Präsentationsmedien an. Sie unterstreichen die Kompetenz des Seminar-/ Projektleiters und tragen zur erhöhten Übersicht bei, fördern die Aufmerksamkeit der Zuhörer und vermitteln Professionalität. Zu den Präsentationsmedien zählt man zum Beispiel Overhead, Flipchart, Power-Point-Präsentationen mittels PC und Beamer, nur um einige Beispiele zu nennen. (siehe hierzu in eigenem Kapitel)

Schon vor der Präsentation sollte der Auftragnehmer sich im Klaren sein, ob er für die Teilnehmenden bzw. für das Publikum der Präsentation auch schriftliche Informationen (Handout) anfertigen will, und wenn ja, wann diese Informationen ausgegeben werden sollen: vor der Präsentation oder erst danach, als Vorgesmack oder als kurze Zusammenfassung.

Auftragnehmer sollten bei der Planung ihrer Präsentation immer bedenken, dass es zu spontanen Programmänderungen kommen kann. Daher gilt es, Raum für Eventualitäten einzuplanen, um so Anregungen von Teilnehmerseite berücksichtigen zu können.

3. Abschließender Vertrag

Durch einen Vertrag findet die Phase des Vorfeldes ihren Abschluss. Hier werden alle wichtigen Eckdaten der Veranstaltung/ des Projektes verbindlich festgelegt.

Die Meinungen im Hinblick auf die richtige Art, einen solchen Vertrag abzuschließen, gehen dabei weit auseinander. Während die einen eine präzise vertragliche Fixierung der Spielregeln empfehlen, um so eine reibungslose Zusammenarbeit realisieren zu können, halten die anderen eine vollständige Regelung zwischen Kooperationspartnern einfach für unnötig, vor allem dann, wenn die Verträge „selbstdurchsetzend“ sind.

Zu klären ist hingegen die Handhabung einer vorzeitigen Beendigung der Veranstaltung/ des Projektes, denn eine vorzeitige Beendigung, aus welchen Gründen auch immer, beeinträchtigt naturgemäß das Image sowohl des Auftraggebers als auch des Auftragnehmers und verringert in der Regel die Chancen einer erfolgreichen zukünftigen Zusammenarbeit. Ebenso wichtig ist die Regelung eines Rücktrittes vor Beginn bzw. einer Absage bei etwaigem Nichtzustandekommen des Projektes (z.B. zu wenig Anmeldungen, Erkrankung, ...).

Die Gestaltung des Vertrages kann in unterschiedlicher Weise erfolgen. Er kann mündlich abgeschlossen werden, schriftlich unter Verwendung von Standardverträgen oder in Form von individuellen Verträgen. Die dominierende Vorgehensweise ist die Aushandlung von individuellen, projektspezifischen Verträgen, ob diese mündlich oder schriftlich gemacht werden, bleibt schließlich den Vertragsparteien überlassen. Die Vorteile projektspezifischer schriftlicher Verträge liegen darin, dass sie eine bessere Grundlage für nicht auszuschließende rechtliche Auseinandersetzungen sind. Zudem werden beide Parteien durch solche Verträge gezwungen, sich schon im Vorhinein auf eine bestimmte Vorgehensweise festzulegen.

Als Inhalt des Vertrages zwischen Auftragnehmer und Auftraggeber können im Wesentlichen jene Tätigkeiten genannt werden, die im Rahmen des gesamten Vorfeldes und der Angebotspräsentation bereits besprochen wurden.

Bei einigen Aspekten ist eine rechtlich eindeutige Präzisierung notwendig; die wichtigsten Punkte seien im Folgenden aufgeführt:



Abschließender Vertrag

- **Beschreibung der zu erbringenden Leistungen**, sowohl für den Auftragnehmer als auch für den Auftraggeber.
 - **Festlegung von gegenseitigen Verantwortungs- und Kompetenzbereichen.**
 - **Vereinbarungen über die Honorargestaltung**, die Honorarhöhe und den Zahlungsmodus, sowie über weitere Abgeltungen wie Tagesdiäten, Übernachtungskosten, Fahrtspesen, Materialaufwendungen, etc ...
 - **Festlegung der Vertragsdauer**, eventuelle Zwischentermine und Möglichkeiten der vorzeitigen Beendigung des Projektes.
 - **Evaluation des Projektes**, d.h. wer wird aufgrund welcher Erfolgskriterien das Projekt wie evaluieren?
 - eventuell **Haftungsfragen.**
 - eventuell **Fragen des Urheberrechts und der Geheimhaltung.**
-

4. Modell Selbstanbieter

Bislang wurde stets von jenem Fall ausgegangen, dass ein Auftraggeber für die Abhaltung einer Veranstaltung eine qualifizierte Person sucht und auch findet. Immer wieder bieten Multiplikatoren aber auch selbst Veranstaltungen/ Projekte an - entweder ehrenamtlich oder gewinnbringend. Sie bieten ihr „Produkt“ an, werben um Kunden (Auftraggeber oder Teilnehmer), akquirieren also selber.

Als Selbstanbieter² genießt der Multiplikator einerseits den nicht zu unterschätzenden Vorteil, dass er bei der Gestaltung seines Produkts (sprich der Veranstaltung/ des Projektes) von Beginn an größere Freiheiten hat, als dies bei einer Arbeit nach Auftrag der Fall sein wird. Es obliegt ihm völlig allein, das Thema sowie den Ablauf zu bestimmen. Andererseits sind auch dieser Freiheit Grenzen gesetzt, denn auch der Multiplikator als Selbstanbieter muss die ausgewählte Zielgruppe stets im Auge behalten und sein Angebot auch nach deren Interessen bzw. Wünschen ausrichten - schließlich trägt er das unternehmerische Risiko und arbeitet auf eigene Rechnung.

Selbstanbieter zu sein bedeutet nicht, alle Vorbereitungen und organisatorischen Angelegenheiten zwingend selbst durchführen zu müssen. In der Praxis geschieht es sehr häufig, dass ein Selbstanbieter mit anderen Anbietern bzw. Veranstaltern zusammenarbeitet, was die Mühen der Organisation und der Akquisition respektive auch das finanzielle Risiko erheblich verringern kann. Zwingend notwendig ist für den Selbstanbieter hingegen, dass auch er die Kontrakt- und Planungsphasen inhaltlich genauestens durchgeht; sozusagen mit seinem „inneren Auftraggeber“ verhandelt.

Um die Inhalte eines solchen Selbstgesprächs gut festmachen zu können, seien im Folgenden die wichtigsten zu beachtenden Aspekte angeführt.

4.1 Leitfaden für den Selbstanbieter

Ziele und Anliegen

- **Wer oder was gab mir den Anstoß** zu dem Projekt?
 - **Weshalb** will ich eigentlich dieses Projekt durchführen?
 - Welchen **Selbstauftrag** gebe ich mir?
-

² vgl. hierzu Kapitel III. Wenn ich den Kurs selbst anbiete: Zusätzliche Hinweise für den Selbstausschreiber in: Langmaack/ Braune-Krickau; Wie die Gruppe laufen lernt; 1995³ S. 29 – 39

KAPITEL 2

Das Nachdenken über den Anstoß, über die eigentliche Motivation zu einer Veranstaltung/ einem Projekt soll helfen, hierfür wichtige Materialien und Quellen zu finden. Oft hat man bei der Entstehung der Arbeitsidee bereits einen exakten Plan im Kopf, mit welchen Unterlagen man arbeiten und nach welchen Quellen man sich orientieren möchte.

Der Selbstauftrag, den ich mir geben muss, beinhaltet das Anliegen der Veranstaltung, die Zielgruppe und die Methodik: **Was** will ich **bei wem** (siehe auch nächster Punkt des Leitfadens) bewirken und **wie**? Für eine effiziente Durchführung der Veranstaltung/ des Projekts muss ich mir über diese drei Punkte vollkommen im Klaren sein, ebenso wie ich mir die „Drastigkeit“ des Verbs *bewirken* stets vor Augen halten muss, denn im Bewirken-Wollen steckt die Basis für den Inhalt, die Wege und letztendlich den Erfolg einer Veranstaltung/ eines Projekts und nicht umgekehrt.

Fragen zur Zielgruppe

- Welche **Zielgruppe** möchte ich ansprechen? Welche Zielgruppe wird vermutlich angesprochen?
 - Was ist vermutlich der **persönliche Bezug** der Teilnehmenden zum Thema?
 - Welche **Voraussetzungen** sollen die Teilnehmenden mitbringen?
 - Welche **Erwartungen** bringen sie mir gegenüber mit?
-

In Punkto Informationsgewinnung bezüglich der Zielgruppe hat es der Selbstanbieter freilich nicht so einfach, wie dies bei einer „Auftragsarbeit“ der Fall ist. Das Weniger an Information, mit dem der Selbstanbieter zu Beginn da steht, muss ihn zu eifriger Recherchearbeit führen. Zu nennen seien hier beispielsweise Besuche vor Ort, Literaturstudium und Personenbefragungen. Der Selbstanbieter muss sich seine Zielgruppe vor Augen führen, die er bei der Veranstaltung gerne sehen würde und bei der er etwas bewirken möchte. Die Zielgruppe ist jene Orientierungshilfe, an der die inhaltliche Planung der Veranstaltung/ des Projektes erfolgt, durch die das Entwickeln eines Leitfadens und das Erkennen und Beheben von Mankos erst möglich wird. Aus der Analyse der Zielgruppe erfolgt die Begründung der Veranstaltung/ des Projektes, aus der sich der Weg zum Erfolg herauskristallisieren muss.

Bezug zu Thema und Zielgruppe

- Was ist mein **persönlicher Bezug/ Erfahrungshintergrund** zur Zielgruppe?
 - Was ist mein **persönlicher Bezug** zum Thema?
 - Welche **fachliche** und **soziale Kompetenz** kann ich diesbezüglich mitbringen?
-

Es empfiehlt sich, sich im Zuge der sorgfältigen Untersuchung von Thema und Zielgruppe auch auf die Frage einzulassen, ob und inwieweit das geplante Projekt Routinesache ist oder etwas Neues, Unbekanntes für mich darstellt. In der Regel ist diese Frage mit jener nach der Motivation verknüpft, wobei es verschieden sein kann, ob mich nun die Routine oder die Innovation zu einem Projekt „hinzieht“. Soweit die Veranstaltung/ das Projekt gewinnorientiert angeboten werden soll, ist die Höhe der zu erwartenden Einnahmen auch ein wichtiger Einflussfaktor, jedoch darf man nicht übersehen, dass mit zunehmender „Standardisierung und Routinisierung“ eines erfolgserprobten Themas das Überwinden des innerlichen Unmuts, diese Veranstaltung noch einmal durchzuführen, ein Übermaß an Motivationsenergie verbraucht und dem Schaffen eines guten Arbeitsklimas abträglich sein kann.

Wichtig für eine homogene Gestaltung meines „Standardangebotes“ ist in jedem Fall die Beantwortung der folgenden Fragen: Wodurch trägt mein Angebot letztendlich zu meiner beruflichen Zukunftssicherung bei? Durch seine Wiederholbarkeit (Stärkung meines Standardprogramms) oder durch die Erweiterung meiner fachlichen und sozialen Kompetenzen? Zur bildlichen Veranschaulichung lohnt es sich, am besten noch vor der eigentlichen Planungsphase eine Art Lagekarte zu zeichnen, durch die der „Routinefaktor“ bzw. der „Innovationsfaktor“ meiner Angebote deutlich wird:



| | Zielgruppe ist mir weitgehend vertraut | Zielgruppe ist mir weitgehend vertraut |
|-----------------------------------|--|--|
| Thema ist mir weitgehend vertraut | I. Meine „Routineecke“ | III. Neuer Personenkreis |
| Thema ist neuartig für mich | II. Neue Themen | IV. „Neuland“ |

Abb. 2: Lagekarte meiner Angebote zwischen Routine und Innovation (vgl. Langmaack/ Braune-Krickau 1995, 32)

Die „Routineecke“ (Feld 1) hat zweifellos angenehme Seiten, doch wie bereits gesagt, liegen in der zunehmenden Routine eines Themas auch nicht zu unterschätzende Gefahren. Ebenfalls nicht ungefährlich kann Feld 3 sein, wenn man sich mit der „Sprache“ und etwaigen Eigenheiten der neuen Zielgruppe nicht früh genug vertraut macht – ein bis dato erfolgreiches Seminar kann in diesem Fall zu einem veritablen „Flop“ werden.

Feld 2 stellt insgesamt eine sehr angenehme Ausgangslage dar, kann man doch mit einer bereits bekannten Zielgruppe neue Themen „erproben“ (Erfolgsgarantie ist auch das freilich keine). Feld 4 verlangt am meisten von mir: Einerseits vor der Veranstaltung, da ich mir sehr viel Wissen über Thema und Zielgruppe aneignen muss, andererseits während der Veranstaltung, da ich mich als flexibler, mitlernender Leiter beweisen muss. Dieser (gewollte) Sprung ins kalte Wasser ist zwar über die Maße riskant, aber auf jeden Fall der lehrreichste.

Ein Lageplan wie in der Abbildung gezeichnet, dient im Übrigen nicht nur der Überprüfung einer einzelnen geplanten Veranstaltung, sondern auch der Überprüfung meines Gesamtangebotes, welches eine homogene Mischung aus Routine- und innovativen Projekten darstellen sollte.

Gewisse Themen und/ oder Zielgruppen können bei mir positive oder negative Gefühle evozieren; insbesondere die negativen dürfen nicht einfach überspielt werden, auch wenn eine alles überstrahlende Idee dazu verleiten möchte. Erscheint mir etwa ein Teilaspekt des Themas als heikel, weil ich der eigenen, realistischen Einschätzung nach zu wenig darüber weiß, sollte ich durchaus eine Zusammenarbeit mit anderen (Veranstaltern oder Kollegen), zu deren Fachgebieten dieses (Teil-)Thema zählt, in Erwägung ziehen.

Kooperation mit Veranstaltern oder Kollegen

- Mit wem will ich **zusammenarbeiten**? Warum mit diesem Veranstalter/ dieser Person?
 - Wie sieht das **Angebotsprofil** des Veranstalters/ des Kollegen aus?
 - Welche **Kreise** vermag er zu **erreichen**, welche nicht?
 - Welchen **Ruf** hat er?
 - Worin liegen seine **Stärken** bzw. **Schwächen**? Wo liegen meine Stärken/Schwächen?
 - Welche **Rolle** soll er erfüllen? Welche ich?
 - Welche **Erwartungen** stelle ich an ihn? Welche Erwartungen hat er an mich?
 - Welche **Abmachungen** müssen hierfür zwischen uns getroffen werden?
-

KAPITEL 2

Bei einer Kooperation mit einem Veranstalter oder Kollegen gilt es, so früh als möglich mögliche „Folgen“ abzuklären und darauf zu achten, welchen Einfluss dies auf „mein“ Projekt haben kann: Auswirkungen auf den Teilnehmerkreis, den Inhalt der Veranstaltung, Methodeneinsatz oder die Kosten, etc ...

„Zu zweit geht vieles leichter“, dieser oft gehörte Ausspruch kann, muss aber nicht gelten. Bei richtiger Planung und ausreichender Vorbereitung kann das Zusammenspiel zwischen zwei oder mehreren kompetenten Personen tatsächlich mehr als die berühmte Summe der einzelnen Teile ergeben.

Nicht zu übersehen ist, dass der Markt an Veranstaltungs-/ Projektanbietern merklich dichter geworden ist, daher gilt es, das Instrument der Marktforschung zunehmend bei der Planung von Veranstaltungen/ Projekten einzubeziehen. So kann bereits im Vorfeld der Grad der Aktualität einer Veranstaltung erforscht werden („alter Hut“ oder innovatives Thema), Terminkollisionen können vermieden werden und nicht zuletzt lassen sich „Lücken“ bzw. „Sättigungen“ am Angebotsmarkt ausmachen.

Marktforschung betreiben

- Gibt es eine **genügend große Zielgruppe** für meine Veranstaltung?
- Welche **ähnlich gestalteten Angebote** gibt es bereits auf dem Markt?
- Was wird im Markt mit öffentlichen Mitteln **gefördert**?

Auch für eine quantitative Einschätzung der Zielgruppe - ein substanzieller Faktor für den (finanziellen) Erfolg einer Veranstaltung - eignet sich ein bisschen Marktforschung.

Die optimale Teilnehmerzahl

- Welche **Teilnehmerzahl** will oder muss ich **mindestens** erreichen?
- Welche **Teilnehmerzahl** will oder darf ich **höchstens** erreichen?

Die Untergrenze in Bezug auf die Teilnehmerzahl legen zum einen die Einnahmen-Ausgaben-Rechnung, zum anderen didaktische Überlegungen fest: Um verschiedene Lernstrukturen praktische Anwendung finden zu lassen, bedarf es aller Erfahrung nach z.B. in Seminaren einer Mindest-Teilnehmerzahl zwischen 12 und 15.

Die Obergrenze wird in der Regel durch Thema und Zielsetzung, Souveränität bzw. Erfahrung des Leiters/ Leiterteams sowie durch räumliche Gegebenheiten bestimmt.

Damit Multiplikatoren ihr Angebot bekannt, d.h. öffentlich machen können, bedarf es einer Ausschreibung. Sie ist quasi die Visitenkarte des Selbstanbieters und noch mehr - sie stellt im Vorfeld ein sehr wichtiges Informationsmedium für die potenziellen Teilnehmenden dar, da sie Auskunft über Anbieter, Programm, Inhalte, Methoden, Ort und Zeit gibt. Überdies ist sie für den Selbstanbieter das mehr oder weniger einzige Mittel, die Zusammensetzung des Teilnehmerkreises durch die Bestimmung der Zielgruppe zu steuern.

Gestaltung der Ausschreibung

- Wie kann ich meine Ausschreibung formulieren und gestalten, damit sie von der **Zielgruppe wahrgenommen und verstanden** wird, die ich erreichen will?
- Worauf muss ich achten, um **keine falschen Erwartungen** zu wecken?
- In die Ausschreibung gehören Angaben über Thema, Zeit, Ort, Teilnehmerzahl, Teilnehmergebühren und sogar Teilnehmerkriterien können einfließen.

Die Ausschreibung muss optisch wie auch inhaltlich die richtigen Personen ansprechen. Ersteres erfordert viel Feingefühl für die Zielgruppe, bei Zweitem muss insbesondere darauf geachtet werden, dass Seminartitel und Leitthema richtig formuliert werden: Sie müssen neugierig machen, ohne sich in reißerischen Übertreibungen zu ergehen und damit falsche Erwartungen zu wecken. Auch ist es wichtig, Informationen über sich selbst in die Ausschreibung einzubauen. (Hat man sich bereits einen Namen in der Branche gemacht, so ist das natürlich von Vorteil.) Vor allem muss man aber immer im Auge behalten, dass die Ausschreibung bereits eine Art Kontrakt darstellt, den es einzuhalten gilt! Der Leiter muss sich natürlich



auch selber an die von ihm festgelegten Spielregeln halten und darf gewissen Versuchungen, diese im Nachhinein ändern zu wollen (z.B. die Teilnehmeranzahl beträchtlich zu erhöhen), nicht leichtfertig erliegen.

Gutes Marketing ist unabdingbar, um auf dem Markt reüssieren zu können. Man kann sehr effektiv Werbung betreiben oder das Geld ziemlich unnützlich hinausschleudern, wobei die Kosten für breitere Werbemaßnahmen in jedem Fall beträchtlich sind. Die Wahl des falschen Trägermediums für die Werbebotschaft kann sich fatal auswirken auf den erhofften Erfolg der Werbemaßnahmen – entweder kommt die Botschaft überhaupt nicht oder, wenn doch, in hohem Maße verzerrt beim Rezipienten an.

Gutes Marketing

- Mit **welchen Medien** kann ich werben?
 - Bietet sich die Möglichkeit, über **Verteiler** oder **Veranstaltungskalender** zu werben?
 - **Welches Medium** erreicht **welche Teilnehmerkreise**?
 - Wie **vermarkte** ich mich **selbst** (Angaben zu meiner Person, zu meiner Kompetenz, zu meinen Erfahrungen)?
-

Auch der Inhalt der Werbung ist von großer Bedeutung. Die Selbstvermarktung ist bekanntermaßen eine Kunst, die aber vom Selbstanbieter beherrscht werden muss: Welche Angaben soll ich zu meiner Person bzw. zu meiner Kompetenz machen? Wie nähere ich mich dem perfekten Maß an? Falls ich selbst die Selbstvermarktung nicht beherrsche, in wessen Hände soll ich meine Vermarktung legen?

Termin- und Maßnahmenplanung

- Welche **Vorlaufzeit** braucht das gesamte Projekt?
 - Wie liegt die geplante Veranstaltung in meinem **Terminkalender**?
-

Kaum etwas bedeutet einen vergleichbaren Raubbau an der eigenen Gesundheit, als sich zeitmäßig permanent zu „überschlagen“. Übermäßiger Stress schwächt das Immunsystem beträchtlich, erhöht das Herzinfarktrisiko enorm und macht einen anfällig für Krankheiten verschiedenster Art. Für Selbständige/Freiberufler kaum auszudenken, denn ohne Leistung kein Honorar!

Aus diesen und anderen Gründen (nervliche Belastung, Konzentrationsschwäche, fehlende Lockerheit bei der Veranstaltung und dergleichen mehr) gehört die richtige Termin- und Maßnahmenplanung zur „Grundausrüstung“ eines jeden Selbstanbieters. Um unnötige Hektik zu vermeiden, ist es ratsam, auch Vor- und Nachbereitungstage in den Kalender einzutragen.

KAPITEL 2

Checkliste Kostenaufstellung für Veranstaltungen/ Projekte:

| POSTEN | ANMERKUNGEN |
|------------------------------|---|
| Basiskosten | |
| Büromiete | Anteilige Bürokosten (Telefon, PC, Internet, Kopierer, Drucker, Büroausstattung, ...) |
| Büromaterial | Papier, Schreibmaterial, ... |
| Versandspesen | Briefumschläge, Porti, ... |
| Veranstaltungskosten | |
| Reisespesen | Fahrtkosten |
| Aufenthaltsspesen | Verpflegung und Übernachtung |
| Aufenthaltsspesen Teilnehmer | Mahlzeiten, Pausengetränke |
| Raummiete | Räumlichkeiten für die Durchführung der Veranstaltung |
| Technische Hilfsmittel | Kauf bzw. Miete von technischen Hilfsmitteln (PC, Notebook, Beamer, Video, Foto, ...) |
| Seminarmaterial | Flipchart, Flipchartpapier, Pinnwände, Kärtchen, Filzstifte, Kopien, Seminarunterlagen, etc ... |
| Werbekosten | Vortreffen, Prospekte, Flyer, Homepage, ... |
| Diverse Kosten | |
| Weiterbildung | Kurse, Bücher, Fachzeitschriften |
| Supervision | Stundensatz, Fahrtkosten; ev. Raum |
| Versicherung | |
| Honorare | |
| Honorar | Stundensatz, Tagessatz, Gesamtpaket |
| Honorar für Mitarbeiter | Stundensatz, Tagessatz, Gesamtpaket |

Literaturhinweise

Langmaack, B./ Braune-Krickau, M. (1995⁵). Wie die Gruppe laufen lernt. Anregungen zum Planen und Leiten von Gruppen. Ein praktisches Lehrbuch. Weinheim: Beltz (Psychologie Verlags Union) (hier besonders S. 9 – 28 und 29 – 39)

1 Vgl. Kapitel II. Bevor ich zusage: Vorklärungen und Kontrakt in: Langmaack/ Braune-Krickau; Wie die Gruppe laufen lernt; 1995⁵ S. 9 – 28

2 vgl. hierzu Kapitel III. Wenn ich den Kurs selbst anbiete: Zusätzliche Hinweise für den Selbstausschreiber in: Langmaack/ Braune-Krickau; Wie die Gruppe laufen lernt; 1995⁵ S. 29 – 39



KdM2: Veranstaltungsformen

1. Allgemeines über Veranstaltungen

Multiplikatoren der Primären Suchtprävention können aus einem ganzen Sammelsurium an Möglichkeiten schöpfen, um ihre Ideen an andere Menschen weiterzugeben. Für welche Veranstaltungsform sie sich letztendlich entscheiden, ist abhängig vom Anlass (Zweck/ Ziel) und natürlich von den Präferenzen von Auftraggeber oder Selbstanbieter.

Im vorigen Kapitel KdM1: Vorfeld war zunächst nur allgemein die Rede von Veranstaltungen bzw. Projekten. In dem nachstehenden Kapitel sollen unterschiedliche Veranstaltungsformen (Gesprächskreis, Arbeitskreis, Seminar, Workshop, etc. ...) sowie die Rolle der Multiplikatoren kurz dargelegt werden, die sie bei der Durchführung der Veranstaltungen einnehmen können. In den darauf folgenden Kapiteln werden dann die Kompetenzen der Multiplikatoren angesprochen, die erforderlich sind, um im Rahmen der Veranstaltungen aktiv zu werden.

Bevor nun näher auf die verschiedenen Veranstaltungsformen eingegangen wird, sollen noch eine Reihe von allgemeingültigen Hinweisen zur Durchführung von Veranstaltungen gegeben werden, auf die Multiplikatoren Rücksicht nehmen sollen.

1.1 Die Unterscheidung nach der Häufigkeit

Veranstaltungen lassen sich einteilen nach der Häufigkeit ihres „Auftretens“. Oft finden Veranstaltungen nur „einmalig“ oder „selten“ statt, d.h. sie finden nur zu bestimmten, ausgesuchten Zeitpunkten statt. Hier zu nennen wären: Symposien, Kongresse, Seminare, Workshops, ... Es gibt aber auch Veranstaltungen, die öfters, gar periodisch stattfinden, wie Lehrveranstaltungen, periodische Symposien, Kongresse, Lehrgänge, ...

1.2 Die Unterscheidung nach der Dauer

Die meisten Veranstaltungen dauern nur einen bestimmten kurzen Zeitraum, nicht selten gar nur wenige Stunden. Es gibt aber auch Veranstaltungen, die über Tage gehen. An diesen Tagen finden häufig verschiedene Arten von Mikro-Events (Workshops, Seminare, Vorträge, ...) statt, die in einem Gesamtbild als Mega-Event oder Medium-Event erscheinen. Hier zu nennen wären z.B. Seminare und Workshops im Rahmen eines Ausbildungslehrganges, Seminare, die über mehrere Tage, gar Wochen gehen, oder Workshops im Rahmen einer mehrtägigen Tagung, ... Projekte sind in aller Regel längerfristig, wenn auch zeitlich begrenzt angelegt, und im Rahmen eines Projektes können unterschiedliche Einzelevents stattfinden.

1.3 Die Unterscheidung nach der Größe

Die Größe einer Veranstaltung wird durch verschiedene Kriterien bestimmt, wie z.B. durch die Anzahl der Teilnehmer bzw. die Besucherzahlen, die Reichweite.

Man unterscheidet grundsätzlich drei Arten von Events:

- Mega-Events
- Medium-Events
- Mini/ Mikro-Events

Manchmal sind Mini- und Mikro-Events Teil von übergeordneten größeren Events, also „Events im Event“. (vgl. Freyer 1998)

1.4 Die Unterscheidung nach dem Veranstaltungsrahmen

Der Veranstaltungsrahmen, innerhalb dessen sich Menschen treffen, kann sich gestalten nach:

- der Arbeitsbeziehung zwischen Leitung und Teilnehmenden
- dem Austausch zwischen den Teilnehmenden

Der Verlaufsrahmen steckt den Handlungsraum ab und macht Vorgaben für die Auswahl und den Einsatz von Methoden:

Zahl der Teilnehmenden

Die Zahl der Teilnehmenden spielt eine wichtige Rolle für die Wahl der Methoden.

Es ist also zu überprüfen, welche Methode für eine erwartete oder gegebene Teilnehmerzahl angemessen ist.

Tageszeit

Bei der Methodenwahl ist zu berücksichtigen, wie ausgeruht die Teilnehmenden sind, in welcher Kurve des Tagesrhythmus' sie sind, und was sie an Anstrengungen bereits vor Beginn der Veranstaltung zu bewältigen hatten. Gerade bei Angeboten am Abend muss bedacht werden, aus welcher Situation die Teilnehmenden kommen, und wie ihnen der Zugang zum behandelten Inhalt erleichtert werden kann, dass sie selbst daran teilnehmen können.

Selbst wenn es sich nur um eine einzelne abendliche Veranstaltung handelt, sollte die Einführung teilnahmefördernd und aktivierend gestaltet werden.

Zeitausmaß

Es ist zu überlegen, wie viel Zeit eine Methode in Anspruch nimmt und ob die zur Verfügung stehende Zeit für diese Methode auch ausreicht.

Raum und Raumausstattung

1. Raumgröße

Alle Gruppenmitglieder sollten bequem Platz haben, um gesprächsfördernde Methoden, wie die Bildung eines Stuhlkreises, einsetzen zu können. Der Raum kann auch größer erscheinen, denn den eigentlichen Innenraum bildet der Stuhlkreis, der übrige Platz kann für Bewegung, informelle Gespräche genutzt werden bzw. durch Sitzgruppen, Tische noch anders gestaltet werden.

Ein großer Raum kann dazu genutzt werden, die gemeinsam erarbeiteten Ergebnisse der Arbeitsgruppen. (Plakate, Wandzeitungen) zu dokumentieren, wodurch der Raum eine gruppenspezifische Note erhält.

2. Wände

Flipcharts und Pinnwände sind für die Arbeit mit der Gruppe unerlässlich. Des Weiteren ist im vornhinein zu überprüfen, ob die Wände des Arbeitsraumes dazu geeignet sind, Arbeitsergebnisse anzuheften. Falls keine Befestigungsmöglichkeiten vorgesehen sind, gilt zu klären, wo und wie die Papiere angebracht werden können.

3. Stromanschlüsse

Wenn beabsichtigt wird, elektronische Medien (Overhead, PC und Beamer) einzusetzen, sollte man sich bereits vor Beginn der Veranstaltung über elektrische Anschlussmöglichkeiten informieren.

4. Tische

Bei einigen Methoden (Beschriftung von Plakaten) ist es sinnvoll, wenn Tische benutzt werden können.

5. Stühle

Es sollte darauf geachtet werden, dass genügend Sitzmöglichkeiten vorhanden sind, diese leicht sind, um sie auch innerhalb des Raumes z.B. zu anderen Gesprächsgruppen rücken zu können.

6. Licht, Verdunkelungsmöglichkeiten

Zu einem angenehmen Arbeitsklima gehört auch die passende Beleuchtung. Licht fördert ein Mitdenken, Mitreden und Mitgestalten, schummerige Beleuchtung fördert eher ein Entspannen, ein Abschalten. Vor Beginn der Veranstaltung gilt es nachzusehen, wo welche Lichtschalter angebracht sind und wie diese funktionieren.



7. Raumtemperatur

Ein zu warmer Raum kann für das Arbeitsklima ebenso hinderlich sein wie ein zu kalter. Bei zu kühlen Räumen kann durch Bewegung Abhilfe geschaffen werden.

8. Sitzordnung

Durch die jeweilige Sitzordnung im Veranstaltungsraum wird die Arbeitsbeziehung zwischen Leitung und Teilnehmenden, sowie der Austausch unter den Teilnehmenden geprägt.

Bei Veranstaltungsformen mit einer hohen erwarteten Teilnehmerzahl (Konferenz, Vortrag) kann auf Tische verzichtet werden, wobei die Stühle hintereinander aufgereiht werden. Veranstaltungen, bei denen gegenseitiger Austausch und gemeinsames Erarbeiten notwendig ist, verlangen Tische (bzw. U-Form mit Öffnung zur Leitung hin) oder einen Stuhlkreis ohne Tische.

• Tischviereck

- Vorteil: man kann einander sehen, Arbeitsunterlagen können ausgetauscht werden
- Nachteil: eine „unbewegliche“ Sitzordnung; bei Gruppenbildung schließen sich Nachbarn zusammen, da keiner auf die andere Seite geht und sich dort hineindrängt, die Kontaktmöglichkeiten werden somit eingeschränkt; wenn die Gruppenbildung durch Einsatz einer Methode aufgebrochen wird, kann ein Gruppenbild im kleinen Arbeitsraum mühsam sein.

• Stuhlkreis

- Vorteil: man kann einander sehen; für die Gruppenbildung steht der freie Innenraum zur Verfügung – ein „Marktplatz“ für Begegnungen und Kontaktaufnahme, Platzwechsel ist leicht möglich.
- Nachteil: fehlender Platz für Arbeitsunterlagen

9. Material

Für viele Methoden wird Material gebraucht:

- Papier und Stifte zum Notieren von Gruppenergebnissen oder um ein Thema bildnerisch umsetzen zu können
- Diverse Hilfsmittel für Collagen, Gruppenspiele etc. ...
- Schriftlich formulierte und vervielfältigte Arbeitsanweisungen

2. Gruppenveranstaltungen

Als erstes sollen jene Veranstaltungsformen aufgelistet werden, in denen eine kleine Anzahl (Gruppe) von Teilnehmenden direkt miteinander in Beziehung treten kann.

2.1 Der Gesprächskreis

Unter einem Gesprächskreis versteht man eine kleine Gruppe von Personen, die sich in regelmäßigen Zeitabständen trifft, um bei gleichmäßiger Beteiligung aller eine Problemstellung gemeinsam zu bearbeiten. Multiplikatoren können bei Gesprächskreisen die Rolle der Initiatoren und Organisatoren und bei den einzelnen Treffen die Rolle der Gesprächs- und Gruppenleitung (z.B. Moderation) übernehmen.



KAPITEL 2

Merkmale:

1. Einführung der Leitung in das Thema
2. Gesprächsverlauf bleibt grundsätzlich den Teilnehmenden überlassen
3. Förderung der Leitung durch gelegentliche Moderation
4. Gesprächsanregende Methoden
5. Zusammenfassung von Ergebnissen
6. Wechselweise Übernahme einer Expertenrolle bei unterschiedlichen Vorkenntnissen und Erfahrungen
7. Die Regelmäßigkeit von Gesprächskreistreffen führt zu einem wachsenden Klima des Vertrauens und Kontaktes

Ziele:

- Kommunikation/ Information: *Schaffung von Überblick und Verständnis für Situationen und Probleme*
- Qualifikation: *Gruppenunterstützung zur Verbesserung der eigenen Fähigkeit nützen*
- Lernziel: *Gruppenmitglieder lernen, Probleme systematisch und gemeinsam in der Gruppe zu lösen*

2.2 Die Besprechung

Die Besprechung (manchmal auch als Konferenz bezeichnet) ist eine Form der Betätigung mehrerer Personen, die ihre Erfahrungen, Ideen und Meinungen zu einem gemeinsamen Problem mündlich austauschen. Dieser Austausch geschieht durch eine Diskussion. Alle Teilnehmenden sind in gleicher Weise dafür verantwortlich, dass eine Lösung erzielt wird, die alle Anwesenden befriedigt. Multiplikatoren können etwa als Projektgruppenleiter Besprechungen einberufen und dann leiten/ moderieren.

Ziele:

- Aktuelle Probleme werden analysiert, um Lösungen dafür zu finden
- Neue Verfahren, Strategien und Ziele oder Produkte werden präsentiert
- Die Zusammenarbeit verschiedener Gruppen soll verbessert werden
- Die Motivation der Teilnehmer soll gesteigert werden. (Vopel 1999, 17)

Besprechungstypen

Konkret können zwei Arten von Besprechungen unterschieden werden:

- Informationssitzungen
- Entscheidungssitzungen

Das Ziel von Informationssitzungen liegt entweder im Beraten, Informieren oder Überzeugen der Teilnehmer. Entscheidungssitzungen hingegen dienen entweder dem Festsetzen von Zielen oder dem Lösen von Problemen. Hierzu je zwei Beispiele:

a. Informationssitzung

- Ein Multiplikator möchte in seiner Gemeinde über neue Wege der Suchtprävention informieren. *Das Ziel liegt im Informieren der Konferenzteilnehmer.*
- Der Mitarbeiter der Präventionsstelle möchte Multiplikatoren in der Primären Suchtprävention davon überzeugen, dass es besser wäre, die Einwohner der Gemeinden über konkrete Aktionen zu aktivieren, als durch Informationsabende. *Hier ist das Ziel, die Teilnehmer zu überzeugen.*



b. Entscheidungssitzung

- Für die Präventionsgruppe in der Gemeinde sollen realistische Ziele für das kommende Jahr festgesetzt werden. Die Entscheidungssitzung dient in diesem Fall dem Festsetzen von Zielen.
- Auf welche Weise kann die Präventionsgruppe am besten aktiviert werden?

Hier dient die Sitzung der Entscheidung über mögliche Wege.

2.3 Der Arbeitskreis

Unter einem Arbeitskreis versteht man eine kleine Gruppe von Personen, die unter sachkundiger Leitung gemeinsam an der Erarbeitung einer bestimmten Aufgabe mitwirken. Auch hier können Multiplikatoren als Initiatoren und Organisatoren auftreten und soweit sie sich in manchen Themen qualifiziert sehen, auch als sachkundige Leitung einbringen.

Merkmale:

1. Leitung plant die Arbeit vor
2. regt die Teilnehmenden an
3. koordiniert den Verlauf auf das angestrebte Ergebnis hin
4. Teilnehmende sollen viele selbständige Beiträge leisten
5. Gegenseitiger Austausch über Fragestellung, Arbeitsweisen und -materialien
6. Kooperation

Ziele:

- Kommunikation/ Information: *Schaffung von Überblick und Verständnis für Probleme, bessere Zusammenarbeit*
- Qualifikation: *Gruppenunterstützung zur Verbesserung der eigenen Fähigkeit nutzen*
- Lernziel: *Gruppenmitglieder lernen, Probleme systematisch und gemeinsam in der Gruppe zu lösen, mit wachsender Vertrautheit verändern sich die Lernziele in Richtung Gesprächs- und Kontaktfähigkeit*

2.4 Das Seminar

Ein Seminar ist eine Veranstaltung mit übersichtlicher Teilnehmerzahl, bei der ein bestimmtes Fachwissen in intensiver Form vermittelt werden soll. Die übliche Gruppengröße beträgt 3-30 Teilnehmer, wobei eine Größe von 7-16 Teilnehmern als optimal gesehen werden kann. Multiplikatoren können sich z.B. in ihrem Setting (Gemeinde, Betrieb, ...) dafür einsetzen, dass zu einem bestimmten Themenbereich Seminare angeboten werden oder, falls sie ausreichend qualifiziert sind, auch selber Seminare anbieten.

Methodik:

Durch die Vermittlung von Fachwissen gibt es beim Seminar einerseits einen hohen Lehranteil des Referenten, andererseits zielen Seminare heutzutage auch auf eine möglichst breite Beteiligung aller ab. Die Seminarleitung fördert diese Beteiligung. Sie gibt wesentliche Schritte vor und besitzt sowohl eine inhaltliche Kompetenz (Fachkompetenz) als auch eine Steuerungskompetenz (Steuerung des Lernprozesses). Der Leiter regt Einfälle, Beiträge und Aktivitäten an und gibt entsprechende Hilfen in Form von Information, Methoden und Materialien. Es kann ebenfalls unterschieden werden zwischen eher kognitiv orientierten und erlebnisorientierten Seminaren, ebenso zwischen solchen, die stärker auf Wissenserwerb zielen und jenen, die Themen anbieten, die auf Persönlichkeitsentwicklung im Sinne von Selbsterfahrung abzielen.



KAPITEL 2

Es ist Aufgabe des Referenten, den Seminarstoff so aufzubereiten, dass die Teilnehmer die wesentlichen Inhalte mit nach Hause nehmen können, um dort das Gelernte zu vertiefen, auf eigene Fragestellungen zu übertragen, sich kritisch mit dem Lernstoff auseinander zu setzen und auch zu eigenen Schlussfolgerungen zu finden.

Seminartypen:

Gemessen an der Dauer der Veranstaltung unterscheiden wir vier Seminartypen:

- Eintages-Seminar oder „Arbeitstag“
- Wochenend-Seminar
- Mehrtages-Seminar
- Seminarreihe

Als „Arbeitstag“ wird ein Eintages-Seminar verstanden.

Sehr geläufig ist auch das Wochenend-Seminar. Bei diesem folgen die Arbeitseinheiten innerhalb des gegebenen Zeitraumes von einem Wochenende unmittelbar aufeinander, sind aber durch Pausen unterbrochen. Der Vorteil dieses Seminartyps liegt darin, dass die Seminarteilnehmer auch Zugang zu wichtigen informellen Kontakten bekommen, vor allem wenn sie in einem Seminarhotel, oder einer ähnlichen Einrichtung gemeinsam untergebracht sind. Geselligkeit und Spiel schaffen Voraussetzungen, um sich auch außerhalb der inhaltsorientierten Arbeit kennen zu lernen.

Ein Mehrtages-Seminar kann sich über ein verlängertes Wochenende, eine Arbeitswoche oder einen noch größeren Zeitraum ziehen. Hier gelten dieselben Vorteile wie für das Wochenend-Seminar, von zusätzlicher Bedeutung ist allerdings der Entwicklungsprozess der Seminargruppe. Dieser kann die Arbeit am Inhalt fördern aber auch stören.

Eine Seminarreihe ist in mehrere Abschnitte gegliedert, das heißt zwischen den einzelnen Seminaren liegen jeweils kurze bis größere zeitliche Abstände. Bei den einzelnen Seminaren einer Seminarreihe kann es sich um Abendveranstaltungen, um Eintages-, Wochenend- oder (gar) Mehrtages-Seminare handeln. Der wesentliche Unterschied zu den anderen Seminartypen liegt darin, dass jeder Abschnitt einen Neuanfang bedeutet, was in einer entsprechenden Eingangsphase berücksichtigt werden sollte, indem man z.B. in der Gruppe bespricht, was von der letzten Zusammenkunft noch weiter wirkt. Im Gegensatz zu einer geschlossenen Seminarreihe, bei der der Teilnehmerkreis gleich bleibt, wechseln bei einer offenen Seminarreihe die Teilnehmer mehr oder weniger. Bei letzterer verbindet ein übergeordnetes Thema.

2.5 Der Workshop

Als Workshop bezeichnen wir „ein intensives Lernarrangement, bei dem die Teilnehmer vor allem dadurch lernen, dass sie selbst aktiv werden.“ (Vopel 1999, 16) Ein Workshop basiert in der Regel auf einem Problem und dient der Ideenfindung zur Problemlösung, sowie zur Erarbeitung bestimmter Lösungen. Durch aktive Eigentätigkeit der Teilnehmer soll ein bestimmtes Thema erarbeitet werden, indem sich alle Teilnehmer an der Verbesserung einer Situation beteiligen. Die Arbeit im Workshop ist teilnehmerorientiert. Die Rolle der Multiplikatoren kann darin liegen, zu einem bestimmten Thema einen Workshop zu organisieren bzw. den Workshop zu leiten.

Die Gruppengröße eines Workshops ist übersichtlich, wobei als optimale Teilnehmeranzahl eine Größe von 7-16 Teilnehmern gilt.

Die Teilnehmer eines Workshops sind Experten auf einem Gebiet. Die Homogenität der Gruppe ist hoch in Bezug auf Anliegen oder Fragen, da der Wille vorherrscht, gemeinsam ein vorher bekanntes Ziel zu erreichen. Geringer ist die Homogenität natürlich in Bezug auf die vorhandenen (Teil-)Expertisen, denn würden alle Teilnehmer über das gleiche Wissen verfügen, wäre die Kooperation wenig fruchtbar.



Der wesentliche Unterschied zu Seminaren und Besprechungen liegt in der konkreten Zieldefinition. Das Ziel eines Workshops wird vor Beginn desselben festgelegt. Auch die Arbeitsweise eines Workshops unterscheidet sich von jener anderer Veranstaltungen. Vorherrschend sind aktivierende Methoden. So wird nicht selten in Workshops die Metaplanmethode/ Moderationstechnik eingesetzt, wobei alles Wesentliche, was im Workshop besprochen wird, auf Kärtchen an Pinnwänden (Stellwänden) bzw. auf Wandplakaten festgehalten wird. (siehe dazu KdM7: Die Moderation)

Workshops sind stark umsetzungs- oder lösungsorientiert.

Im Vorfeld des Workshops grenzt die Leitung das Thema, die zu behandelnde Fragestellung und das angestrebte Ziel ein, da nur ein bestimmter, vorgegebener Zeitraum zur Verfügung steht. Der Workshop-Leiter ist Moderator und nicht Referent. Er gibt in fachlicher Hinsicht lediglich Impulse. Seine wesentliche Aufgabe ist es, die Gruppe zusammenzuhalten, zum Arbeiten zu motivieren und damit den Prozess zu steuern, sowie Diskussionsinhalte zu visualisieren.

3. Veranstaltungen mit größerer Teilnehmerzahl

Multiplikatoren werden immer wieder in die Lage kommen, neben Veranstaltungen mit geringer Teilnehmerzahl auch Veranstaltungen initiieren oder organisieren zu müssen, bei denen eine größere Anzahl von Personen angesprochen werden sollen.

3.1 Die Informationsversammlung

Gemeinden, Parteien, Vereine, Organisationen laden nicht selten zu Informationsabenden bestimmte Zielgruppen oder das breite Publikum ein. Während einer begrenzten Zeit wird der Zuhörerschaft ein ausgewähltes Thema dargeboten. Am Ende dieser Veranstaltungen können die Teilnehmer in der Regel dem/ den fachkundigen Referenten Fragen stellen. Damit jedoch der Ablauf einer solchen Informationsveranstaltung gewährleistet ist, sich logisch vollzieht und letztlich den Zeitaufwand lohnt, gilt es vor, und während der Veranstaltung eine Reihe von Arbeiten sicher zu stellen. (siehe dazu auch KdM6: Visualisierungs- und Präsentationsmedien) Hierin liegt das wesentliche Aufgabenfeld des Multiplikators.

Bei der Vorbereitung von Informationsveranstaltungen sollten folgende Gesichtspunkte berücksichtigt werden:

1. Wahl eines interessanten Themas
2. Klärung der Ziele der Veranstaltung
3. Bestimmung des/ der Referenten
4. Festlegung der Zielgruppe (Teilnehmende)
5. Planung des Ablaufes
6. Einsatz von Hilfsmitteln (z.B. Medien)
7. Gestaltung des Konferenzraumes
8. Einladung zur Informationsveranstaltung

Während der Informationsveranstaltung muss dafür Sorge getragen werden, dass der geplante Ablauf gesichert ist, wobei Multiplikatoren hierbei etwa die Rolle des „Moderators“ als Bindeglied zwischen Referenten und Publikum übernehmen können und später auch die Diskussionsleitung.

3.2 Das Symposium/ Die Podiumsdiskussion

Zum Symposium werden fachkundige Teilnehmer und Experten eingeladen. Die Experten referieren, die Teilnehmer hören zu. Letztere sind als Publikum - durchaus in hoher Anzahl - eingeladen, welches am Ende der Vorträge den Experten Fragen stellen kann. Meistens gibt es einen Moderator, der die Vortragenden vorstellt, durch die Veranstaltung leitet, zwischen den einzelnen Beiträgen Übergänge schafft und die Fragen am Ende steuert. Hierin könnte ein Aufgabenfeld für Multiplikatoren liegen.

Im Gegensatz zum Symposium tragen die Experten bei der Podiumsdiskussion ihre Meinung nicht isoliert voneinander vor, sondern es kommt zu einer Diskussion der Vortragenden. Sie versuchen ihre durchaus kontroversiellen Standpunkte zu vertreten und mit den anderen Experten auf dem Podium zu diskutieren. Auch hier können Fragen aus dem Publikum gestellt werden. Ein Moderator soll dafür Sorge tragen, dass die Diskussion geleitet wird.

3.3 Der Open Space

Als eine internationale Konferenz mit 250 Teilnehmern für deren Veranstalter Harrison Owen frustrierend endete, weil eine Befragung der Teilnehmer ergeben hatte, dass die Vorträge der Konferenz zwar interessant waren, die Kaffeepausen allerdings mit Abstand die besseren Ergebnisse gebracht hatten, beschloss dieser, ein neues Konferenzmodell zu entwickeln.

Übersetzt ins Deutsche bedeutet Open Space nichts anderes als „offener Raum“. Tatsächlich ist der Open Space ein offener Raum für Ideen, Kreativität, Energie, Emotionen und vieles mehr.

Der Open Space ist eine Konferenz für große Gruppen, das bedeutet 50-1000 Personen (z.B. interessierte Einwohner einer Gemeinde), die ein bis drei Tage dauert und auf dem Prinzip der Selbstorganisation beruht. Grundsätzlich sollen alle Personen, die von der zu besprechenden Situation betroffen sind, wenn auch nur am Rande, eingeladen werden, wobei allerdings die Bedingung der „freiwilligen Selbstselektion“ herrscht, d.h. es sind nur jene Personen erwünscht, die tatsächliches Interesse für das Thema hegen.

Die Teilnehmer bekommen im Open Space die Möglichkeit, selbstverantwortlich zu handeln, wesentliche Aufgabenstellungen zu erörtern, Führung gemeinsam auszuüben und Handlungspläne zu erarbeiten.

Durchführung:

Am Beginn werden Inhalt und Verlauf der Konferenz bestimmt. Das heißt, der Moderator erklärt in dieser Phase die Methode „Open Space“.

Die Sitzordnung erfolgt in Form eines Kreises. Dadurch wird symbolisiert, dass es bei dieser Konferenz keine Hierarchien gibt, alle Teilnehmer sind gleichberechtigt.

Passend zum Leitthema sollen die Anwesenden Impulse geben, die ihnen in diesem Zusammenhang wichtig sind. Diese werden auf einen Zettel geschrieben und auf eine Zeit- und Raumtafel gehängt. Die ist ein elementarer Bestandteil der Konferenz, weil dort der gesamte Verlauf sichtbar wird. Auf der Horizontalen sind die Arbeitsräume und auf der Vertikalen die Zeiteinheiten aufgetragen.

Parallel zum großen Plenum werden nun zu den Themen, die davor auf die Zeit- und Raumtafel gehängt wurden, Workshops veranstaltet. Die Konferenzteilnehmer können sich zu mehreren Workshops ihrer Wahl an der Zeit- und Raumtafel eintragen.

Am Abend werden in einer Plenumsrunde die gemachten Erfahrungen ausgetauscht.

Zum Abschluss erhalten alle Teilnehmer einen vollständigen Bericht über alle Kleingruppenaktivitäten, um sich einen Überblick über die gesamten Themenbereiche und ihre Ereignisse zu verschaffen. Gemeinsam sollen die 10 wichtigsten Themen heraus kristallisiert werden, also jene, deren Umsetzung am ehesten zu erfolgen hat.

Die Top-Ten-Themen werden dann noch einmal in Gruppen auf Lösungen und Umsetzungsmaßnahmen bearbeitet und analysiert, um die Vorgehensweise nach der Konferenz festzulegen. An diesen Gruppen sollen sich aber lediglich Personen beteiligen, die wirkliches Interesse verspüren, sich auch nach der Konferenz mit dieser Problematik zu beschäftigen.

Zum Abschluss treffen sich alle Teilnehmenden im Stuhlkreis, um die Erfahrungen der letzten Tage gemeinsam zu reflektieren.



3.4 Die Zukunftswerkstatt

Die Zukunftswerkstatt ist ein auf den Zukunftsforscher Robert Jungk zurückgehendes dreistufiges Zukunftsplanungsinstrument zur Initiierung von Veränderungsprozessen für Großgruppen.

Die Idee ist, dass alle betroffenen Interessensgruppen, die mit einer Organisation bzw. einem Thema in Zusammenhang stehen, ihre Standpunkte darlegen können, damit eine umfassende Sichtweise der Vergangenheit, der Gegenwart und der Zukunft entsteht. Wie auch beim „Open Space“ muss die Freiwilligkeit der Teilnahme gegeben sein.

Die Zukunftswerkstatt ist durch einen konkreten Fahrplan und definierte Aufgaben gekennzeichnet. Sie kann bis zu zwei, drei Tage dauern und eignet sich für eine Teilnehmerzahl von 50 bis 70 Personen. Geleitet wird sie durch einen Moderator, welcher dafür sorgt, dass jeder zu Wort kommt und dass der thematische Rahmen eingehalten wird.

Zukunftswerkstätten sind keine Problemlösungskonferenzen in dem Sinne, dass Probleme aufgelistet und abgearbeitet werden. Dies würde die Teilnehmer deprimieren und Ängste auslösen. Die Ergebnisse wären in diesem Fall keine kreativen Ausbrüche mehr, sondern eher auf Angstreduktion ausgerichtet. Bei Zukunftswerkstätten ist der Ausgangspunkt viel mehr eine Zukunftsvision, der angestrebte Idealzustand, in dem die Werte und Hoffnungen der Teilnehmer verwirklicht sind.

Die Zukunftswerkstatt kommt ohne Experten aus. Leitung versteht sich lediglich als „Moderation“, als Organisator, Initiator, Anreger und Vermittler.

Konkret besteht die Zukunftskonferenz aus drei Phasen:

In der Kritikphase (1) haben die Kleingruppen die Aufgabe, sich die Vergangenheit zu vergegenwärtigen (was war nicht in Ordnung?), das Umfeld zu prüfen (welche Entwicklungen kommen auf uns zu?) und die Gegenwart zu bewerten (worauf sind wir stolz? was bedauern wir?). Die Mitglieder äußern sich zum jeweiligen Thema, und stellen ihre Ideen auf Metaplankarten und/oder in Form von Symbolen, Bildern, Rollenspielen etc. dar. Anschließend werden in Gruppen die Ursachen der Probleme näher analysiert und dem Plenum vorgestellt.

Der nächste Auftrag an die Kleingruppen ist der Entwurf einer Zukunftsvision. In der Visionenphase (2) stellt man sich einen Zeitpunkt in der Zukunft vor, zu den kritisierten Probleme optimal gelöst wären. Jeder entwickelt individuell seine Zukunftsvision. Die von den Anwesenden gewünschte Zukunft der Organisation soll mit kreativen Mitteln anschaulich und lebendig dargestellt werden. Dabei geht es nicht um konkrete Lösungen und Strategien, sondern um einen idealistischen, gewünschten Entwurf. Jede Gruppe präsentiert ihre Vision im Plenum in Form von Sketches, gespielten Pressekonferenzen, Modellen etc. ...

In der Realisierungsphase (3) werden Umsetzungspläne erstellt, um gemeinsame Aspekte der Zukunftsvisionen herauszuarbeiten und Maßnahmen für ihre Umsetzung zu planen. Hierzu bilden sich zu den einzelnen Themen Interessensgruppen, so genannte Umsetzungsgruppen, die einen Stufenplan von der Zukunftsvision in die Gegenwart entwickeln: Was muss bis zu dem erwünschten Zeitpunkt passieren? Welche Zwischenetappen sind sicher zu stellen? Welchen Schritt in Richtung erwünschte Zukunft machen wir Montag nächster Woche? Die Umsetzungsprojekte werden im Plenum vorgestellt.

Zum Abschluss folgt eine Umsetzungsvereinbarung/ ein Aktionsplan (Wer macht was, mit wem, bis wann, wo...).

Alle Phasen sind darauf ausgerichtet, dass man am Ende eine gemeinsame Vision, Schwerpunktziele und Maßnahmen erarbeitet hat, die von allen getragen werden und dass ein Gefühl der Gemeinschaft entstehen kann.

3.5 Die Aktionswoche

Während einiger Tage bzw. einer Woche wird zu einem bestimmten Themenschwerpunkt eine ganze Palette an themenspezifischen Angeboten (z.B. Workshops, Seminare, Informationsabende, Symposium) an einem oder an unterschiedlichen Orten durchgeführt.

Im Rahmen des SOS-Projektes („d'Schoul Op der Sich – Iwwer den Emgang mam Thema Drogen“) initiierte das CePT im Jahr 2002 zusammen mit den 6 Projektschulen eine gemeinsame Präventionswoche, die es letztendlich auf 95 unterschiedliche Aktionen brachte. Manche dieser Aktionen wurden mehrfach durchgeführt, so dass am Ende rund 300 Aktionen während dieser Woche stattgefunden haben. Diese Präventionswoche erforderte hohes Engagement und Organisationstalent in der Vorbereitung als auch bei der Umsetzung. Selbst wenn Multiplikatoren - etwa in ihrer Heimatgemeinde - eine im Umfang kleinere Präventionswoche organisieren möchten, gilt es früh genug abzusichern, dass jene Referenten, die man haben möchte, auch zu dem Zeitpunkt zur Verfügung stehen können. Bei einer Vielzahl an unterschiedlichen Themen und mehreren Referenten wächst der Organisationsaufwand. Ein Faktum, das es auch bei der Reservierung von geeigneten Räumlichkeiten zu bedenken gilt.

3.6 Die Ausstellung

Ausstellungen bieten die Möglichkeit, das interessierte Publikum über unterschiedliche Sinne an ein Thema heranzuführen. Klassische Ausstellungen präsentieren ihre Exponate (Originale oder Fotos), zeigen Filme zum Thema, neuere Ausstellungskonzepte versuchen das Publikum auch über andere Sinneswahrnehmungen anzuregen, sie gar hier und dort beteiligend einzubeziehen. Ausstellungsgegenstände sollen erfahrbar gemacht werden.

Ausstellungen sind in der Regel mit einem hohen Budget verbunden. Es bedarf finanzieller Mittel für die Konzeption der Ausstellung, für die Realisierung, also die Umsetzung der Ideen, und am Ende auch für die Ausstellung als solche (Raummiete, Auf- und Abbau, Katalog, ...)

Das CePT hat gemeinsam mit externen Mitarbeitern und in der Anfangsphase unter Einbeziehung interessierter Personen (Multiplikatoren, Lehrkräfte, Sozialarbeiter, ...) im Jahre 2005 eine Wanderausstellung realisiert. Großteils finanziert wurde diese Ausstellung durch den „Fonds de Lutte contre le trafic des stupéfiants.“

Ausstellungen können jedoch auch in kleinerem Rahmen realisiert werden. So können etwa Schulklassen (wie auch andere Gruppierungen) zu einem ausgewählten Thema Exponate erstellen, die in den Gängen der Schule, im Gemeindehaus oder sonstigen geeigneten Räumlichkeiten der Gemeinde der Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden.

3.7 Das Theater

Das Theater ist ein interessantes Medium, um Inhalte zu transportieren. Laiendarsteller wie auch Profis können sich des Themenkomplexes Drogen – Sucht – Prävention annehmen und dazu eine Performance realisieren. Wie es zu einem Theaterstück kommen kann, wird im Kapitel „Ausgewählte Zugänge zum Thema Drogen – Sucht – Prävention“ näher dargelegt. Hier wird auch das im Rahmen des CePT-Projektes „Suchtprävention an der Gemeng“ realisierte Theaterprojekt „Romi Rembuer“ kurz beschrieben. Dieses Projekt in der Gemeinde Rümelingen wurde gemeinsam mit Mitgliedern der Projektgruppe Suchtprävention realisiert.

Neben derartigen „Eigenproduktionen“, zumeist auf Laienbasis realisiert, gibt es eine ganze Reihe von „Profi-Angeboten“ zum Thema Prävention. So engagierte das CePT etwa in den letzten Jahren immer wieder das „komisch-kabarettistische Ein-Mann-Theater zu Sucht und Alkohol“: „Hey, das geht gut rein!“... von „Jemas Solo“, sowie das Theaterstück „Mensch Kalle“ der Gruppe „Wilde Bühne“, die besonderen Wert auf die Nachbereitung des Themas mit dem Publikum legt.



4. Öffentlichkeitsarbeit

Multiplikatoren sollen - wie es der Name schon sagt - eine Idee multiplizieren, sie in die „Welt“ tragen, das ist ihr Auftrag. Damit dies jedoch geschehen kann, bedarf es unterschiedlichster Wege und Mittel, Menschen für Ideen und Projekte zu gewinnen.

Damit interessierte Bürger den Weg zu einer der beschriebenen Veranstaltungen finden, müssen sie im Vorfeld davon Kenntnis erhalten. Hierzu bedarf es einer gezielten und guten Öffentlichkeitsarbeit.

4.1 Wozu Öffentlichkeitsarbeit (ÖA)?

Öffentlichkeitsarbeit:

- ist Arbeit in der, für die und mit der Öffentlichkeit
In: agieren statt reagieren, Verbindungen und Beziehungen knüpfen
Für: für die Zielgruppe(n)
Mit: mit der Außenwelt kooperieren und nicht gegen sie arbeiten
- informiert nach außen
Die Öffentlichkeit muss informiert werden. Aufmerksamkeit und Interesse wird hergestellt.
- informiert nach innen
Die direkt Betroffenen müssen informiert werden. Auch innerhalb einer Organisation braucht es Identifikation mit den Produkten und der Organisation selbst.
- beeinflusst Einstellungen
Mit gezielter Information können Einstellungen bearbeitet werden (Einfluss nehmen/ Widerstände abbauen, ...)
- weckt Medieninteresse
Was, wann, wie oft, in welchem Umfang und mit welcher Wertung in den Medien erscheint, darüber entscheiden Journalisten. Wie sie sich entscheiden, dabei kann ÖA mitsteuern. Es gilt daher die Aufmerksamkeit von Medienfachleuten zu gewinnen und sie über Aktionen und Leistungen zu informieren.
- macht bekannt
Reden ist Gold, Schweigen ist Blech
ÖA möchte den Bekanntheitsgrad des Projektes steigern.
- vertritt Interessen
Grundsätzlich vertritt ÖA die Interessen des jeweiligen Projektes und ist somit parteiisch.
- stellt Dialoge her
ÖA ist keine Einbahnstraße. Sie lädt andere zum Gespräch ein.
- baut Vertrauen auf
Gegenseitiges Vertrauen gewinnen und gegenseitiges Verständnis aufbauen. Beides schafft eine positive Atmosphäre zwischen den Projektpartnern.
- transportiert Leitbilder
Wer sind wir? Was wollen wir? Wohin wollen wir? Schafft damit Identifikation mit der Organisation, der Idee, dem Produkt/ Projekt.
- baut Image auf
Von nichts kommt nichts

4.2 Wege der Öffentlichkeitsarbeit

4.2.1 Plakate

Über Plakate lässt sich ein breites Publikum ansprechen. Es gilt dafür zu sorgen, dass Plakate an viel frequentierten Orten affiziert werden, also dort, wo viele jener Personen sie sehen können, die angesprochen werden sollen.

4.2.2 Flyer

Das altbekannte Flugblatt hat nahezu ausgedient. Heutzutage stellt man bunte Flyer her, die per Post zugeschickt werden (so genannte Mailings) oder aber auch an ausgewählten Orten ausgeteilt oder aufgelegt werden können.

4.2.3 Email

Im Zeitalter der Neuen Medien sind auch neue Formen der Öffentlichkeitsarbeit entwickelt worden. Eine davon ist das Verschicken von Emails. Leider ist mit dieser Art der ÖA auch das leidige Thema Spam-mailing aufgetaucht. Wir werden heute regelrecht mit unerwünschten Werbemails zugeschüttet. Der Versuch, der Flut dieser Spam-mails Herr zu werden, lässt viele Menschen zu Filtern greifen, die unerwünschte Emails gar nicht erst in die Mailbox gelangen lassen. So aber erreicht auch manche interessante Mailsendung ihre Zielperson nicht.

4.2.4 Homepage

Firmen, Organisationen aber auch Privatpersonen nutzen die Möglichkeit des Internets und stellen ihre „Visitenkarte“ in Form einer Homepage ins Netz (z.B. www.cept.lu). Hier können sie auf ihrer Website alles das präsentieren, worüber die Öffentlichkeit und auch bestimmte Zielgruppen/-personen unterrichtet sein sollten. Suchmaschinen wie Google, Yahoo oder Lycos erleichtern das Finden der jeweiligen Homepage.

4.2.5 Newsletter

Es gibt zwei Arten „digitalisierter“ Newsletter, die web-basierten und die Email-gestützten. Web-basierte Newsletter veröffentlichen ihre Lang-Texte auf der Website, auf die per E-Mail und Link aufmerksam gemacht wird. Anders die Email-gestützten Newsletter, sie werden als „ganzes Produkt“ verschickt. Die web-basierten Newsletter haben den Vorteil, dass sie länger verfügbar und über Suchmaschinen „ansprechbar“ sind. Daneben gibt es auch noch den traditionellen Weg Newsletter in gedruckter Form zu verschicken. Zu beachten ist, dass Newsletter längerfristig zu planen sind und immer wieder verfasst werden müssen. In anderen Worten, die Redaktion von Newslettern kann eine ganze Menge Arbeit für die Verfasser bedeuten, die nicht zu unterschätzen ist.

4.3 Die Pressearbeit

In der vorherigen Auflistung wurden die herkömmlichen Print- und audiovisuellen Medien nicht erwähnt. Selbstverständlich gelten diese jedoch als wichtige Kanäle, das disperse wie auch gezielte Publikum anzusprechen. Während bei den vorherigen Medien Multiplikatoren, Projektgruppen, Organisationen etc ... selbst die Fäden in die Hand nehmen können, sind sie bei Zeitungen, Radio und Fernsehen auf den Goodwill von Journalisten angewiesen. Medien sind Multiplikatoren zu nichts verpflichtet. Eigentlich sind sie nur ein Informant unter vielen. Die Medienschaffenden werden tagtäglich mit Meldungen überhäuft. Und dennoch, sowohl Medien als auch Multiplikatoren wollen, dass durch gezielte (gute) Informationen über Ereignisse, Projekte, etc ... in den Medien berichtet wird. Was aber sollen/ können Multiplikatoren machen angesichts der zitierten Nachrichtenflut auf den Schreibtischen der Redakteure? **Was** ist denn aus der eigenen Organisation, meinem Projekt mitteilenswert? Und **wie** soll es mitgeteilt werden?



Prinzipiell eignet sich eine Nachricht zur Weitergabe an die Presse, wenn sie folgende Kriterien erfüllt:

- Sie ist **aktuell**: In der Nachricht wird Bezug genommen auf Ereignisse/ Menschen/ Dinge, die jetzt relevant sind.
- Sie ist **neu**: Die Nachricht handelt von etwas, das es bislang so noch nicht gegeben hat – beispielsweise neue Studie, neues Seminar, neues Projekt, neue Ausstellung, neue Publikation, etc ...
- Sie ist **relevant/ interessant**: Es muss einen „guten“ Grund für den Artikel geben. Es braucht einen Aufhänger.
- Sie muss **zuverlässig** sein: Die Fakten müssen wahr und überprüfbar sein.
- Sie sollte **verständlich** und lesefreundlich sein.

Wenn Sie nun eine derartige Nachricht vorliegen haben, bleibt nur noch zu entscheiden: Wie wollen Sie diese an die Medien herantragen? Die gängigsten Wege sind die Pressemitteilung und die Pressekonferenz.

4.3.1 Die Pressemitteilung

Die Pressemitteilung ist die rationellste Form des Kontaktes! Um jedoch in den Redaktionen beachtet zu werden, sollte eine Pressemitteilung von den Redakteuren nicht der Kategorie „Informationsmüll“ und damit dem Papierkorb zugeordnet werden.

In einer Pressemitteilung gilt es, so schnell als möglich folgende W-Fragen zu beantworten:

- Wer (Organisation, Projektgruppe oder Person) hat
- was (Ereignis)
- wie (Ablauf)
- wo (Ort)
- wann (Zeitpunkt oder Zeitspanne) gemacht?

Eine Pressemitteilung sollte knapp, präzise, aktuell, objektiv, wertungsfrei und gut lesbar sein. Um das zu erreichen, sollten folgende Regeln befolgt werden:

- kurze, einfache Sätze (keine akademische Abhandlung)
- allgemeinverständlich geschrieben (keine Abkürzungen, Fachausdrücke vermeiden oder erklären)
- sachliche Darstellung
- Vorsicht mit Adjektiven und Superlativen
- Namen und Zitate einbauen
- kurze, ansprechende Überschrift
- längere Pressemitteilungen brauchen einen kurzen, resümierenden Vorspann.

Wichtig ist, dass die Pressemitteilung als solche erkennbar ist (indem z.B. schlicht „Pressemitteilung“ über dem Presetext steht). Ebenso braucht sie einen erkennbaren Absender, der auch für Nachfragen als Ansprechpartner zur Verfügung stehen kann.

4.3.2 Die Pressekonferenz

Der Anlass für eine Pressekonferenz sollte bedeutsam sein und ein Thema behandeln, das durch direkten persönlichen Kontakt besser vermittelt werden kann als auf zwei Seiten Papier in einer Pressemitteilung.

Der ideale Zeitpunkt für eine Pressekonferenz ist wohl der späte Morgen oder der frühe Nachmittag, am besten an einem Dienstag, Mittwoch oder Donnerstag. Nur in besonderen Fällen sollten Termine nach 18 Uhr angesetzt werden, und besonders unbeliebt bei Journalisten sind der Montagmorgen und der Freitagabend. Von Vorteil kann sein, wenige Tage vor der Pressekonferenz nochmals in den Redaktionen telefonisch nachzufragen, ob jemand kommen wird.

KAPITEL 2

Nicht unwesentlich für Pressekonferenzen ist die Wahl des passenden Ortes/ Raumes. Soweit der „eigene“ Ort/ Raum nicht zentral gelegen oder nicht wirklich wichtig für die Pressekonferenz ist (z.B. Besichtigung der neuen Büroräume nach einer Übersiedlung; Präsentation von Projektexponaten; etc ...) bietet es sich an, an einem zentral gelegenen Ort einen Raum zu mieten. Des Weiteren ist auch die Ausstattung des Raumes relevant: Redner (und Namensschilder auf den Tischen) müssen von den Plätzen der Journalisten aus gut zu sehen respektive zu hören sein. Die Einladung sollte rund zwei Wochen vor der Presseveranstaltung erfolgen (Email oder Post). Die Einladung soll folgende Angaben enthalten: Veranstalter, Anlass, Datum, Uhrzeit und voraussichtliche Dauer, sowie Ort der Veranstaltung, eventuell Beschreibung des Anfahrweges mit Hinweisen auf Parkmöglichkeiten. Ebenso sollte ein Ansprechpartner für telefonische Rückfragen auf dem Einladeschreiben angegeben sein.

Vorbereitung einer Pressekonferenz

- Ablaufplan erstellen: wer spricht wann über was?
- Erstellung einer Pressemappe.
Inhalt der Pressemappe: Deckblatt mit Namen und Funktion der Ansprechpartner, Ablaufplan der Pressekonferenz, Presstext (auch auf Diskette oder CD), wenn vorhanden auch Flyer u.ä. zum Thema, sowie Fotos.
- Namensschilder erstellen.
- Raum mieten bzw. sichern. Raumgestaltung festlegen (Anordnung von Stühlen und Tischen, Rednerpult).
- Geräte (Notebook, Beamer, Mikrofon, ...) reservieren und überprüfen (es gibt nichts Peinlicheres als am Tag selbst feststellen zu müssen, dass Geräte nicht da sind oder nicht funktionieren oder gar die Geräte nicht bedienen zu können).
- Bewirtung (Getränke, Snacks) regeln.
- Klärung: Wie soll Pressematerial ausgelegt werden? (Auf Tischen verteilen oder persönlich aushändigen?) Das Pressematerial soll am Besten vor Beginn der Konferenz ausgehändigt werden.
- Falls nötig und/oder gewünscht: Podium/ Rednerpult herrichten (Blumen, ...), eventuell mit Logo/ Emblem versehen.
- Vor Ort Pfeile und Türschilder anbringen, damit die Journalisten vom Eingang aus den Weg zur Pressekonferenz finden.
- Anwesenheitsliste für die Presse erstellen (damit Sie hinterher auch wissen, welche Medien eventuell berichten werden).

Unerlässlich ist ein rechtzeitiges Check-up vor der Presseveranstaltung: Ist die notwendige Ausstattung vorhanden? Funktioniert alles? Sind alle Unterlagen da?

Nicht mehr als fünf Personen sollten auf dem Podium/ am Tisch sitzen, die richtigen sollen es nur sein! Nach einer Stunde sollte das Wichtigste gesagt sein. Je kürzer und prägnanter die Informationen vermittelt werden können, umso besser. Eine Diskussion kann sich anschließen, falls nötig. Alle Redner stehen für Fragen zur Verfügung, im Vorfeld sollten die Zuständigkeiten abgesprochen werden. Keine Frage darf ohne Antwort bleiben, auch auf Detailfragen sollte man vorbereitet sein! Bei einem Briefing im Vorfeld sollten auch jene Themen und Fragen abgestimmt werden, über die man nicht so gerne sprechen möchte. „Dazu möchte ich nichts sagen“ kommt nicht gut an und macht neugierig!



Literaturhinweise

- Freyer, W. (1998). Art. Event – Management im Tourismus. In: Freyer, W./ Meyer, D. (Hrsg.) (1998). Events - Wachstumsmarkt im Tourismus? Tagungsband zum 3. Dresdner Tourismus-Symposium (S.18-30). Dresden
- Haynes, M. E. (1999). Konferenzen erfolgreich gestalten. Wie man Besprechungen und Konferenzen plant und führt. Wien: Ueberreuter
- Hillebrecht, S. (2002). Seminare, Schulungen und Workshops professionell gestalten. München: Verlag Moderne Industrie
- Jungk, R./ Müllert, N.R. (1989). Zukunftswerkstätten. Mit Phantasie gegen Routine und Resignation. München: Heyne
- Knoll, J. (2003¹⁰). Kurs- und Seminarmethoden. Ein Trainingsbuch zur Gestaltung von Kursen und Seminaren, Arbeits- und Gesprächskreisen. Weinheim/ Basel: Beltz
- Kuhnt, B./ Müllert, N. R. (1996). Moderationsfibel Zukunftswerkstätten: verstehen - anleiten - einsetzen. Das Praxisbuch zur Sozialen Problemlösungsmethode Zukunftswerkstatt. Münster: Ökotoxia Verlag
- Lipp, U./ Will, H. (2004⁶). Das große Workshop-Buch. Konzeption, Inszenierung und Moderation von Klausuren, Besprechungen und Seminaren. Weinheim/ Basel: Beltz
- Maleh, C. (2000). Open Space: Effektiv arbeiten mit großen Gruppen. Ein Handbuch für Anwender, Entscheider und Berater. Weinheim/ Basel: Beltz
- Maleh, C. (2002). Open Space in der Praxis. Erfahrungsbeispiele: Highlights und Möglichkeiten. Weinheim/ Basel: Beltz
- Vopel, K.W. (1999). Wirksame Workshops. 80 Bausteine für dynamisches Lernen. Salzhäusen: iskopress
- Weidenmann, B. (2004⁸). Erfolgreiche Kurse und Seminare. Professionelles Lernen mit Erwachsenen. Weinheim/ Basel: Beltz

KdM3: Anfangssituationen

Die Entscheidung ist gefallen, der Multiplikator wird eine Veranstaltung anbieten bzw. hat dieses bereits getan. In dem nachfolgenden Kapitel wird darzulegen sein, welche Situationen Multiplikatoren besonders am Anfang von Veranstaltungen zu meistern haben. Viele der besprochenen Punkte sind sowohl auf Veranstaltungen mit kleinem, als auch mit größerem Teilnehmerkreis auszulegen, wobei in diesem Kapitel besonderes Augenmerk auf Seminare (= kleiner Teilnehmerkreis) gelegt wird.

1. Die Vorausinformation

Damit zum Zeitpunkt x auch Menschen erscheinen, gilt es von Seiten des Multiplikators im Vorfeld eine Reihe von Schritten zu setzen. Alles fängt mit einer Information im Vorfeld von Veranstaltungen an. Ohne Information wäre wohl niemand außer dem Leiter und Veranstalter vor Ort!

Mit der Vorinformation werden aber auch individuelle Erwartungen bei den Teilnehmenden an die Veranstaltung geweckt. Diese sind stark durch die Ausschreibung und/ oder das Einladungsschreiben und die darin erweckten Vorstellungen, Assoziationen, Hoffnungen und Wünsche geprägt, die etwa durch die Angabe von Seminarzielen und -inhalte geweckt werden. Die bereits in der Anfangsphase vom Leiter erforderliche Koordinierungsarbeit dieser Erwartungen hängt in entscheidendem Maße davon ab, wie unmissverständlich oder missverständlich, wie assoziationsfördernd und wie eindeutig die Information ist, die der Teilnehmende vor dem Kursbeginn erhält. So gesehen gibt es einen Anfang vor dem Anfang, einen individuellen vor dem gemeinschaftlichen.

Die Veranstaltungsankündigung bestimmt den Realitätscharakter der Veranstaltung entscheidend mit. Eine realistische Erwartungshaltung bei den potentiellen Teilnehmenden zu schaffen, muss das Ziel bei der Abfassung der Veranstaltungsankündigung sein. Das bedeutet, dass die Rahmenbedingungen der Veranstaltung in dem Text eindeutig formuliert sein sollten.

Rahmenbedingungen sind beispielsweise:

- Zeitstruktur (Termine der Veranstaltung, Zeitpunkt, Zeitdauer...)
- Anfallende Kosten (Kursgebühr, Nebenkosten...)
- Ziele und Inhalte der Veranstaltung
- Angewandte Methoden und Verfahren (hier besonders die Erwartungen des Dozenten an die Qualität der Beziehung, z.B. wie weit er sich die Steuerung des Lernprozesses durch die Teilnehmenden erhofft, wie er seine eigene Rolle als Dozent versteht...) (Geißler 2004, 134)

Checkliste „Kursankündigung“ (Rieken 1982, 14 zit. in: Geißler 2004)

Thema:

- Welches Thema will (soll, kann) ich anbieten?
- Welchen Kurstitel muss ich wählen, damit er alle Stoffgebiete, die unter das vorgegebene Thema fallen, umfasst und meinen Kurs gleichzeitig von möglichen angrenzenden, aber nicht von mir vorgesehenen Themenbereichen abgrenzt?



Teilnehmerkreis:

- Welche Adressatengruppe wird sich durch das Thema vermutlich besonders angesprochen fühlen?
- Welche Teilnehmergruppe möchte ich in dem Kurs besonders ansprechen?
- Wie kann ich darauf hinwirken, dass die von mir ins Auge gefassten Teilnehmer im Verhältnis zu der ohnehin schon interessierten Adressatengruppe nicht unterrepräsentiert sind?

Text:

- Auf welche vermutlichen Interessen, Lernerfahrungen und sozialen Voraussetzungen muss ich in der Kursankündigung Rücksicht nehmen?
- Habe ich in der Kursankündigung hinreichend deutlich gemacht, auf welchen Eingangsvoraussetzungen der Kurs aufbaut?
- Welche Lernziele können in der Kursankündigung bereits angegeben werden, damit die Teilnehmer ein realistisches Bild über den voraussichtlichen Erkenntniszuwachs durch den Kurs erhalten?
- Wie kann ich so auf die Verwertbarkeit der im Kurs zu erwerbenden Stoffkenntnisse, Abschlüsse, Zertifikate usw. hinweisen, dass die Adressaten den Nutzen des Kurses weder unter- noch überschätzen?
- Ist die sprachliche Form der Kursankündigung der angezielten Teilnehmergruppe angemessen?
- Ist die Ankündigung insgesamt so unmissverständlich formuliert, dass sich der angezielte Teilnehmerkreis auch tatsächlich angesprochen fühlen kann?

2. Den Anfang beginnen

Wer bereits an diversen Veranstaltungen teilgenommen hat, dem ist sicherlich folgende Situation wohlbekannt: Vereinzelt trudeln Teilnehmende herein, betreten den Veranstaltungsraum und sagen beim Betreten ein leises und verlegenes „Hallo“ oder „Guten Tag“, manchmal sagen sie auch nichts. (Je größer der Veranstaltungsrahmen, desto stärker ist dieses Verhalten zu beobachten.) Dann setzen sie sich in angemessener Entfernung vom Leiter und den übrigen Teilnehmenden an ihre auserwählten Plätze. (Die vorderen Plätze in den ersten Reihen oder in der Nähe des „Leiter-Platzes“ bleiben oft frei.) Nun nehmen die Teilnehmenden ihre Unterlagen hervor und blättern eifrig darin. Man versucht, so gut es geht, anderen Anwesenden nicht in die Augen schauen zu müssen, nicht unbedingt eine Gelegenheit zum Gespräch zu bieten. Aber sobald der Leiter den Raum betritt und sich zu seinem Platz begibt, richtet sich die Aufmerksamkeit auf ihn. Ein erster Anfang ist gemacht!

Die Teilnehmenden erwarten nun, dass der Leiter beginnt; dass er Kommunikationsangebote macht und initiativ wird: Sie erwarten Aktivität!

Aktivität vom Leiter, nicht von den anderen Teilnehmenden und noch weniger von sich selbst.

Aus Sicht der Teilnehmenden soll der Leiter bestimmen, aktivieren und Regeln aufstellen. Er soll die Interaktion zwischen sich und den Teilnehmenden sowie unter den Teilnehmenden untereinander aufbauen, wobei die Erwartungen der Teilnehmenden hierbei durchaus unterschiedlich sein können:

- Die einen wünschen eine starke Strukturierung,
- die anderen bevorzugen Offenheit und Mitbestimmung, sie wollen sich aktiv beteiligen.

Um die anfängliche Unsicherheit der Teilnehmenden nicht zu sehr herauszufordern, ist es von Vorteil, sie nicht mit zu großer Offenheit und erwünschter Mitbestimmung zu konfrontieren. Doch wie kann bzw. soll man den Anfang überhaupt beginnen?

Wichtig erscheint, die Teilnehmenden in der Anfangssituation nicht zu bedrängen und nicht zu überfordern. Deshalb ist es gut, Informationen preiszugeben, aber noch keine inhaltliche Details, sondern vornehmlich orientierende Hinweise:

KAPITEL 2

- Begrüßung und Vorstellung der Person
- Thema und Ziel der Veranstaltung
- Dauer der Veranstaltung (inkl. Kaffeepausen und eventuell Essenszeiten)
- Gibt es Unterlagen? Wenn ja, wann?
- Etc ...

Die belastende Unsicherheit am Beginn von Veranstaltungen macht die Aufnahme und Verarbeitung von Informationen in dieser Phase schwierig. Trotzdem sollten Informationen vom Leiter gegeben werden – nur nicht mit der Erwartung, dass diese auch in allen Aspekten von den Teilnehmenden jetzt schon aufgenommen und behalten werden. Informationen haben am Anfang primär eine Integrationsfunktion. Der sehr hohe Informationsverlust in der Eröffnungsphase kann dadurch reduziert werden, indem den Teilnehmenden das Gesagte zusätzlich schriftlich gegeben wird – z.B. auf Flipchart.

Informationen haben in Anfangsphasen primär die Funktion, die Situationen zu entmystifizieren. Doch gehen wir die Anfangssituation nochmals Schritt für Schritt durch.

2.1 Begrüßen und Kennenlernen

Die gesellschaftliche Konvention der Namensnennung tritt am Beginn jedes Gruppenprozesses als selbstverständliche Erwartung auf. Wenn wir unser gewohntes soziales Feld verlassen, um in andere einzutreten, wird so eine Veränderung meist in ihrer Bedrohlichkeit durch die Namensnennung reduziert.

Die Namensnennung ist aus drei Gründen wichtig:

- die Gruppenmitglieder können so ihre Basis-Identität einbringen, sich als Individuum (mit spezifischem Namen) zu erkennen geben
- die einzelnen Gruppenmitglieder bekommen so Individualität zugesprochen und können sich diese auch selber zusprechen (d.h. sie können an sich selbst und ihrer Geschichte anknüpfen)
- die Gruppe wird so eine besondere Gruppe, die sich von anderen Gruppen unterscheidet (Cornelia, Armin und Karl → Emil, Friedrich, Anne) (vgl. Geißler 2004, 141f)

Mit der gewählten Vorstellungsform entscheidet der Leiter bereits vieles im Vorhinein: Er gibt den Teilnehmenden einen Orientierungspunkt für ihr eigenes Verhalten. In diesem Zusammenhang ist es wichtig, eine Form der Vorstellung zu wählen, die den Teilnehmenden in ihren eigenen Verhaltensweisen hilft, sich zu öffnen.

Dies kann bereits damit eingeleitet werden, dass die Teilnehmenden Namenskärtchen bekommen, auf denen sie den Namen schreiben, mit dem sie angesprochen werden wollen. (Auf größeren und unpersönlicheren Veranstaltungen - etwa Kongressen oder Symposien - wird dies in der Regel vom Veranstalter übernommen.) Bei Seminaren und überschaubaren Gruppen können dies kleine Kärtchen zum Selber Beschreiben/ Gestalten sein, die am Pullover angebracht werden oder aber etwas größere Namensschilder, die auf dem Tisch vor die Teilnehmenden gestellt werden.

Mit Beginn der Veranstaltung kommt es in der Regel zu einer ersten Kennenlernrunde. Dies macht aber nur Sinn, wenn nicht zu viele Teilnehmende in der Runde sitzen, denn das erste Treffen darf keinesfalls nur mit „Kennen lernen“ gefüllt sein.

Kennenlernrunden können unterschiedlich gestaltet sein, beispielsweise indem Teilnehmende Plakate schreiben (etwa in Form eines Steckbriefes), Partnerinterviews führen und sich danach gegenseitig vorstellen oder einfach nur durch persönliches Vorstellen durch Wortmeldung. Hierbei kann es „schön der Reihe nach“ entsprechend der Sitzordnung voranschreiten, oder durcheinander, d.h. wer gerade will, legt los, sobald der Vorredner sich vorgestellt hat bzw. durch Zuwerfen von leichten Gegenständen (kleiner Ball, Wollknäuel, ...), wobei bei Beendigung der Vorstellung der Gegenstand an jene Person weitergereicht/ geworfen wird, von der man will, dass die sich vorstellt. Derartige Kennenlernspiele gibt es unzählige, wichtig ist bei allen Spielen, dass jeder dran kommt und die Runde nicht zu lange dauert. Im Hinterkopf sollte man als Leiter immer haben, dass nach einer ersten Runde, sich weitere Möglichkeiten anbieten, dieses Kennenlernen mit thematischem Hintergrund weiterzuführen. Bei länger andauernden Veranstaltungen bieten auch die Pausen gute Möglichkeiten, dass Teilnehmende sich besser kennen lernen.



2.2 Über die Wichtigkeit von Regeln

Von Anfang an gilt es für den Leiter aufzupassen, was er sagt, denn Äußerungen, die zu Beginn gemacht oder nicht gemacht werden und unwidersprochen bleiben, können sehr schnell zur allgemeinen Gruppenregel werden: z.B. ein Teilnehmer fängt während des Seminars an zu rauchen, die anderen Teilnehmenden wollen das nicht, widersprechen aber nicht. Im Nachhinein wird es schwierig, eine Regel gegen das Rauchen aufzustellen. Ähnlich verhält es sich beim beliebten Zuspätkommen von einzelnen Teilnehmenden.

Damit die Teilnehmenden möglichst schnell Orientierung und damit Sicherheit erhalten, ist es wichtig, dass Leiter und Teilnehmende Ziele und Erwartungen so rasch als möglich den anderen gegenüber ausdrücken und transparent machen. In der Folge seien Regeln aufgelistet, wie sie Karlheinz A. Geißler (vgl. 1993, 90f) für Seminare darlegt.

Seminarregeln:

- Damit jeder möglichst viel lernt, und zwar das, was für ihn das Beste, Wirkungsvollste und Notwendigste ist, muss jeder einzelne seine Lernbedürfnisse äußern, z.B. das, was er verändern will. Am Ende des Seminars sollen nämlich nicht alle dasselbe gelernt haben, sondern jeder das, was ihm am Besten weiterhilft.
- Die Verantwortung für das, was jeder bei einem Seminar lernt, liegt immer bei einem selber. Der Teilnehmende muss dafür aktiv werden, um etwas zu lernen. Er soll schon von Anfang an sagen, was er gerne von den anderen Teilnehmenden und der Seminarleitung erfahren möchte. Der Teilnehmende muss aber auch selbst bereit sein, Auskünfte zu geben und Erfahrungen auszutauschen.
- Der Teilnehmende muss versuchen die Vorstellungen, die er von den möglichen Lernergebnissen hat, immer wieder zum Ausdruck zu bringen:
 - „Könnten Sie das nicht etwas intensiver behandeln?“
 - „Könnten Sie hierzu ein paar konkrete Beispiele aus der Praxis anführen?“
 - „Kann mir das jemand in einfacheren Worten erklären?“
 - „Kann jemand aus seinem Betrieb ein Beispiel bringen?“
 - „Gibt es neue Studien dazu?“
- Wenn der Teilnehmende bemerkt, dass auf seine Probleme und Bedürfnisse nicht genug eingegangen wird, soll er sich nicht zurückziehen, sondern er muss sich dazu äußern.
- Da reicht es zu sagen: „Ich habe mir das aber anders vorgestellt!“
- Es ist für das Lernen wichtig, Langeweile oder Ärger nicht zu unterdrücken, sondern seine Empfindungen zu äußern und den anderen mitzuteilen. Es könnte gut möglich sein, dass die anderen genau das gleiche empfinden, es aber nur nicht aussprechen.
- Außerdem soll man nicht nur Aussagen zum Inhalt/ zum Stoff, sondern auch persönliche Aussagen machen.
- Man soll sich den Lernprozess immer als gegenseitigen vorstellen. Die Teilnehmenden lernen vom Seminarleiter, aber auch der Seminarleiter lernt von den Teilnehmenden.

Diese Seminarregeln fordern deutlich Eigeninitiative von den Teilnehmenden.

Das ist wichtig für einen problemlosen Verlauf und natürlich für einen erfolgreichen Abschluss des Seminars. Nur wenn sich die Teilnehmenden äußern und ihre Lernbedürfnisse ansprechen, kann der Leiter darauf eingehen und dafür sorgen, dass jeder zufrieden ist und aus dem Seminar etwas mitnehmen kann.

2.3 Wie viel Struktur soll der Leiter setzen?

Wie schon in der Soziodynamik der Anfangssituationen erwähnt, ist die Belastung der Teilnehmenden durch Unsicherheit in der Initialphase generell sehr hoch und so sind Kompetenzen (z.B. jene zur Situationsgestaltung), auch wenn sie bei den Teilnehmenden vorhanden wären, in dem Moment oft nur schwer abrufbar.

Eine weitgehende Offenheit der Struktur – also eine Minimalstruktur – würde die bestehende Unsicherheit zusätzlich erhöhen und wäre somit für den Aufbau einer angenehmen und erfolgreichen Ebene hinderlich.

In anderen Worten, Fragen der Strukturierung sind in der Anfangsphase zentral:

- Wie viele (oder wie wenige) Entscheidungen, die alle Beteiligten betreffen, muss ich als Leiter treffen?
- Wie viele und welche lasse ich offen?
- Welche entscheide ich mit den Teilnehmenden, welche alleine?
- Wieweit sehe ich mich als Leiter?
- Wo und in welchen Bereichen bin ich kompetent, wo nicht?

Das strukturierte Vorgehen in der Anfangsphase wird sich sinnvoller Weise daran ausrichten, dass damit das Angstniveau, die Unsicherheit, die Orientierungslosigkeit der Beteiligten verringert und nicht erhöht werden. Dies alles mit der Absicht, jene Vertrauensbasis zu fördern, die die Teilnehmenden ermutigt, in der Folge selbst Initiativen zu ergreifen.

Für den Leiter bedeutet das, dass er die Teilnehmenden anleiten soll, nicht aber dirigieren.

Da Qualität und Quantität der Strukturierung auch abhängig sind von der Teilnehmeranzahl, gilt festzuhalten, dass je größer eine Gruppe ist, umso mehr Struktur in der Anfangssituation gegeben werden muss. In großen Gruppen ist das gegenseitige Verstehen viel schwieriger und die Angst, aus seiner Anonymität herauszukommen, ist viel größer. Das Unsicherheitsniveau ist allgemein sehr hoch. Demzufolge macht es Sinn, hier mit einer deutlichen und relativ hohen Strukturierung anzufangen.

3. Der Faktor Angst beim Leiter in Anfangssituationen

Während manche Leiter so richtig auf den Anfangsmoment hinfiebern, es kaum erwarten können, dass es endlich losgeht, sind andere wiederum von einer höllischen Angst besessen, am liebsten würden sie nie beginnen.

Ein erster Schritt, der Angst nehmen kann, ist der Blick auf die Teilnehmerliste:

- Kenne ich jemanden auf der Liste?
- Wie hoch ist der Frauen- bzw. Männeranteil? Betrachte ich das eigene Geschlecht als Verbündeten oder als Feind?
- Welche Qualifikation haben die Teilnehmenden? (Titel, ...), was lösen Branchenzugehörigkeit oder Berufsaufgaben der Teilnehmenden bei mir aus?

So manch einen hat aber auch schon die Teilnehmerliste ganz gehörig unter Druck gesetzt, gar heftige Angstgefühle ausgelöst, wenn er lesen konnte, welche „Kaliber“ da auf ihn zukommen werden.

Es wird eng, der Countdown läuft:

- Nur noch 4, 3, 2 Tage ... wie fange ich an?
- Wie stelle ich mich vor? „Ich heiße, ich bin...“

Der immer näher rückende Beginn kann Selbstzweifel wecken:

- Bin ich ausreichend vorbereitet? Soll ich mir noch Ratschläge holen? Will ich sie wirklich, oder würden mich Fragen eher belasten?
- Kann ich den Ansprüchen der Teilnehmenden gerecht werden?
- Welche Interessen habe ich tatsächlich an diesem Seminar?



Die letzte Nacht und die Anreise:

- Unruhig und schlecht geschlafen?
- Vertraute Umgebung beginnt zu stören - innerlich bereits abgereist?

Der Tag X; die Ankunft:

Zufälliges Treffen der Gruppe an der Bar; Fragen werden gestellt; gegenseitige, zwanglose Vorstellung; erstaunliche Erkenntnis: Die Teilnehmenden haben noch mehr Angst vor mir, als ich vor ihnen - das gibt Stärke!

„Die Angst des Dozenten ist nicht nur die Angst vor dem Teilnehmer, es ist die Angst vor der Situation des Anfangs (zu der ja die Teilnehmer auch gehören), es ist auch die Angst vor sich selbst, und es ist schließlich die Angst vor der eigenen Angst!“ (Geißler 2004, 62)

Definition von Angst:

„Affektzustand, bei welchem eine Gefahr erwartet wird, auf welche sich die Psyche bereits vorbereitet hat. [...]

Körperliche Begleiterscheinungen sind: Beschleunigung von Puls und Atmung, Druckgefühle über dem Brustbein und in der Herzgegend (Oppressionsgefühle), steigender Blutdruck, Zittern, Schwitzen an Handinnenflächen, Füßen und über dem Steißbein, Erweiterung der Pupillen, Trockenheit des Mundes, Beschleunigung der Darmträgheit (Durchfall), Bedürfnis häufigen Wasserlassens, Übelkeit, Erbrechen, Kloßgefühl im Hals, Erhöhung des Adrenalinpiegels im Blut.“ [...] (Peters 1990, 34)

Angstminderung:

In der Vorbereitungszeit für eine Veranstaltung sind Leiter, bewusst und unbewusst, mit der Bewältigung von Angst beschäftigt. Obwohl dem Leiter in der Regel mehrere didaktische Konzepte zur Auswahl stehen würden, wird er sich immer aus Gründen seiner spezifischen Angst für ein bestimmtes Konzept entscheiden. Dies gilt auch für das Handeln in Anfangssituationen. „Was in Anfangssituationen gesagt wird und wie es gesagt wird, was getan wird und wie es getan wird, dies ist auch als Reaktion auf die Dozentenunsicherheit zu verstehen.“ (Geißler 2004, 62)

Wieso diese Aufregung?

Anders als in der Schule stehen dem Leiter in der Erwachsenenbildung weitaus weniger Möglichkeiten zur Verfügung, seine Anerkennung als Lehrender durchzusetzen. Seine Rolle als Leiter ist nicht mit jener institutionellen Macht abgesichert, wie das etwa im schulischen Bereich der Fall ist. Auch die Kränkung im Falle einer Nicht-Anerkennung durch Erwachsene ist wesentlich größer als durch Kinder oder Jugendliche, stellt doch die soziale Ablehnung durch Erwachsene eine stärkere Bedrohung des persönlichen und professionellen Ansehens dar. Des Weiteren bildet die soziale Anerkennung durch die Teilnehmenden in der Erwachsenenbildung eine wichtige Voraussetzung, um weitere Aufträge zu erhalten. Doch nicht nur ökonomische Gründe sind für die Unsicherheiten und das Bedürfnis nach sozialer Anerkennung bestimmend. Es ist auch die Situation des Anfangens selbst, die in vielen Fällen Angst auslöst. Die Angst vor dem Unbekannten – „Anfangen bedeutet immer auch alte Sicherheiten aufgeben; bedeutet [...] immer auch Ungewissheit, Unsicherheit, Anspannung auf Kommendes hin.“ (Geißler 2004, 63) Weshalb so manch einer am liebsten nie anfangen möchte!

KAPITEL 2

Orientierung:

Zum Erreichen einer relativ entspannten Atmosphäre, in der Lehren und Lernen möglich ist, muss ein gewisser Grad an Orientierung über die Dynamik des Gruppenprozesses gewonnen werden. Nachfolgende Fragen - die eher gedacht, als ausgesprochen zu verstehen sind - können helfen, diese Orientierung zu erreichen:

- *Wie wichtig darf ich mich machen, damit man mich wahrnimmt?*
- *Wie unwichtig muss ich mich machen, um nicht als anspruchsvoll zu gelten?*
- *Wie dicht darf ich an andere herangehen, um meine Kontaktwünsche zu befriedigen?*
- *Wie fern muss ich mich halten, um nicht bedrängend zu wirken?*
- *Wie offen darf ich widersprechen, um mich zu behaupten?*
- *Wie viel muss ich widerspruchslos hinnehmen, um nicht aggressiv zu wirken?*
- *Wie locker und spontan darf ich sein, um mich von innerer Spannung zu befreien?*
- *Wie kontrolliert muss ich sein, um nicht zu impulsiv triebhaft zu wirken?*
- *Wie viel darf ich von meinen Einstellungen verraten, damit die anderen mich richtig kennen lernen?*
- *Wie viel muss ich von meinen Einstellungen zurückbehalten, um nicht zu provozierend auf andere mit abweichenden Einstellungen zu wirken?*
- *Wie ungleichmäßig darf ich meine Zuwendung verteilen, um mein unterschiedliches Interesse an den einzelnen Gruppenmitgliedern ausdrücken zu können?*
- *Wie gleichmäßig muss ich meine Zuwendung verteilen, um nicht solche Gruppenmitglieder zu enttäuschen, die sich von mir vernachlässigt fühlen können?"*

(Richter 1974, 81f zit. in: Geißler 2004, 64)

Umgang mit der Angst:

Die Versuche vom Umgang mit der Angst reichen von der Einnahme von Medikamenten oder sonstigen Beruhigungsmitteln (ein kleines Bier oder mehr), über Psycho-Tricks bis zum Abschieben der Angst auf die Teilnehmenden. Letzteres geschieht oft unter dem Etikett „Respekt verschaffen“, wobei es in Wahrheit nur den Versuch darstellt, sich die Angst vom eigenen Leibe zu halten, indem man sie den Teilnehmenden einflößt. Ähnlich schlecht für den Bildungsprozess ist das starre Festhalten an tradierten Rollenmustern, das den Leiter in die „Lehrerrolle“ drängt und mit der die Teilnehmenden möglicherweise unangenehme Erfahrungen in ihrer Schulzeit assoziieren.

Eine beliebte Form der Bewältigung von Unsicherheiten ist auch das „Dozieren“, bzw. die Flucht durch Reden. Dies verhindert bei den Teilnehmenden Aktivitäten und nimmt ihnen die Möglichkeit zu kritischen Rückfragen, während für den Dozenten die Phantasie seiner eigenen Größe und Mächtigkeit erhalten bleibt.

Neben diesen negativen Beispielen der Angstbewältigung gibt es durchaus auch produktive Verarbeitungsformen von Unsicherheiten in Anfangsphasen. Bei diesen Formen wird versucht, die Realität, die individuelle und soziale Situation, möglichst umfassend und ehrlich kennen zu lernen.

Sieht der Leiter seine Unsicherheiten als Chance und nutzt diese, um sich selbst und sein Verhältnis zur sozialen Umwelt jeweils neu zu definieren, so kann dies zu einer produktiven Verarbeitung von Ängsten führen. (vgl. Geißler 2004, 67)

Eine leitende Frage, eigene Ängste und Gefühle wahrzunehmen und sinnvoll damit umzugehen, könnte lauten: „Was muss ich für mich (als Dozent) tun, um etwas für die Teilnehmenden tun zu können?“ (vgl. Geißler 2004, 69)



3.1 Erwartungen und Befürchtungen der Teilnehmenden

Zu Beginn von Veranstaltungen findet sich meistens die Frage nach den Erwartungen und Befürchtungen der Teilnehmenden. Besonders bei Seminaren, die nach dem Konzept der „Teilnehmerorientierung“ abgehalten werden, wird dieser Punkt als zentrales Thema für die Erfüllung der pädagogischen Absicht gehandelt. Dabei gibt es Teilnehmende, die sich nach den erhofften Inhalten und Zielen der Veranstaltung erkundigen, andere wiederum fragen nach den Erwartungen und Befürchtungen hinsichtlich der Arbeitsweise des Leiters.

Typische Fragen, die in Anfangssituationen gestellt werden, sind:

- Was möchte ich in diesem Seminar lernen?
- Welche Erwartungen habe ich an das Thema, an den Leiter, an mich und an die anderen Teilnehmenden?
- Welche Befürchtungen habe ich? Was müsste passieren, damit ich die Veranstaltung frustriert verlassen würde?
- Was bin ich bereit zu investieren, damit es ein gutes Seminar wird?

(vgl. Geißler 2004, 72)

Die Beantwortung dieser Fragen kann in mündlicher oder schriftlicher Form erfolgen, wobei in beiden Fällen die Ergebnisse erfahrungsgemäß „schlecht“ sind. Dies liegt an der Tatsache, dass der Zeitpunkt für die Befragung in der Anfangssituation schlecht ist. Bei mündlichen Befragungen werden oft stereotype Antworten gegeben, und es passiert sehr oft, dass sich die Teilnehmenden an die Antwort des Vorredners anschließen, oder nur geringe Veränderungen zu den vorher geäußerten Aussagen zu verzeichnen sind. Ähnlich ist die Situation bei schriftlichen Befragungen. Die Antworten sind ähnlich pauschalierend und teilweise sehr oberflächlich, wobei dies oft in ausgefeilten Formulierungen geschieht. Der Perfektionsanspruch in Anfangsphasen ist besonders hoch, und es kann passieren, dass die rhetorischen Höhenflüge der Teilnehmenden sich nicht in Sätzen formulieren lassen. Eine weitere, sehr viel häufigere Kompromisslösung für das Äußern von Erwartungen und Befürchtungen ist für viele Teilnehmende auch das Schweigen. (vgl. Geißler 2004, 74)

Sind nun von den Teilnehmenden die Antworten formuliert, stellt sich für den Leiter die Frage, wie er mit den Ergebnissen verfahren soll. Anfangssituationen sind ein äußerst schlechter Zeitpunkt für eine fruchtbare Auseinandersetzung mit Erwartungen und Befürchtungen, und das Eingehen auf die vielfältigen Erwartungen ist in der sozial unsicheren Situation des Anfangs eher belastend. Außerdem handelt es sich bei den Antworten meist um Äußerungen, die durch die Psycho- und Soziodynamik der Situation des Beginnens geprägt sind und nicht um WIRKLICHE Erwartungen und Befürchtungen. (vgl. Geißler 2004, 76)

Sind die Antworten nicht klar formuliert oder passen sie nicht in sein Konzept, so kann der Leiter damit nur wenig anfangen. Die logische Folge daraus ist, dass er rasch zum nächsten Inhalt übergeht. Dies führt unter den Teilnehmenden zur Verärgerung, weil sie sich zum einen nicht ernst genommen fühlen und sie erleben, dass ihre Wünsche und Befürchtungen nicht aufgenommen werden. „Sie erfahren zweitens, dass sie in der Veranstaltung ohne real entscheidenden Einfluss sind, obwohl ihnen dies mit dem Angebot, ihre Erwartungen zu äußern, symbolisch mitgeteilt wurde. Für die Entwicklung eines bildungsfördernden Vertrauensniveaus zwischen Teilnehmenden und Dozent ist dies extrem hinderlich.“ (vgl. Geißler 2004, 77)

Geißler fasst die Einwände gegen die Befragung der Teilnehmenden in folgenden drei Punkten zusammen. (vgl. 1993, 79)

a. Der zentraler Einwand:

- Erfragen und Thematisieren von Erwartungen und Befürchtungen ist für alle Beteiligten stark belastend;
- zu diesem Zeitpunkt besteht extreme Orientierungs- und Handlungsunsicherheit;
- bei genannten Erwartungen besteht extremer Begründungsdruck;
- es fehlt die soziale Orientierung, die zur Beantwortung notwendig wäre;
- Antworten sind Ergebnisse von Situationsbewältigungsmechanismen.

b. Ein weiterer Gesichtspunkt:

- es herrscht ein Mangel an Bekanntem;
- Orientierung wird gesucht; alles, was in dieser Phase passiert, dient dazu, dieses Defizit zu reduzieren;
- häufig kommt es zum selbst auferlegten Zwang, den Erwartungen zu folgen, die man einmal geäußert hat;
- Lernerfahrungen werden dadurch blockiert.

c. Dritter Aspekt

- Erwartungen und speziell deren Intensität sind durch Lebenserfahrung bestimmt;
- Distanzierung davon gelingt speziell in Initialphasen nur sehr schwer;
- wirkliche Erwartungen bleiben dadurch hinter den geäußerten versteckt.

Lösungsansätze:

Sollen Erwartungen und Befürchtungen von den Teilnehmenden artikuliert und später auch wirksam genutzt werden, so ist es besser, einen anderen Zeitpunkt als die „direkte“ Anfangsphase zu wählen. Trotzdem sollte der Zeitpunkt so früh als möglich angesetzt werden, weil sonst die Berücksichtigung dessen, was die Teilnehmenden erwarten, immer schwieriger unterzubringen ist. Sinnvoll ist dies aber erst dann, wenn grundsätzliche Interaktionsprobleme in der Lehr-/ Lerngruppe zumindest teilweise gelöst sind und Erfahrungen gemacht wurden, die ein belastungsfreies Nachdenken über sich und die Situation ermöglichen. Des Weiteren müssen Erfahrungen möglich gewesen sein, die zeigen, dass die unterschiedlichen Interessen und Meinungen als etwas Positives wahrgenommen wurden. Ein geeigneter Zeitpunkt wäre etwa nach der ersten Orientierung der Teilnehmenden durch Seminarregeln. (vgl. Geißler 2004, 81)

4. Der Einsatz von Spielen in Anfangssituationen

Negatives abbauen und eine positive, angenehme Stimmung durch Vertrautheit schaffen.

Na ja, häufiger treffen wir folgendes Szenario: Nachdem der Leiter seine kurze Eröffnungsrede gehalten hat, folgt die Bitte an die Teilnehmenden sich ebenfalls kurz vorzustellen. „An der Hast, mit der diese Pflicht erfüllt wird, und an den meist ausbleibenden Nachfragen ist zu erkennen, dass dieses Ritual wenig Anklang findet; der Dozent zeigt seine Distanz dazu meist dadurch, dass er bei seinem weiteren Vorgehen zu den einzelnen Informationen – außer auf die Kenntnis des Namens, wenn er diesen behalten hat – keinen Bezug mehr herstellt. In der Tat, solches ist unbefriedigend für alle Beteiligten.“ (vgl. Geißler 2004, 96)

Um einem derartigen Szenario auszuweichen, werden in jüngster Zeit immer wieder Spiele zum Aufbau sozialer Beziehungen eingesetzt. In der sogenannten „Warming-up Phase“ wird das spielerische Kennenlernen mit dem Abbau von Schwellenängsten legitimiert. Doch so einfach, wie manche das glauben, ist dies auch nicht. Wer schon mal Zeuge von Widerständen Erwachsener (erwachsenen Widerständen) bei der Aufforderung zum Spiel sein konnte („Ich dachte wir wären hier auf einem Seminar und nicht auf der Spielwiese!“, „Ich dachte ich wäre hier um etwas zu lernen und nicht um zu spielen!“ ...), der wird sich es mehrfach überlegen, Erwachsene zum Spielen aufzufordern. Trotzdem, weil es so schön sein kann: Rein in die Situation „gemma's an“, denn, wenn man's genauer nimmt, erweisen sich derartige Spielereien oft als sehr belebend. Nur trauen muss man sich, diesen (ersten) Schritt zu setzen.



Wozu dienen Spiele?

„Spielen kann uns lern- und aufnahmebereiter machen, kann uns positiv öffnen, uns den Arbeits- und Lernstress nehmen. Spielen ist jedem Menschen vertraut – denn alle waren einmal spielende Kinder.“ (Wallenwein 2003, 11)

Spiel und Spaß in Anfangssituationen kann dazu führen, dass auch das spielerisch-kreative Bedürfnis (denn in jedem erwachsenen Menschen steckt auch noch ein Kind!) sein Recht erhält und zur Entfaltung kommen kann. Des Weiteren können in Anfangsübungen die menschlichen Bedürfnisse nach Entspannung, Geselligkeit, Bewegung und Vergnügen akzeptiert und befriedigt werden. (vgl. Geißler 2004, 100)

Außerdem weiß jeder: Spielend lernt man leichter!

Spiel und Arbeit/ Lernen sind zwar Gegensätze, doch sollen diese beiden Aspekte einander nicht ausschließen, vielmehr gilt es, sie sinnhaft miteinander zu verknüpfen. Dem generell dominanten Zweck-Mittel Denken unserer westlichen Kultur wird mit dem Spiel ein Kontrast gegeben, der noch dazu die Phantasie anregt und das Erlebnis der Freude aufkommen lässt. Dieses Erlebnis kann dann wieder besser mit der Anstrengung des Lernens verknüpft werden. (vgl. Geißler 2004, 100)

Jedem ist das Spielen von Kindheit an vertraut. „Und etwas Vertrautes schenkt uns die Freude des Wiedererkennens.“ (Wallenwein 2003, 11) Durch diese Freude an den Anfangsübungen wird nicht nur das Selbstbewusstsein gesteigert, sondern auch die Aufmerksamkeit und Aufnahmefähigkeit leicht steuerbar, wodurch jeder Teilnehmende bereit ist, Lernenergie zu mobilisieren.

Selbstverständlich wird auch die Neugier geweckt, wenn der Leiter mitteilt, dass jetzt ein Spiel gespielt wird: „Was für ein Spiel?“, „Wie funktioniert es?“, „Mit wem spiele ich, wer ist mein Partner oder ist jeder für sich alleine?“ usw. ... Nicht nur die Neugier auf das Spiel wird somit geweckt, sondern auch auf den weiteren Verlauf, auf das Thema, den Inhalt. Diese Neugier kompensiert auch einen Teil der Angst in Anfangssituationen.

Ein weiterer positiver Nebeneffekt von Anfangsübungen ist, dass sich jeder Spielteilnehmer authentisch und natürlich bewegt und somit eine teilweise Offenbarung seiner Individualität gegeben ist. Denn viele Menschen, die unter Druck stehen, verändern sich, geben sich anders als sie sind.

Welche negativen Aspekte können durch ein Spiel abgebaut werden?

- Angst
- Kontaktscheu
- Verkrampfungen
- Stress
- Nervosität
- Isoliertheit
- Distanz

Möglichst viele dieser Barrieren können durch Einsetzung eines Spieles überwunden werden, und somit kann eine entspannte, angenehme Atmosphäre entstehen, die zu einer offeneren und leichteren Kommunikation führt.

„Da alles, was mit positiven Erlebnissen verbunden ist, viel besser und länger behalten wird, ist der Effekt beim späteren Abrufen wieder Freude, positiver Gefühlszustand, entstressstes Wohlgefühl.“ (Wallenwein 2003, 11)

KAPITEL 2

Vier verschiedene Anfangsübungen

Klaus W. VOPEL hat eine Sammlung von verschiedenen Anwärmspielen in seinem Buch „Anwärmspiele – Experimente für Lern- und Arbeitsgruppen“ zusammengestellt und diese in vier Grundtypen unterteilt.

1. Konzentrationale Übungen

Bei dieser ersten Spielart geht es grundlegend um die Besinnung auf das eigene „Ich“. Das Ziel ist, das eigene Bewusstsein zu vertiefen, den Energiefluss zwischen Körper, Seele und Geist anzuregen und sich selbst entspannt, ruhig, stark und konzentriert zu erleben. (Vopel 1990, 8f)

Bsp.: Alle Teilnehmenden schließen die Augen und der Dozent liest mit ruhiger Stimme einen bestimmten Entspannungstext vor, der dazu dient, dass man sich bewusst wahrnimmt; also jeden einzelnen Muskel spürt, ihn entspannt und „spürbar“ Energie durchfließen lässt. Oder:

Das Plitsch-Platsch-Spiel: In der Gruppe wird, von 1 beginnend, losgezählt. Immer wenn die Zahl 5 vorkommt, muss man stattdessen „Plitsch“ und statt 7 „Platsch“ sagen. Zum Beispiel: 50 ist plitschzig, 57 ist plitschzigplatsch, 17 ist platschzehn. Jeder der einen Fehler macht, scheidet aus. Übrig bleibt jener mit der größten Konzentration.

2. Aktivierende Übungen

Im Gegensatz zu dem ersten Punkt geht es hier vor allem um die Förderung des zwischenmenschlichen Kontakts, welcher für jede gute Kommunikation wichtig ist. Da diese Spiele direkt an die Spielfreude und an das Bewegungs- und Kontaktbedürfnis der Teilnehmenden anknüpft, werden diese hier herausgefordert, hauptsächlich in Paaren oder in Kleingruppen aktiv zu werden. Durch diese „bewegte Übung“ sollen Stress und Aggressionen auf spielerische und damit harmlose Weise abgebaut werden. Außerdem entsteht dadurch mehr Nähe zu den weiteren Teilnehmenden, man kann sich somit besser auf andere Menschen einstellen.

Bsp.: Jeweils ein Pärchen soll in Zeitlupe einen Wettkampf durchführen. Dabei kommt es auf die Konzentration jeder einzelnen Bewegung an und auf die Koordination mit seinem Partner, da man sich auf keinen Fall wirklich zu nahe kommen darf, Berührungen sind verboten.

3. Massage Übungen

Diese Spielform (Bsp.: Handmassage; Kopfmassage; Rückenmassage, wobei Massage hier vor allem als Berührung zu verstehen ist) greift den Wunsch nach Berührung auf. Wer möchte nicht beachtet und freundlich umsorgt werden? Wenn wir uns behutsam und fürsorglich begegnen, wird damit auch das Gruppenklima enorm verbessert.

Man sollte jedoch gerade hier auf einen richtigen Zeitpunkt achten, wann und bei welcher Gruppe man eine „berührende“ Spielart einsetzt. Das Spiel kann scheitern, wenn man es zu früh - in der allerersten Stunde - einsetzt, denn da gibt es noch für viele eine viel zu große Hemmschwelle einander körperlich zu berühren, das Kennenlernen auf verbaler Ebene wird hier bevorzugt.

4. Diagnostische Übungen

Bei dieser vierten Möglichkeit - ein überwiegend verbales Anwärmspiel - sollen die Teilnehmenden einander ihr Befinden kundtun. Es soll gegenseitig mitgeteilt werden, wie man sich fühlt, was jeden beschäftigt, was er sich noch erhofft oder befürchtet, was ihm bis jetzt das Seminar gebracht hat oder was ihm abgegangen ist, usw. ... Es darf aber diese Aussage nie von jemand anderem vervollständigt, kritisiert oder beurteilt werden!

Das Ziel ist Orientierung und Sicherheit, nicht nur für die Teilnehmenden, sondern auch für den Leiter. Außerdem: „Die dabei ausgetauschten Informationen verdeutlichen den Standort des einzelnen Teilnehmenden, so dass sich jeder – Leiter und Gruppenmitglied – ein besseres Bild davon machen kann, in welcher Verfassung die Gruppe als Ganzes zur Zeit ist.“ (Vopel 1990, 9)

Die Aufgabe des Leiters beim Spiel

- Jeder neue Kurstag beginnt mit einer Anfangsphase, und deshalb sollte es nicht nur in der allerersten Runde eine Anwärmphase mit Spielen geben, sondern immer wieder können Spiele zur Auflockerung durch den Leiter eingesetzt werden.



- Der Leiter soll spielerische Übungen, Verfahren und Techniken in den gesamten Ablauf einer Veranstaltung integrieren – von der ersten Stunde bis zur letzten! (Geißler 2004, 104) Spiele bringen in jeder Startphase eine Erleichterung, doch nur wenn der Leiter auch genügend Einfühlungsvermögen in die Gruppe hat.
- Der Leiter muss seinen Seminarablauf gut planen und damit auch die Integration von Spielen. „Eine gründliche Planung gibt Sicherheit, und Sicherheit ist die Voraussetzung für Flexibilität, die sie brauchen, um auf spontane Ideen, Wünsche, Ängste der Mitspieler einzugehen.“ (Wallenwein 2003, 13)
- Der Leiter soll die Gruppe beim Einsatz von Spielen mitsprechen und -entscheiden lassen. Er darf gute Ideen nicht verwerfen – Spiele leben von Kreativität!
- Er darf niemandem ein Spiel aufzwingen, denn ein Spiel lebt von der Freiwilligkeit und dem Spaß daran. Will jemand einmal nicht mitspielen, ist dies zur Kenntnis zu nehmen.
- Je mehr Spiele ein Leiter „im Kopf hat“, desto gezielter und einfacher kann er seine Auswahl treffen.
- Des Weiteren sollte der Leiter die Frage, ob Musik benötigt wird, bei seinen Vorbereitungen in Betracht ziehen
- Für viele Spiele werden verschiedene Hilfsmittel zur Durchführung benötigt: Zur Vorbereitung gehört die Anschaffung und Zurechtlegung von eventuell Benötigtem, wie Plakaten, Vorlagen, Stiften, Musik, Geräten, Bällen, Schnüren, Luftballons usw.
- Die Sitzordnung sollte ebenso gut durchdacht sein. Am besten wäre ein Sesselkreis ohne Tische für Anfangsübungen, dadurch kann auch jeder jeden sehen. „Der Kreis schafft ein starkes Gefühl der Gemeinschaft, er verbindet jeden mit jedem und bildet so eine optimale Voraussetzung für eine offene und schützende Kommunikation.“ (Wallenwein 2003, 19)
- Eine weitere logische Aufgabe des Leiters ist, seine Gruppe zu motivieren!
- Spiele sollen aber nicht nur als Motivationstrick dienen, sondern sollen sehr wohl pädagogisch sinnvoll sein. (Geißler 2004, 100)
- Auch bekannte Spiele können verwendet werden, man kann sie ja nach Bedarf abwandeln oder verknüpfen.
- Jedoch sollte jedes Spiel ein reizvolles und lustiges sein, damit sich die Teilnehmenden nicht unterfordert fühlen oder sich langweilen. (Vopel 1984, 10)
- Der Leiter soll Übungen mit einfachen, klaren Regeln auswählen.
- Er darf das Spiel beim Erklären nicht zerreden. Durch eine kurze und klare Spielanleitung soll Neugier geweckt und mit seiner Begeisterung sollen die Teilnehmenden angesteckt werden.
- Spiele dürfen nicht künstlich und aufgesetzt wirken – jede Verkrampfung seitens des Leiters ist zu vermeiden.
- Der Leiter hat natürlich die - oft schwierige – Aufgabe, das passende Spiel für seine Zuhörer auszuwählen. Ein wichtiger Grundsatz bei der Entscheidung sollte die Förderung dessen sein, was im Gruppenprozess am stärksten im Hintergrund steht. D.h. genau diese Bedürfnisse aufzugreifen, die die Teilnehmenden selbst ignorieren.
- Wenn also beispielsweise in einer Gruppe ein hoher Konkurrenzdruck herrscht, dann kann die bei den Massage-Experimenten angesprochene innere Haltung des Gebens ein wichtiges Korrektiv sein; oder die Teilnehmenden erweisen sich als hektisch, so wäre eine Konzentrationsübung ein gutes Mittel, um dem entgegenzuwirken. (Vopel 1990, 10)
- Der Leiter muss selbst gerne und viel spielen. Je mehr Erfahrung jemand hat, desto besser! Zudem sollte der Leiter darauf achten, dass er nur diese Spiele verwendet, die ihm selbst liegen und dass er der Gruppe nach jedem Spiel Gelegenheit lässt, Erfahrungen und Gefühle dazu zu äußern. Hat man mehr Zeit zur Verfügung und sind die Teilnehmenden daran interessiert, kann man die erwähnten Einsichten noch gründlicher besprechen und bearbeiten.
- Der Leiter spielt sooft es geht selbst in der Gruppe mit. Aber er darf seine Funktion als Spielleiter nicht vergessen!
- Des Weiteren muss der Leiter prüfen, ob der Einsatz eines Spieles nicht zu einer von Unsicherheit geprägten Situation führt. Das heißt, es darf zu keiner Verwirrung der Teilnehmenden kommen. Manche könnten eventuell annehmen, sie seien im falschen Kurs...

KAPITEL 2

Literaturhinweise

Geißler, K.A. (2004¹⁰). Anfangssituationen. Was man tun und besser lassen sollte. Weinheim/ Basel: Beltz

König, S. (2004²). Warming-up in Seminar und Training. Übungen und Projekte zur Unterstützung von Lernprozessen. Weinheim/ Basel: Beltz

Peters, U.H. (1990). Wörterbuch der Psychiatrie und medizinischen Psychologie. München/ Wien: Urban & Schwarzenberg

Richter, H.E. (1974). Lernziel Solidarität. Reinbek: Rowohlt

Vopel, K.W. (1990³). Anwärmspiele – Experimente für Lern- und Arbeitsgruppen. Hamburg: iskopress

Wallenwein G.F. (2003³). Spiele: Der Punkt auf dem i. Kreative Übungen zum Lernen mit Spaß. Weinheim/ Basel: Beltz



KdM₄: Gruppen leiten und animieren

Damit es innerhalb von Gruppen und damit für die einzelnen Individuen zu „lebendigem statt leblosen Lernen“ (Ruth Cohn 1975) kommt, gilt es Lehr- und Lernauffassungen zu überwinden, die daran orientiert sind, wie Paolo Freire (1973) es fasst, „Container“ füllen zu wollen, oder wie Carl Rogers (1974) es formuliert, dem „Trichterprinzip“ folgen und nach Erich Fromm (1980) allesamt dem „Haben-Typus“ entsprechen. Es gilt demzufolge Lernformen zu finden, die „bedeutungsvolles Lernen“ (Rogers) ermöglichen, d.h. engagiertes Lernen, das den ganzen Menschen einbezieht und nicht nur sein Hirn. Ein solches Lernen würde nach Fromm dem „Seins-Typus“ entsprechen, also nicht nur daran interessiert sein, hineinstecken zu wollen und zu bekommen, den Container per Trichter füllen zu wollen, vielmehr geht es darum, produktiv Bedeutung zu schaffen.

Damit dem Leiter dies gelingen kann, bedarf es einer Reihe von Einsichten, Haltungen und durchaus eines Methodenrepertoires. Einiges davon soll in dem kommenden Kapitel angesprochen werden und den Grundstein einer gelungenen Gruppenarbeit legen helfen. Für Multiplikatoren geht es in diesem Kapitel darum, Gruppenleben verstehen zu lernen, aber auch Einblicke zu erhalten, wie sie selbst Gruppen leiten und animieren können. Insbesondere werden Interaktionsspiele behandelt.

1. Die Gruppe

Als eine **Gruppe** können zwei oder mehr Personen verstanden werden, die über einen längeren Zeitraum auf der Basis gemeinsamer Ziele, Werte oder Normen in persönlichem wechselseitigem Kontakt stehen und sich in ihrem Verhalten und Handeln gegenseitig beeinflussen. Nicht unter diesen Gruppenbegriff fallen daher bloße Ansammlungen von Individuen am gleichen Ort. Eine Gruppe ist nicht die reine Addition von Personen und deren spezifischen Motivationen. Entscheidend ist das Merkmal der direkten Interaktion zwischen Gruppenmitgliedern. Kommunikation und Interaktion zwischen Gruppenmitgliedern müssen nicht nur grundsätzlich möglich sein, sondern tatsächlich ein Mindestmaß überschreiten. Gruppe bilden eigenständige soziale Einheiten, in denen intersubjektive Phänomene und spezielle Interaktionsprozesse auftreten, die als Gruppendynamik bezeichnet werden. Diese gruppendynamischen Prozesse beeinflussen das Verhalten der Gruppenmitglieder und die Zielerreichung nachhaltig.

Wenn es zur Gruppenbildung kommt, so nehmen die sozialen Distanzen, die zwischen den zusammengeschlossenen Personen sind, ab. Dies führt zu „Gruppenbewusstsein“, ein „Wir-Gefühl“ entsteht.

Wenn sich mehrere, bisher isolierte Personen einer gemeinsamen Aufgabe gegenüberstehen, nimmt im Laufe ihrer Aktivität der Kontakt zwischen ihnen zu. Mit der Häufigkeit der Kontakte zwischen den Personen wachsen auch die wechselseitigen Gefühle für oder gegen einander. Sympathiegefühle entwickeln sich nur dann, wenn die Kontakte für alle Beteiligten befriedigend und „lohnend“ sind.

Bei der Aufgabenverteilung und Zuordnung bestimmter Funktionen an die Gruppenmitglieder kommt es zu rollenmäßiger Differenzierung, und es bildet sich eine Gruppenstruktur heraus. Gleichzeitig können sich auch Statusunterschiede der Gruppenmitglieder entwickeln, z.B. Rangposition nach Ansehen, Beliebtheit und Einfluss.

1.1 Phasen einer Gruppe

Gruppenstrukturen entstehen und verändern sich in einem permanenten Entwicklungsprozess und zeigen sich in vier aufeinanderfolgenden Phasen. Diese werden gespeist aus unterschiedlichen Erwartungen, Wünschen, Motiven, Ängsten, Aufgaben aber auch Konflikten.

Phase 1 Ankommen - Auftauen - Sich orientieren (Orientierungsphase)

Zwei Aspekte sind mindestens vor dem Treffen einer Gruppe zu beachten:

- a. In der Regel haben sich die Teilnehmenden auf die zukünftige Gruppe vorbereitet und eingestellt.
- b. Jetzt, wo sie zum Treffen kommen, haben sie einen anderen Ort verlassen (das eigene zu Hause, den Arbeitsplatz, ...) und mussten sich auf den Weg zum Veranstaltungsort begeben.

„Diese Eindrücke des Vorlaufs sind präsent und schwingen mit im Anfangsprozess einer Gruppe. Dieser ist gekennzeichnet durch Zwiespältigkeit: Die Angekommenen schwanken zwischen Polen wie:

- Distanz bewahren und Nähe suchen,
- anonym bleiben wollen und sich zeigen,
- Anleitung brauchen und gleichzeitig Abhängigkeit vermeiden wollen,
- Neues erproben und auf Bekanntes nicht verzichten können,
- einzigartig und doch nicht (zu sehr) andersartig sein wollen.“

Diese Phase ist oft durch abwartendes Verhalten gekennzeichnet: „Mal sehen, was kommt.“ Die Teilnehmenden versuchen zuerst einmal die neue Situation für sich übersichtlich zu machen, sich zu orientieren. Hierbei werden innerlich Etiketten verteilt, wird in Schemen eingeordnet. Man sucht Bekannte und Bekanntes. Der gemeinsame Nenner hinter diesem abtastenden Verhalten heißt Unsicherheit und Wunsch nach Orientierung. Die eher flachen Beziehungsaktivitäten sind von Ambivalenzen geprägt. Einerseits will man Fremdheit überwinden und Unsicherheit reduzieren, andererseits tun die Teilnehmenden wenig dafür und bleiben somit fremd und unsicher. Die Situation wird zu einer Abtast- und Testsituation mit hohem Schutzbedarf:

- Wer sind die anderen, was wollen sie?
- Was gilt hier? Wer darf hier was? Was darf ich?
- Was wird hier möglich sein, welche Ziele gelten?
- Werde ich auf meine Kosten kommen?

Erst allmählich, d.h. je mehr Phantasie durch reale Erfahrung ersetzt wird, reduzieren sich die Unsicherheit, die Fremdheit, das Schutzbedürfnis, und die Beziehungen werden intensiviert.

• Steuerungshinweise

Da in dieser Phase die Teilnehmenden Orientierung suchen, soll die Leitung die Verantwortung dafür übernehmen, Beziehungen aufzubauen, d.h. erst einmal Gemeinsamkeiten herstellen, damit später auf dieser Basis Unterschiedlichkeiten sichtbar gemacht werden können. Die Leitung soll Strukturen setzen, orientierende Erklärungen geben (nicht zu viele), die Teilnehmenden stützen und ermuntern. Die Leitung kann ihre anfängliche Autorität dazu nutzen, um mit ihren „Steighilfen“ der Gruppe über die Klippe des Anfanges hinwegzuhelfen. Ziel bleibt jedoch, die Abhängigkeit der Gruppe von Autorität zu reduzieren und ihre Selbststeuerungskräfte zu erhöhen.

Phase 2 Gärung und Klärung (Differenzierungsphase)

Sobald die Teilnehmenden mehr Vertrauen gefasst haben und sich gegenseitig deutlicher sehen, werden sie mehr von ihrem wirklichen ICH zeigen. Die ganze Situation ist „normaler“ geworden, das vorsichtige Abtasten kann aufhören. Jetzt will der Einzelne seine eigenen Interessen klarer ausdrücken. Damit wird auch die Unterschiedlichkeit der Interessen und Erwartungen der Teilnehmenden deutlicher, ohne dass schon klar ist, wie man mit so viel Unterschiedlichkeit zu Rande kommen soll. Die Entscheidungsregeln sind noch nicht erprobt, die Brücken zueinander fehlen noch.



Das verunsichert, fördert aber zugleich den Drang zur Selbstbehauptung. Rivalität und Durchsetzungswille, Rollen- und Statusverteilung bzw. Rollen- und Statusbehauptung in der Gruppe beeinflussen das Klima und sind Themen, die aus der psychosozialen Ebene aufsteigen. Sie werden jedoch oft an den Inhalten der Sachebene abgehandelt. Damit sind z.B. Entscheidungen gemeint, bei denen sich die Gruppe länger als eigentlich nötig um ein „richtiges“ Vorgehen, um die „Richtigkeit“ von Informationen und Formulierungen balgt - alles ganz sachlich, aber in Wirklichkeit geht es meist um Durchsetzung, Abwehr, Rivalität, Statusverteidigung und ähnliches. Persönliche Auseinandersetzungen, Abgrenzungen und Koalitionen werden häufig über Sachaufgaben und Sachthemen ausgetragen. Die unterschweligen Konflikte nehmen zu.

Kritik an strukturellen Bedingungen, am methodischen Vorgehen und an der inhaltlichen Ausrichtung wird geübt. Es bilden sich Fraktionen, informelle Untergruppen und eine entsprechende Rollendifferenzierung. In dieser Phase gibt es dann auch gehäuft Kommunikations- und Verständigungsschwierigkeiten. Um Einfluss und Macht wird gerungen, um Mitläufer geworben. Das Aggressionsniveau der Gruppe steigt und damit auch die Offenheit bezüglich der Gefühle. Gleichzeitig aber nehmen stark strategisch gefärbte Interaktionen eine wichtige Rolle ein.

Die Einzelpersonen wollen den Prozess mit beeinflussen. Man will eigene Interessen deutlich machen und durchsetzen, d.h. als besonderes Individuum gesehen und anerkannt werden.

• Steuerungshinweise

In dieser Phase ist es wichtig den Teilnehmenden Zeit und Raum für ihre Konkurrenzen und Abgrenzungsbedürfnisse zu geben. Die Haltung des Abwartens, des sensiblen Diagnostizierens und des Hinsehens und Hinhörens seitens der Leitung erscheint produktiv. Die steuernden Interventionen sollten offen, eindeutig und prägnant sein, wobei dem Geschehenlassen ausreichend Platz gegeben werden soll. Alles Handeln soll der Differenzierung und dem Verdeutlichen von Positionen dienlich sein, wobei Interaktion und Kooperation gefördert werden soll. Durch zeitweise Konfusion und gegenseitige Blockaden gerät die Gruppe in ihre erste Krise und dadurch an einen Punkt, wo die Einsicht und die Bereitschaft wächst, Entscheidungsregeln zu finden, Rollen und Funktionen zu verteilen, akzeptable Normen für das Gruppenleben zu schaffen und unterschiedliche Fähigkeiten zu akzeptieren. Die Gruppe beginnt sich zu organisieren und sich als Gruppe zu verstehen. Diese belastende Phase darf nicht abgewürgt werden, Auseinandersetzungen dürfen nicht vermieden werden, da sie sich sonst in einer späteren Phase zeigen, oder aber die Gruppe muss sich ständig kontrollieren „im Zaume halten“. Ein solches kontrollierendes Klima ist keine gute Basis für eine aktive Lern-/ Arbeitsatmosphäre. Zudem entsteht durch Auseinandersetzung manche Klarheit, denn die Konturen der Persönlichkeiten, mit ihrem Licht und Schatten, und die Konturen des Problems werden deutlicher. Mit den Turbulenzen dieser Phase und in der Auseinandersetzung entsteht aber auch Intimität. Man hat seine Kräfte aneinander gemessen und sich dabei besser kennen gelernt. Es ist Platz geschaffen worden für ein Gefühl von Zusammengehörigkeit und Nähe.

Phase 3 Arbeitslust und Produktivität (Phase der Arbeitsfähigkeit)

Die Gruppe ist jetzt in einer Phase relativ stabiler Arbeitsfähigkeit. Aufgabenstellungen werden konstruktiv aufgegriffen. Das Klima ist von einem gegenseitigen Geben und Nehmen gekennzeichnet: ein Wir-Gefühl hat sich breit gemacht, kooperatives Verhalten dominiert. Alle Aktivität kann in den Dienst des Gruppenthemas gestellt werden. Nicht die Einzelleistung steht im Vordergrund, sondern die Leistung der Gesamtgruppe. Das Bedürfnis, Resultate zu erzielen, setzt Energie frei. Die Gruppe arbeitet zielorientiert und korrigiert sich in schwierigen Situationen selbst. Mit den Gruppenaufgaben besteht hohe Identifikation, so dass gerne und mit Engagement an der Erreichung der Ziele gearbeitet wird. Unterschiedlichkeit wird als nutzbringend anerkannt, da sie Vielfalt bedeutet, die für eine kreative Aufgabenbearbeitung benötigt wird. Das Gefühl der Souveränität steigt. Es wird versucht, die individuellen Phantasien durch realistische Orientierungen zu ersetzen. Kooperationsbeziehungen auf Zeit werden eingegangen, man ist neugierig auf die anderen, deren Meinungen und Interessen. Klarheit besteht, „mit wem man kann“ und „mit wem man weniger gut kann.“

KAPITEL 2

• Steuerungshinweise

Je besser die Steuerungsaufgabe in den beiden ersten Phasen geleistet wurde, umso einfacher wird es sein, in dieser Phase die Gruppe zu begleiten. Die Steuerung sollte eher zurückhaltend realisiert werden. Die Leitung hilft der Gruppe bei der Planung und Organisation ihrer Aufgaben, berät sie bei der Methodenwahl und Vorgehensweise und moderiert gegebenenfalls Prozesse der Entscheidungsfindung. In dieser Phase kann eigentlich relativ viel Steuerungsarbeit abgegeben werden. Arbeitsteilige Untergruppen sind in dieser Situation sehr zu empfehlen. Die Orientierungsleistung kann sich dabei auf die präzise Auftragsformulierung und auf die Auswertung des dort Geleisteten beschränken. Notwendig ist eine kritische Prüfung des Lernfortschritts und der Gruppensituation, um realitätsfremde Tendenzen (Hochgefühl) zu bremsen (Überprüfung ob die Rollen, Führungsstrukturen, Arbeitsweisen und klimatischen Bedingungen noch passen und noch gewollt sind), und ebenso notwendig ist es, die Lernziele im Blick zu behalten, um nicht Gefahr zu laufen, dass die Gruppe im Arbeitseifer unrealistische Ziele entwickelt.

Phase 4 Ausstieg und Transfer (Phase der Trennung)

Im Prinzip kann eine Gruppe so lange weiterbestehen, wie sie gemeinsame Themen findet und solange es ihr gelingt, die Bedürfnisse der Sachebene und der psychosozialen Ebene zu befriedigen. Häufig allerdings ist das Ende der Gruppe „vorprogrammiert“, entweder durch die vorgegebene Dauer oder durch die Erreichung der Ziele.

Die Soziologik ähnelt der von Anfangssituationen. Zögerliches Verhalten, das Angstniveau ist hoch, die Offenheit reduziert. Die Gruppe tendiert dazu, wieder eine Ansammlung von Individuen zu werden, die ihre Individualität nicht ausdrücken können, da sie daran durch den Druck der Situation gehindert werden. Die Gemeinsamkeit in dieser Phase besteht darin, dass alle wissen und spüren, dass sie demnächst nichts Gemeinsames mehr haben. Melancholische Stimmungen dominieren. Distanzierungsarbeit ist angesagt, wird aber nur zögerlich und widerständig angegangen. Gemeinsam ist man vereinzelt. Das Wir-Gefühl, der Bezug zur Gruppe wird abgelöst durch eine zunehmende Einsamkeit. Man merkt jetzt (erst) deutlich, dass man zu manchen Personen sehr intensive Beziehungen hatte, zu anderen noch immer in Distanz blieb. Alle unerfüllten Wünsche und Hoffnungen, alle ungelebten Möglichkeiten, werden gespürt. Das Gefühl der Vereinzelung, des Verlassenseins behindert zielorientierte Aktivitäten. Die Lust, sich in der Gruppe zu engagieren, sinkt. Man ist sich selbst näher als der Gruppe. Das Gefühl des „Durchhängens“ gewinnt Raum.

• Steuerungshinweise

Genau wie zu Beginn der Projektarbeit ist in dieser emotional hochbesetzten Schlussituation klare und eindeutige Steuerung seitens der Leitung angesagt. Diese sollte sich insbesondere auf das Angebot einer Struktur (Zeit und Aufgabenstellung) beziehen, die Trennungsaktivitäten in öffentlicher Art und Weise möglich machen. In dieser letzten Stunde macht es wenig Sinn, an Inhalten zu arbeiten oder den Abschluss mit Veranstaltungskritik zu belasten (diese muss vorher realisiert werden). Unterstützt werden soll der gedankliche und emotionale Übergang in die kommende Situation.



2. Gruppenleben

2.1 Mitglieder in der Gruppe

Bei der Zusammenstellung einer neuen Gruppe haben alle Gruppenmitglieder - bei bestehenden Gruppen die Neulinge - in Anfangssituationen meist eine ganze Menge an Fragen. Geißler hat dazu einige solcher Fragen angeführt:

- Wer bin ich in der Gruppe?
- Welche meiner möglichen Rollen soll ich hier spielen?
- Wie kann ich mein Können und Wissen einbringen?
- Wen und wie kann ich beeinflussen?
- Von wem lasse ich mich beeinflussen?
- Wer hat die Machtposition in der Gruppe?
- Durch welche Verhaltensweisen kann ich Macht erreichen?
- Welche Normen hat die Gruppe?
- Wie offen kann ich gegenüber der Gruppe sein? (z.B. Gefühlsäußerungen)
- Wie schnell werde ich in die Gruppe integriert werden?

2.2 Spielregeln

Es ist hilfreich, wenn die Gruppe recht früh damit beginnt, die Regeln des Miteinander für sich und ihre Mitglieder zu klären. Zu folgenden Themenbereichen lassen sich z.B. Regeln formulieren:

- Wie gehen wir mit MEINUNGEN (auch mit divergierenden) um?
- Wie sorgen wir für INFORMATIONEN (Bring- und Holschuld)?
- Wie führen wir ENTSCHEIDUNGEN herbei?
- Wie gehen wir mit ZEIT um?
- Wie gehen wir mit ABWEICHUNGEN und FEHLERN um?
- Wie bringen wir KRITIK an?
- Wie handhaben wir KONFLIKTE?
- Wie sorgen wir für QUALITÄT in unserer Arbeit?
- Wie sehen unsere KONTROLLMECHANISMEN aus?
- Wie dokumentieren wir ARBEITSERGEBNISSE?
- Welche medialen bzw. sonstigen HILFSMITTEL brauchen wir?

Viele Regeln werden erst im Laufe der Zeit entwickelt, entdeckt und auch wieder verändert.

2.2.1 Gruppenregeln und ihre Funktion

- Regeln orientieren (Integration und Entlastung)
- Regeln grenzen ab („WIR“-Gefühl)
- Regeln stabilisieren (Erwartungssicherheit)
- Regeln ordnen
- Regeln schützen
- Regeln erfordern Anpassung und Verzicht (durch Generalisierungen)
- Regeln entsubjektivieren (Regeln gelten für viele)
- Regeln produzieren Ungerechtigkeiten (viele müssen einer Regel folgen)
- Regeln fördern die Erstarrung („Das war schon immer so!“)
(vgl. Geißler 1999, 65ff)

2.3 Rollenfunktionen in der Gruppe

In jeder Gruppe entwickeln sich bestimmte Rollenfunktionen.

Wir unterscheiden dabei zwischen Rollen, die vorwiegend Aufgabenrollen sind (Lokomotionsrollen) und solchen, die vorwiegend Erhaltungsrollen (Aufbaurollen, Kohäsionsrollen) sind. Darüber hinaus gibt es auch störende Rollen, die gegen eine konstruktive Zusammenarbeit in der Gruppe gerichtet sind. Diese Rollen sind keinesfalls nur an eine Person gekoppelt. Sie wechseln vielmehr.

a. Aufgabenrollen

Aufgabenrollen entsprechen Funktionen und Verhaltensweisen, die zur Erfüllung der Gruppenaufgabe wahrgenommen werden und der INHALTS- und PROCEDERE-Ebene zuzuordnen sind:

- Vorschlagen von Ideen (Initiative, Neuorganisation, In-Angriff-Nehmen, Aktivität)
- Informationssuche (Nachfragen, Klärung)
- Meinungserkundung (Abklärung von Werten, Vorschlägen, Ideen)
- Informationen geben
- Meinung geben
- Ausarbeiten (Abklären, Beispiele anführen, Bedeutungen entwickeln)
- Koordinieren (von Ideen, Vorschlägen, Aktivitäten)
- Zusammenfassen (Zusammenziehen, Reformulieren, Systematisieren)

b. Erhaltungsrollen

Die Kohäsionsrollen kommen den Funktionen nach, die zur Erhaltung der Gruppe wahrgenommen werden, die Kohäsion fördern und eher der BEZIEHUNGS-Ebene zuzuordnen sind:

- Ermutigen (Anerkennen, Motivieren, Fördern)
- Ermöglichen (Grenzen wahren)
- Regeln wahren (Erinnern an Regeln)
- Folge leisten (Entscheidungen befolgen)
- Ausdruck der Gruppengefühle (Mitteilung von Beobachtungen, Aussprechen von Stimmungen)
- Diagnostizieren (Auf-den-Punkt-bringen)
- Übereinstimmung prüfen (Gruppenmeinung testen, erfragen, feststellen)
- Vermitteln (Harmonisieren, Kompromisse suchen, Konsens fordern)
- Spannung regeln



c. Signalisierende Rollen

Störende Rollen haben signalisierenden Charakter und zeigen meist an, dass in der Gruppe wichtige Aspekte nicht genügend berücksichtigt werden. Wichtig erscheint daher, den Signalträger nicht gleich zum Sündenbock zu stempeln, sondern dem Signal nachzugehen und zu versuchen die Ursachen herauszufinden:

- Aggressives Verhalten
- Blockieren
- Egozentrik
- Rivalisieren
- Werben um Sympathie
- Lobbyismus
- Clownerie (Herumblödeln)
- Beachtung suchen (Geltungsstreben)
- Rückzug (Passivverhalten)

2.4 Positionen in der Gruppe

In jeder Gruppe geht es - neben den Rollen - auch um Positionen, also um den Rang, den jedes Mitglied in der Gruppe übernimmt. Diese Positionsrangeleien werden offen oder versteckt ausgetragen. Hierbei geht es um Ansehen und Einfluss, um Entscheidungs- und Verantwortungskompetenz, auch um Wichtigkeit, welche die einzelnen Gruppenmitglieder in der Gruppe einzunehmen versuchen bzw. verteidigen möchten. Wir kennen das Märchen von Schneewittchen und in diesem Zusammenhang den Spruch vom Spiegelein an der Wand. Wir kennen auch die Rangeleien der Zwerge. Nicht viel anders geht es in Gruppen zu. Einige dieser Positionen seien hier angeführt:

- **der Anführer:** ist in der Regel „opinion leader“ und Vertreter der Gruppe nach außen. Er ist aktiv, ergreift die Initiative, ist entscheidungsfreudig, vertritt die Richtung und die Ziele der Gruppe. Meist ist der Anführer auch der Leiter (offiziell oder inoffiziell). Er ist ein sogenannter **±-Typ**.
- **der Rivale:** er ist Konkurrent des Anführers und kämpft offen oder verdeckt gegen diesen an. Der Rivale verhält sich dem Anführer gegenüber kritisch und distanziert. Je nach Stärke ergibt sich ein Führungsduo. Der Rivale ist ein **minus ±-Typ**, wenn er unterliegt.
- **der Unabhängige:** er bleibt autonom in seiner Meinung, hat ein großes Know how (z.B. Expertenwissen), das er zur Verfügung stellt, versucht aber nicht, sich durchzusetzen. Er möchte nicht Entscheidungsträger sein, bzw. im Machtspiel in vorderster Reihe stehen, dennoch ist er oft das Zünglein an der Waage. Er ist ein sogenannter **ß-Typ**.
- **der Mitläufer:** hält sich zurück, exponiert sich und seinen Standpunkt nicht. Was er denkt und will, weiß keiner so richtig. Er gibt viel Spielraum für Phantasie und ist ein Unsicherheitsfaktor insofern, dass man nie genau weiß wofür bzw. wogegen er stimmt, soweit er nicht einfach nur den Stärksten durch sein Mitläufertum stützt. Der Gefolgsmann ist ein sogenannter **“-Typ**.
- **der Außenseiter:** weicht von den sozialen Normen der Gruppe ab. Außenseiter sind Personen, die Züge an sich tragen, die die anderen Gruppenmitglieder an sich selbst nicht wahrhaben wollen und nach außen projizieren. Außenseiter sind oft Träger von signalisierenden Rollen (**©-Typ**).

3. Gruppen leiten

Doch was ist nun mit all jenen, die gekommen sind? Da stehen wir vor einer organisierten Ansammlung von Menschen, die wir zu einer arbeitsfähigen Gruppe machen sollen. Inzwischen sitzen sie bereits, die Teilnehmenden (als auch der Leiter) mit ihren konkreten Daseinssorgen und Fragen:

- „Der Versorgung (Befriedigung),
- der Kontrolle (Affektschutz),
- der Unterstützung (Verständnis, Akzeptanz, Förderung),
- des Ertrags (Vorankommen, Ergebnis),
- des Einflusses (Bestätigung, Geltung, Bewunderung),
- der Einbindung (gesicherte Mitgliedschaft).

Die daran gebundenen Erwartungen, so sehr wir ihre Berechtigung bejahen, können von keinem Gruppenleiter eingelöst und demzufolge in keiner Gruppe gänzlich befriedigt werden. Sie begleiten jedoch die Gruppe im Fluß ihrer Entwicklung. Und der Grad der Arbeitsfähigkeit und der emotionalen Zufriedenheit ihrer Mitglieder hängt weitgehend davon ab, inwieweit jedes einzelne Gruppenmitglied mit dem sicheren Gefühl teilnehmen kann, für die eigenen Wünsche und Erwartungen ausreichend Befriedigungsmöglichkeiten angeboten zu bekommen.“ (Münch 1995, 81)

3.1 Aufgaben des Leiters

Die Aufgaben, die auf die Leitung bei Veranstaltungen zukommen, sind durchaus anspruchsvoll und sollten nicht unterschätzt werden. Nur eine ausgeglichene und kompetente Wahrnehmung dieser Aufgaben führt zu einer „professionellen“ Leitung:

- Organisation/ Planung
- Koordination
- Motivation
- Delegation
- Kommunikation
- Integration
- Konfliktbehandlung
- Kontrolle





| Gruppenorientierung | Sachzielorientierung |
|---|--|
| Partizipation aller Gesprächspartner sicherstellen | Ziele klären |
| Vermittlungs- und Schutzfunktion wahrnehmen | Vorgehensweise vorschlagen |
| Gruppenzusammenhalt sichern | Koordination und Integration der Teilnehmerkompetenzen (sachliche, soziale, etc..) sicherstellen |
| Gefühle der Gruppe artikulieren | Überblick schaffen (Zusammenfassen, Synthesen ziehen, Diskussionsverlauf dokumentieren) |
| Gruppennormen thematisieren | Bewertungskriterien klären |
| Konsensbereitschaft sicherstellen und Konsens feststellen | Prioritäten herausfiltern |

3.2 Von der Gesamtgruppe zur Kleingruppe

Für den fließenden Übergang von Gesamtgruppe zu Kleingruppe gibt es verschiedenste Hinweise zu beachten:

3.2.1 Regeln und Hinweise zur Themenbearbeitung in der Kleingruppe

- Schätzen Sie den notwendigen Zeitbedarf der einzelnen Themen ein!
- Setzen Sie Prioritäten (alle Teilnehmer sollen einbezogen werden)!
- Das Thema muss klar sein:
Thema in Frageform,
Thema präzise und operational formulieren (Was genau ist zu tun!),
Thema visualisieren, (z.B. auf Flipchart notieren),
Thema muss in gegebener Zeit bearbeitbar sein (Zeitangabe machen),
Thema muss vom Teilnehmerkreis akzeptiert sein. (ok und verstanden?).
- Prüfen Sie die Akzeptanz des Themas!
- Achten Sie auf das Thema (worum geht es?) und fordern Sie die Teilnehmer auf, beim Thema zu bleiben, bis es „abgearbeitet“ ist! (Kein Abschweifen auf Nebengleise.)

3.2.2 Kleingruppenbildung

Themenorientierte Gruppenbildung

Die Teilnehmenden schreiben den Namen und Buchstaben (siehe à Problemspeicher) des Themas, das sie am meisten interessiert, auf Kärtchen. Die Kärtchen werden in der Raummitte ausgebreitet, so dass alle sehen können, wer zu welcher Gruppe tendiert.

Wenn sich mehr als fünf Personen für ein Thema interessieren, muss der Moderator versuchen, Freiwillige zu finden, die bereit sind, auch in eine andere Gruppe zu gehen. Finden sich keine, werden Parallelgruppen gebildet.

Gruppenbildung nach Zufall

- losen (Zahlen oder Farben ziehen lassen)
- abzählen (1,2,3 - 1,2,3 - 1,2,3 – alle Einser, Zweier und Dreier zusammen = 3 Kleingruppen)
- nach der Sitzordnung
- Puzzle

Gruppenbildung nach Sympathie

- Zweiergruppen durch Augenkontakt
- Zuordnung zu Symbolen (Dreieck, Quadrat, Kreis, etc.)

Gruppenbildung nach Funktion

Bei dieser Art der Gruppenbildung muss man entscheiden, ob gegenseitige Anregung und Auseinandersetzungen erwünscht sind (à heterogene Gruppe) oder, ob eine gemeinsame Position erarbeitet werden soll (à homogene Gruppe).

Andere Formen Kleingruppen zu bilden sind etwa: (vgl. Geißler 1999, 133; Rabenstein/ Reichel/ Thanhofer 1991)

1. Bienenkörbe

Die Großgruppe wird für kurze Zeit in Kleingruppen eingeteilt. Diesen Kleingruppen wird eine eingeschränkte Gesprächs- oder Arbeitsaufgabe gestellt.

2. Themenecken

Zu einem Über-Thema stehen gut sichtbar auf Plakaten im Raum verteilt 4 bis 6 Unterthemen zur Verfügung. Die Teilnehmenden stellen sich zu dem Plakat, das ihrer Wahl entspricht: Gespräch oder Arbeit folgen in der gewählten Themenecke.

3. Markt

Wie bei einem Markt werden Themen angeboten, die frei zugänglich sind. So können die einzelnen Teilnehmenden, wie auch Kleingruppen, von Angebot zu Angebot wechseln.

4. Austauschgruppen

Nach einer Kleingruppenarbeit löst sich diese, bis auf einen Gruppenvertreter, auf. Neue Teilnehmende stoßen zu diesem Repräsentanten, der das Diskussions- bzw. Arbeitsergebnis seiner Gruppe präsentiert und mit den Neuen austauscht.

5. Pool/ Fishbowl

In der Mitte der Großgruppe sitzen 4 bis 6 Vertreter von Gruppen oder Meinungen in einem kleinen Kreis und diskutieren. Der Außenring hört zu. Auf einem leeren Stuhl des Innenkreises können spontan Teilnehmende aus dem Außenring sich in die Diskussion einklinken, mitreden und (müssen) wieder aussteigen.

6. Wechselnde Paare

Teilnehmende bilden für kurze Zeit Paare – Gespräch oder Aktion miteinander – dann wechseln alle die Partner – neuer Impuls – Partnerwechsel usw. Maximal 3mal Partnerwechsel.



3.3 Von der Kleingruppe zur Gesamtgruppe

Hier besteht die Aufgabe des Leiters darin, die Untergruppen inhaltlich und sozial wieder zusammen zu führen. Dazu gibt es verschiedene Verfahren mit Vor- und Nachteilen:

Gruppenberichte:

Bei dieser sehr verbreiteten Form fasst je ein „Gruppensprecher“ kurz die Arbeit seiner Gruppe zusammen und präsentiert die Resultate dem Plenum. Manchmal gestaltet sich diese „einfache“ Arbeit schwierig, da sich Teilnehmende vor dieser Aufgabenstellung drücken wollen, so dass am Ende der Kleingruppenarbeit niemand die Resultate präsentieren will bzw. dies eher unvorbereitet tut. Leider kommt es bei derartigen Präsentationen auch immer wieder zu Konkurrenz zwischen den einzelnen Gruppen und zu regelrechten „Selbstdarstellungsattacken“.

Austauschgruppen:

Jeweils ein oder zwei Vertreter jeder Gruppe finden sich zusammen, um Ergebnisse aus zu tauschen. Der Vorteil: kein Öffentlichkeitsdruck; konkurrenzloser, offener und persönlicher als Gruppenberichte

Informationsmarkt:

Hier ist die Visualisierung der Ergebnisse der Kleingruppen ausschlaggebend.

Nun bekommen die Teilnehmenden Zeit, sich die einzelnen „Info-Stände“ anzusehen und sich gegebenenfalls noch vertiefend bei den verschiedenen Gruppenmitgliedern zu informieren.

3.3.1 Aufgaben der Diskussionsleitung

Die Gesprächsleitung in Gruppen hat dafür zu sorgen, dass die geführte Plenumsdiskussion fruchtbringend, zeitsparend und fair verläuft. Aus diesen Gründen muss sichergestellt sein, dass:

1. allen Gesprächsteilnehmern bekannt ist, was ins Plenum eingebracht und diskutiert werden soll,
2. die eingebrachten Themen nicht zu umfangreich und komplex sind, d.h. für alle nachvollziehbar bleiben,
3. die einzelnen Diskussionsbeiträge nicht zu lang(atmig) werden und sich nicht in Nebensächlichkeiten verlieren,
4. nicht über verschiedene Punkte/ Fragen gleichzeitig diskutiert wird,
5. alle zu Wort kommen, andere aber ausreden gelassen werden,
6. in der Runde nur ein Gespräch geführt wird und die Diskussionsrunde sich nicht aufsplittert in Nebengespräche,
7. sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede in den Positionen dargelegt werden können,
8. die Gruppe den roten Faden nicht verliert und die Diskussion nicht abdriftet,
9. Gesprächsstörungen aufgegriffen, behandelt und beseitigt werden,
10. keine persönlichen Angriffe gemacht werden,
11. die Diskussion vorangetrieben wird und „erledigte“ Punkte/ Fragen nicht wieder zum Thema gemacht werden (es sei denn, es wären grundlegend neue Erkenntnisse in der Zwischenzeit gewonnen worden),
12. am Ende der Gesprächsrunde allen Teilnehmern klar gemacht wird, zu welchen Ergebnissen das Gespräch geführt hat, gegebenenfalls, dass ein Aktionsplan (wer, macht was, bis wann, mit wem?) aufgestellt wurde.

3.4 Gruppenanimation mit Hilfe von Interaktionsspielen

Wie heißt es so schön: „Erkläre mir, und ich werde vergessen. Zeige mir, und ich werde mich erinnern. Beteilige mich, und ich werde verstehen!“ Um diesem Anspruch Genüge tun zu können, muss sich der Gruppenleiter auf die Bedürfnisse der einzelnen Teilnehmenden einstellen. Doch was ist, wenn:

- Teilnehmende apathisch reagieren, nur die notwendige Arbeitsenergie aufwenden
- die Gruppe sich in Teilnehmende teilt, die sich profilieren (weil sie sich Vorteile versprechen), und in Teilnehmende, die als Mitläufer agieren (weil sie die Gruppensituation frustriert)
- Machtkämpfe zwischen besonders ehrgeizigen Teilnehmenden entfachen
- Entscheidungen nur schwer getroffen werden, und nicht alle befriedigen
- Diskussionen zu lange dauern und ermüdend wirken, weil Konflikte im Interaktionsbereich nicht offen ausgesprochen werden, sondern in den Aufgabenbereich projiziert werden
- Teilnehmende sich nicht ausreichend informiert fühlen - Antworten nur durch eigene Vermutungen, Klatsch und Gerüchte erzielbar sind?

Wahrscheinlich hat sich jeder von uns schon einmal in einer solchen Gruppensituation befunden und kennt die negativen Gefühle, die man aus so einer Erfahrung mitnimmt.

Interaktionsspiele² können helfen, derartige Situationen zu meistern, auch wenn sie weder ein Rezeptbuch für Gruppensituationen sind, noch ein Garantieschein zur Lösung von Schwierigkeiten.

Interaktionsspiele sind in praktisch allen Situationen und zu verschiedensten Themen- und Problembereichen anwendbar. So können sie z.B. eingesetzt werden beim Erlernen und Trainieren von Kommunikationsfertigkeiten, Wahrnehmungsfähigkeit, Beziehungsklärung, Umgang mit eigenen und fremden Gefühlen, Persönlichkeitsentwicklung, Gruppenleitung, Lebensplanung, Kreativität und Phantasie, Entscheidungsprozessen, privaten und beruflichen Rollen, Umgang mit Konflikten, Verhandlungen und Konsensusprozeduren, Zusammenarbeit, Wettbewerbsverhalten, Umgang mit Status und Macht, Planen usw.

Auf die Aufzählung und Beschreibung von konkreten Interaktionsspielen wird in diesem Kapitel verzichtet, es würde den Rahmen sprengen. Daher seien exemplarisch einige wenige AutorInnen aufgezählt, die unzählige Interaktionsspiele publiziert haben: Klaus W. Vopel; Josef Broich; Ulrich Baer; Evelyne Maaß und viele viele andere. Empfehlenswert ist auch die Zeitschrift „Gruppe & Spiel“.



„Ein Interaktionsspiel ist eine Intervention des Gruppenleiters (oder eines Teilnehmers) in die gegenwärtige Gruppensituation, welche die Aktivität aller Gruppenmitglieder durch spezifische Spielregeln für eine begrenzte Zeit strukturiert, damit ein bestimmtes Lernziel erreicht wird“ (Vopel 2002, 11)

Man kann in Interaktionsspielen alltägliche Situationen durchgehen, um in vereinfachter Weise deren Strukturen besser zu erfassen. So kann der Teilnehmende wirksam sein Verhalten überprüfen, ohne Angst vor den Konsequenzen. Vopel hat den Begriff „Interaktionsspiel“ deshalb gewählt, da er mit dem Begriff der Interaktion, die Kommunikation nach innen (verschiedene Teile einer Person nehmen Kontakt miteinander auf, z.B. Ehrgeiz und Bedürfnis nach Liebe) und nach außen verbindet. Beim Begriff des „Spieles“ sind es die Elemente der Neugier, Erprobung, Risikobereitschaft und Entdeckerfreude.

Die Ursprünge des Interaktionsspieles sieht Vopel im Unterhaltungs-, Kriegs-, ökonomischen und therapeutischen Spiel. (vgl. 2002, 12ff) Sie enthalten alle Strukturelemente des Interaktionsspiels, wie:

- Regeln und Vorschriften, die das Handeln der Spieler mehr oder weniger kanalisieren,
- Simulation der Realität durch ausgewählte Aktivitäten,
- Sicherheitsgarantien - aus dem Spiel wird kein Ernst,
- genügend Spielraum für Beteiligte, um im Regelrahmen mit sich und anderen zu experimentieren.

Es ist notwendig, dass der Gruppenleiter nicht ohne jede Ahnung Interaktionsspiele anwendet! Oder in anderen Worten, es bedarf eines theoretischen Konzeptes, mit Hilfe dessen er seine Arbeit kontrollieren und die Erkenntnisse daraus mit Kollegen oder Teilnehmenden besprechen kann. Demzufolge ist es notwendig, folgende Klassifizierungspunkte (vgl. Vopel 2002, 15-23) zu beachten, mit deren Hilfe der Gruppenleiter die speziellen Charakteristika der gegebenen Interaktionsspiele erkennen und auch eventuelle Risiken für sich und die Gruppe abschätzen kann.

1. Ziele

Das Ziel ist wohl der wichtigste Gesichtspunkt für eine Klassifizierung. Ziele kann es viele geben, nur sollte klar sein, welches Ziel mit welchem Interaktionsspiel verfolgt wird. Z.B. kann es ein Ziel sein, der Gruppe über der Anfangsphase des Sich-Kennenlernens hinwegzuhelfen oder einen konstruktiven Umgang mit Feedback zu erlernen. Vor reinem Aktionismus sei gewarnt!

2. Fokus

Man kann Interaktionsspiele mit unterschiedlich großer Teilnehmerzahl spielen. Entweder in Zweier-, Dreiergruppen oder so, dass alle mitspielen. Bei kleineren Gruppen können die verbleibenden Teilnehmenden die Situation beobachten und Feedback geben.

3. Interventionstiefe

Interaktionsspiele beziehen sich auf ein sichtbares Verhalten (Oberflächenschicht), aber auch auf unsichtbare, innere Prozesse (Tiefenschicht). Nur durch die Interventionstiefe kann man aber noch nichts über die Belastung der Teilnehmenden aussagen, da sie individuell darauf reagieren. Umso wichtiger ist, dass der Gruppenleiter von der Wirkung seiner Spiele Kenntnis hat. Es ist ratsam, gar Grundbedingung, dass Gruppenleiter nur jene Spiele einsetzen, deren Wirkung sie selbst auch bereits an sich erleben konnten.

4. Belastung

Die Belastung ist ein wichtiger Gesichtspunkt, da sie immer überdacht werden soll. Der Stress für einzelne Teilnehmende, aber auch für die Gruppe ist unumgänglich, doch er darf nicht überhand nehmen, da er sonst die Gruppe eher hemmt. Es gilt daher, dass der Gruppenleiter die spezifische Situation der Gruppe und die konkrete Persönlichkeitsstruktur der einzelnen Teilnehmenden beim Einsatz von Spielen berücksichtigt.

5. Zeitdauer

Vor Einsatz eines Interaktionsspiels sollte sich der Gruppenleiter darüber im Klaren sein, wie viel Zeit er für das Spiel und dessen Auswertung hat. Zeitdruck wäre extrem schlecht, daher ist eine realistische Einschätzung des Zeitbedarfs nötig. Hierbei muss auch beachtet werden, dass je länger ein Interaktionsspiel dauert, je später Teilnehmende dazu wichtige Aussagen machen - meist erst am Schluss!

KAPITEL 2

6. Medien

Eine weitere Klassifizierungsmöglichkeit hat man durch den Einsatz von Medien. Es gibt verbale Interaktionsspiele, sowie nonverbale, auch sogenannte kreative Medien können zum Einsatz kommen (malen, etwas formen, schreiben, Geräusche und Töne machen). Man sollte die Medien wechseln, um die Lernbereitschaft der Teilnehmenden günstig zu beeinflussen, was auch die Neugier und Experimentierfreudigkeit am Leben hält.

7. Strukturierungsgrad

In Interaktionsspielen herrscht ein hohes Maß an Strukturierung, um Verhaltensweisen konzentriert zu üben und die Gefühle und Einsichten daraus ohne Ablenkungen wahrzunehmen. Gegen diese Strukturierung kann aber eine Rebellion entstehen. Es gibt auch Interaktionsspiele mit weniger Strukturierung, somit kann wiederum entschieden werden, welches Maß an Strukturierung sinnvoll ist, und wie es in die Gruppe passt.

8. Gruppengröße

Die meisten Interaktionsspiele sind auf eine bestimmte Gruppengröße ausgelegt. Nicht jedes Spiel kann mit gleich großer Gruppengröße durchgeführt werden, daher gilt es, diesen Faktor zu berücksichtigen. Der Gruppenleiter muss demzufolge genaue Überlegungen anstellen, was er mit einer Gruppe machen kann und was nicht.

9. Herkunft

Woher stammt dieses Spiel (Herkunft)? Aus welcher psychologischen Richtung kommt dieses Spiel (z.B. der „heiße Stuhl“)? Manchen Teilnehmenden ist dies wichtig und ermöglicht ihnen, sich über die Gruppe hinaus mit dem Thema/ Ansatz weiter zu beschäftigen.

10. Psychologische Techniken

Diese sind für den Gruppenleiter besonders wichtig, um die Funktionsweise eines Interaktionsspiels zu verstehen und möglicherweise zu modifizieren. Es werden z.B. in Experimenten projektive Verfahren eingesetzt, bei denen der einzelne Teilnehmende Gefühle und Ideen, Wünsche und Befürchtungen, Erinnerungen und Hoffnungen überwiegend aus einer tieferen Bewusstseinschicht aufsteigen lässt. Es gibt auch Spiele die ein bestimmtes Verhalten übertreiben, damit die Teilnehmenden die psychischen Auswirkungen und sozialen Folgen bestimmter Verhaltensweisen besser erkennen können. Oder bei manchen Interaktionsspielen kommt es darauf an, sich in die Lage anderer zu versetzen, sich mit Rollen oder Aspekten zu identifizieren usw ...

11. Anforderungen an den Gruppenleiter

Der Gruppenleiter muss in der Lage sein, ein Ergebnis zu moderieren, so dass die aufgetauchten Probleme und Einsichten, Gefühle und Erfahrungen sinnvoll verarbeitet werden können. Daher ist die zureichende Selbsteinschätzung des Gruppenleiters wichtig. Spiele sollten nicht einfach nur eingesetzt werden, sondern im Vorfeld überdacht werden, damit auch hier eine Einschätzung durch den Gruppenleiter erfolgen kann, ob er dieser Situation gewachsen ist. Es gibt durchaus Spiele, die auch für Gruppenleiter ohne Erfahrungen geeignet sind. Wichtig erscheint jedoch, dass es besser ist, gefährliche und psychosoziale Probleme laienhaft zu behandeln, als sie zu verdrängen.

12. Interventionsbreite

Wenn ein Gruppenleiter wenig Erfahrung hat, ist es besser, er entschließt sich für ein Interaktionsspiel, bei dem alle Teilnehmenden mitmachen. So experimentieren alle Teilnehmenden simultan, was natürlich den Nachteil hat, dass es Teilnehmende gibt, die nur „mitschwimmen“, während andere sich profilieren, aber die Gruppenkohäsion wird unbestritten gestärkt. Erfahrenere Gruppenleiter können Interaktionsspiele auch teilnehmerzentriert einsetzen, d.h. nicht die ganze Gruppe wird aktiv, sondern Probleme können mit adäquaten Mitteln von den betroffenen Teilnehmenden bearbeitet werden.

13. Zeitpunkt

Wann, d.h. zu welchem Zeitpunkt welches Interaktionsspiel eingesetzt werden kann, unterscheidet den geübten vom ungeübten Gruppenleiter. Es macht natürlich einen Unterschied in der Wirkung, zu welchem Zeitpunkt ein bestimmtes Interaktionsspiel erprobt wird.



3.4.1 Vier Schritte in der Arbeit mit Interaktionsspielen (VGL. VOPEL 2002, 24-32)

Schritt 1: Analyse der Gruppensituation

Die Situation und die Lernbedürfnisse der Teilnehmenden müssen vom Gruppenleiter analysiert werden, um herauszufinden, auf welche Weise er die Gruppe unterstützen kann. Vor allem am Anfang ist seine Hilfe besonders gefragt, und er muss auch sehr vorsichtig vorgehen, dabei muss er sich viele Fragen stellen:

- Welche Verhaltensweisen sehe ich momentan in der Gruppe?
- Welche inneren Vorgänge entsprechen diesen Verhaltensweisen?
- Welche Konsequenzen hat das beobachtete Verhalten der Teilnehmenden für die augenblickliche Gruppensituation und die weitere Entwicklung der Gruppe?
- Was soll das Ziel für meine Intervention sein?
- Welche psychologische Technik soll das Interaktionsspiel verwenden?
- Welchen Fokus wähle ich?
- Welche Interventionstiefe hat das Interaktionsspiel?
- Wie belastend ist das Interaktionsspiel?

Schritt 2: Einführung des Interaktionsspiels

Ein Interaktionsspiel einzuführen, erfordert viel Fingerspitzengefühl, da der Wortlaut genau überlegt werden muss. Der Gruppenleiter muss auf Folgendes besonders achten:

- *Information über die Lernziele:*

Die Teilnehmenden fühlen sich sicherer, wenn sie das Motiv des Gruppenleiters für ein Interaktionsspiel kennen, daher soll er das beobachtete Verhalten der Gruppe ansprechen. Hierbei kann er auch ruhig Vermutungen äußern. Dann soll er die Gruppenmitglieder darüber aufklären, in welchen Bereichen im Interaktionsspiel die Teilnehmenden etwas lernen können.

- *Klare Instruktionen über den Ablauf:*

Der Gruppenleiter soll den Verlauf so plastisch, aber auch kurz und überzeugt wie möglich erklären, desto eher machen die Gruppenmitglieder engagiert mit. Es soll vor einem Spiel nicht zu viel darüber diskutiert werden. Es bleibt natürlich jedem Teilnehmenden überlassen, ob er sich auf ein Risiko einlassen will oder nicht. Verweigert sich eine größere Gruppe von Teilnehmenden, so muss dieses Problem diskutiert werden. Auch bei Einzelpersonen soll der Gruppenleiter dies nicht einfach ignorieren, sondern zu gegebenem Zeitpunkt darauf zurückkommen.

- *Betonung des experimentellen Charakters:*

Damit kann der Gruppenleiter ängstlichen Teilnehmenden die Scheu vor einem Interaktionsspiel nehmen, so können sie Selbstbeurteilung, Defensivität und Perfektionismus aufgeben.

- *Klarer Führungsstil:*

Wenn ein Gruppenleiter mit einem Interaktionsspiel beginnen möchte, wird er am besten sagen: „Ich möchte euch dieses Interaktionsspiel vorschlagen.“, und nicht „Wollt ihr dieses Interaktionsspiel ausprobieren?“ Jeder muss aber das Recht haben, ein Experiment zu verweigern.

- *Betonung der Freiwilligkeit:*

Mit einer kurzen Bemerkung kann dieses Recht verankert werden: „Es können immer wieder Situationen auftreten, wo ein Einzelner den Eindruck hat: „Ich möchte mir das nicht zumuten und nicht mitmachen.“ Jeder hat ein feines, intuitives Gefühl für seine Belastbarkeit, und dieses ist zu respektieren, „weil ich dasselbe Recht auch für mich in Anspruch nehmen“ kann/ darf.

KAPITEL 2

Schritt 3: Experimentierphase

Hier soll nun die Aktivität stattfinden. Es können noch Missverständnisse geklärt, sowie Zeiten und Spielregeln überprüft werden. Der Gruppenleiter sollte sich normalerweise nicht an der Aktivität beteiligen, sondern sie beobachten. (Ausnahme am Anfang, um den Teilnehmenden etwaige Befangenheit zu nehmen.)

Schritt 4: Auswertung

Jetzt muss der Gruppenleiter wieder aktiv werden, er muss den Teilnehmenden helfen, ihre Lernerfahrung auszuwerten. Hier unterscheidet man folgende Aufgaben:

- *Anleitung zur Reflexion*

Nach Beendigung des Interaktionsspiels sollte jeder der Teilnehmenden sich schweigend über seine Erfahrungen klar werden, wobei folgende Fragen berücksichtigt werden können: „Was hast du dabei erfahren? Welche Empfindungen hattest du? Sind dir Verhaltensweisen bei dir aufgefallen, die du auch sonst praktizierst? Wie hast du auf das Verhalten anderer reagiert?“ ...

- *Ermunterung, die Erfahrungen mitzuteilen*

Nun kann der Gruppenleiter die Teilnehmenden dazu auffordern, seine Erfahrungen einer Einzelperson oder einer Kleingruppe mitzuteilen, oder auch der ganzen Gruppe, wenn er etwa sagt: „Wer möchte uns etwas von seinen Erfahrungen mitteilen?“ Hierfür muss natürlich genügend Zeit eingeplant werden.

- *Hilfestellung, um die Erfahrung zu verstehen*

Es ist wichtig, dass jeder Teilnehmende sein Verhalten im Zusammenhang sieht, und welche Auswirkung dies auf andere hat. Der Gruppenleiter soll die Teilnehmenden jedoch davon abhalten, ihr Verhalten zu begründen und zu rechtfertigen. Er muss auch dafür sorgen, dass niemand be- bzw. verurteilt wird, aber jeder, der ein Feedback möchte, eines bekommt. Der Gruppenleiter kann eigene Beobachtungen einfließen lassen, und ein vorsichtiges Interpretationsangebot machen, das dem Betroffenen hilft.

- *Anregung, Erfahrung mit der täglichen Lebenspraxis zu verbinden*

Hier sind Fragen nützlich wie: „Was willst du mit diesen Erfahrungen für die Zukunft anfangen? Willst du daraus Konsequenzen ziehen? Wenn ja, welche? Was willst du ggf. anders machen? Wie kannst du dazu vorgehen?“

3.4.2 Die motivierenden Kräfte der Interaktionsspiele

Was ist nun motivierend an einem Interaktionsspiel? (vgl. Vopel 2002, 33-42)

Aktive Beteiligung

Jeder Mensch möchte normalerweise aktiv sein und etwas zu seiner Gruppe beitragen. Leider sind viele unserer Lernsysteme auf Passivität und Rezeptivität der Teilnehmenden ausgerichtet. Bei der aktiven Beteiligung kann jeder Teilnehmende seine eigenen Gefühle ins Spiel bringen. Sie können ein breites Spektrum von Aktionen erproben, die alle bewirken, dass dadurch sich etwas in der Gruppe und mit ihnen selbst verändert. Sie bewirken selbst bestimmte Ereignisse; sie sind Subjekt von Handlungen.

Feedback

Die Teilnehmenden werden sich auch klar darüber, wie sie etwas getan haben. Sie verhalten sich in irgendeiner Weise und bekommen durch das eigene bewusste Erleben und von Seiten der anderen Beteiligten eine sofortige Rückmeldung.

Inhaltliche und zeitliche Grenzen

Am Ende eines Interaktionsspiels gibt es die Auswertungsphase, in der reflektiert wird, was während des Experiments geschehen ist. Dieses Abschließen eines Experiments ist ein befriedigendes Erlebnis.

Offene Ergebnisse

Die Ziele sind klar, doch das Ergebnis völlig offen. Eine solche Offenheit gibt der Lernsituation einen gewissen dramatischen Akzent. Es gibt in einem Interaktionsspiel keine richtigen oder falschen Lösungen, der Teilnehmende muss sich selber klar darüber sein, ob er das Ergebnis befriedigend findet oder nicht.



Interaktion

In den Interaktionsspielen sind Kräfte positiv, die normalerweise eher als hinderlich für konventionelle Lernprozesse angesehen werden, wie z.B. Redefreudigkeit und die physische Aktivitätslust der Teilnehmenden. Die verbale Interaktion unter den Teilnehmenden ist besonders wichtig, da sie so voneinander vieles effektiv lernen können.

Wettbewerb und Kooperation

In Interaktionsspielen werden Wettbewerbswünsche im Spiel kanalisiert und geben eine Möglichkeit zum offenen Ausdruck. Die Interaktionsspiele stärken aber vor allem den Sinn für Kooperation.

Gleichmäßige Partizipation

Alle werden gleich beteiligt, so kann ein Teilnehmender, der in klassischen inhaltsbezogenen Lerngruppen kaum Erfolge hat, im Interaktionsspiel durchaus Zustimmung und Anerkennung finden, wohingegen Erfolgsverwöhnte keine Erfolgsgarantie haben. Beim Experiment sind andere Fähigkeiten gefragt als im konventionellen Lernen. Qualitäten wie soziale Kompetenz, Offenheit und Initiative, Mut und Einfühlungsvermögen gelten genauso viel wie z.B. verbale Fähigkeiten.

Faszination

Die ausgefeilte Struktur von Interaktionsspielen beleuchten alltägliche Zusammenhänge und Situationen oft auf eine verblüffend andere Weise, so dass Lernende wieder Freude am Spiel und an der Erforschung eigener geheimer Möglichkeiten und Wünsche finden.

Gruppenkohäsion

Durch Interaktionsspiele kommt die Gruppe stärker zueinander, wodurch sich auch Einzelpersonen akzeptiert und integriert fühlen. Da so das grundlegende Bedürfnis, dazu zu gehören befriedigt wird und das Streben danach nicht mehr im Vordergrund steht, kann der Teilnehmende seine Kräfte auf die Erreichung von Gruppenzielen richten.

Zurücktreten des Leiters

Die Teilnehmenden können das stützende Potenzial der Gruppe erfahren, wenn der Gruppenleiter auch einmal in den Hintergrund tritt. Durch den Wechsel von gruppenzentrierten Lernsituationen (Experimentierphase) mit solchen Lernsituationen, in denen die Gruppe mit dem Leiter gemeinsam lernt (Auswertungsphase), bzw. mit leiterzentrierten Lernsituation (Einführungsphase), können die Teilnehmenden gut dosiert den konstruktiven Umgang mit der funktionalen Autorität des Gruppenleiters einüben.

Attraktivität des Leiters

Ein Gruppenleiter der strukturierte Lernsituationen anwendet, wirkt kompetent und verständnisvoll. Dadurch zeigt er auch, dass er die herkömmlichen Methoden eher ablehnt, und keinen rein autoritären Stil verfolgt, der wieder zur Frustration führt. Auch der Gruppenleiter kann von der Gruppe etwas lernen und wird dadurch menschlicher.

Bis jetzt wurde sehr ausführlich über die Vorteile der Interaktionsspiele gesprochen, darüber hinaus soll jedoch nicht versäumt werden, auch mögliche Gefahren (vgl. Vopel 2002, 46f) zu erwähnen. Das ist vor allem dann der Fall,

- wenn der Gruppenleiter keine geeignete Theorie über Lernprozesse und über die Arbeit mit Interaktionsspielen hat,
- wenn der Gruppenleiter sich nicht bewusst ist, aus welchen Motiven heraus er Interaktionsspiele verwendet,
- wenn der Bezug zu der Alltagsrealität fehlt, eine Gefahr, die vor allem in Gruppen besteht, deren Teilnehmende nur für eine kurze Zeit zusammenarbeiten,
- wenn kognitive Komponenten und insbesondere eine sorgfältige Auswertung zu kurz kommen oder sogar fehlen,
- wenn sich der Gruppenleiter hinter Interaktionsspielen versteckt und den Teilnehmenden keine Gelegenheit gibt, sich mit seinem gesamten Verhalten und seinen Ansichten auseinander zu setzen,

KAPITEL 2

- wenn der Gruppenleiter laufend Interaktionsspiele praktiziert und damit die natürliche Dynamik des Gruppenprozesses überdeckt bzw. gewaltsam in eine Richtung lenkt, die ihm Vorteile bringt. In diesem Fall kann man davon sprechen, dass der Gruppenleiter die Interaktionsspiele zur Abwehr eigener Ängste und Befürchtungen einsetzt,
- wenn der Gruppenleiter die Teilnehmenden nicht über die Ziele der Interaktionsspiele informiert und sich nicht zunehmend in eine gemeinsame Aufgaben- und Entwicklungsplanung einbezieht,
- wenn der Gruppenleiter Interaktionsspiele ohne Bezug zur konkreten Gruppensituation einsetzt, so dass das einzelne Experiment entweder zu wenig oder zu viel Anregung bietet,
- vor allem, wenn der Gruppenleiter nonverbale Experimente ohne Taktgefühl verwendet, so dass - insbesondere bei Interaktionsspielen, die den Ausdruck psychischer Nähe gestatten - die Teilnehmenden verführt werden, Spontaneität und Intimität vorzutäuschen (in diesem Fall besteht die Gefahr, dass die Teilnehmenden ein neues soziales Fassadenverhalten übernehmen, das genauso unangenehm ist wie die übliche kulturelle Distanziertheit),
- wenn einzelne Teilnehmende gezwungen werden, sich an Interaktionsspielen zu beteiligen.

Literaturhinweise

- Cohn, R.C.(1975). Von der Psychoanalyse zur Themenzentrierten Interaktion. Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle. Stuttgart: Klett Cotta
- Freire, P. (1973). Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Reinbek: Rowohlt
- Fromm, E. (1980⁵). Haben oder Sein. Die seelischen Grundlagen einer neuen Gesellschaft. München: dtv
- Geißler, K.A. (1999²). Lernprozesse steuern. Übergänge: Zwischen Willkommen und Abschied. Weinheim/ Basel: Beltz (hier besonders S. 151-163)
- Klein, Z.M. (2003). Kreative Seminarmethoden. 100 kreative Methoden für erfolgreiche Seminare. Offenbach: GABAL
- Knoll, J. (1993²). Kleingruppenmethoden. Effektive Gruppenarbeit in Kursen, Seminaren, Trainings und Tagungen. Weinheim/ Basel: Beltz
- Langmaack, B./ Braune-Kriscgau, M. (1995³). Wie die Gruppe laufen lernt; Wie die Gruppe laufen lernt. Anregungen zum Planen und Leiten von Gruppen. Ein praktisches Lehrbuch. Weinheim: Beltz (PVU) (hier besonders S. 70-79)
- Münch, W. (1995). Individuum und Gruppe in der Weiterbildung. Psychologische Grundlagen für die Praxis in Seminaren, Kursen und Trainings. Weinheim/ Basel: Beltz
- Rabenstein, R./ Reichel, R./ Thanhofer, M. (1991⁵) Das Methoden-Set. 5 Bücher für Referenten und Seminarleiterinnen. Münster: Ökoptia
- Rogers, C.(1974). Lernen in Freiheit. München: Kösel
- Vopel, K.W. (2002¹⁰). Handbuch für Gruppenleiter/innen. Zur Theorie und Praxis der Interaktionsspiele. Salzhäusen: iskopress



KdM5: Kommunikative Rhetorik

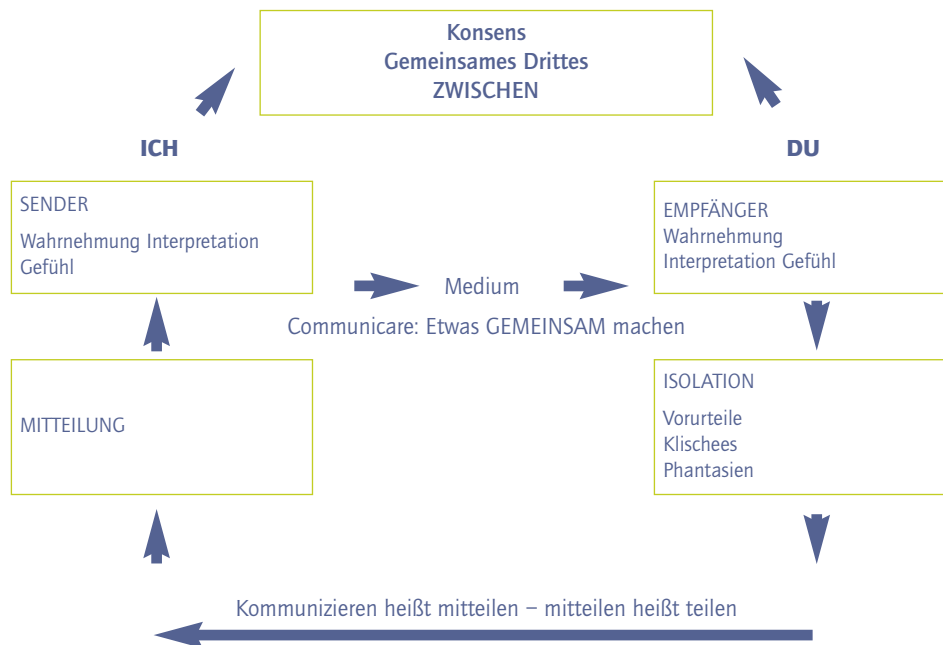
In den vorangegangenen Kapiteln über die Kompetenzen des Multiplikators ging es darum, das Verständnis bei Multiplikatoren dafür zu entwickeln, wie Gruppenprozesse - insbesondere auch in der Anfangsphase - ablaufen und wie diese zu steuern sind. Hierzu wurden unterschiedliche Hinweise gegeben, auch über die Rolle des Multiplikators selbst. In dem nun vorliegenden Kapitel geht es darum, Einblick in Kommunikationsprozesse zu geben. Multiplikatoren kann dieses Kapitel in mindestens zweierlei Weise ansprechen: einerseits werden sie immer wieder in die Situation kommen, Gespräche führen zu müssen, sei dies mit (potentiellen) Auftraggebern oder mit Teilnehmern an Veranstaltungen und andererseits werden sie Kommunikation gezielt einsetzen müssen, wenn sie selbst Veranstaltungen leiten. In all diesen Situationen wird es nützlich sein, zu verstehen, wie Kommunikation „funktioniert“ und wie sie erfolgreich eingesetzt werden kann.

1. Kommunikation als Prozess

Ein Mann, den Herr K. lange nicht mehr gesehen hatte, begrüßte ihn mit den Worten:

„Sie haben sich gar nicht verändert.“ „Oh“, sagte Herr K. und erlebte. *Berthold Brecht*

Kommunikation ist ein Prozess des Gebens und Nehmens von Informationen, Informationen darüber, wie ich denke, fühle oder handle. (vgl. Nilles 2004; Schulz von Thun 1981)



KAPITEL 2

1.1 Pragmatische Axiome der Kommunikation nach P. Watzlawick

Ein Axiom ist ein Grundsatz, eine gültige Wahrheit, die keines Beweises bedarf. Watzlawick et al. (1982) haben einige derartiger kommunikativer Grundsätze festgehalten:

1. Axiom: Man kann nicht nicht kommunizieren.
2. Axiom: Jede Kommunikation hat eine Inhalts- und eine Beziehungsebene, wobei letztere erstere bedingt.
3. Axiom: Die Natur einer Beziehung ist durch die Interpunktion der Kommunikationsabläufe seitens der Partner bedingt.
4. Axiom: Menschliche Kommunikation bedient sich digitaler und analoger Modalitäten. Digitale Kommunikationen haben eine komplexe und vielseitige, logische Syntax, aber eine auf dem Gebiet der Beziehung unzulängliche Semantik. Analoge Kommunikationen dagegen besitzen dieses semantische Potenzial, es fehlt ihnen aber für eindeutige Kommunikationen eine erforderliche logische Syntax.
5. Axiom: Zwischenmenschliche Kommunikationsabläufe sind entweder symmetrisch oder komplementär, je nachdem, ob die Beziehung zwischen den Partnern auf Gleichheit oder Unterschiedlichkeit beruht.

1.2 Das „Quadrat der Nachricht“ nach F. Schulz von Thun

Das Kommunikationsmodell von Friedemann Schulz von Thun, wie die Axiome von Watzlawick et al., gelten als Standardliteratur bei der Behandlung des Themas Kommunikation. Schulz von Thun geht der Frage nach, was passiert, wenn zwei Menschen miteinander sprechen. Was sind die Botschaften des Senders bzw. was sind die Botschaften, die beim Empfänger ankommen? Man stelle sich vor, der Multiplikator sitzt vor einem Auftraggeber, spricht mit diesem, doch neben dem WAS, das da ausgetauscht wird, gibt es auch noch ein WIE. Nicht nur die Worte zählen, sondern auch, welche Botschaften mit dem Gesagten zwischen beiden Personen fließen. Schulz von Thun ordnet diese Vielfalt in ein Schema und unterscheidet „vier seelisch bedeutsame Seiten einer Botschaft“ (vgl. Schulz von Thun 1981):

- | | | |
|---------------------------------------|---|-------|
| 1. Sachinhalt (WAS) | } | (WIE) |
| 2. Selbstoffenbarung (Selbstkundgabe) | | |
| 3. Beziehung | | |
| 4. Appell | | |

a. Sachinhalt (oder: „Worüber ich informiere“)

Jede Nachricht enthält zunächst eine Sachinformation (Ausnahme: rein nicht-sprachliche Informationen wie Weinen).

Bei der Sachinformation geht es zunächst darum, Wissen von einer Seite zur anderen zu transportieren, es geht um die Beseitigung von Nicht-Wissen. Beim Sachinhalt können die Aspekte der Sachlichkeit und der Verständlichkeit unterschieden werden. Unter Sachlichkeit versteht man den auf ein Sachziel bezogenen Austausch von Informationen und Argumenten, das Abwägen und Entscheiden. Sachlichkeit ist erreicht, wenn die Verständigung auf der Sachebene weiterkommt, ohne dass die Begleitbotschaften auf den anderen drei Seiten der Nachricht störend die Oberhand gewinnen.

Verständlichkeit ist eine Eigenschaft von Informationstexten, die in vier Bereiche fällt.

Schulz von Thun unterscheidet vier „Verständlichmacher“:

- Einfachheit
- Gliederung / Ordnung
- Kürze / Prägnanz
- Zusätzliche Stimulans



Auf der Sachebene sind Multiplikatoren gefordert, „sachliche“ und „verständliche“ Botschaften zu senden. Missverständnisse zwischen Sender und Empfänger können auf der Sachebene entstehen durch:

- unsachgemäße Ausdrucksweise
- falschen Informationskontext
- zu hohe Informationsmenge/ -dichte
- Vorurteile, Erwartungen, Stimmungen, Interessen, ...

b. Selbstoffenbarung (oder: „Was ich von mir selbst kundgebe“)

Nachrichten enthalten nicht nur Informationen über die mitgeteilten Sachverhalte, sondern auch über die Person des Senders. Mit jeder Nachricht gibt der Sender auch etwas über sich selbst bekannt. Diese Selbstoffenbarung kann mehr oder weniger bewusst, mehr oder weniger tiefgreifend, mehr oder weniger versteckt sein, aber sie kann nicht nicht sein!

Selbstoffenbarung schließt die gewollte Selbstdarstellung und die unfreiwillige Selbstenthüllung ein. D.h. in diesen Bereich fallen auch die Techniken der Selbsterhöhung („Imponiertechniken“) und der Selbstverbergung („Fassadentechniken“).

Imponiertechniken:

Die eigenen positiven Seiten werden vorgezeigt, es wird versucht guten Eindruck zu machen. Dieses Bestreben wird begleitet von der Hoffnung auf Erfolg und einem Gefühl der Großartigkeit. Ausdruck findet die Selbsterhöhung etwa durch:

- Konsumverhalten
- Status-Symbole
- Bildungswissen (Zitate, Hochkultur,..)
- elaborierte Sprache
- Eindruck machen durch das Andere, Bessere, Höhere

Fassadentechniken:

Durch Furcht vor Misserfolg wird versucht, die negativen Anteile der Persönlichkeit zu verbergen, durch eine Abwehrfassade zu tarnen. Dies kann erfolgen durch:

- professionelles Gehabe
- keine Gefühle zeigen
- Freundlichkeit ohne Herz
- kalte Sachlichkeit
- „Abwehr-Verhalten“
- nicht fragen

Die Grundlage jeder gekonnten verbalen Interaktion ist die Fähigkeit, sich selbst problemlos mitzuteilen, sich angstfrei und unverstellt selbst darzustellen!

Dies erfordert:

- sich selbst zu erkennen (Selbsterkenntnis),
- sich selbst so anzunehmen, wie man real ist (Selbstannahme).

KAPITEL 2

Das ständige „Sich-anders-geben“ als man ist, ist eine ernsthafte Gefahr für die persönliche psychische und physische Gesundheit!

Warum sollen die anderen uns nicht so sehen, wie wir sind?

Warum soll ständig das Ich-Ideal der Ich-Realität vorgestellt werden?

Die Scheu und Angst vor der natürlichen Selbstdarstellung findet ihren Ursprung nicht selten in der Bestrafung persönlicher Eigenschaften bei unserer Erziehung.

Die „negativen“ Eigenschaften wurden mit Emotionen belegt wie Schuld, Angst, Scham, Minderwertigkeit, ...

Ein Über-Ich, ein Ideal-Ich wurde durch Lob und Bestärkung zusätzlich hervorgehoben. Diesem Ideal-Ich rennen wir oft ein Leben lang hinterher. Die uns adressierten Normen wenden wir gegen uns an, bestrafen uns selber und lassen nicht zu, was nicht sein darf.

Der Umgang mit der eigenen Selbstoffenbarung orientiert sich an folgenden Prinzipien:

- **Kongruenz:** Übereinstimmung zwischen innerem Erleben, Bewusstsein und Kommunikation.
- **Authentizität:** Sich Klarwerden über eigene Gefühle - was ich sagen will, mit optimaler innerer Ehrlichkeit und kommunikativer Klarheit, d.h. authentisch, aussprechen - selektive Berücksichtigung des Empfängers mit dynamischer Balance zwischen Rücksichtslosigkeit und Scheinheiligkeit (Ruth Cohn).
- **Stimmigkeit:** Übereinstimmung mit den Prinzipien der Gesamtsituation, zu der neben meiner inneren Verfassung und meiner Zielsetzung auch der Charakter der Beziehung, die innere Verfassung des Empfängers und die Forderungen der Lage gehören.

Auf der Selbstoffenbarungs-Ebene sind Multiplikatoren gefordert, sich selbst so darzustellen, dass sie „kongruent“, „authentisch“ und „stimmig“ wirken.

c. Beziehung (oder: „Was ich von dir halte“ und „Wie wir zueinander stehen“)

Aus jeder Nachricht geht auch hervor, wie der Sender zum Empfänger steht und was er von ihm hält. Dies zeigt sich z.B. in der gewählten Formulierung, im Tonfall, in nicht-sprachlichen Begleiterscheinungen.

Der Empfänger fühlt sich auf dieser Seite als Person in bestimmter Weise behandelt/ misshandelt. Zum Unterschied zur Selbstoffenbarung ist hier der Empfänger nicht „Diagnostiker“ („Was sagt die Äußerung über den Sender aus?“), sondern selbst „Betroffener“.

Auf der Beziehungsseite können zwei Arten von Botschaften unterschieden werden:

- „Das Bild vom anderen“. Hier geht hervor, was der Sender vom Empfänger hält, wie er ihn sieht.
- „Die Definition der Beziehungsebene“. Hier geht hervor, wie der Sender die Beziehung zwischen sich und dem Empfänger sieht, wobei vorerst unabhängig davon ist, wie der Empfänger selber zu dieser vorgeschlagenen Beziehungsdefinition steht. Während die Selbstkundgabe ICH-Botschaften enthält, handelt es sich bei der Beziehungsebene um DU-Botschaften bzw. WIR-Botschaften. (Schulz von Thun 1981, 162ff)

Der Multiplikator muss seinem Gegenüber das Gefühl vermitteln, dass er mit ihm in eine positive Beziehung treten möchte.

d. Appell (oder: „Wozu ich dich veranlassen möchte“)

Fast alle Nachrichten haben auch die Funktion, auf den Empfänger Einfluss zu nehmen - ihn zu etwas zu bewegen. Die Nachricht dient also (auch) dazu, den Empfänger zu veranlassen, bestimmte Dinge zu tun oder zu unterlassen, zu denken oder zu fühlen.

Dieser Versuch der Einflussnahme kann offen oder verdeckt (Manipulation) sein.

Mit einem Appell können sich ganz unterschiedliche Beziehungsbotschaften verbinden.

Auf den ersten Seiten der Nachricht drückt der Sender aus, was ist.

Das ist eine Funktion der Kommunikation, die Ausdrucksorientierung.

Die andere Funktion besteht darin, Wirkungen zu erzielen (Wirkungsorientierung).



Die Wirkungen werden durch heimliche (verdeckte), paradoxe und offene Appelle zu erreichen versucht. Ein ausdrucksorientierter Sender fragt sich zuerst, was er erreichen will, und gestaltet seine Nachricht dementsprechend auf allen vier Seiten.

Eine übertriebene Wirkungsorientierung - sei sie nun vom Sender beabsichtigt und/oder vom Empfänger unterstellt - führt zur „Funktionalitätsvergiftung“ der Kommunikation.

Der Multiplikator muss seinem Gegenüber darlegen können, dass er ihn zu etwas bewegen kann, etwas in ihm auslösen kann.

Tipps für den guten Sender und Empfänger

Sender:

- | | |
|--------------------|--|
| Sachinhalt: | Formulieren Sie verständlich! |
| Selbstoffenbarung: | Seien Sie authentisch! Spielen Sie keine Rollen! Maske runter! Senden Sie Ich-Botschaften! |
| Beziehung: | Stellen Sie persönlichen Kontakt her! Verhalten Sie sich Ihrem Gesprächspartner gegenüber wertschätzend! |
| Appell: | Sagen Sie klar, was Sie wollen! Seien Sie von Ihrem Anliegen überzeugt! |

Empfänger:

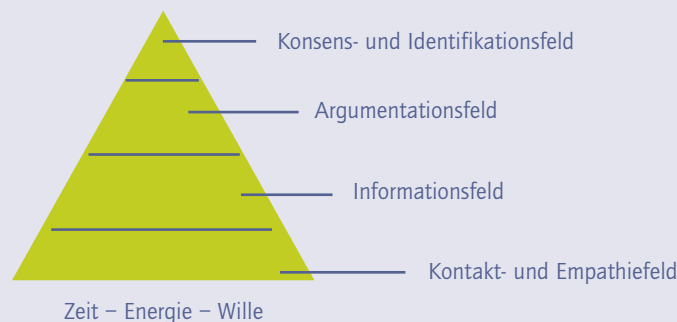
- | | |
|--------------------|---|
| Sachinhalt: | Fragen Sie bei Verständnisschwierigkeiten nach! |
| Selbstoffenbarung: | Hören Sie zu! Geben Sie Feedback! |
| Beziehung: | Zeigen Sie Ihrem Gesprächspartner Wertschätzung! Geben Sie Feedback! |
| Appell: | Denken und handeln Sie mit! Machen Sie Vorschläge! |



2. Gesprächsführung

Neben den theoretischen Grundlagen geht es in der Folge darum Multiplikatoren aufzuzeigen, wie sie Gesprächssituationen erfolgreich meistern können. Denn eines ist klar: es sind nicht nur Fachwissen, sondern auch Einfühlungsvermögen und rhetorische Kenntnisse im Umgang mit anderen Menschen gefragt.

2.1 Ein dialogisches Kommunikationsmodell (vgl. Nilles 2004, 10f)



a. Aufbau eines stimmigen Empathie- und Kontaktfeldes

Die Darstellung des Modells zeigt auf, dass der Nährboden des gesamten Aufbaus die Faktoren Zeit, Energie und Wille sind. Gerade am Anfang ist es wichtig, viel Zeit und Energie in den Aufbau eines Gespräches zu investieren. Wer vorgibt, keine Zeit zu haben, muss gefragt werden, wie wichtig ihm der Aufbau eines gut funktionierenden Gespräches wirklich ist: denn für das, was mir wirklich wichtig ist, finde ich Zeit! Jeder von uns setzt Prioritäten und gibt damit kund, was ihm wichtig und weniger wichtig ist. Das gleiche gilt für die Energie! Ebenso bedeutend ist die Tatsache, dass ohne den Willen ein Gespräch wirklich führen zu WOLLEN, dieses bereits beendet ist, bevor es noch begonnen hat.

Nun erscheint es gerade zu Anfang einer Beziehung besonders wichtig, viel Zeit und Energie in den Aufbau eines stimmigen Empathie- und Kontaktfeldes zu investieren!

Dies insbesondere deswegen, weil man sein Gegenüber nicht kennt. Es geht darum, einen guten und positiven Kontakt zu seinem Gesprächspartner aufzubauen.

Wir alle sind eher zu einem Gespräch bereit, wenn wir spüren, dass unser Gegenüber uns als Person akzeptiert. Alle Gespräche berühren das Selbstwertgefühl, und dieses wiederum hat Einfluss auf die Art der Kommunikation (vgl. Virginia Satir 1975). Deshalb sollte darauf geachtet werden, sein Gegenüber in seinen Bemühungen anzuerkennen, seine Selbstachtung nicht zu verletzen, auch wenn vielleicht mir unvernünftig erscheinende Einstellungen und Verhaltensweisen bei meinem Gesprächspartner zu Tage treten.

Ebenso gilt es zu diesem Zeitpunkt, sein Gegenüber dort abzuholen, wo er/sie steht, was soviel bedeutet, wie sich auf die Kommunikationsfähigkeiten und -möglichkeiten des Gegenübers einzustellen und die Bereitschaft, Einstellungen und Wertorientierungen des Gegenübers zu verstehen. Dies soll jedoch nicht heißen, dass man sie auch unbedingt akzeptieren muss!

Ein nicht weniger wichtiger Aspekt für den Aufbau eines stimmigen Empathie- und Kontaktfeldes ist z.B., dass bei beiden Parteien das, was sie sagen und tun, auch ihrer inneren Überzeugung entspricht und nicht irgendein geschauspielertes Verhalten widerspiegelt: In anderen Worten, es geht hier um Echtheit.



b. Aufbau eines umfassenden Informations- und Themenfeldes

Eine Reihe von Informationen wurden bereits beim Aufbau des Kontakt- und Empathiefeldes geliefert (man kann die Phasen nicht haarscharf voneinander trennen, bei der Darstellung der 4 Phasen handelt es sich jeweils um Schwerpunkte).

Je besser es gelungen ist, das Kontakt- und Empathiefeld aufzubauen, d.h. wenn zwischen den Gesprächspartnern ein Gefühl des Vertrauens herrscht, sind die betroffenen Personen auch bereit, „Auskunft“ zu geben. Es geht bei dieser Schwerpunktphase darum, Informationen und Daten zu sammeln, die dazu beitragen, Einblick in die Themen- bzw. Problemstellung zu bekommen. Wichtig im Sinne eines Brainstormings ist hierbei, sich zu diesem Zeitpunkt darauf zu beschränken, OFFENE FRAGEN zu stellen und ZUZUHÖREN. Keinesfalls sollen die gesammelten Informationen zu diesem Zeitpunkt bewertet werden.

c. Aufbau eines konfliktfähigen Argumentations- und Diskussionsfeldes

Die gesammelten Informationen werden nun diskutiert. Alle Gesprächspartner können ab jetzt die Fakten und Daten bewerten, gewichten, pro und contra geben.

Hauptaugenmerk wird jetzt auf die Bewertung der zuvor gesammelten Infos gelegt und nicht auf ein weiteres Einsammeln neuer Infos. Sollten dennoch viele neue Infos auftauchen, würde dies bedeuten, dass das vorige Feld zu schnell verlassen wurde. Die Gesprächspartner müssten nochmals eine Stufe zurückgehen.

Im Mittelpunkt der Diskussion steht eine zweiseitige Argumentation, und Lösungsalternativen werden gesucht.

d. Aufbau eines abschlussfähigen Konsens- und Identifikationsfeldes

Nachdem im vorigen Feld alle Für und Wider auf den Tisch gebracht wurden, wird jetzt ein Kriterienkatalog zusammengestellt, mit welchem die Gesprächsparteien sich identifizieren können. Dieser Katalog hilft dabei, sich auf einen Konsens festzulegen, d.h. eine Entscheidung treffen zu können für das „Gemeinsame Dritte“. In diesem „Gemeinsamen Dritten“ finden sich alle Gesprächspartner wieder, und die Chance der Umsetzung dieses Lösungsvorschlages ist am größten, weil die Identifikation der einzelnen Gesprächspartner mit dieser Lösung am größten ist. Der Einzelne findet sich in dieser Lösung wieder, er hat das Gefühl mitgeredet zu haben, angehört worden zu sein und Teile seiner Argumentation finden sich im Lösungsvorschlag wieder.

2.2 Praktische Hinweise zur Gesprächsführung

Gemeint bedeutet nicht gesagt

Gesagt bedeutet nicht gehört

Gehört bedeutet nicht verstanden

Verstanden bedeutet nicht begriffen

Begriffen bedeutet nicht behalten

Behalten bedeutet nicht getan

Demzufolge reicht es also nicht, „einfach“ nur was zu sagen und dann zu glauben, auf der anderen Seite wäre die „Message“ verständlich angekommen, oder gar zu erwarten, dass notgedrungen darauf die „richtige“ Handlung folgen müsse!

2.2.1 Gesprächsklärung

Wenn Menschen miteinander reden, können sie ihrem Gegenüber und sich selber behilflich sein, wenn sie:

- nachfragen, was gesagt und gemeint wurde,
- Feedback geben über das, was bei ihnen angekommen ist (das wirkt so auf mich),
- Metakommunikation einplanen (wie gehen wir miteinander um, wie reden wir miteinander?),
- Beziehungen klären (wie stehen wir zueinander?),
- die dem Gespräch zu Grunde liegenden sozialen Normen und Werte (Gruppenregeln) ansprechen,
- die Rollen, Positionen und Funktionen in der Gruppe thematisieren.

KAPITEL 2

2.2.2 Gesprächsimpulse geben

Ein Gespräch ist mehr als nur ein „sachlicher“ oder „trockener“ Austausch von Worten. Es bedarf einer Portion Leben, d.h. auf der Beziehungsebene muss etwas passieren, damit sich die Gesprächspartner „erreichen“ und sich im Gespräch wohlfühlen. Dies kann erreicht werden durch Gesprächsimpulse, die den Fortgang des Gespräches stimulieren und lebendig machen:

- Animieren („Erzählen Sie mir mehr ...“)
- Interesse zeigen („Könnten Sie mir mehr erzählen ...“)
- Feedback geben (siehe weiter unten: Feedbackregeln)
- Anerkennung aussprechen („Ein interessanter Vorschlag, ...“)
- Reformulieren („Wenn ich Sie richtig verstanden habe ...“)
- Steuern („Wie soll's weitergehen?“)
- Alternative thematisieren („Und wenn man das so angehen würde ...“)
- Konfrontieren („Versetzen Sie sich mal in meine Lage ...“)

2.2.3 Gesprächsstörer

Gespräche zwischen Menschen können beeinträchtigt werden, wenn folgende Gesprächsformen dominieren:

- Befehlen
- Interpretieren (vermeintliche Ursachen aufzeigen, schubladisieren, diagnostizieren),
- Bagatellisieren (herunterspielen, Lebensweisheiten von sich geben)
- Ausfragen (verhören, in die Enge treiben)
- Ratschläge erteilen (vorschnelle Lösungen liefern)
- Vorwürfe machen (moralisieren, kritisieren)
- Selbstbeweihräucherung (ständig von sich reden, sich einbringen)
- Bewerten (urteilen)
- Drohen (warnen)
- Ironisieren (sich lächerlich machen, andere aufziehen, zynische Bemerkungen machen)

2.2.4 Konfliktsituationen in Gesprächen

a. Konfliktursachen

- Missverständnisse: Mangel an Kommunikation und Information
- Unsicherheit: Mangel an Selbstvertrauen oder Zielklarheit
- Stress: Mangel an Zeit oder Methodik
- Frustration: Mangel an Erfolg und Anerkennung
- Abwehrmechanismen: Mangel an Ich-Stärke (aggressives bzw. resignatives Verhalten)
- Außenseiterposition: Mangel an sozialer Anpassung
- „Aus der Reihe tanzen“: Mangel an situativer Anpassung
- Unvermögen: Mangel an Können, Wissen ...

b. Anzeichen für Konflikte

- Die Gesprächsteilnehmer haben keine Geduld miteinander,
- Ideen anderer werden angegriffen, noch bevor sie vollständig dargelegt werden konnten,
- die Gesprächsteilnehmer werden parteiisch und beißen sich fest,
- eine Einigung wird nicht mehr möglich,
- persönliche Angriffe nehmen überhand - abfällige Bemerkungen/ Meinungen fallen,



- die Gesprächsleitung wird permanent untergraben,
- man will sich nicht verstehen, Beiträge anderer werden bewusst missverstanden,
- einer stellt den anderen für blöd dar.

c. Umgangsarten mit Konflikten

| UMGANGSART | BEISPIEL | VORTEILE | NACHTEILE |
|-----------------------------|--|--|--|
| Flucht | leugnen, vertagen, davonlaufen, „unter den Teppich kehren“, harmonisieren, | einfach, schmerzlos, rasch, manches erledigt sich von selbst | Eskalation, immer-wiederkehrend, fehlende „Bearbeitung“ |
| Kampf - Vernichtung | Vernichtung, Ausschluss | Dauerlösung, Auslese | Verlust, Schmerz |
| Kampf - Unterordnung | Überreden, Erpressung, Manipulation, Hierarchie | Arbeitsteilung, Umkehrbarkeit möglich | U-Boote mit Torpedos, top-down |
| Delegation | Gericht (Gesetze), Chef, Direktion, Vorgesetzter, Partner | Verbindlichkeit, einfach, entlastend | keine Identifikation mit Lösung, Beteiligte werden zu „Zuschauern“ |
| Kompromiss | Teileinigung, Verhandlung, Vergleich | Einigung, wesentliche Interessen sind berücksichtigt | Teilzufriedenheit, Abstriche, „The Empire strikes back“ |
| Konsens | das gemeinsame Dritte | Lösung, die allen Beteiligten Rechnung trägt, zweiseitige Argumentation, Kompetenz- und Identifikations-steigerung bei Betroffenen | energie- und zeitaufwendig, schwierig |

d. HAIFA-Methode zum Umgang mit Konfliktpartnern

- Halt! den Partner ausreden lassen. Nicht die Situation zusätzlich „hochfahren“!
- Anerkennen dass der Gesprächspartner ein Problem hat
- Interesse zeigen für das Anliegen des Gesprächspartners. Informationen sammeln.
- Finden von Lösungsansätzen
- Angebot machen: „Wie kann ich Dir helfen?“



3. Grundelemente der Rhetorik

Multiplikatoren wollen bzw. müssen nicht nur Gespräche führen, sondern auch Reden und Vorträge halten. In beiden Fällen bedarf es nicht nur eines Fachwissens, sondern auch rhetorischen Geschicks. Denn, je nachdem wie ein Gespräch geführt wird, eine Rede oder ein Vortrag rhetorisch gestaltet wird, sind diese motivierend, verständlich und interessant oder langweilig und ermüdend.

Nachfolgend seien einige Grundelemente der Rhetorik erläutert.

3.1 Die non-verbale Sprache

Bevor das gesprochene Wort ertönt und auch während man spricht, gibt uns die Körpersprache erste visuelle Informationen vom Redner. Ein Großteil unserer Kommunikation läuft über die Körpersprache, daher gilt es auf folgende Aspekte zu achten:

a. Körperhaltung

Die Körperhaltung gibt ein Gesamtbild über die Person und damit auch einen wichtigen Eindruck über die Rede ab. Günstig erweist sich eine offene, gerade und dem Zuhörerkreis zugewandte Körperhaltung. Die Beine stehen schulterbreit. Das Spielbein steht leicht vor dem Standbein.

b. Gestik

Gesten unterstützen die Sprache. Sie sollen insgesamt zu Worten passen, da sie die Rede unterstreichen. Unnötige Gesten wie Hände reiben, mit Kugelschreiber spielen oder wilde, chaotisch wirkende Gesten sollten vermieden werden. Auch, wenn immer die gleichen Gesten genutzt werden, wird dies irgendwann langweilig.

c. Mimik

Die Mimik, also der Gesichtsausdruck, zeigt Anteilnahme, verrät aber in manchen Fällen auch, wenn das Gesagte nicht mit der inneren Einstellung übereinstimmt.

d. Blickkontakt

Blickkontakt schafft Kontakt zu den Teilnehmern. Durch Blickkontakt fühlen sich die Teilnehmer persönlich angesprochen. Vermeidet der Redner Blickkontakt – etwa durch Ablesen vom Manuskript – signalisiert er Desinteresse an den Teilnehmern. Darauf verwies Kurt Tucholsky mit beißender Ironie, indem er dem vermeintlichen Redekünstler empfiehlt: „Am besten ist es, du liest deine Rede ab. Das ist sicher, zuverlässig! Auch freut es jedermann, wenn der lesende Redner nach jedem viertel Satz mißtrauisch hochblickt, ob auch noch alle da sind.“ Sind wenige Zuhörer anwesend, ist es wichtig zu jedem Teilnehmer im Raum Blickkontakt zu halten, doch nicht fortwährend die gleichen Personen „im Visier“ zu haben. Ist hingegen der Teilnehmerkreis groß, gilt es, diesen in Bereiche aufzuteilen, auf die dann regelmäßig der Blick gerichtet wird. Vorweg ein Tipp: richten Sie Ihren Blick nicht auf den grimmig dreinschauenden, unsympathisch wirkenden Zuhörer, sondern auf zustimmende, auf Sie sympathisch wirkende Gesichter!

e. Aktionsraum

Welcher Raum steht dem Redner zur Verfügung? Welchen Raum beansprucht der Redner? Welchen Raum nutzt er? Wer die ganze Zeit wie angewurzelt stehen bleibt, sich gar hinter dem Rednerpult versteckt, wirkt starr und unsicher, wird nicht wirklich vom Publikum wahrgenommen. Daher gilt es seinen Aktionsraum zu nutzen, ohne dabei Leuten „zu nahe zu treten“ oder hektisch umherzulaufen. Den Raum nutzen zeigt auch Flexibilität in dem Dargebotenen. (Standort statt Standpunkt.)

f. Äußere Erscheinung

Der Spruch „der erste Eindruck hat keine zweite Chance“ drückt für viele aus, welchen Stellenwert sie Kleidung/ Outfit geben. Kleidung ist ein Kommunikationsmittel und drückt persönliche Einstellungen aus: Ist der Redner konservativ, progressiv, alternativ oder sportlich? Wichtig erscheint hierbei zu sein, dass man sich bewusst machen muss, welche Wirkung die eigene Kleidung haben kann. Also, was für einen Eindruck könnte ich mit der von mir gewählten Kleidung bei meinen Zuhörern erwirken? Passt die Kleidung zum Anlass bzw. zur Zielgruppe? Es macht wenig Sinn, bei der Zielgruppe unnötige Widerstände auszulösen –



außer die sind bewusst gewollt. Allgemein lässt sich sagen, „besser overdressed, als underdressed“, obwohl hierbei zu beachten ist, dass im Teilnehmerkreis meist ausreichend Kompetenz vertreten ist, einschätzen zu können, ob der Redner in den gewählten Anzug und zur einengenden Kravatte passt! Vor allem gilt, darauf zu achten, eine gute Balance zu finden zwischen Anpassung an die Zielgruppe und sich in der gewählten Kleidung wohl zu fühlen.

3.2 Die verbale Sprache

Neben der Körpersprache gilt es, bewusst Aspekte der Sprache und Stimme zu beachten, um rhetorisch gerüstet zu sein. Wie sagte schon Martin Luther: „Tritt fest auf, mach's Maul auf, hör' bald auf.“

a. Lautstärke

Die Lautstärke ist ein wichtiges gestalterisches Mittel der Rede, daher gilt, während der Rede immer ein bisschen lauter zu sprechen als normal, ohne dabei jedoch die Stimme zu überlasten. Geübte Redner verstehen es, die Lautstärke an die Saalgröße anzupassen. Ungeübte sollten am Anfang eine kleine Sprechprobe machen, damit auch der Zuhörer in der letzten Reihe hören kann, was gesagt wird. Der Einsatz von Mikrofonen muss unbedingt vor Beginn der Veranstaltung geprobt werden: laute, pfeifende Geräusche mag niemand! Doch nicht nur die Lautstärke als solche ist maßgebend, sondern auch der variable Einsatz unterschiedlichster Lautstärken – mal laut, mal leise – kann gestalterisch für Spannung bei einer Rede sorgen.

b. Pausen

Auch der richtige Einsatz von Pausen kann bei Reden für Spannung sorgen. Das Gesagte kann sich setzen, die Zuhörer können Informationen verarbeiten. Der Redner hingegen kann mal einen Atemzug nehmen und nach- bzw. weiterdenken.

c. Modulation

Wer kennt sie nicht, die monotonen Dauerredner, bei denen jeder voller Hoffnung ist, das Ende möge bald die Erlösung bringen? „Monotonie ist des Redners Tod!“ Eine Rede braucht Höhen und Tiefen, ein Heben und Senken der Stimme!

d. Betonung

Bedeutung und Sinn, das Besondere erhalten Wörter durch gezielte Betonung. Betonungen machen die Rede lebendig, sie geben ihr Farbe und Gestalt.

e. Sprechgeschwindigkeit

So mancher Redner trägt zu schnell vor (oft Unsicherheit!) Die Folge: das Publikum verliert eher früher denn später den Faden und „steigt aus“. Wählen Sie eine angemessene Sprechgeschwindigkeit, die weder zu schnell noch zu langsam ist.

f. Artikulation

Dialekt oder Hochsprache ist u.a. die Frage. Hier ist das Zielpublikum „tonangebend“. Auch gilt, darauf zu achten, dass die Aussprache deutlich und verständlich ist.

4. Rede und Vortrag

Aristoteles sah in der Rede die Kunst, Glauben zu erwecken. Wer jedoch Glauben wecken will, wer also überzeugen will, muss selbst von dem überzeugt sein, was er spricht. Hierzu bedarf es der inneren Überzeugung und aller Mittel der rednerischen Vortragskunst, denn nicht nur das, was der Redner spricht, sondern auch, wie er es spricht, ist entscheidend. Der Redner muss kongruent sein, Thema und Person müssen zueinander passen. Eine Herausforderung für jeden Multiplikator, denn er wird immer wieder vor die Situation gestellt sein, eine Rede oder einen Vortrag zu halten. Daher soll gleich an dieser Stelle all jenen, die glauben, sie könnten Reden - entgegen einer gängigen Rhetorik-Formel 1% Inspiration, 99% Transpiration - locker aus dem Ärmel schütteln, der weise chinesische Ausspruch entgegengehalten werden: „Wer viel schießt, ist noch kein Schütze. Wer viel spricht, ist noch kein Redner.“ Und noch was: Zuhörer haben oft ein feines Gefühl dafür, „ob die Redemühle wirklich Korn mit sich führt oder ob sie nur deshalb klappert, weil sie leer ist“. (Adolf Damaschke)

4.1 Durchführung eines Vortrages

Gelegenheiten eine Rede zu halten, finden sich wie Sand am Meer. Manche Menschen nützen jede Gelegenheit, sich in Pose zu werfen und Anwesende mit ihrem Gedankengut zu beglücken, von anderen wiederum würde man gerne mal was hören, die aber zeigen sich nur als Mauerblümchen. Von Multiplikatoren werden hingegen „Auftritte“ erwartet. Daher soll an dieser Stelle auf eine eher typische Redesituation für Multiplikatoren eingegangen werden, denn sie werden sich wohl mehr als einmal in die Lage versetzt sehen, einen Vortrag halten zu müssen/ wollen.

Beim Vortrag gelten alle vorab besprochenen rhetorischen Grundelemente, daher sei der Schwerpunkt vor allem auf den Aufbau von Vorträgen gelegt.

4.1.1 Vorbereitungsarbeiten

Nach Erteilung bzw. Annahme des Auftrages, zu einem bestimmten Thema zu referieren, wird der Multiplikator sich dran machen, zum gewünschten Thema „Inhalte“, also Stoff zu sammeln. Sehr dienlich kann hierbei ein Mindmap sein, das hilft, Gedanken zum besagten Thema festzuhalten und zu ordnen. In der Folge geht es dann darum, die gesammelten Stichworte mit Fakten und Zahlen zu „schmücken“. Meistens liegt eine Fülle, manchmal gar eine Flut an Informationen vor. In Zeiten von Internet verliert sich so manch einer in den tausenden Links der Suchmaschinen.

Damit dies nicht passiert, ist es wichtig, sich nach einem thematischen Überblick so rasch als möglich Schwerpunkte zurechtzulegen und sich darüber klar zu werden:

- a. Worüber will ich sprechen?
- b. wer ist mein Zielpublikum?
- c. Zu welchem Ziel will ich meine Hörer führen?

Anhand dieser Punkte können nun weitere Informationsquellen gesichtet werden, das gesammelte Material kann ausgewertet und geordnet werden.

4.1.2 Ausformulierung und Halten des Vortrages

Nachdem ausreichend Infomaterial zur Verfügung steht, geht es darum, den eigentlichen Vortrag vorzubereiten. Hierbei gilt, das WAS und WIE des Vortrages zu klären. Die vorhandenen Inhalte werden einer 3teiligen Gliederung zugeführt, bestehend aus:

- Einleitung
- Hauptteil
- Schluss



a. Die Einleitung

Wie sagte schon Goethe: „Wenn man das erste Knopfloch verfehlt, kommt man mit dem ganzen Zuknöpfen nicht zustande.“ Damit es nicht soweit kommt, gilt es folgende Schritte zu berücksichtigen:

- Anrede und Begrüßung (Vermeidung abgegriffener Einleitungsfloskeln)
- Thema/ Themenübersicht
- Dank für die Einladung, das Erscheinen/ die Teilnahme, die Unterstützung
- Organisatorischer Ablauf des Vortrages, Pause, Handhabung von Zwischenfragen, Handout, usw ...

Es gilt bei der Einleitung das Wohlwollen und die Aufmerksamkeit seiner Zuhörer zu gewinnen und keine negativen Eindrücke zu hinterlassen, daher „versuche keine Effekte zu erzielen, die nicht in Deinem Wesen liegen.“ (Tucholsky)

Hilfreich für den Zuhörer ist, wenn er alsbald erfährt, worin der Nutzen des Vortrages für ihn liegt. Dies kann durch sogenannte „Aufhänger“ dargelegt werden z.B.:

- aktueller Bezug (aktuelle Nachrichten, direkter Lebensbezug)
- historischer Bezug (Rückgriff in die Geschichte)
- Demonstration: wohl dem Redner, der etwas zeigen kann (neue Produkte, etc ...)
- Witz, Anekdote (aber bitte ohne Peinlichkeiten!)
- Problemschilderung mit Praxisbezug
- Definition(en)

b. Der Hauptteil

Der Fünfsatz (in unterschiedlichsten Variationen) ist ein bewährter Weg, Inhalte zu transportieren.

1. Das Vortragsthema wird unter dem Aspekt eines allgemeinen Hintergrundes dargelegt: „Die jüngsten Zahlen des nationalen Gesundheitsberichtes zeigen auf, dass immer mehr Jugendliche unter 16 Jahren zur Flasche greifen ...“
2. Theoretische Grundlagen über Drogenkonsum und Suchtverhalten bei Jugendlichen werden angeführt: „Was führt Jugendliche dazu zu trinken? ...“
3. Die Beschreibung des Sachverhaltes wird durch aktuelle Untersuchungen belegt und verweist auf relevante Entwicklungen: „Neuere Studien zeigen, dass besonders Alkopops bereits bei 12jährigen reges Interesse (Absatz) finden ...“
4. Der eigene Beitrag zum Thema: „Umso wichtiger erscheint es, Maßnahmen der Primären Prävention frühzeitig zu initiieren, wobei besonderes Augenmerk auf Life skills gelegt wird ...“
5. Dies führt zu folgenden Ergebnissen, Schritten bzw. Vorgehensweisen

Auch wenn das WAS, sprich die „Inhalte“, den wohl wichtigsten Part im Vortrag einnehmen, vergessen darf man nicht die Art und Weise, das WIE die Inhalte dargelegt werden. Der Vortragende muss eine Beziehung zum Publikum entwickeln. Sie verbindet Vortragenden, Text und Zuhörer. Nur so kann Kommunikation entstehen. Experten, die ihr Fachwissen vom Blatt ablesen und sich von Fachbegriff zu Fremdwort durcharbeiten, sind meist nicht einmal in der Kollegenschaft als Gastredner gefragt, geschweige denn bei einem heterogen besetzten Publikum, wo so mancher Zuhörer am liebsten schon nach kurzer Zeit die Flucht ergreifen würde.

Im Hauptteil geht es darum, die Zuhörer mit Argumenten zu „Füttern“. Was spricht dafür, was dagegen? Hierbei ist es wichtig, das Publikum durch das Thema zu führen. Es muss sich ein Bild machen und das eine oder andere an Fakten mit nach Hause nehmen können. Hierbei kann durch den Vortrag die eigene Meinung bekräftigt, abgeschwächt oder einfach mal der Grundstein für eine eigene Meinung gelegt werden. Aufgerüstet mit Wissensinput kann beim Zuhörer die Motivation gesteigert werden, sich weiter mit dem Thema zu beschäftigen, das Gehörte nachzulesen usw ...

KAPITEL 2

Damit aber dieser Transfer geschehen kann, bedarf es noch während des Vortrages einer Reihe von Leistungen durch den Vortragenden. Zunächst einmal braucht der Zuhörer Orientierung. Wie bei jeder Wanderung braucht daher der Zuhörer auch während des Vortrages immer wieder „Wegweiser“, die aufzeigen, wohin es geht. Zum Beispiel: „Ich möchte Ihnen heute auf folgende Fragen Antworten geben: Was sind Alkopops?

Seit wann gibt es sie und woher kommen sie? Wie wirken Alkopops? Weshalb müssen wir Alkopops in der Suchtprävention ernst nehmen? Welche Alternativen kann es geben?“

Bei jeder Wanderung gibt es Verschnaufpausen, Richtungen ändern sich. Wie aber erkennt der Zuhörer, wann ein Abschnitt beendet ist und ein neuer beginnt? In einem geschriebenen Text ist das ganz einfach: Entweder hat der Text eine neue Kapitelüberschrift oder es beginnt ein neuer Absatz. Anders im Vortrag: Der Redner muss den Übergang von einem Kapitel zum anderen extra benennen z.B. durch die Worte: „Soweit meine Überlegungen zur ersten Frage, wenden wir uns nun der zweiten Frage zu.“ Nur durch derartige „Zäune“ werden Abschnitte voneinander abgegrenzt. Wer auf Wanderschaft geht, weiß auch um die Bedeutung von verbindenden Brücken. So können auch Verbindungen zum Vorwissen der Zuhörer durch sogenannte „Brücken“ geschlagen werden. Zuhörer schätzen es, wenn sie im Vortrag etwas finden, was sie bereits kennen. Das kann etwas sein, was der Vortragende bereits im Vorfeld berichtet hat, das kann ein Verweis auf Schulwissen oder einen Vorredner sein, das kann aber auch ein Rückgriff auf ihre Berufspraxis sein. Was Zuhörer bereits über die Sache wissen, gilt es im Vorfeld (z.B. bei Auftragserteilung) zu recherchieren. Setzen Sie kein Wissen voraus, das die Zuhörer womöglich nicht haben, also kein: „Wie Sie alle wissen, ...“ andererseits vermeiden Sie aber auch „das kennen wir eh schon!“ Jeder Wanderer, der mit Hund unterwegs ist, kennt das große Bedürfnis seines Vierbeiners, überall zu markieren. Auch in der Vortragstechnik gilt es „Marken“ zu setzen, d.h. Elemente zu setzen, die sich herausheben aus dem Fluss der Rede, also Dinge, die auffällig sind. Marken können durch den Einsatz der Stimme geschaffen werden, indem man leiser oder lauter, langsamer oder schneller spricht. Marken können aber auch inhaltlich gesetzt werden, z.B. durch ein markantes Beispiel, eine ungewöhnliche Folie oder die Demonstration eines ungewöhnlichen Gegenstandes. Derartige Marken müssen geplant werden. Marken bleiben in Erinnerung, sie werden vom Zuhörer am besten behalten, sie erinnern ihn auch an die Informationen drum herum. Unterwegs auf Wanderschaft begegnen einem nicht selten Menschen, so manch einen plagt denn auch die Neugierde und will wissen, woher der kommt. Um dies o.ä. zu erfahren, gilt es Fragen zu stellen. „Fragen“ im Rahmen von Reden stellen eine Beziehung zu den Zuhörern her, sie fordern zum Mitdenken/ zur Mitarbeit auf. Einerseits können kurze und eindeutige Fragen den Zuhörer herausfordern zu antworten, andererseits können auch rhetorische Fragen den Zuhörer zwar ansprechen, ohne dass jedoch von ihm direkt eine Antwort verlangt wird. Fragen in Kombination mit farbig geschilderten, detaillierten Veranschaulichungen, mit praktischen Beispielen, Vergleichen oder Erklärungen helfen Erläuterungen zu konkretisieren, geben Anhaltspunkte und steigern den Erinnerungswert.

c. Der Schluss

„Ein Ende ohne Schluss ist nicht gut, aber ein Schluss ohne Ende ist entsetzlich“, sagt Hans Patočka in seinem bekannten Buch „Die Kunst der Rede“. Im Schlussteil kommt die „Zusammenfassung“ zum Einsatz, bei der das Gesagte in kurzer, prägnanter Form noch einmal – aber auf andere Art, durchaus in anderen Worten – Revue passieren gelassen wird. Des weiteren richtet am Schluss der Vortragende auch einen Appell an die Zuhörer, etwa seinen Empfehlungen zu folgen oder ... Bevor es zur Diskussion im Anschluss an den Vortrag kommt, gilt es - soweit bereits in der Einleitung angesprochen - organisatorische Belangen, Handouts, etc ... in Erinnerung zu rufen und nochmals auf diese einzugehen. Spätestens jetzt ist aber auch der Zeitpunkt gekommen, auf derlei Punkte hinzuweisen, soweit sie bei der Einleitung noch nicht erwähnt wurden.

Danach kommt die Diskussion, die durch Hinweise oder auch durch Fragen an das Publikum eingeleitet werden kann.

Am Ende, wohl besser nach der Diskussion, gilt es, den Dank an die Zuhörer und Diskussionsteilnehmer zu richten.



4.1.3 Hilfsmittel

Diverse Hilfsmittel können dem Vortragenden zu einem besseren Auftritt verhelfen. Doch auch hier gilt, der richtige Einsatz dieser Hilfsmittel ist entscheidend.

a. Stichwortzettel/ -kärtchen

Durchaus nützlich sind schriftliche Hilfsmittel, um beim Vortrag nicht den Faden zu verlieren oder Wesentliches zu vergessen. Viele Vortragende machen hingegen den Fehler, dass sie das Manuskript als Vortragsvorlage nehmen. Dies verleitet dazu abzulesen, ein Haften am Text ist zu befürchten, hinzukommt, dass die Schreibrschrift nicht gleich zu setzen ist mit dem gesprochenen Wort. Besser sind daher Stichwortzettel/-kärtchen. Sie geben die wichtigsten Gedanken und auch Begriffe des Vortrages wieder. Die Stichwortzettel müssen den Zusammenhang des Vortrages wiedergeben, daher sind Anordnung, Beziehung und Reihenfolge der Gedanken wichtig. Hierbei können einzelne strukturell zusammengehörende Aspekte mit gleichen Farben oder mit der gleichen Schriftgröße hervorgehoben werden. Pfeile, Symbole usw. verdeutlichen den Gedankenablauf. Hilfreich sind auch Hervorhebungen durch Unterstreichung oder Textmarker. Damit der Vortragende sich im Eifer des Gefechtes leicht orientieren kann, gilt es die einzelnen Stichwortzettel groß und leserlich zu beschreiben, dies nur einseitig und sie durchnummerieren. Verbesserungen auf den Kärtchen sollen nicht durchgestrichen werden bzw. dazwischen geschrieben werden, sondern entweder soll gleich ein neues Blatt genommen oder die Verbesserungen mit korrigiertem Text überklebt werden.

b. Manuskript/ Handout

Viele Zuhörer freuen sich, schriftliche Unterlagen vom Vortragenden zu erhalten.

Hierbei können die Unterlagen vom Umfang her unterschiedlich gehalten sein. Wie sie gestaltet werden und was sie enthalten sollen, alles dies, gilt es im Vorfeld zu entscheiden.

Ausführliche Unterlagen sind eher bei Seminaren angebracht, weniger bei Kurzvorträgen. Bei letzteren reicht meist ein Handout von einer Seite bzw. einem doppelseitigen Blatt. Powerpoint-Präsentationen bieten die Möglichkeit, präsentierte Folien als Druckversion auszuprinten. Hierbei kann die Gestaltung so erfolgen, dass den Zuhörern auch noch Platz für Notizen einberäumt wird.

Der eine oder andere Literaturhinweis und die eigene Kontaktadresse sind oft hilfreich für Zuhörer.

Der Zeitpunkt, wann die Unterlagen ausgeteilt werden sollen, hängt u.a. von Umfang und Intention ab.

Will der Vortragende, dass ihm die Zuhörer beim Vortrag folgen, so muss dieser auch so gestaltet sein. Das Handout ist in dem Fall nur als Gedächtnisstütze für die Zeit danach gedacht. Anders etwa bei Kursunterlagen, wo anhand des Manuskriptes Punkt für Punkt abgearbeitet wird. Hier bleibt zu klären, ob der Vortragende überhaupt nötig ist! Er muss einen Mehrwert leisten, denn Manuskripte lesen kann man auch zu Hause. Werden Unterlagen vor oder gar während eines Vortrages ausgeteilt, riskiert der Vortragende, dass die Zuhörer in den Unterlagen blättern, ganz woanders lesen, als gerade referiert wird, etc ...

Immer öfters verweisen Vortragende auch darauf, dass die Zuhörer die vollständige Version des Vortrages im Internet nachlesen können. In diesen Fällen ist es selbstverständlich, genaue Angaben über die Internetseite zu machen.

c. Präsentationsmedien

Dem Punkt Visualisierungs- und Präsentationsmittel ist in diesem Handbuch ein eigenes Kapitel gewidmet, daher seien an dieser Stelle nur einige wenige Hinweise zum Einsatz dieser Medien angeführt.

Schon so mancher Vortragender wurde überrascht, wenn er vergessen hatte im Vorfeld abzuklären, ob an Ort und Stelle des Vortrages vorgesehene Medien und technische Hilfsmittel vorhanden bzw. diese auch funktionstüchtig sind. Da nützt nämlich die perfekteste Powerpoint-Präsentation nichts, wenn zum festgesetzten Zeitpunkt und am vereinbarten Ort kein Beamer vorhanden ist. Man tut also gut daran, im Vorfeld ein paar Fragen zu klären:

- Welche Medien möchte ich einsetzen und was brauche ich hierzu?
- Sind die benötigten Medien und technischen Hilfsmittel zu dem gewünschten Zeitpunkt an dem erforderlichen Ort verfügbar? Wer muss hierfür Sorge tragen?
- Können die Medien und die technischen Hilfsmittel von mir selbst bedient und eingesetzt werden oder wird dazu Hilfe (von wem) benötigt?
- Welche alternativen Medien könnte ich beim Ausfall der vorgesehenen Technik einsetzen?
- Welche Anforderungen stellt der Medieneinsatz an die Räumlichkeiten bzw. die Sitzordnung (z.B. freier Blick auf eine Projektionsfläche, Verdunklung des Raumes, oder ...)?
- Wer wird sich um das Herrichten der räumlichen Anforderungen kümmern?

5. Diskussionsleitung

Mit den treffenden Worten „und jeder haut und jeder sticht, und einer trifft den anderen nicht“ hat bereits Wilhelm Busch umschrieben, wie so manche Diskussion abläuft. Ob beim Stammtisch, bei der Projektbesprechung oder manchmal auch in Seminaren, so manche Diskussionsrunde verläuft alles andere als förderlich. Damit dies nicht passiert, ist es wichtig, dass eine Diskussionsleitung vorhanden ist, die darauf achtet, dass in wohlwollender Atmosphäre miteinander – und nicht gegeneinander – ein Thema diskutiert wird. Die Diskussionsleitung hat dafür zu sorgen, dass die geführte Diskussion fruchtbringend, zeitsparend und fair verläuft.

Damit diese Punkte sichergestellt werden können, bedarf es einiger wichtiger Regeln:

1. Diskussionsvorbereitung

Einarbeitung in das Thema: Wer wird an dem Gespräch teilnehmen? Wie stehen die einzelnen Gesprächsteilnehmer zueinander? Welches Verhalten kenne ich von wem und wie wird sich die Person wohl in der Diskussion verhalten/ positionieren? Etc ... (Auch während der Diskussion auf die Eigenarten und Besonderheiten der Diskussionsteilnehmer achten.)

2. Strukturierung des Diskussionsablaufs

Welche Teilbereiche gehören zum Thema? Welche Bereiche sollen diskutiert werden, welche nicht? In welcher Reihenfolge sollen Bereiche diskutiert werden?

3. Diskussionseröffnung

Begrüßen, Einleiten und Eröffnen, sowie gegebenenfalls eine Reihenfolge der Wortmeldungen festlegen, Ankündigung der Dauer der Sitzung, vorgesehener Pausen, Getränke, weitere organisatorische Belange ...

4. Einstieg ins Thema

Benennen von Motivation und Intention der Diskussion (Warum wir hier zusammen kommen. Worüber wir miteinander diskutieren wollen.) Allen Diskussionsteilnehmern soll bekannt sein, was das Thema der Diskussion ist und wohin sie führen soll.

5. Gesprächsanstoß

Die Diskussion mit einigen Startfragen in Gang bringen und die Teilnehmer aktivieren

6. Gegensteuern

Wenn die Diskussion entweder zu überhitzt, oder zu wenig geführt wird, bzw. vom Thema abweicht oder wenn Dauerredner das Gespräch monopolisieren, muss der Diskussionsleiter steuernd eingreifen. Ebenso muss er dafür sorgen, dass nicht über verschiedene Punkte/ Fragen gleichzeitig diskutiert wird oder die Diskussionsrunde sich in Nebengespräche aufsplittet.

7. Diskussionvoranbringen

Die Diskussion vorantreiben, indem „erledigte“ Punkte/ Fragen „abgehakt“, einzelne Diskussionsbeiträge nicht zu lang(atmig) werden und sich nicht in Nebensächlichkeiten verlieren. Ebenso gilt, die Aufmerksamkeit nicht den Querulanten zu widmen, sondern auf die sachlichen, interessierten und toleranten Teilnehmer zu lenken. (Denn bei manchen Teilnehmern muss man sich nicht selten fragen, ob sie bei der Lösung des Problems mithelfen oder zum Problem gehören.)



8. Für Überblick sorgen

Ergebnisse und Zwischenergebnisse sollen in der Art zusammengefasst und festgehalten werden, dass sie von allen Gesprächsteilnehmern auch nachvollzogen werden können. Hierbei gilt es, sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede in den Positionen darzulegen. Der Überblick dient dazu, dass die Gruppe den roten Faden nicht verliert und die Diskussion nicht abdriftet.

9. Zum Schluss führen

Der Diskussionsleiter ist gleichzeitig „Zeitwächter“. Er gibt Zeitrahmen für Diskussionsbeiträge vor, verweist darauf, wenn die Zeit abgelaufen ist und bremst Dauerredner ein. Ebenso sorgt er dafür, dass die vorgesehene Zeit eingehalten wird (Zeitwächter). In diesem Sinne erinnert er die Diskussionsrunde auch rechtzeitig daran, wenn die Zeit „so langsam“ abgelaufen ist.

10. Gesprächsergebnis hervorheben

Am Ende der Gesprächsrunde wird allen Teilnehmern dargelegt, zu welchen Ergebnissen das Gespräch geführt hat, gegebenenfalls wird am Ende ein Aktionsplan (wer, macht was, bis wann, mit wem?) aufgestellt.

11. Diskussion abschließen

Dank an alle, die zum Gelingen der Diskussion beigetragen haben.

Literaturhinweise

- Findte, W. (2001). Einführung in die Kommunikationspsychologie. Weinheim/ Basel: Beltz
- Flammer, A. (1997). Einführung in die Gesprächspsychologie. Bern: Huber
- Nilles, J.-P. (2004³). Das Gespräch mit den Eltern. Eine Handreichung für Lehrer und Lehrerinnen. Luxemburg: MENFPS/ SCRIPT
- Schulz von Thun, F. (1981). Miteinander reden; Störungen und Klärungen. Psychologie der zwischenmenschlichen Kommunikation, Bd1. Reinbek: Rowohlt
- Schulz von Thun, F./ Ruppel, J./ Stratmann, R. (2001). Miteinander reden. Kommunikationspsychologie für Führungskräfte. Reinbek: Rowohlt
- Satir, V. (1989⁹). Selbstwert und Kommunikation. München: Pfeiffer
- Watzlawick, P./ Beavin, J.H./ Jackson, D.D. (1982⁶). Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. Bern/ Stuttgart: Huber

KAPITEL 2

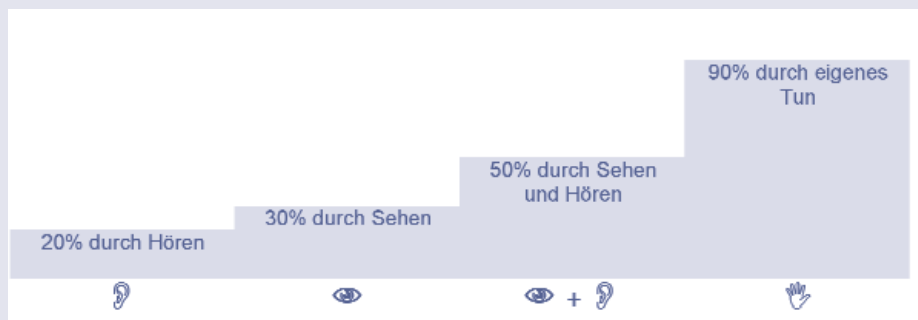
KdM6: Visualisierungs- und Präsentationsmedien

In diesem Kapitel soll darauf eingegangen werden, auf welche Weise Multiplikatoren Visualisierungstechniken und Präsentationsmedien bei Veranstaltungen einsetzen können. Aufgezeigt werden soll, wie wichtig es ist, Veranstaltungen so zu gestalten, dass die Teilnehmenden nicht nur über den auditiven Kanal angesprochen werden, gar ex cathedra, von einem entfernten, abgehobenen Rednerpult.

1. Warum Visualisierungen?

Visualisierungen sind wichtiger Bestandteil unseres Lern- und Merkverhaltens. Die Anschaulichkeit und somit die Visualisierung wurde bereits in der antiken Rhetorik Ciceros und Tacitus über die Aufklärung (Kant, Rousseau) hin zur Pädagogik der Neuzeit (Goethe, Herder) stets befürwortet. Die empirische Unterrichtsforschung des 20. Jahrhunderts hat die Veranschaulichung als bedeutendes didaktisch-methodisches Prinzip des Lehrens und Lernens im Grundsatz durchgängig bestätigt.

Hinter dem Sprichwort „Ein Bild sagt mehr als 1000 Worte“ verbirgt sich die Erkenntnis, dass Bilder in vielen Situationen Informationen umfassender, eindeutiger und zugespitzter vermitteln können als das gesprochene Wort. Untersuchungen haben gezeigt, dass ca. 50 Prozent der Informationen, die über die Kanäle Sehen und Hören aufgenommen werden, über längere Zeit behalten werden. Dagegen bleiben von den nur gehörten Informationen nur 20% im Gedächtnis haften. Des Weiteren können wir die Behaltensquote steigern, indem wir die aufgenommenen Informationen mit eigenen Worten wiedergeben oder indem wir das Gelernte selbst anwenden.



Informationen können doppelt so gut an den Mann gebracht werden, wenn sie mittels visueller Hilfestellungen präsentiert werden. Präsentationen erzielen einen besseren Erfolg mit farbigen statt schwarzweißen Darstellungen, da das Erinnerungs- und Behaltevermögen des Zuhörers dadurch erhöht wird. (Bredemeier/ Schlegel 1991, 10f) Die Darstellung durch Abbildungen erhöht die Informationsaufnahme um 10 % Æ die Darstellung in einem Modell um 20 % Æ die reale Darstellung um 40 %. Demzufolge lohnt sich eine Veranschaulichung von Themen, vor allem dann, wenn die Möglichkeit besteht, reale Gegenstände zu zeigen. (Bredemeier/ Schlegel 1991, 23f)

Zudem erhöht der Einsatz visueller Hilfsmittel die Wahrscheinlichkeit einer Entscheidungsfindung und verkürzt die durchschnittliche Dauer einer Konferenz. (Hierhold 2000)



Der Einsatz von Visualisierungen hilft:

- die Argumente verständlicher zu machen,
- Zusammenhänge leichter erkennbar zu gestalten,
- die wichtigen Kernaussagen besonders eindrucksvoll hervorzuheben,
- den Redeaufwand zu verkürzen,
- die wichtigen Aussagen beim Publikum lange im Gedächtnis zu platzieren,
- die gesamte Präsentation bunter und aufgelockerter zu gestalten.

Nicht jedes Bild wird jedoch automatisch den gewünschten Erfolg erzielen. Um nicht in der täglichen Flut von Sinneswahrnehmungen zu ertrinken, hat das Gehirn als Schutzmechanismus mehrere WahrnehmungsfILTER oder Sperren errichtet. Sie bewirken, dass nur ein Bruchteil der wahrgenommenen Information auch dauerhaft im Langzeitgedächtnis abgespeichert wird. (Hartmann/ Funk/ Nietmann 2003, 111) Visualisierungen passieren diesen WahrnehmungsfILTER leichter und bleiben dadurch länger im Gedächtnis, dies vor allem, wenn sie bestimmte Merkmale aufweisen:

- Gefühle und Einstellungen im Publikum ansprechen,
- sich deutlich von anderen Informationen abheben,
- möglichst „auf einen Blick“ aufnehmbar und verständlich sind Æ die Darstellung sollte konkret und anschaulich sein und wenige Details haben.

Ob eine Visualisierung für eine Person anschaulich ist, hängt mindestens von **5 Faktoren** ab: (Stary 1997, 15ff)

- vom Vorwissen und den Einstellungen,
- von der Fähigkeit, Bilder „lesen“ zu können,
- von der Eigenschaft des wahrzunehmenden Gegenstandes (konkret vs. abstrakt),
- vom jeweils konkreten situativen Wahrnehmungskontext und
- von der jeweiligen Vermittlungsabsicht (Lernziel).

Wesentlich ist, dass eine **Abbildung unterschiedlich wahrgenommen wird** – diese Tatsache hat Konsequenzen für die visuelle Darstellung. (Bredemeier/ Schlegel 1991, 18f)

Drei Punkte sind zu beachten:

- nicht jede Abbildung, die dem Vortragenden gefällt, muss auch dem Publikum gefallen,
- wichtig ist eine Kontrolle der Wirkung,
- Informationen über die Zielgruppe erfragen, um Abbildungen etc. darauf abzustimmen.

2. Gehirn und Gedächtnis

Das menschliche Gehirn besteht aus rechter und linker Hemisphäre, die durch „Brücken“ miteinander verbunden sind. Was die Beziehung zwischen Gehirn und Körper betrifft, steuert die linke Gehirnhälfte die rechte Körperhälfte und umgekehrt. Die linke Gehirnhälfte ist etwa für die Sprachfähigkeit zuständig und hat mit symbolischen und analytischen Verarbeitungsprozessen zu tun. Daher ist auch die linke Hälfte involviert, wenn wir mit gut strukturierten und gegliederten Informationen zu tun haben. Des Weiteren erfolgt die Speicherung der verarbeiteten Informationen in der linken Hirnhälfte.

Bei der rechten Hirnhälfte geht es nicht um Logik und Ordnung, um das Analysieren von Strukturen, sondern um das Erfassen eines Problems oder einer Information „im Ganzen“. Sie verarbeitet visuelle Wahrnehmungen. Hier haben wir unsere künstlerischen Fähigkeiten, also alles was mit Phantasie, Kreativität und Farbe, aber auch mit Musik, Rhythmus und Bewegung zu tun hat.

Visualisierungen sollen möglichst beide Hirnhälften ansprechen und somit dazu beitragen, dass deren Zusammenarbeit und Interaktion gefördert wird, um so eine gute Gedächtnisleistung zu forcieren.

3. Funktionen des Visualisierens

- **Motivationsfunktion**

Visualisierungen wecken Aufmerksamkeit und Neugier, weil sie z.B. durch die Darstellung von konkreten Sachverhalten sinnliche Reize bieten. Sie bieten einen emotionalen Reaktionsanlass (Lachen, Betroffenheit, Nachdenklichkeit, ...)

- **Gedächtnisstützende Funktion**

Visualisierungen unterstützen das Behalten und Erinnern von Informationen durch:

die Verknüpfung von Elementen der Wortsprache und der Bildersprache,

die Verknüpfung von Elementen der Wortsprache und emotionalen Reaktionen

- **„Gestalt-“ oder Strukturierungsfunktion**

Da Visualisierungen als Ganzes wahrgenommen werden, bieten sie einen guten Überblick über einen Sachverhalt, ein Thema und erleichtern damit auch die Orientierung. Sie können deshalb auch die Verknüpfungen und Zusammenhänge zwischen den einzelnen Elementen eines Sachverhalts häufig besser darstellen als dies die sequentielle Darstellung in der Wortsprache gestattet.

- **Erklärungsfunktion**

Visualisierungen sind eine wichtige Ergänzung, wenn Sprache nicht oder nicht in vollem Umfang zur Verfügung steht.

Sie sind notwendig, wenn die sprachliche Mitteilung zu umständlich oder völlig unangemessen ist, also die Bildsprache die Sache weit besser darstellt als die Wortsprache. Man denke an den Straßenverkehr, wo Verkehrszeichen es den Verkehrsteilnehmern ermöglichen, sich ihren Absichten entsprechend zu verhalten.

Visualisierungen sind vorteilhaft, wenn es darum geht, einen Sachverhalt im Überblick oder ein besonderes Detail zu zeigen. Ebenso können besonders komplexe oder komplizierte Sachverhalte dargestellt werden (Konstruktionszeichnung).

- **Handlungssteuerungsfunktion**

Visualisierungen sind nahezu unverzichtbar für das Erlernen psychomotorischer Fertigkeiten. Sie erleichtern das Verstehen und Nachvollziehen von Handlungs- oder Bedienungsabläufen.

- **Kommunikationsfunktion**

Visualisierungen können Diskussionen strukturieren, indem sie Ergebnisse und Verlauf einer Diskussion sichtbar darstellen. Sie können Entscheidungsfindungen beschleunigen, indem sie Diskussionen strukturieren. Sie können auch dafür sorgen, dass viele Personen an der Entscheidungsfindung beteiligt werden, indem sie allen Diskussionsteilnehmern Ausdrucksmöglichkeiten bieten.

- **Heuristische Funktion/ Problemlösungsfunktion**

Visualisierungen sind nützlich bei der Lösung von Problemen, sie können Denkopoperationen provozieren, die zur Erfassung des veranschaulichten Sachverhalts führen.



4. Der Einsatz von Visualisierungsmedien

Präsentationen können dem Publikum durch verschiedenste Medien angeboten werden, Hierbei kann man unterscheiden zwischen visuellen Medien, die nur das Auge ansprechen, audio-visuellen Medien, die Auge und Ohr ansprechen und haptischen Medien, die Informationen für den Tastsinn liefern. (Hartmann/ Funk/ Nietmann 2003, 130)

Des Weiteren kann unterschieden werden zwischen **Kurzfristmedien**, die nur einen beschränkten Zeitabschnitt sichtbar sind und **Langfristmedien**, die für die gesamte Dauer der Präsentation sichtbar sein können. (Will 2001, 47)

Kurzfristmedien, wie z.B. Dias oder Power-Point-Präsentationen eignen sich eher für Beispiele und ergänzende Details, während Langfristmedien, wie Flipchart, Pinnwand und Tafel für wichtige Informationen und Grundsatzthesen verwendet werden können. Die erwähnten Langfristmedien können entweder 1. als Fertigprodukt zur Präsentation mitgebracht werden, 2. vor den Augen des Publikums entwickelt werden (Live-Medien) oder 3. eine Kombination aus beiden Varianten darstellen (Teilfertig-Medien). Flipchart oder Pinnwand können in allen drei Varianten eingesetzt werden, bei anderen, wie z.B. Dias oder Video sind keine Live-Entwicklungen möglich. (Will 2001, 47)

Welche Medien zum Einsatz kommen, hängt von unterschiedlichen Faktoren ab:

- Individuelle bzw. institutionelle Möglichkeiten:
Dies bezieht sich darauf, welche Präsentationsmedien im Seminarraum vorhanden sind und welche man persönlich besitzt.
- Anzahl der Teilnehmenden:
Dies ist besonders wichtig, da nicht alle Präsentationsmedien für eine große Anzahl von Teilnehmern geeignet sind. Des Weiteren ist zu beachten, dass alle Teilnehmenden gute Sicht auf das Präsentationsmedium haben sollten.
- Zielgruppe:
Es ist wichtig, den geplanten Medieneinsatz der Zielgruppe anzupassen.
- Die gewählte Darstellungsform:
Dabei ist es wichtig, ein Präsentationsmedium auszuwählen, das die gewollten visuellen Aussagen ideal zum Publikum transportieren kann.
- Methoden:
Dabei muss entschieden werden, welche Methoden man mit den Präsentationsmedien unterstützen möchte.
- Lern- und Vortragssituation:
Dabei muss der Medieneinsatz den Präsentationsbedingungen angepasst werden, was vor allem beim Einsatz „neuer Medien“ (EDV) wichtig ist.
- Lernziele:
Dabei ist der Medieneinsatz dem Lernziel anzupassen.
- Kurzfrist- und Dauermedien:
Hier spielt bei der Medienauswahl die zeitliche Verfügbarkeit durch das jeweilige Medium eine wesentliche Rolle. Eine Folie ist hier z.B. ein Kurzmedium, da sie nur für einen begrenzten Zeitraum sichtbar ist. Informationen auf einer Pinnwand sind hingegen dauerhaft sichtbar.
- Der Raum:
Welche Medien zum Einsatz kommen, ist immer von der Raumgröße abhängig,
- Vorbereitungszeit:
Hier ist es ganz wesentlich, wie viel Zeit man zur Vorbereitung der Visualisierungsmedien hat.
- Budget:
Hier stellt sich die Frage, wie viel Geld man für die Erstellung der Visualisierung ausgeben möchte. Man sollte stets abwägen, ob die finanziellen Ausgaben für den jeweiligen Vortrag überhaupt sinnvoll sind.

KAPITEL 2

- Eigene Vorlieben und Fertigkeiten:
Man strahlt stets sehr viel Ruhe und Souveränität aus, wenn man mit Medien arbeitet, die man gerne hat und mit denen man sich auskennt.

Auch wenn im Zeitalter der Computertechnologie und des Internets die computergestützten Medien immer mehr an Bedeutung gewinnen, die nicht-computer-gestützten Medien haben dennoch nicht an Attraktivität verloren. Einmal eingeübt, sind sie (immer noch für viele) leichter zu handhaben und bedürfen weder technischer Einführungskurse und brauchen schon gar keinen Strom. Sie sind nicht „absturzgefährdet“, auch wenn sie manchmal nicht so einfach zu transportieren sind.

Als Langfristmedien finden sie ihre Verwendung, erlauben aber vor allem flexible Live-Gestaltung, was sie ideal für Gruppenarbeit macht. (vgl. Langner-Geißler/ Lipp 1991, 7f)

In der Folge werden zunächst die drei wichtigsten nicht-Computer-gestützten Visualisierungsmedien auf ihren Einsatz bei Gruppenarbeiten besprochen.

Im Anschluss daran wird auf Präsentationsmedien wie Overhead und PC (und Beamer) näher eingegangen.

4.1 Die Pinnwand

Pinnwände sind Weichfaserplatten im Format von ca. 120x145 cm, die entweder auf Gestellen (Stellwand) oder an der Wand angebracht sind bzw. es gibt auch Pinnwände in klappbarer Ausführung (geeignet für den Transport mit PKW).

Zum Beschriften werden die Pinnwände mit Pinnwandpapier (oder Packpapier) bespannt. Durch die Möglichkeit des Anheftens, Wegnehmens und Verschiebens von Karten – so genannten Moderationskärtchen – stellen sie ein sehr flexibles, leicht veränderliches Medium dar.

Zum Arbeiten mit diesem Medium gehört folgendes Zubehör zur Standardausrüstung:

- Pinnwandpapier (118x140 cm)
- Moderationskärtchen: rechteckige 10x20 cm
runde Durchmesser 9,5; 14; 19,5 cm
in verschiedenen Farben
- Überschriftstreifen (9,5x54,5 cm)
- Moderationswolken (42x25 cm)
- Pins (Nadeln)
- Filzstifte
- sowie Klebstoff, Klebeband und Schere,
- eventuell ein Nadelkissen oder -magnet.

So genannte ‚multifunktionale Kommunikationswände‘, die aus mehreren Wänden bestehen, können sowohl als Pinnwand als auch als Schreib- und Magnettafel und als Projektionswand eingesetzt werden.

4.1.1 Vor- und Nachteile der Pinnwand

Ein wesentlicher Vorteil der klappbaren Pinnwand ist, dass sie leicht zu transportieren ist, also mobil eingesetzt werden kann, und auch sehr flexibel in ihren Einsatzmöglichkeiten ist. Durch das Packpapier, mit dem sie sich bespannen lässt, kann man sie auch als Tafel, Projektionswand und sogar als Flipchart verwenden. Durch Aneinanderstellen mehrerer Pinnwände kann man auch recht große Präsentationsflächen erzielen.

Weitere Vorteile von Pinnwänden liegen darin, dass sie sowohl als Livemedium als auch als Fertig- oder Halbfertigmedium eingesetzt werden können. Sie können also sowohl im Vorhinein detailliert vorbereitet werden, als auch zum schrittweisen Entwickeln von Ideen vor dem Publikum, und vor allem auch mit dem Publikum dienen. (Hartmann/ Funk/ Nietmann 2003, 144) Daraus ergibt sich ein weiterer Vorteil: Die Pinnwand eignet sich besonders gut für aktive Gruppenarbeit. Diese Möglichkeit der aktiven Beteiligung



fördert nicht nur die Kreativität der Gruppe, sondern wirkt auch motivierend, da sich die Beteiligten mit den Ergebnissen besser identifizieren können. (Bredemeier/ Schlegel 1991, 127)

Nachteile der Pinnwand liegen im Wesentlichen in der Dokumentation der auf ihr erarbeiteten Ergebnisse. Man muss diese entweder abschreiben oder fotografieren: ein Arbeitsschritt, der durch die digitale Fotografie wesentlich erleichtert worden ist.

Problematisch kann der Einsatz von Pinnwänden werden, wenn die Bereitschaft zur aktiven Mitarbeit bei den Teilnehmenden niedrig ist, und beispielsweise der Workshop wesentlich auf dem Einsatz der Pinnwand als Livemedium aufgebaut ist.

Besonders bei Großveranstaltungen liegt ein großer Nachteil der Pinnwand darin, dass selbst große Karten und Schrift nur aus begrenzter Entfernung sichtbar sind und dass bei unbeweglichen Pinnwänden Sichtprobleme entstehen können. Deshalb ist es empfehlenswert, Pinnwände nur in Kleingruppen bis zu ca. 35 Teilnehmenden einzusetzen. (Hartmann/ Funk/ Nietmann 2003, 144)

4.2 Die Tafel/ Whiteboard

Während traditionelle Tafeln heutzutage außerhalb des Schul- und Unibetriebes kaum mehr verwendet werden, erfreut sich das Whiteboard (die Weißwandtafel), eine weiße Kunststofftafel, großer Beliebtheit. Das Whiteboard wird mit speziellen Stiften, den ‚Boardmarkern‘, beschrieben, die sich ebenso wie Kreide auf Schiefertafeln leicht mit einem speziellen Schwamm abwischen lassen. (Hartmann/ Funk/ Nietmann 2003, 145) Es gibt Tafeln in mehreren Ausführungen: Klapp tafeln mit Scharnieren zum Öffnen und Schließen von Teilflächen, Zugtafeln, bei denen mehrere Tafeln hintereinander befestigt sind, Drehtafeln, die zweiseitig verwendbar sind, und Tafeln mit fahrbarem Untergestell. (Bredemeier/ Schlegel 1991, 117) Außerdem erfreuen sich auch die so genannten Magnettafeln großer Beliebtheit. Dabei handelt es sich entweder um Stahltafeln, auf denen Magnete haften, oder um vollmagnetisierte Tafeln, auf denen alles aus Eisen haftet. Besonders praktisch sind solche Magnettafeln, um bewegliche Bilder zu erzeugen, da man die Elemente auf der Magnetwand gleitend verschieben kann. (Langner-Geißler/ Lipp 1991, 18)

4.2.1 Vor- und Nachteile von Tafel/ Whiteboard

Vorteile von Tafeln bzw. Whiteboards liegen besonders in der einfachen Handhabung: sie sind einfach zu beschreiben und die Inhalte sind auch einfach zu korrigieren und zu löschen. Sie stellen große Flächen dar, die gut sichtbar sind.

Tafeln/ Whiteboards eignen sich gut als Livemedium, also um schrittweise Entwicklungen von Sachverhalten festzuhalten oder Beispiele und Fragen zu sammeln. (Stary 1997, 107) Man kann somit spontane Ideen damit umsetzen, und aktive Beteiligung des Publikums ist möglich. Ein weiterer Vorteil liegt darin, dass Tafeln/ Whiteboards fast in jedem Vortragsraum vorhanden sind. (Bredemeier/ Schlegel 1991, 118)

Nachteile von Tafeln/ Whiteboards sind, dass detaillierte Vorbereitungen zu Hause auf ihnen – da nicht bzw. kaum transportierbar, unmöglich werden (abgesehen von kleinen Whiteboards etwa auf Flipcharts). Des Weiteren steht der Präsentator beim Beschreiben mit dem Rücken zum Publikum und wird damit schwer verständlich, und ähnlich wie bei der Pinnwand sind auch bei Tafeln/ Whiteboards Dokumentationen nur durch Fotografieren oder Abschreiben möglich. Die mit Kreide zu beschreibende Schiefertafel hat noch weitere Nachteile: man wird schnell schmutzig und staubig, und oft weckt sie beim Publikum negative Assoziationen mit der Schule, was die aktive Mitarbeit hemmen kann. (Bredemeier/ Schlegel 1991, 118f) Doch auch das Schreiben auf dem Whiteboard wird manchmal zur lästigen Nebenbeschäftigung und zwar dann, wenn man die falschen Filzstifte verwendet hat und das Geschriebene nicht mehr weggewischt werden kann. Daher sehr wichtig beim Schreiben auf Whiteboards: unbedingt die richtigen Whiteboard-Filzstifte verwenden und Wegwischtücher dabei haben! (Als Lösungsmittel für „Permanentmarker“ eignet sich z.B. Nagellackentferner)

4.3 Das Flipchart

Das Flipchart besteht aus einem Flipchartständer – einer portablen Haltevorrichtung, auf der das spezielle Flipchartpapier aufgehängt ist. Das Flipchartpapier mit Maßen von meistens 70x100 cm kann mit Filzstiften beschrieben werden und dient als Live-, Halbfertig- und Fertigmedium.

Es gibt verschiedene Flipchartpapier-Halterungen, z.B. Klemmschienen, in denen man so gut wie alle Papierformate einklemmen kann, oder 2 Bügel, in denen das eigens gelochte Flipchartpapier wie in einen Ordner eingehängt werden kann. Bei Klemmschienen ist oft eine Abrisskante integriert, und bei manchen Modellen kann man auch eine weitere Klemmschiene seitlich ausziehen und so zwei Papierbogen nebeneinander aufhängen.

4.3.1 Vor- und Nachteile des Flipcharts

Vorteile des Flipcharts liegen darin, dass es als Live-, Halbfertig-, und Fertigmedium verwendet werden kann. Somit ist sowohl gute Vorbereitung möglich, da die Flipchartblätter abnehmbar sind, als auch spontane und aktive Mitarbeit des Publikums zulassen. Flipcharts haben eine hohe plakative Wirkung, insbesondere durch den Einsatz unterschiedlicher Farben. Besonders vorteilhaft ist die Möglichkeit, durch Vor- und Zurückblättern Informationen jederzeit zu aktualisieren, was Flipcharts von Tafeln/ Whiteboards und Pinnwand unterscheidet. Ein weiterer Vorteil gegenüber letzteren Medien ist, dass Flipchartblätter abgerissen und z.B. im Raum aufgehängt werden können, womit sie auch leichter zu archivieren sind.

Weitere Vorteile liegen in der einfachen Handhabung und der Mobilität, aber auch der Flexibilität der Flipcharts, deren Rückwand als Schriftfläche, d.h. als Whiteboard oder Pinnwand benutzt werden kann.

Vorteile des Flipcharts sind:

1. **Flipcharts benötigen keinen Strom:**
Papier und Stifte sind erforderlich, jedoch keine weitere Technik.
2. **Flipcharts wirken lebendig und persönlich:**
Informationen können direkt notiert werden, wodurch eine lebendige und persönliche Dynamik entsteht. Die Teilnehmenden sind live dabei.
3. **Flipcharts erlauben Spontaneität:**
Ideen können spontan auf dem Flipchart festgehalten bzw. entwickelt werden.
4. **Flipcharts als Gedankenstütze:**
Im Raum aufgehängte Charts können als Gedankenstütze für bereits Erarbeitetes dienen.

Ein wesentlicher Nachteil des Flipcharts ist, dass es recht klein ist und sich damit nicht für Großveranstaltungen eignet, sondern eher nur in Kleingruppen Einsatz findet. Des Weiteren ist auch beim Flipchart die Dokumentation der erarbeiteten Inhalte aufwendig, hat sich jedoch durch die digitale Fotografie erheblich vereinfacht.

4.4 Das Arbeiten mit Pinnwand, Flipchart und Tafel

4.4.1 Vorbereitungen

Als erster Schritt beim Arbeiten mit Pinnwand, Flipchart und Tafel als Fertig- und Halbfertigmedien gilt, im Vorfeld zu entscheiden, welche Informationen wie präsentiert werden sollen, denn nicht alles, was man an Inhalten präsentieren möchte, soll visualisiert werden.

Im nächsten Schritt werden die selektierten Inhalte in eine bestimmte Ordnung und Reihenfolge gebracht, wobei auf Richtigkeit ebenso wie auf Verständlichkeit zu achten ist. (Langner-Geißler/ Lipp 1991, 80f) Direkt vor der Präsentation gilt noch zu beachten, Zubehör wie Papierbogen, Kärtchen, Stifte, Stecknadeln, Schere, Klebeband nicht zu vergessen.



4.4.2 Gestaltungsmöglichkeiten

4.4.2.1 Schreiben

Erstes und oberstes Gebot ist, dass Inhalte lesbar und erkennbar sein müssen. In erster Linie ist dabei die Schriftgröße ausschlaggebend. Diese sollte bei Pinnwand, Flipchart und Tafel mindestens 3,5 cm betragen, was aber auch von der Größe des Raumes und der Anzahl der Teilnehmenden abhängig ist. (Hartmann/ Funk/ Nietmann 2003, 126)

Für die Schriftgröße können folgende Regeln herangezogen werden:

die Buchstabenhöhe sollte mindestens 2% der längsten Seite des Mediums haben, und die Strichstärke, die auch die Lesbarkeit wesentlich beeinflusst, sollte mindestens 10% der Buchstabenhöhe betragen. Bei einem Standard-Flipchart (70x100 cm) ergeben sich somit folgende Maße für die Kleingruppenarbeit: 2 cm Schrifthöhe und 4 mm Schriftstärke. (Hierhold 2000, 149)

Ein weiterer, wesentlicher Punkt beim Beschreiben von Pinnwand, Flipchart und Tafel ist eine lesbare Handschrift: man sollte stets Groß- und Kleinbuchstaben verwenden, eher eng und blockartig schreiben, nüchterne, gerade Druckschrift verwenden und sparsam mit Ober- und Unterlängen umgehen.

Um die Schrift leichter lesbar und Inhalte einprägsamer zu machen, sollte man verschiedene Farben, jedoch nicht mehr als drei, einsetzen. Mit Farben kann man sowohl kontrastieren, als auch zeigen, was zusammengehört und Inhalte hervorheben. Gleiche Farben bedeuten gleichen Sinn, und deshalb sollten sie einheitlich eingesetzt werden. In der Praxis haben sich dazu feste, funktionale Farbverwendungen eingebürgert: Rot wird meist für Überschriften oder Unterüberschriften verwendet, schwarz vorwiegend für den eigentlichen Text, blau für Rahmen und Raster, und grün wird oft für Hervorhebungen innerhalb des Textes verwendet.

Hervorheben kann man durch Unterstreichen oder Einrahmen von Schrift – besonders wichtig ist es, Überschriften und Unterüberschriften hervorzuheben, um eine Gliederung erkennen zu lassen. Schließlich sollte man noch ein einheitliches Layout verwenden, und so das Publikum mit gewohnten Formen ansprechen. (Hartmann/ Funk/ Nietmann 2003, 123ff)

Nicht nur die Gestaltung der Schrift ist wesentlich für den gelungenen Einsatz eines Mediums, sondern auch der Bildaufbau und die Raumaufteilung: Titel und Überschriften sollten zentriert oder linksbündig stehen, und Unterpunkte können zum Beispiel durch Pfeile oder Sterne gekennzeichnet werden. Man sollte insbesondere oben und links genügend Rand lassen und das untere Viertel der Fläche nicht beschreiben. So bleibt Platz zum ‚Weiterdenken‘ für die Teilnehmenden und das Risiko von Sichteinschränkungen wird minimiert. Des Weiteren sollte man bei der Gestaltung von Pinnwand, Flipchart und Tafel darauf achten, dass das menschliche Auge Visualisierungen von links nach rechts und von oben nach unten folgt. Deshalb ist es empfehlenswert, wichtige Inhalte besonders links oder rechts oben oder eventuell auch rechts unten zu platzieren. Schließlich sollte man noch versuchen, durch Symmetrie eine gewisse optische Balance zu erzielen. (Langner-Geißler/ Lipp 1991, 53ff)

Um das Kapitel des Schreibens auf Pinnwand, Flipchart und Tafel abzuschließen, sei noch erwähnt, dass die Verständlichkeit der gestalteten Information besonders wichtig ist. Hierbei ist darauf zu achten, dass kurze, einfache Sätze verwendet werden, die ohne Details treffend das Wesentliche ausdrücken. Es sollten maximal 7 Inhaltspunkte pro Visualisierung aufgelistet sein, und zwischen diesen sollte genug Abstand gelassen werden. (Hartmann/ Funk/ Nietmann 2003, 115)

4.4.2.2 Zeichnen

Neben Informationen in schriftlicher Form können Zeichnungen auf Pinnwand, Flipchart und Tafel nicht nur als Überraschungseffekt, sondern auch zur Hervorhebung dienen. Besonders oft wiederkehrende Begriffe können aufgezeichnet werden, was nicht nur auflockert, sondern auch leichteres Verständnis fördert.

Zeichnungen können entweder vorgefertigt oder live vor Publikum angefertigt werden. In letzterem Fall ist besonders darauf zu achten, mit Überzeugung einfach und ohne Details zu zeichnen. Hat man dennoch Angst, sich zu blamieren, kann man sich auch eines kleinen Tricks bedienen und die entsprechende Zeichnung vor der Präsentation in aller Ruhe mit Bleistift vorzeichnen und dann live einfach nachzeichnen. Oder man klebt oder heftet eine bereits vorher angefertigte Zeichnung ‚live‘ an.

Hat man Probleme mit großen Zeichnungen, wie z.B. Landkarten, kann man die Zeichnung auf Overheadfolie zeichnen oder sogar abpausen und anschließend die Projektion auf Pinnwand, Flipchart oder Tafel abzeichnen. Diese Methode eignet sich besonders dann, wenn die Größenverhältnisse erhalten bleiben sollen, zum Beispiel bei Diagrammen. (Langner-Geißler/ Lipp 1991, 57ff)

KAPITEL 2

4.4.2.3 Montieren

Auf Flipchart, Pinnwand und Tafel kann man nicht nur schreiben und zeichnen, sondern auch unterschiedlichste Materialien montieren, d.h. im Falle von Flipchart und Tafel können Flächen beklebt werden und im Fall der Pinnwand können Materialien angepinnt, aufgeklebt oder aufgehängt werden.

Dabei können verschiedenste Dinge montiert werden: die einfacheren Varianten sind die Montage von Moderationsmaterialien, zum Beispiel das Überlappen oder Unterlegen von Karten, die Montage von Karton, der vorher in verschiedensten Formen zugeschnitten werden kann, oder die Montage von bereits fertig ausgeschnittenem Grafikmaterial, beispielsweise aus Zeitungen oder aus dem Internet.

Zu den etwas komplexeren Montagethoden zählen die Montage von beweglichen Elementen und die Materialmontage. Die erste dieser beiden Methoden schließt beispielsweise Drehpfeile ein, die, an einer Nadel befestigt, um die eigene Achse gedreht werden können. Bei der Materialmontage können alle Materialien montiert werden, die man an Pinnwand, Flipchart oder Tafel befestigen kann, wie zum Beispiel Schnüre, um Vernetzungen zu zeigen oder eine echte Glühbirne, um die herum Ideen gesammelt werden können. (Langner-Geißler/ Lipp 1991, 63ff)

4.4.3 Die Präsentation selbst

Nachdem in den letzten Punkten erläutert wurde, wie man sich auf Präsentationen mit Pinnwand, Flipchart und Tafel vorbereitet und wie man diese Medien gestalten kann, soll nachfolgend beschrieben werden, was im Umgang mit diesen Medien während der Präsentation zu beachten ist.

4.4.3.1 Position von Medium und Präsentator

Beim Platzieren von Pinnwand, Flipchart oder Tafel, sofern diese nicht fix an einer Wand befestigt sind, ist oberstes Gebot, dass alle Teilnehmenden freie Sicht zum Medium haben. Das jeweilige Medium sollte dabei so nah wie möglich am Publikum platziert werden, dieses aber nicht beengen.

Im Falle von fix angebrachten Medien kann man auch das Publikum umpositionieren, beispielsweise in Form eines Halbkreises, um freie Sicht zu gewährleisten. (Hartmann/ Funk/ Nietmann 2003, 134) Um festzustellen, in welcher Entfernung das Medium vom Publikum stehen sollte, schlägt Hierold vor, dass der maximale Betrachtungsabstand ungefähr 6x so groß sein soll wie die Bildbreite des Mediums. (Hierold 1990, 150)

Nun zur Position des Präsentators. Dieser sollte das Medium natürlich nicht verdecken. Er sollte also möglichst seitlich von Pinnwand, Flipchart und Tafel stehen, im Falle eines Rechtshänders links davon, damit er mit der rechten Hand auf Inhalte des Mediums hinweisen kann. Auch sollte er nicht immer an einem Fleck stehen, sondern sich auch im Raum bewegen, oder sich kurzzeitig zum Publikum setzen, um bessere Sicht zu gewährleisten. (Langner-Geißler/ Lipp 1991, 88f)

4.4.3.2 Visualisierungen erläutern

Wenn man Medien wie Pinnwand, Flipchart und Tafel bei einer Präsentation einsetzt, muss man darauf achten, diese geschickt in die Präsentation einzubinden. Dabei sollte man als Präsentator dem Medium an sich nicht zuviel Aufmerksamkeit schenken: während des Erläuterns von Inhalten auf Pinnwand, Flipchart oder Tafel ist es besonders wichtig, den Blickkontakt mit dem Publikum zu halten und dieses direkt anzusprechen, anstatt in Richtung Medium zu sprechen. Zu diesem Zweck kann eine Kopie der Inhalte in Form eines Manuskripts hilfreich sein.

Des Weiteren ist es wesentlich, für das Publikum einen Zusammenhang mit dem Medium herzustellen, also während der Präsentation durch das Medium zu führen, beispielsweise mit einem Zeigestock, so dass der Zuschauer immer weiß, wo man sich gerade befindet.

Man sollte deshalb auch nur das erläutern, was auch auf Pinnwand, Flipchart oder Tafel dargestellt ist, und Inhalte löschen, Papierbogen abnehmen oder umblättern, wenn man zum nächsten Thema kommt. So vermeidet man verzweifertes Suchen der Zuschauer nach auf dem Medium gar nicht vorhandenen Inhalten. Bevor man aber dargestellte Information entfernt, ist es wichtig, dem Zuschauer genügend Zeit zu lassen, alle Inhalte wahrzunehmen und zu lesen. Das gilt nicht nur, bevor man einen neuen Eindruck präsentieren möchte, sondern auch bevor man mit Erklärungen der bestehenden Information beginnt. (Hartmann/ Funk/ Nietmann 2003, 135f)



Schließlich sollte man im Falle der Verwendung von Pinnwand, Flipchart oder Tafel als Livemedium noch darauf achten, nicht während des Aufschreibens von Ideen oder Informationen oder während des Befestigens von Materialien zu erklären, da man damit automatisch dem Publikum den Rücken zukehrt.

4.4.3.3 Arbeitsergebnisse sichtbar machen

Oft ist es erforderlich, am Ende der Präsentation die Arbeitsergebnisse von Gruppenarbeiten, Besprechungen oder Vorträgen sichtbar zu machen. Diese Visualisierung am Ende rundet nicht nur ab, sie macht den Teilnehmenden auch bewusst, was sie alles ‚geschafft‘ haben. Sie dient als Wiederholung und Zusammenfassung, und hilft dem Präsentator, festzustellen, ob alle Teilnehmenden die gemeinsam erzielten Ergebnisse akzeptieren.

Während Tafeln/ Whiteboards kaum Möglichkeiten bieten, Ergebnisse sichtbar zu machen, da man das Geschriebene im Laufe der Zeit immer wieder wegwischen muss, eignen sich Flipchart und Pinnwand sehr gut dazu, am Ende einer Präsentation Überblick zu verschaffen. Dazu können die Flipchart- und Papierbogen abgenommen und entweder an den Wänden oder an mehreren, aneinander gereihten Pinnwänden befestigt werden. Ist dafür nicht genug Platz (auch nicht an den Raumwänden), kann man die Papierbogen auch mit Wäscheklammern an gespannten Schnüren aufhängen. Wie auch immer man die Ergebnisse sichtbar macht, man sollte dabei selektiv sein und nur die wichtigsten Inhalte herausgreifen, ohne dabei aber den einen oder anderen Teilnehmenden zu benachteiligen.

Schließlich sollte es auch noch möglich sein, den Teilnehmenden die Arbeitsergebnisse mit nach Hause zu geben. Hierzu kann man die Arbeitsergebnisse abschreiben oder fotografieren.

5. Präsentationsmedien

Man sollte sich stets vor Augen führen, kein „Medienfeuerwerk“ bzw. keine „Folienschlacht“ zu veranstalten. Daher gilt zu jedem Anlass, die Medien maßvoll einzusetzen und das Publikum nicht zu überreizen! (Kriesbach-Jung 1997, 174ff)

Bei allen Präsentationsmedien ist daher zu beachten:

- Alle Teilnehmenden sollen freie Sicht auf die Medien haben.
- Die visualisierten Inhalte müssen gut lesbar sein, weshalb man stets die Schriftgröße auch aus der letzten Reihe überprüfen sollte. Des Weiteren sollte auch die Lesbarkeit der Handschrift berücksichtigt werden.
- Man sollte stets mit dem Visualisierungsmedium eine visuelle Einheit bilden. Eine zu weite Entfernung zwischen Vortragendem und Medium soll vermieden werden.
- Die visualisierte Information sollte nur solange gezeigt werden, solange ein inhaltlicher Bezug zum gesprochenen Wort erkennbar ist. Alles andere würde das Publikum nur irritieren und ablenken.
- Während des gesamten Vortrages sollte der Blickkontakt zum Publikum aufrecht erhalten bleiben.
- Die Blicke der Zuschauer sollten auch mit der Hand auf das jeweilige Informationsmedium gelenkt werden.

Wesentlich bei einer Präsentation ist ein gutes Zusammenspiel zwischen Vortragendem und Medium. Das Gezeigte muss stets kommentiert werden, damit der Zuhörer den Kontext verstehen kann. (Kriesbach-Jung 1997, 176f)

KAPITEL 2

Fünf Schritte zu einem neuen Bild

1. Ankündigen: Gute Ankündigungen helfen dem Zuschauer, sich auf das nächste Bild vorzubereiten.
2. Zeigen: Nach der Ankündigung sollte eine kleine Pause erfolgen, dann soll das Bild präsentiert werden.
3. Erklärung: Der Zuhörer muss sich nun am Bild zurechtfinden – daher werden Erklärungen zum Bild nötig sein.
4. Expansion: Erst jetzt wird auf die Bildaussage selbst eingegangen. Hier wird der Kern der Aussage, die mit dem Bild gemacht werden soll, unterstrichen.
5. Resümee: Den Schluss bildet ein kurzes Resümee und erst danach kommt es zum nächsten Bild. (vgl. Kriesbach-Jung 1997, 177ff)

Danach Überleitung zur nächsten Ankündigung

Qualitätskriterien für Medien

- „Medienaskese“ → wenige markante Bilder und Texte zeigen
- Bild schlägt Wort → Tabellen, Schaubilder, Mind-Maps, Fotos sind fast immer informativer und einprägsamer als reiner Text
- Dem Auge Struktur bieten → Folien sollen auf den ersten Blick gegliedert erscheinen
- Farben beleben und orientieren → Schon geringfügige Farbakzente heben die Wirkung von Folien und Plakaten

Beim Einsatz von Medien sind folgende Punkte zu berücksichtigen:

- Der Zuhörer kommt unvorbereitet
- Zuschauen ist nicht gleich Lesen
- Sprache ist schwächer als Bilder
- Für das Publikum ist alles neu und interessant
- Nichts ist selbstverständlich



5.1 Der Overheadprojektor

Der Overhead wird auch als Tageslicht-, Arbeits- oder Schreibprojektor bezeichnet und wird nach wie vor häufig als Visualisierungsmedium eingesetzt, und gehört zur Grundausstattung von Schulungs- und Seminarräumen. Lange Zeit war der Overhead der absolute Favorit, was Visualisierung anlangte, er wird allerdings zunehmend von der computergestützten Powerpointpräsentation mit Beamer abgelöst.

Der Overhead kann sowohl bei Kleinstgruppen als auch bei Gruppen von über 100 Personen eingesetzt werden.

Die Folien sind relativ leicht herzustellen und können sogar per Hand beschrieben werden. Folien können auch als so genanntes Spontan- oder Livemedium zum Einsatz kommen, wenn eine Darstellung vor dem Publikum Schritt für Schritt entwickelt wird, was eine Einbeziehung des Publikums ermöglicht.

Bei der Foliengestaltung gibt es zahlreiche Möglichkeiten, wobei man Folien sowohl mit der Hand, mit dem Computer als auch mit dem Kopierer herstellen kann. Bei der handschriftlichen Gestaltung von Folien kann es von Vorteil sein, die Folien zuerst auf Papier vorzuzeichnen und erst danach endgültig auf die Folie zu übertragen. Farben wie Gelb oder Orange sind nur sehr schwer zu sehen, da die Kontrastwirkung fehlt. Als so genannte Foliensfarben gelten Schwarz, Blau, Grün, Violett und Rot (aber nur, wenn man eine genügend dicke Strichstärke verwendet). Man unterscheidet zwischen wasserlöslichen und wasserfesten Folienschriften, wobei die wasserlöslichen jederzeit mit Wasser abgewaschen werden können. Ihr Nachteil liegt darin, dass sie auch bereits bei leicht feuchten Händen, was durchaus beim Vortrag durch die Aufregung sehr einfach passieren kann, zu verwischen beginnen. Wasserfeste Stifte tun dies nicht und können auch mit Hilfe eines Lösungsmittels (Spiritus) von der Folie entfernt werden.

Wenn man eine Folie bei einer Präsentation einsetzen möchte, muss man sich zuvor vergewissern, dass sie im gesamten Raum ohne Verzerrungen und in der richtigen Größe sichtbar ist. Ebenso muss der Präsentator darauf achten, dass er selbst nicht im Bild steht. Dies lässt sich sehr gut vermeiden, indem man den Overheadprojektor auf einen niedrigeren Präsentationstisch stellt. Während des Vortrages sollte man immer wieder überprüfen, ob das Bild scharf ist, denn selbst ein vor dem Vortrag eingestelltes Bild kann durch verschiedene Faktoren unscharf werden.

Um Dinge auf der Folie dezidiert zu zeigen, gibt es die Möglichkeit, dies auf der Projektionsfläche zu tun oder am Projektor selbst. Dabei ist Letzteres unbedingt zu bevorzugen, da damit das Gesicht der Gruppe zugewandt bleibt. Nur in Ausnahmefällen (z.B. wenn der Raum zu klein ist) sollte man auf die Projektionsfläche selbst zeigen. Das Zeigen auf die Projektionsfläche birgt die Gefahr in sich, dass man dem Publikum zu lange den Rücken zugeht und außerdem einigen Leuten die Sicht verwehrt. Will man trotzdem etwas auf der Projektionsfläche zeigen, so sollte dies mit einem Zeigestab oder einem Laserpointer erfolgen.

Bei der Präsentation von Folien sollte der Präsentator nie zu stark an der Folie „kleben“ bleiben, da er sonst seine Aufmerksamkeit der Folie und nicht dem Publikum schenkt. Des Weiteren ist ein zu schnelles Hin- und Herbewegen der Folie zu vermeiden. Die Folie sollte zumindest so lange sichtbar bleiben, bis die Ausführungen beendet sind.

Vor jeder Präsentation ist unbedingt ein „Probelauf“ zu starten, um unliebsame Überraschungen zu vermeiden, so sollte vor allem der Projektor noch einmal getestet werden: ist alles intakt, vor allem die Glühbirne, gibt es nicht zu viele Kratzer oder Flecken auf dem Projektorglas? Des Weiteren sollte man vor Eintreffen des Publikums überprüfen, ob die Folie für jeden sichtbar ist.

Bei der Präsentation selbst sollte der Vortragende es vermeiden, stets neben dem Projektor zu stehen, Bewegung lockert die zumeist angespannte Situation etwas auf.

Folien dürfen nur so viele Informationen enthalten, wie der Vortragende sprachlich begleiten kann. Die Folien sollten das Publikum nicht verwirren, und die Informationsmenge muss auf das Wichtigste reduziert werden (zu viel Information ermüdet das Publikum).

Pro Folie sollte stets nur ein Bild verwendet werden. Des Weiteren empfiehlt es sich, nur sechs bis sieben **Worte pro Zeile** und sieben bis acht **Zeilen pro Folie** zu gestalten.

Die **Schriftgröße sollte** mindestens fünf Millimeter hoch sein (20 Punktsschrift), wobei dies je nach Größe des Raumes und der Anzahl der Rezipienten variiert werden muss (je mehr Menschen und je größer der Raum, desto größer die Schrift).

KAPITEL 2

Richtwerte für die Schriftgröße:

- | | |
|-------------------------------|-------------------|
| ➔ Bis zu 10 Metern Entfernung | 5 mm Schrifthöhe |
| ➔ 11 bis 15 Meter Entfernung | 10 mm Schrifthöhe |
| ➔ 16 bis 20 Meter Entfernung | 15 mm Schrifthöhe |
| ➔ 21 bis 25 Meter Entfernung | 20 mm Schrifthöhe |

Der Einsatz von Farben kann auflockernd sein oder gar hilfreich, wenn es darum geht, die Aufmerksamkeit auf einen bestimmten Punkt zu lenken. Allerdings sollten die Folien nicht zu bunt gestaltet sein.

Um die Präsentation etwas aufzulockern, sollte man nicht eine Folie nach der anderen auflegen, sondern auch aktiv – z.B. mit farblichen Folienstiften – in die Präsentation eingreifen, indem man über eine vorgefertigte Folie eine zweite legt, auf der man die farblichen Veränderungen vornimmt. Der Vorteil dabei ist, dass der eigentlichen Hauptfolie nichts passiert.

Eine weitere Möglichkeit ist die so genannte **Überlappungstechnik**, bei der man drei bis fünf Folien übereinander legt, die so nach und nach ein Ganzes ergeben.

Bei der **Abdecktechnik** zeigt man dem Publikum Folieninhalte Punkt für Punkt. Dabei legt man entweder ein Blatt Papier über oder unter die Folie, wobei sich Letzteres besser eignet, da der Vortragende die Folie selbst besser lesen kann.

Die Folien sollten stets nummeriert werden, da man sie so bei einem eventuellen Hinunterfallen besser und schneller wieder ordnen kann und zudem Vorteile bei der Archivierung der Folien hat.

Von Vorteil ist, ein größeres Folienrepertoire für einen Vortrag zu besitzen, um im Fall des Falles auch umdisponieren zu können und damit auf eventuelle Fragen aus dem Publikum besser eingehen zu können. Dies setzt natürlich voraus, dass der Vortragende alle Folien genau kennt, um sie perfekt einsetzen zu können.

Es stellt sich sehr häufig die Frage, wie viele Folien man pro Minute maximal auflegen kann, denn zu viele Folien bringen das Publikum zum Abschalten, sie steigen aus der Präsentation aus, weil sie der Informationsüberflutung nicht mehr folgen können. Daher ist es wichtig, dass bei einem Vortrag mit Folien ausreichend Zeit zur Verarbeiten der präsentierten Information zwischen den einzelnen Folien bleibt. Die Folie ist ein Hilfsmittel für die Präsentation.

Beim Beschreiben einer Folie (Nutzung des OH als Live-Medium) sollte dies unbedingt im Stillen erfolgen und erst danach sollte die Erklärung erfolgen, d.h. zuerst schreiben, dann erst reden und erklären. Bei komplexen Darstellungen ist es notwendig, die einzelnen Zwischenschritte genau zu erklären, um den Inhalt dem Publikum einfach vermitteln zu können, d.h. schreiben – erklären – schreiben – ... So vermeidet man auch, zu lange keinen Blickkontakt zum Publikum zu haben.

Bei der Erklärung von Folien sollten die Kommentare zeitlich synchron zum Folieninhalt erfolgen, d.h. nur das erklären, was man gerade zeigt. Wenn dies nicht der Fall ist, wirkt die Visualisierung eher verwirrend als förderlich.

Der Overheadprojektor sollte unbedingt ausgeschaltet werden, wenn man ihn nicht mehr benötigt, da seine lauten Geräusche und der Lichtreiz störend wirken. Er sollte nur dann eingeschaltet bleiben, wenn Folien gezeigt werden, da sonst eine ungewollte Spannung beim Publikum erzeugt wird: Wann folgt die nächste Folie? Allerdings darf man auch nicht übertreiben und den Projektor gleich nach jeder Folie ausschalten. Hier ist das Feingefühl jedes Vortragenden gefragt. (Kriesbach-Jung 1997, 202ff) Darauf zu achten ist, dass bei der Präsentation mit Overhead der Raum in der Regel abgedunkelt ist und abgedunkelte Räume müde machen. Daher darf die OH-Präsentation nicht zu lange dauern, und sie sollte zwischendurch durch Aktivität der Teilnehmenden aufgelockert werden.



5.2 PC, Beamer und PräsentationsSoftware

Mit der Weiterentwicklung der elektronischen Medien hat auch der Computer Einzug in das „Präsentationswesen“ genommen. Es gibt kaum mehr eine Veranstaltung, wo nicht Text- und Zahleninformationen aus dem Notebook vor den Augen der Teilnehmenden abgerufen und visualisiert werden.

Moderne Präsentations-Software (z.B. Power-Point) ermöglicht es, Texte und Zahlen in Lay-outvorlagen noch professioneller aufzubereiten. Und da derartige Programme auch für ungeübte PC-Anwender immer leichter erlernbar werden, kommen immer öfters farbige Sätze, animierte Bildfolgen, auch Ton- und Videoelemente bei Veranstaltungen zum Einsatz.

Im Gegensatz zu Overheadfolien können PC-Präsentationsvorlagen leicht aktualisiert werden, ohne dass hierzu ganze Folien neu gestaltet werden müssen. Am PC sind die einzelnen zu verändernden Daten problemlos zu ändern und schon ist man wieder auf dem letzten Stand. Eine schnelle Aktualisierung bewährter Präsentationen ist also leicht möglich. Doch so verlockend diese neue Präsentationstechnik sein mag, sie birgt auch eine Reihe von Gefahren in sich. Einige Hinweise seien für die Beamerpräsentation geben:

Machen, was machbar ist?

Weil sehr viel sehr schnell machbar ist, erliegen viele der Versuchung alles einsetzen zu wollen, was das Programm bietet. Sie versehen jede Information mit Text, Bildern usw ... und lenken damit nicht selten vom Thema ab. Das Resultat: die gute alte Folienschlacht. Daher sollen Grafiken und Effekte sehr dosiert und gezielt eingesetzt werden. Formen, Farben und Grafiken sollen innerhalb einer Präsentation nicht wechseln. Wichtig erscheint hier, dass der Präsentator nicht einfach nur Bilder vorführt, sondern „Reiseleiter“ durch seine Themen ist.

Bilder aus dem Katalog?

Layoutvorschläge, Schriften, Farben, Fertig-Diagramme, Hintergründe, dreidimensionale Schatten- und Kippeffekte sehen immer gleich aus. Die Standard-Clipart-Bibliothek hat jeder, daher sollte auf eigene Faust auf andere Bildquellen (z.B. im Internet) zurückgegriffen werden, um so Fertig-Vorlagen zu variieren und ein anderes Erscheinungsbild präsentieren zu können. Denn wer nicht aufpasst, dessen Präsentation sieht schnell aus, wie die der Kolleginnen und Kollegen. Die Faszination lässt beim Betrachter jedoch stark nach, wenn die Bildelemente immer ähnlicher werden.

Schneller als der Schall?

Wenn zu viele Bilder zu schnell aufeinander folgen, dann wird keiner im Publikum dem Vortrag mehr folgen können, geschweige denn, sich noch etwas davon merken können. Aus diesem Grund ist es wichtig, das Tempo der Präsentation dem Publikum anzupassen, und dies bedeutet meistens, zu drosseln. Vortragende unterschätzen dies sehr oft, da sie selbst weniger Zeit benötigen, um sich auf ihrer Präsentation zurechtzufinden.

Wo spielt die Musik?

Ähnlich wie mit dem Bildmaterial, sollten bei Präsentationen auch nicht alle Möglichkeiten der akustischen Untermalung genutzt werden, da zu viele Geräusche vom Vortrag ablenken.

Licht in dunkle Räume!

Selbst lichtstarke Beamer benötigen leicht verdunkelte Räume damit die Präsentation optimal zur Geltung kommt. Je schwächer der Beamer, desto dunkler die Räume machen, aber die machen müde. Aus diesem Grund sollte man computergestützte Präsentationen zwischendurch unterbrechen, zur Diskussion einladen und auch andere Medien einsetzen (siehe dazu oben z.B. Gruppenarbeit, Einsatz von Flipchart und Pinnwand).

KAPITEL 2

Vorsicht vor Kontaktverlust!

Weil der Vortragende meistens auch den PC bedienen muss, ist er an eine fixe Position gebunden, und der Kontakt zum Publikum kann verloren gehen. Deshalb sollte man sich zwischendurch weg vom PC und hin zu den Leuten bewegen. Stellen Sie den Leuten Fragen, erzählen Sie ihnen Beispiele, usw. Frei- bzw. Spielraum, um mobil zu sein und den PC zu bedienen, gibt die Infrarot-Maus. Achten Sie darauf, den Kontakt mit dem Publikum immer aufrecht zu halten.

Checklisten

Flipchart:

- Bauen Sie das Flipchart links von sich auf, damit Sie beim Schreiben mit der rechten Hand („Rechtshänder“) nicht die Sicht für die Teilnehmenden verdecken.
- Überprüfen Sie, dass die Flipcharts von jedem Teilnehmenden gesehen werden können.
- Haben Sie genügend Papier und „funktionierende“ Filzstifte (unterschiedliche Farben) zur Verfügung.
- Nutzen Sie Flipchart-Papier mit Gitterlinien. Dies macht das Schreiben einfacher.
- Perforierungen an der Papier-Oberseite erleichtern das Abreißen der Blätter.
- Aus unterschiedlichsten Gründen (Zeit, Gedächtnisstütze, schwierige Darstellungen ...) kann es sinnvoll sein, mit vorbereiteten Flips zu arbeiten.
- Verwenden Sie Stichworte anstatt ganzer Sätze.
- Geben Sie jeder beschrifteten Seite eine Überschrift.
- Verwenden Sie Druckbuchstaben, sowie Groß- und Kleinschreibung
- Verwenden Sie unterschiedliche Farben, aber nicht mehr als drei Farben. Vermeiden Sie schlecht lesbare Farben wie orange, gelb ...

Overhead:

- Stellen Sie Ihre Folien rechtzeitig vor dem Vortragstermin fertig (keinesfalls in letzter Minute)!
- Nehmen Sie Ersatzbirne und Verlängerungskabel mit.
- Testen Sie die Technik vor der Präsentation. (Gefahr von technischen Pannen.)
- Bereiten Sie die Präsentation gut vor, um nicht dauernd zur Projektionsfläche schauen zu müssen. (Abbruch des Kontaktes zu Teilnehmenden)
- Nehmen Sie Leerfolien und Folienstifte mit (für eventuell nötige Korrekturen oder Veranschaulichungen bei der Beantwortung von Fragen).
- Erstellen Sie eine Titelfolie mit Ihrem Namen und dem Thema des Vortrages.
- Anzahl der Folien: Faustregel ca. 4 Minuten pro Folie (d.h. ca. 12 Folien bei 45 Minuten Redezeit).
- Höchstens 15 Zeilen pro DIN-A4-Hochformat-Folie bei Ausnutzung der ganzen Seite, höchstens 11 Zeilen pro DIN-A4-Querformat-Folie. (Todsünde: aus Büchern kopierte ganze Seiten).
- Benutzen Sie für jede Folie eine Überschrift.
- Jede Folie sollte ein eigenes und als solches erkennbares Thema haben. Beschränken Sie sich auf 5 Kernaussagen pro Folie.
- Nummerieren Sie Ihre Folien durch.
- Achten Sie auf einen einheitlichen Aufbau/ Layout: Gleiche Schriften, gleiche Symbole, gleiche Rahmen und Schattierungen für ähnliche Inhalte.
- Zeigen Sie - zur besseren Orientierung - von Zeit zu Zeit die Inhaltsfolie bzw. teilen Sie einen Handzettel mit Themenübersicht aus.
- Mischen Sie die Folie nicht mit Bildern und Text (gegenseitige Ablenkung).



- Wählen Sie große Schriften: Überschrift: 20-24 pt; Fließtext: 18-20 pt. Keine Schrift sollte kleiner als 16 pt sein.
- Verwenden Sie gut lesbare Schriften, am besten serifen- und schnörkellose. (ghj statt *ghj*)
- Stichwörter sind besser als ausformulierte Sätze. Kurze Sätze sind besser als Stichworte, und Verben wirken dynamischer als Hauptwörter.
- Gehen Sie sparsam mit dem Einsatz von Farben um und vermeiden Sie zu grelle Farben. (Beschriftung in den Farben schwarz, blau und grün; rot zur Markierung und gelb am besten gar nicht).
- Sparen Sie weder mit Freiflächen noch mit Rändern.
- Betonen und gliedern Sie Texte, verwenden Sie dazu Rahmen, Pfeile oder Schattierungen. Pfeile und Linien müssen dick genug sein, d.h. mindestens 1,5 pt.
- Überfrachten Sie Ihre Folien nicht mit Effekten, die nur der Dekoration dienen und nichts zur Erhöhung der Behaltens- oder Verstehensleistung beitragen.
- Legen Sie Pausen ein.
- Vor allem aber, sehen Sie die Overheadpräsentation als Ergänzung und nicht als Ersatz für Ihren Vortrag bzw. das Skriptum. Haben Sie Mut zur Lücke!

PC und Beamer:

Für die Beamerpräsentation gelten gleiche Hinweise wie für den Overhead-Einsatz:

- Stellen Sie Ihre Beamerpräsentation rechtzeitig vor dem Vortragstermin fertig (keinesfalls in letzter Minute)! Machen Sie eine Probepäsentation im Vorfeld.
- Testen Sie die Technik vor der Präsentation. (Gefahr von technischen Pannen.)
- Nehmen Sie Ersatzbirne und Verlängerungskabel mit.
- Benutzen Sie eine Funkmaus für den PC.
- Bereiten Sie die Präsentation gut vor, um nicht dauernd zur Projektionsfläche schauen zu müssen. (Abbruch des Kontaktes zu Teilnehmenden.)
- Ein Papierausdruck der Präsentation (Handzettel) hilft die Übersicht zu behalten.
- Lesen Sie Ihre Präsentation nicht ab.
- Führen Sie Ihre Präsentation im Stehen durch. (ohne dabei hin und her zu laufen).
- Überfrachten Sie Ihre Präsentation nicht mit Animationen und Toneffekten. Seien Sie daher sparsam beim Einsatz von Effekten (Cliparts und Animationen), die nur der Dekoration dienen und nichts zur Erhöhung der Behaltens- oder Verstehensleistung beitragen.
- Achten Sie auf einen einheitlichen Aufbau/ Layout.
- Wählen Sie das Querformat (Landscape Modus).
- Erstellen Sie eine Titelfolie mit Ihrem Namen und dem Thema des Vortrags.
- Setzen Sie aussagefähige Überschriften ein.
- Verwenden Sie gut lesbare Schriften, am besten serifen- und schnörkellose.
- Wählen Sie große Schriften: Überschrift: 20-24 pt; Fließtext: 18-20 pt. Keine Schrift sollte kleiner als 16pt sein.
- Gehen Sie sparsam mit dem Einsatz von Farben um und vermeiden Sie zu grelle Farben. (Beschriftung in den Farben schwarz, blau und grün; rot zur Markierung und gelb am besten gar nicht).
- Legen Sie Pausen ein.
- Vor allem aber, sehen Sie die Beamerpräsentation als Ergänzung und nicht als Ersatz für Ihren Vortrag bzw. das Skriptum. Haben Sie Mut zur Lücke!

KAPITEL 2

Literaturhinweise

- Bredemeier, K./ Schlegel, H. (1991). Die Kunst der Visualisierung. Erfolg durch zeitgemäße Präsentation. Zürich: Orell Füssli
- Hartmann, M./ Funk, R./ Nietmann, H. (2003²). Präsentieren. Präsentationen: zielgerichtet und adressatenorientiert. Weinheim/ Basel: Beltz
- Hierhold, E. (2000). Sicher präsentieren - wirksamer vortragen. Tips und Tricks für den überzeugenden Auftritt. Wien/ Frankfurt: Wirtschaftsverlag Ueberreuter
- Hofmann, E. (2001). Professionell Präsentieren. Neuwied: Luchterhand
- Kriesbach-Jung, A. (1997). Handbuch für Präsentation und Vortrag. Erfolgreich Fachvorträge vorbereiten und durchführen. Stuttgart: Verlag Stephanie Naglschmid
- Langner-Geißler, T./ Lipp, U. (1991). Pinnwand, Flipchart und Tafel. Weinheim/ Basel: Beltz
- Nöllke, C. (2002²). Präsentieren. Freiburg im Breisgau: Haufe
- Seifert, J. (1999³). Visualisieren - Präsentieren - Moderieren. Offenbach: GABAL
- Schildt, Th./ Kürsteiner, P. (2003). 100 Tipps & Tricks für Overhead- und Beamerpräsentation. Weinheim/ Basel: Beltz
- Sary, J. (1997). Visualisieren. Ein Studien- und Praxisbuch. Berlin: Cornelsen Scriptor
- Weidenmann, B. (2002²). 100 Tipps & Tricks für Pinnwand und Flipchart. Weinheim/ Basel: Beltz
- Will, H. (2001²). Mini-Handbuch Vortrag und Präsentation. Weinheim/ Basel: Beltz



KdM7: Die Moderation

Der Begriff „Moderation“ wird in sehr unterschiedlichen Kontexten verwendet. Eher bekannt ist uns der Begriff als Rundfunk- und Fernsehmoderation oder durch Podiumsdiskussionen.

Moderation (in dem hier verstandenen Sinn) ist erst in den letzten Jahrzehnten aktuell geworden, was auf eine grundsätzlich veränderte Problemlösungskultur zurück zu führen ist. Während in früheren Konzepten Entscheidungen den Experten, Managern etc ... überlassen wurden, geht es heute sehr oft darum, die Fähigkeiten und Erfahrungen aller am Prozess Beteiligten zu nutzen. (vgl. Freimuth/ Straub 1996, 13)

Damit dies gelingen kann, stellt ein Moderator geeignete Methoden – in diesem Fall die Moderationsmethode – zur Verfügung, die der Gruppe helfen soll, eine Entscheidung mit den ihr selbst zur Verfügung stehenden Ressourcen zu treffen. Hierbei achtet der Moderator darauf, dass nicht persönliche Probleme zwischen den einzelnen Gruppenmitgliedern diesen Prozess behindern. Er leistet sozusagen Hilfe zur Selbsthilfe. Dadurch unterscheidet sich die Moderation ganz grundlegend von der Leitung einer Arbeitsgruppe, bei der sich der Leiter vor allem auf den Inhalt konzentriert und inhaltlich ganz wesentlich zur Diskussion beiträgt. Es geht demzufolge weniger darum, alle Energie darauf zu verwenden, das Problem in allen Facetten zu rekonstruieren, sondern die Moderation orientiert sich daran, wie gute Lösungen zu erreichen sind.

Die Vorteile von Moderationen wurden erkannt, und so werden immer wieder neue Möglichkeiten entdeckt, wo diese Technik sinnvoll eingesetzt werden kann: Strategiefindung, Konfliktlösung und -bearbeitung, Innovation und Entscheidungsvorbereitung. (Luckmann 1994, 25)

Auch für Multiplikatoren ist die Moderationstechnik als Gewinn zu sehen, kann sie doch sehr gut bei Arbeitsitzungen, Workshops und Seminaren zum Einsatz kommen, dies vor allem dann, wenn es darum geht, mit den Teilnehmenden ein Thema zu er- und bearbeiten. Demzufolge soll die Moderationsmethode ausführlicher besprochen und an Beispielen dargelegt werden. Wenn in der Folge die Rede von Moderator sein wird, gilt es immer den Multiplikator in dieser Rolle mitzudenken.

1. Der Moderator

Moderation legt großen Wert auf die Einbindung aller Beteiligten. So können einzelne, unterschiedliche Standpunkte eingebracht werden, und es kommt zu einem umfassenden Problemverständnis. Dies wiederum kann die Qualität, vor allem aber die Akzeptanz der gemeinsam erarbeiteten Lösung erhöhen. Dadurch, dass jeder Einzelne an der Entscheidungsfindung beteiligt ist, identifiziert er sich stärker mit der Umsetzung der gemeinsam erarbeiteten Lösung. Für den Moderator bedeutet diese Vorgehensweise, vorschnelle Bewertungen und Entscheidungen zu verhindern.

Moderation ist jedoch nur bis zu einer Gruppengröße von ca. 15 Personen sinnvoll und gut durchführbar. Ist eine Gruppe größer, sollte in Kleingruppen weitergearbeitet werden, damit jeder die Möglichkeit hat, seine Meinung ausreichend einbringen zu können. Zwischendurch können die Kleingruppenergebnisse immer wieder in der Gesamtgruppe besprochen und aufeinander abgestimmt werden.

Die Aufgabe des Moderators besteht vor allem darin, die Meinungen der Gruppenmitglieder zum Thema zu erfragen. Auch wenn er in der Diskussion inhaltlich unparteiisch sein sollte, ist es notwendig, dass er zumindest in Grundzügen versteht, worum es geht, damit er fachliche Zusammenhänge erkennen kann. Er unterscheidet sich jedoch grundlegend vom Experten, dessen eigene Meinung in der Diskussion am meisten Gewicht hat.

KAPITEL 2

Darüber hinaus sollte er die Stimmung in der Gruppe erkennen können und bei Störungen Methoden zur Verbesserung der Stimmungslage anbieten. Wichtig für den Moderator ist es, zwischen Wahrnehmen, Vermuten und Bewerten zu unterscheiden. Tut er das nicht, kann es sehr schnell zu Missverständnissen zwischen ihm und der Gruppe kommen. Hierzu ein Beispiel: Bei der Wahrnehmung, dass die Teilnehmenden stumm dasitzen und die Hände verschränken, kann man z.B. vermuten, dass sie sich langweilen (Bewertung: falsches Thema), dass sie müde sind (Bewertung: Pause wäre günstig) oder dass sie bedrückt sind (Bewertung: ein Konflikt liegt in der Luft). Erstes Gebot für den Moderator ist es, dass er der Gruppe seine Wahrnehmung mitteilt und die einzelnen Gruppenmitglieder Stellung beziehen lässt, was der Grund ihres Schweigens ist.

1.1 Die Haltung des Moderators

Der Moderator stellt seine eigene Meinung zurück und bewertet weder Meinungsäußerungen noch Verhaltenweisen der Teilnehmenden. Es gibt für ihn kein „richtig“ oder „falsch“. Des Weiteren ist es wichtig, dass der Moderator eher eine fragende denn eine behauptende Haltung einnimmt. Damit öffnet er die Gruppe einerseits füreinander und andererseits für das Thema.

Um den Gruppenprozess zu verstehen, sind alle Äußerungen der Gruppe für ihn wichtig. Er muss versuchen, den Teilnehmenden ihr eigenes Verhalten bewusst zu machen, ohne moralische Appelle zu geben. Dieses Bewusstmachen ist äußerst wichtig, wenn es um die Bearbeitung von Konflikten und Störungen geht.

Wenn der Moderator inhaltlich oder organisatorisch mit der Gruppe verbunden ist und daher auch einen eigenen Standpunkt einzubringen hat, muss er jeweils sichtbar machen, wann er in der Funktion des Moderators den Prozess steuert und wann er als Teil der Gruppe seine eigene Meinung äußert.

1.2 Zusammenfassung:

| LEITEN | [entweder sagen | oder fragen] | MODERIEREN |
|---|-----------------|--------------|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Leiter = qualifizierter Experte• Leiter ist meist hierarchisch höher• Er/sie gibt konkrete Ziele vor• Seine/ihre Ideen haben mehr Gewicht• Leiter entscheidet über Vorschläge• Er/sie ist kritisch bei Abweichungen• Er/sie ist inhaltlich beteiligt• Er/sie sucht die Zustimmung der Gruppe• Protokollierung ohne Visualisierung• Ziel ist die Durchsetzung der eigenen Ideen | | | <ul style="list-style-type: none">• Moderator = informiert, aber kein Fachmann• Er/sie ist inhaltlich unparteiisch• Er/sie ist persönlich neutral• Er/sie hat nur die methodische Verantwortung• Verhinderung von frühzeitiger Bewertung• Positive Aufnahme aller Vorschläge• Gleichberechtigte Teilnahme aller• Weiterverfolgung von Ideen• Störungen werden bewusst gemacht (methodische Hilfe)• Visualisierung offen/simultan aller Vorschläge durch den Moderator• Ziele werden erarbeitet |

vgl. Hartmann/ Rieger/ Auert 2003, 22



2. Grundlagen der Moderation

2.1 Fragen

Die Fragetechnik ist ein ganz wesentlicher Bestandteil der Moderation. Der Moderator leitet die Gruppe vor allem durch gezielte Fragen: (vgl. Luckmann 1994, 39)

| Gute Fragen | Schlechte Fragen |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • machen die Gruppe auf deren Antwort neugierig; sie werden gern und spontan beantwortet • schaffen Gruppentransparenz • beziehen das „Ich“ der Teilnehmer ein, machen im positiven Sinn „betroffen“ • knüpfen an die Bedürfnisse der Teilnehmer an • sind kurz und präzise formuliert • ermöglichen ein breites Antwortspektrum • sind aufbauend und lösen weiterführende Fragen aus • verdeutlichen Wünsche und Ziele • machen das Engagement der Gruppe sichtbar | <ul style="list-style-type: none"> • sind Suggestiv-Fragen • sind Schein-Fragen • sind Schachtel-Fragen • polarisieren und schließen ab • beinhalten anschuldigende Unterstellungen • stellen bloß oder sind nicht selten ironisch • sind sachlich hochspezialisiert und richten sich nur an wenige Gruppenmitglieder • stellen die Inkompetenz des anderen heraus • sind banal im Sinne, dass die Antworten eindeutig und vorhersehbar sind |

Durch Fragen kann man:

- den Stand und Bedarf an Faktenwissen klären,
- die Erfahrung und Meinung vieler sichtbar machen,
- erkennen, in wie weit Einzelmeinungen auch Gruppenmeinungen sind,
- Einigungs- und Entscheidungsprozesse erleichtern,
- jedem Teilnehmenden die Chance zur Artikulation geben,
- Ziele gemeinsam mit der Gruppe vereinbaren,
- Widerstände analysieren,
- schwierige Teilnehmende in die Gruppe integrieren,
- Bedürfnisse, Stimmungen, Widersprüche usw. sichtbar machen,
- Engagement für die Problemlösung sichtbar machen und fördern.

Typische **Fragen zur Steuerung** der Gruppe (Luckmann 1994, 40) wären z.B.:

- Was erwarten Sie sich vom heutigen Tag/ von diesem Seminar, Gespräch...?
- Welche Probleme sind in diesem Zusammenhang zu berücksichtigen?
- Wie könnte man diese Idee in die Praxis umsetzen?
- Was stört sie momentan an...? Wie fühlen Sie sich jetzt?
- Welche der aufgeführten Alternativen löst Ihrer Meinung nach das Problem am besten?
- In welchen Punkten hat der heutige Tag Ihre Erwartungen erfüllt? Was wurde erreicht? Was war gut, was war schlecht?

2.2 Visualisierung in der Moderation

Die Visualisierung ist ein unverzichtbarer Bestandteil der Moderation, ohne sie wären bestimmte Techniken erst gar nicht anwendbar und die Vorteile nicht wirksam. Wie im Kapitel „Visualisierung und Präsentation“ bereits ausgeführt, unterstützt die Visualisierung durch die optische Ansprache Konzentration, Aufmerksamkeit und Merkfähigkeit, die erheblich gesteigert werden. Das gleichzeitig Gehörte und Gesehene bleibt besser im Gedächtnis.

Visualisierte Aussagen erleichtern zudem eine gleiche Interpretation bei allen Teilnehmenden. Somit wird die Chance, die Probleme konkreter zu diskutieren, erhöht.

Die Visualisierung zwingt den Präsentator zu einer Selektion zwischen Wesentlichem und Unwesentlichem, wodurch die Aufnahmekapazität der Gruppenmitglieder nicht überfordert wird. Verbal schwierig zu erklärende Sachverhalte sind durch die optische Unterstützung leichter zu vermitteln, wodurch sich unterschiedliche Informationsstände bei den Teilnehmenden einfacher ausgleichen lassen.

Die Visualisierung ermöglicht es, Aussagen, Kontroversen und Ergebnisse sofort darzustellen und somit für alle sichtbar zu machen.

Visualisierungen tragen dazu bei, dass sich die Teilnehmenden mit dem Ergebnis identifizieren: jeder sieht seinen Beitrag und die Entstehung des Ergebnisses.

Die wichtigsten **Visualisierungsmedien** bei der Moderation sind Flipchart und Pinnwand.

Für das Visualisieren von Ideen auf Kärtchen bedarf es Pinnwände, Kärtchen in verschiedenen Farben und Formen, Nadeln (Pins), sowie Filzstifte.

Die Karten sollten nicht zu klein sein, damit das Geschriebene auch noch aus größerer Entfernung gut zu lesen ist. (Größe: DIN A4-Blatt geteilt in 3 gleichgroße Karten) Dicke Stifte regen zu einer größeren Schrift an.

Von Vorteil ist, die Teilnehmenden während der Ausgabe der Karten noch einmal daran zu erinnern, dass

- a. die Karten entsprechend groß beschriftet werden
- b. pro Karte nur eine Idee festgehalten werden soll.

Nach dem Ideensammeln werden die beschrifteten Karten mit Stecknadeln an eine Pinnwand gesteckt. Hierbei ist es von Vorteil, mindestens zwei Pinnwände zur Verfügung zu haben, weil die Karten dann leichter umgruppiert werden können. Eine andere Möglichkeit besteht darin, ein entsprechend großes Packpapier an der Pinnwand zu befestigen und mit Kleber (mit so genanntem Architektenkleber, so dass man die Karten nach Belieben auf- und abnehmen kann) zu besprühen. Auf dieser Oberfläche haften die Kärtchen ohne weitere Hilfe auf der ganzen Fläche und können nach Belieben umsortiert werden. Der Papierbogen kann, wenn er keinen Platz mehr für weitere Kärtchen-Cluster bietet, an der Wand, Tafel oder an Kästen angebracht werden, womit die Pinnwand wieder frei ist für einen neuen Papierbogen.

Beim Gruppieren der Kärtchen (auch noch als Bildung von Clustern oder Klumpen bezeichnet) ist es sinnvoll, Formen und Farben in sinnvolle Zusammenhänge zu bringen und die Karten so zu arrangieren, dass sich das Auge leicht zurecht findet: Ein paar weitere Regeln seien angeführt: (vgl. Schnelle/ Schnelle-Cölln 2001, 65ff)



1. Zwischen den Kärtchen ist ein kleiner Abstand notwendig, damit das Gesamtbild nicht überladen wirkt und die einzelnen Kärtchen voneinander zu unterscheiden sind.
2. Das gleichmäßige Anbringen der Kärtchen empfiehlt sich z.B. bei einem Brainstorming. Wichtig hierbei ist, dass die einzelnen Karten erst später diskutiert und bewertet werden. Man entgeht somit dem Zwang, sofort in Strukturen denken zu müssen, und es ergibt sich daraus die Chance, neue Zusammenhänge zu entdecken.
3. Bei einer Reihung werden gleiche Elemente in gleichem Abstand arrangiert (waagrecht, senkrecht, im Kreis etc.). Jede Reihe erhält eine Überschrift.
4. Eine Reihung kann durch eine Rhythmisierung weiter gegliedert werden – z.B. Bildung von Paaren oder regelmäßiger Farbwechsel. Dadurch können Hierarchiestufen sichtbar gemacht werden. Bei zu starren/zu wenig reflektierten Rhythmen geht der Zusammenhang zwischen Inhalt und Anordnung verloren.
5. Wichtige Aussagen können hervorgehoben werden. Nur wenn wenige Karten hervorgehoben werden, wird der gewünschte Effekt erzielt – Unterscheidung von Wichtigem und Unwichtigem. Manchmal ist es schwierig, Prioritäten zu setzen.
6. Symmetrie und Asymmetrie (einfache und Doppelspiegelung) eignen sich gut für die Darstellung gleichförmiger Entwicklungsverläufe und Ist-Zustandsdarstellungen. Abweichungen fallen durch die Asymmetrie auf. Wenn die Achsen zu wenig betont sind, sind sie schwer erkennbar und das Bild verschwimmt.
7. Eine Ballung von Kärtchen entsteht dort, wo ein Problem als „fertig“ dargestellt wird, während andere Kärtchen noch verstreut sind. Da der Mensch nach Harmonie (gegen unordentliche Streuflächen) strebt, können Aussagen abgeschwächt werden.
8. Dynamik erzielt man durch eine Vermischung der vorangegangenen Grundsätze. Komplexe Probleme können so zunächst spontan dargestellt werden. So kann die Intention des (der) Bildhersteller(s) sehr gut dargestellt werden. Sie regt zum Weiterarbeiten an.



2.2.1 Elemente der Visualisierung

Kärtchen



Größe: 10 x 21 cm

Farben: weiß, hellgrün, gelb und orange

Verwendung: für Aussagen der Teilnehmenden, für Texte auf Plakaten

KAPITEL 2

Runde Papierscheiben



Größe: klein (Durchmesser 10 cm), groß (Durchmesser 20 cm)

Farben: Weiß, hellgrün, gelb und orange

Verwendung: für Betonung von Aussagen, Überschriften

Ovale Papierscheiben



Größe: 10 x 21 cm

Farben: weiß, hellgrün, gelb und orange

Verwendung: bei Vorstellung von Kleingruppenarbeiten, damit sie sich von den Karten aus dem Plenum unterscheiden

Überschriftenstreifen oder Wolken



Größe: individuell

Farben: weiß, hellgrün, gelb, orange, eventuell rot

Verwendung: für Überschriften

Selbstklebepunkte

Größe: Durchmesser 9 mm

Farben: individuell

Verwendung: zum Beantworten von Punkt-Fragen, Bewertungen

Symbole (Konfliktpfeile, „Lauis“, etc.)

Werden verwendet, um Konflikte zu kennzeichnen bzw. um Aussagen hervorzuheben.

Sparsam verwenden!!!

Die Schrift

> Tipps für eine lesbare Handschrift:

- Schriftgröße: (für Beschriftung von Karten: Schriftgröße ca. 2,5 cm; für Überschriften etc. Schriftgröße ca. 5 cm)
- mit der Breitseite der Stifte schreiben
- Groß- und Kleinbuchstaben statt nur GROSSBUCHSTABEN Kleinbuchstaben ergeben wegen ihre unterschiedlichen Ober- und Unterlängen unterschiedlichere Wortbilder, die für das Auge leichter voneinander zu unterscheiden sind: Beispiel: VISUALISIERUNG Visualisierung
- eng und geblockt statt **weit auseinander**
- nüchterne Druckschrift statt schnörkelreiche **Handschrift**

> Die Stifthaltung

Die hohe Kante sollte immer zum Papier zeigen. Man schreibt mit der vollen Kante (Giebelseite). Beim Schreiben den Stift nicht drehen!!!



3. Beispiele moderierter Arbeitssequenzen

3.1 Die Vorbereitung einer Moderation

Eine sinnvolle Diskussion kann nur stattfinden, wo entsprechende Kenntnisse vorhanden sind. Es ist daher für den Moderator wichtig zu wissen, mit welchen Kenntnissen die einzelnen Gruppenmitglieder zur Diskussion kommen. Interessant kann auch das Wissen darum sein, in welchem (hierarchischen) Verhältnis die Teilnehmenden im Alltagsleben zueinander stehen (u.a. Einfluss auf Offenheit und Entscheidungsfähigkeit). Homogenität in der Gruppe erleichtert meist eine offene Kommunikation, könnte aber auch dazu führen, dass man sich nichts mehr zu sagen hat, weil man eh schon alles miteinander besprochen hat. Der Moderator muss also nicht nur Klarheit über das zu bearbeitende Thema haben, sondern auch ein Gefühl für die Teilnehmenden erhalten.

Die Auswahl des Raumes ist von entscheidender Bedeutung. Nur Menschen, die sich in den Räumlichkeiten wohlfühlen, können wirklich konstruktiv mitarbeiten. Für die Moderation wird als Sitzordnung ein Halbkreis ohne Tische empfohlen. Die notwendigen Hilfsmittel wie Flipcharts, Pinnwände, Plakate, Kärtchen, Stifte etc ... sollten vorbereitet sein, damit dem kreativen Schaffen nichts im Wege steht.

Wenn Arbeiten in Kleingruppen vorgesehen sind, sollten ausreichend Nebenräume/

-plätze vorhanden sein, in denen gearbeitet werden kann. Es ist auch möglich, größere Räume durch Pinnwände etc. abzuteilen oder sich in einzelne Ecken zurückzuziehen.

In der Vorbereitungsphase wird sich der Moderator überlegen müssen, wie die Gruppenarbeit zeitlich gegliedert werden soll. Pausen sind einzuplanen und daher muss gut überlegt sein, nach welchen oder zwischen welchen Diskussionsphasen Pausen in welcher Länge angeboten werden sollten. Dabei ist es sinnvoll, bekannte Leistungstiefs wie z.B. die Zeit nach dem Mittagessen entsprechend zu berücksichtigen.

3.2 Moderationsszenarien

3.2.1 Begrüßung und Kennenlernen

Der Moderator bereitet folgendes Plakat - entsprechend der Teilnehmerzahl mehrfach - vor und hängt die Plakate vor dem Eintreffen der Teilnehmenden zentral auf die Pinnwände:

| Gruppenspiegel | | | | |
|--|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Name, Vorname | | | | |
| Wo komme ich her | | | | |
| Welche Vorkenntnisse zum Thema Prävention habe ich ... | | | | |
| In dieses Seminar möchte ich einbringen ... | | | | |
| Das Seminar ist für mich ein Erfolg, wenn ... | | | | |

KAPITEL 2

Der Moderator bittet jeden Neuankömmling sich einzutragen, indem dieser zu jeder Vorgabe ein Kärtchen ausgefüllt. Am Anfang der Sitzung stellt sich dann jeder neben dem Plakat persönlich vor. Der **Gruppenspiegel** sollte während der Veranstaltung sichtbar hängen bleiben. (Wand)

Eine andere Möglichkeit des Sich-Kennenlernens bietet das **Kleingruppen-Interview**. Die Teilnehmenden bilden Kleingruppen zu vier Personen. Auf einem vom Moderator vorbereiteten Plakat stehen zwei Fragen. Die Partner interviewen sich gegenseitig und notieren stichwortartig die Antworten auf das Plakat. Wenn alle Kleingruppen fertig sind (Zeitvorgabe zu Beginn machen), stellen sich die Kleingruppenmitglieder gegenseitig den anderen Teilnehmenden vor. Derartige Interviews machen jedoch nur Sinn, wenn ausreichend Zeit (mehr als ein Tag) zur Verfügung steht (sehr zeitintensiv).

| Interview | |
|--|---|
| Was hat mich bewegt zu diesem Seminar zu kommen? | Was erwarte ich mir von diesem Seminar? |
| A | A |
| B | B |
| C | C |
| D | D |

3.2.2 Die Anwärmpphase

Auf die Begrüßung und die persönliche Vorstellung des Moderators sollte eine „Anwärmpphase“ folgen, in der sich die Teilnehmenden näher kennen lernen und erste Beziehungen aufbauen können. Dies können spielerische Übungen sein, wie sie im Kapitel Gruppen leiten angesprochen wurden oder andere Verfahren zum Kennenlernen, wie etwa Blitzlicht, Ein-Punkt-Abfragen, o.ä. Das Anwärmen soll die Gruppe bereit machen, miteinander zu arbeiten.

a. Blitzlicht

Jeder Teilnehmer bekommt die Möglichkeit, etwas Persönliches über sich zu sagen z.B.:

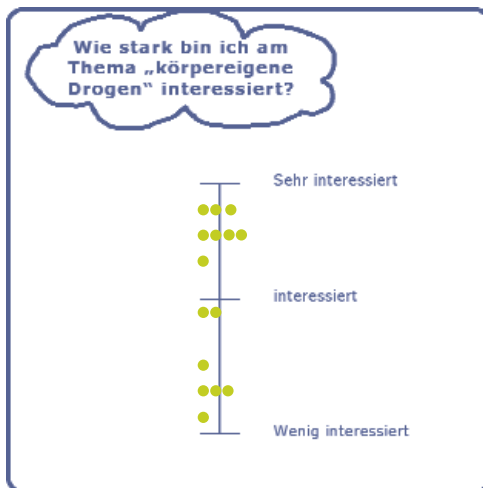
- Was fühlte ich beim Herkommen?
- Welches sind meine emotionalen Erwartungen an diese Veranstaltung?
- Was muss passieren, dass ich mich hier wohl fühle?
- Was soll unternommen werden, damit ich absolut unzufrieden werde?
- usw. ...

b. Ein-Punkt-Frage

Mit der Ein-Punkt-Frage kann der Moderator die Einstellung und Haltung der Teilnehmenden sichtbar machen. Die Beantwortung erfolgt mittels Klebepunkten.



Gleitende Skala



Koordinatenfeld



Die Fragen sollten so präzise wie möglich formuliert werden, damit es keine Missverständnisse gibt. Jeder Teilnehmer bekommt einen Selbstklebepunkt, den er an den Platz, der seiner Meinung entspricht, hinklebt. Nach der Beantwortung bittet der Moderator um verbale Kommentare, die er am Plakat (Platz lassen!) oder an einer Pinnwand daneben mitvisualisiert. Auf keinen Fall darf der Moderator selbst Interpretationen geben!!!

Gerade bei „ungeübten“ Gruppen macht es Sinn, wenn der Moderator in der Anfangsphase darlegt, warum er die Moderationsmethode gewählt hat. Hier kann auf die Leistungen und Grenzen der Moderation hingewiesen werden. Dabei kann die Unparteilichkeit und Methodenverantwortung des Moderators, seine Verantwortung für Sachlichkeit und Zielerreichung, hervorgehoben werden, wie auch die Verantwortung der Gruppe selbst für das inhaltliche Ergebnis.

Zu Anfang gilt es, mit der Gruppe auch Spielregeln, Pausen und Zeitlimits zu besprechen.

KAPITEL 2

Gemeinsame *Spielregeln* des Miteinander können sein:

- Fairness
- offen aussprechen, was ein Teammitglied bewegt
- auf das Wesentliche beschränken
- andere zu Wort kommen/ ausreden lassen
- jeder spricht über sich und benutzt „ich“ statt „man“
- Killerphrasen vermeiden
- sich gegenseitig helfen
- Unterbrechungskarte
- jeder bringt sich ein
- Neuerungen sind erlaubt
- usw. ...

Einen wichtigen Stellenwert nehmen zweifellos *Pausen* ein!

Nicht selten drängen Teilnehmende (wie auch Leiter) darauf, vorhandene Zeitressourcen voll auszunutzen. Am liebsten wäre manchen Personen eine kurze Mittagspause und wenn möglich, einen frühen Feierabend (bzw. manche Leiter wollen bis mindestens 22.00 Uhr arbeiten). Derartigen Bestrebungen gilt es entgegenzuwirken und gemeinsam eine sinnvolle Tageseinteilung festzulegen. Pausen sind notwendig, um das Gelernte überhaupt erst verarbeiten und speichern zu können, ganz abgesehen vom Erholungswert und der sozialen Komponente, den Pausen haben.

Karlheinz Geißler (1999, 108) vertritt die Ansicht, dass individuelle „Pausen“ (Pinkelpause, Zigarettenpause) nicht nur absolut legitim sind, sondern durchaus notwendig. Er versucht eine Lernkultur zu etablieren, in der individuelle Pausen möglich und selbstverständlich sind.

Pausen sind als Teil des Lern- und Lehrprozesses anzusehen:

- Legitimiertes „Aussteigen“
- Unauffälliger „Wiedereinstieg“ von vorher Ausgeschiedenen möglich
- Befriedigung körperlicher Bedürfnisse
- Zwangloses Aufarbeiten von Themen, die im Seminar weniger Platz gefunden haben
- Distanzierung vom Seminar und der Gruppe
- Festigung der sozialen Bindung der Teilnehmenden in zwangloser Form.

Möchte der Moderator am Ende eines Tages klären, wie die Pausengestaltung des Arbeitstages bei den Teilnehmenden angekommen ist, so lässt sich dies etwa über eine Ein-Punkt-Abfrage mittels einer „gestuften Skala“ klären:



Gestufte Skala

Wie zufrieden bin ich mit den Pausen?

| ++ | + | 0 | - | -- |
|--------|----------|-----|---|----|
| ●●●●●● | ●● ●● | ●●● | ● | ● |

3.2.3 Zielklärung

Ein Workshop kann nur gelingen, wenn die Ziele klar sind. Entweder die Gruppe akzeptiert die vorgegebenen Ziele, oder sie ändert diese ab oder erweitert sie. Es ist aber auch möglich, Ziele erst in einem ersten Schritt der Moderation festzulegen.

Die Ziele dieses Workshops sollen sein

1. ...
2. ...
3. ...
4. ...
5. ...
6. ...

3.2.4 Tagesordnung

Vor der eigentlichen Bearbeitung des Themas kann nochmals gefragt werden, wie die einzelnen Gruppenmitglieder zu diesen Themen und Zielen stehen (Blitzlicht, Ein-Punkt-Abfrage). Die einzelnen Erwartungen können in einem Zuruf-Antwort-Verfahren oder in einer moderierten Diskussion abgefragt werden. Danach wird eine Tagesordnung festgelegt.



KAPITEL 2

Tagesordnung

| Thema | wer | Zeit | Bemerkung |
|-------|-----|------|-----------|
| 1 | | | |
| 2 | | | |
| 3 | | | |
| 4 | | | |
| 5 | | | |
| 6 | | | |
| 7 | | | |
| 8 | | | |

Der Moderator sammelt mit der Gruppe Themen und notiert in der „wer“-Spalte den Teilnehmer, der das Thema betreut. Danach räumt die Gruppe gemeinsam eine bestimmte Zeit für jedes Thema ein. Anschließend wird eine logische Reihenfolge festgelegt. In der Bemerkungsspalte können weitere Bearbeitungsschritte oder Entscheidungen festgehalten werden.

Vorteile:

- Der Konferenzablauf wird von allen mitentschieden.
- Der Ablauf ist transparent.
- Alle können mit auf die Zeiteinhaltung achten.

Die Gesamtstruktur, die einzelnen Schritte, das Ziel und der Ablauf des Tages sollten nun klar sein, ebenso der Grund, weshalb die Moderationsmethode gewählt wurde.

Bei aller Strukturierung muss jedoch noch eine Möglichkeit ins Auge gefasst werden, offene Themen bzw. Fragen, die im Laufe der Zeit auftauchen und nicht direkt ins „Konzept“ zu passen scheinen, zu sammeln. Dies kann mittels eines **Themen- bzw. Fragenspeichers** erfolgen.

Fragenspeicher



3.2.5 Weitere Aspekte der Moderationsmethode

Der Erfolg einer Moderation hängt davon ab, wie weit es dem Moderator gelingt, den Rhythmus seiner Moderation den Bedürfnissen und Fähigkeiten seiner Zielgruppe anzupassen. Er muss einen Mix zwischen Anspannung und Entspannen bieten, wobei er auf die natürlichen Bedürfnisse und die Aufnahmebereitschaft der Teilnehmenden Rücksicht nehmen muss. Nichts ist einschläfernder als ein Moderator, der immer nur die gleiche Methode anwendet und keine methodische Abwechslung einbringt.

a. Die Zuruf-Frage

Der Moderator bereitet 1–2 Leerplakate mit einer passenden Überschrift vor. Nun bittet er die Teilnehmenden, kurz durcheinander und schnell alles zuzurufen, was ihnen zum Thema oder zur Frage, einfällt. Der Moderator schreibt alle Äußerungen auf dem Plakat nieder, und anschließend werden sie mit der Gruppe gemeinsam sortiert.

Auf keinen Fall darf der Moderator die Äußerungen der Teilnehmenden verbal oder nonverbal bewerten!!! Auch die positive Bewertung einzelner Beiträge sollte er unterlassen, da es als negative Bewertung der anderen Beiträge aufgefasst werden kann.

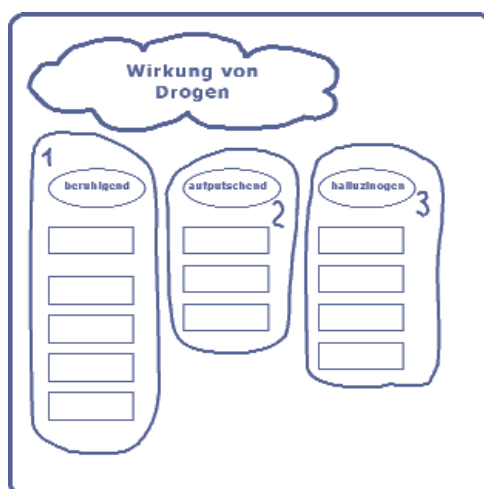
Die Zuruf-Frage ist geeignet, wenn:

- Es auf kreative Vielfalt ankommt (Brainstorming-Effekt)
- Kein Bedarf an Anonymität besteht
- Gegenseitige Anregungen wichtig sind
- Es unwichtig ist, dass Mehrfachnennungen sichtbar werden.

b. Die Karten-Frage

Der Moderator bereitet ein Leerplakat mit der passenden Überschrift vor (z.B. „Wirkung von Drogen“ und verteilt Kärtchen und Filzstifte. Nun bittet er die Teilnehmenden, auf jede Karte nur eine Idee (z.B. Wirkung) stichwortartig zu notieren.

Anschließend werden die Karten eingesammelt und an die Pinnwand geheftet. Danach beginnt das Sortieren der Karten zu den Bereichen: beruhigend - aufputschend – halluzinogen. Hierzu liest der Moderator die einzelnen Karten vor, und die Gruppe entscheidet, zu welchem der drei Cluster (Klumpen) sie zuzuordnen ist. (Variante dazu: Wenn Anonymität kein Thema ist oder gar gewollt ist, zu sehen, wer welches Thema vertritt, präsentieren die Teilnehmenden nacheinander selber ihre Karten und pinnen diese an die Pinnwand. Im Anschluss, wenn alle Teilnehmer-Karten stecken, werden gemeinsame Cluster definiert und die einzelnen Karten diesen zugeordnet.) Zur besseren Orientierung empfiehlt es sich, die Klumpen zu nummerieren. Wenn alle Karten zugeordnet sind, wird der Klumpen mit einem dicken Filzstift umrandet.



KAPITEL 2

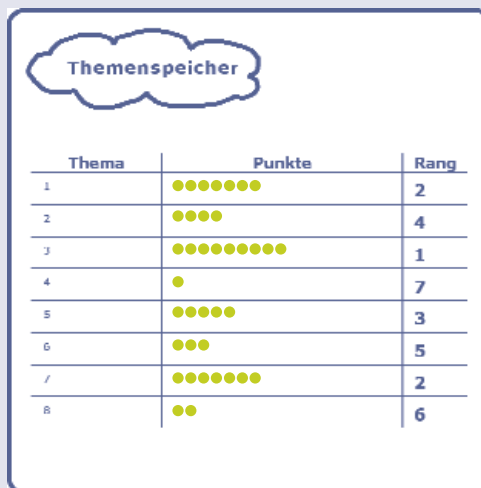
Es darf keine Karte weggeworfen werden! Gibt es bei einer Karte keine Einigung, in welchen Klumpen sie kommen soll, wird sie noch einmal geschrieben und beiden Bereichen zugeordnet. Man darf die Karten nicht übereinander hängen, da man sonst die Häufungen nicht sieht.

Die Karten-Frage ist geeignet, wenn:

- Anonymität erwünscht bzw. sinnvoll ist
- Zeit zum Überlegen notwendig ist
- Häufungen sichtbar werden sollen
- Zuordnungsprozess entscheidend zur gemeinsamen Problemsicht der Gruppe beiträgt.

c. Der Themen- oder Problemspeicher

Der Themen- oder Problemspeicher soll einerseits eine Übersicht über jene Themen/ Probleme geben, die diskutiert werden sollen und zweitens eine Rangordnung der Themen herstellen.



| Thema | Punkte | Rang |
|-------|----------|------|
| 1 | ●●●●●●●● | 2 |
| 2 | ●●●● | 4 |
| 3 | ●●●●●●●● | 1 |
| 4 | ● | 7 |
| 5 | ●●●●● | 3 |
| 6 | ●●● | 5 |
| 7 | ●●●●●●● | 2 |
| 8 | ●● | 6 |

In die einzelnen Zeilen werden z.B. die Überschriften jener Klumpen eingetragen, die zuvor aus der Karten-Abfrage hervorgegangen sind. Will man nun herausfinden, welches Thema den Teilnehmenden am wichtigsten ist, lässt man sie entscheiden. Hierzu teilt der Moderator Selbstklebepunkte aus (z.B. nach der Formel $n/2-1$ d.h. bei 8 Themenbereichen bekäme jeder Teilnehmer 3 Klebepunkte) aus. Nun dürfen die Teilnehmenden ihre Punkte so verteilen, wie sie es für richtig halten (sie dürfen natürlich auch bei einem Thema häufen! Auch hier kann man eine Vorgabe machen z.B. nicht mehr als 2 Punkte einem Bereich zuordnen). Wenn alle Teilnehmer geklebt haben, zählt der Moderator die Klebepunkte und schreibt sie in das Punktefeld. Die Rangordnung, die sich aus der Zahl der Punkte ergibt, wird in der Spalte „Rang“ eingetragen. Entsprechend der erhaltenen Punktezahl bzw. Rangordnung werden nun die einzelnen Themen abgearbeitet.

3.2.6 Die Ergebnisorientierung

Viele Leser werden der folgenden Situation schon begegnet sein: Eine Arbeitssitzung geht zu Ende, es wurde eine gute und fruchtbare Diskussion geführt, viel besprochen und gesagt. „Man sollte ... einmal ... tun ...“ Klingt gut, aber etwas Wesentliches wurde vergessen: die Zusammenfassung der Ergebnisse am Ende der Diskussionsrunde/ Arbeitssitzung und die Erstellung eines Aktionsplans mit entsprechender Aufgabenverteilung.



Der Tätigkeitskatalog

Der Tätigkeitskatalog ist das wichtigste Instrument zur Ergebnisorientierung.

Er sieht im Allgemeinen wie folgt aus:

| Tätigkeitskatalog | | | | |
|-------------------|-----|---------|----------|-----------|
| Tätigkeit | wer | mit wem | bis wann | Bemerkung |
| 1 | | | | |
| 2 | | | | |
| 3 | | | | |
| 4 | | | | |
| 5 | | | | |
| 6 | | | | |
| 7 | | | | |
| 8 | | | | |

Spalte „Tätigkeit“

Die Aufgaben sollen konkret, einfach und überschaubar dargestellt werden.

Spalte „wer“

In dieser Spalte dürfen nur Anwesende stehen. Findet sich niemand, der die Kompetenz für die gewünschte Maßnahme hat, muss der Moderator einen Anwesenden finden, der zumindest eine „Patenschaft“ für die Tätigkeit übernimmt. Findet sich niemand, wird die Tätigkeit aus dem Katalog gestrichen.

Spalte „mit wem“

Hier werden Anwesende oder Organisationseinheiten eingetragen, die bei der Realisierung helfen können oder miteinbezogen werden müssen.

Spalte „bis wann“

In dieser Spalte sollte eine realistische Zeiteinschätzung stehen, die jedoch nicht weiter als 3 Monate in die Zukunft reichen sollte. Benötigt eine Tätigkeit mehr Zeit, sollte sie in kleinere Schritte aufgeteilt werden.

Spalte „Bemerkungen“

Hier können Stichworte zur Art der Durchführung festgehalten werden oder die Person, der das Ergebnis vorgelegt werden soll.

Die Ergebnisorientierung ist meist die schwierigste Phase einer Moderation, da es auf das Engagement (beim Übernehmen von Aufgaben) der einzelnen Teilnehmenden ankommt. Sind manche Teilnehmenden hoch motiviert, muss der Moderator darauf achten, dass diese Teilnehmenden nicht zu viele Aufgaben in zu kurzer Zeit übernehmen wollen. Es ist Aufgabe des Moderators, diese Euphorie etwas zu bremsen, Teilnehmer, die sich zurückhalten, darauf anzusprechen, damit am Ende die Aufgaben gerecht verteilt und umsetzrealistisch sind.

3.2.7 Abschluss einer Arbeitssitzung

Das Abschlussergebnis bezieht sich auf drei Ebenen:

- das inhaltliche, sachliche Ergebnis der Moderation,
- das Reflektieren des Prozesses, durch den das Ergebnis zustande - oder nicht zustande gekommen ist,
- das Ausdrücken der Gefühle, mit dem die Teilnehmenden aus dem Raum gehen.

a. Inhaltliches Ergebnis

Es ist sowohl für den Moderator, als auch für die Teilnehmenden wichtig, wie das Ergebnis der Moderation eingeschätzt wird. Dafür eignen sich besonders Ein-Punkt-Fragen.

Wenn der Moderator am Beginn der Veranstaltung die Frage nach den Erwartungen an die Moderation gestellt hat, kann dieses Plakat wieder hervorgeholt werden, um einen Soll-Ist-Vergleich durchzuführen.

b. Reflexion des Prozesses

Die Frage nach der Zufriedenheit des Verlaufes der Moderation ist vor allem bei Gruppen, die zum ersten Mal an einer Moderation teilgenommen haben, wichtig. Der Moderator erfährt so, ob er in diesem Stil weitermachen kann oder ob er etwas verändern muss.

c. Ausdrücken der Gefühle

Wenn der zwischenmenschliche Bereich im Vordergrund der Moderation stand, ist es wichtig, am Schluss Gefühle deutlich zu machen.

Die einfachste Form dies abzufragen, ist das Blitzlicht, das mit folgenden Fragen durchgeführt werden kann:

- Was war mir wichtig?
- Was möchte ich der Gruppe noch sagen?
- Was habe ich mir vorgenommen?
- Mit welchen Gefühlen verlasse ich den Raum?

Beim Blitzlicht geht es nicht darum, die gemachten Aussagen zu kommentieren und zu diskutieren.

d. Feedback-Markt

Beim Feedback-Markt kann jeder bis zu drei Partner auswählen, mit denen er sich in einem Zweiergespräch zu einem Feedback zurückzieht.

Eine derartige Feedback-Runde sollte nur mit solchen Gruppen durchgeführt werden, die Erfahrung auf diesem Gebiet haben und gelernt haben, wie man dem anderen seine Wahrnehmung schildert, ohne ihn zu verletzen und ohne ihm Schmeicheleien zu sagen.

3.2.8 Protokoll

Es empfiehlt sich, alle Plakate, die während der Moderation entstanden sind, wörtlich ins Protokoll zu übernehmen, da so das Protokoll authentisch wird.

Es gibt grundsätzlich zwei Möglichkeiten das Protokoll zu erstellen:

- Die Plakate werden wortwörtlich abgeschrieben
- Die Plakate werden fotografiert.

Das Protokoll ist nur für Teilnehmende der Moderation geeignet. Falls es nötig ist und auch andere Personen ein Protokoll über die Moderation bekommen sollen, ist ein eigenes Protokoll für diesen Personenkreis in der Regel sinnvoll. (Klärung im Vorfeld, da Mehraufwand).



Literaturhinweise

- Dauscher, U. (1998²). Moderationsmethode und Zukunftswerkstatt. Neuwied/ Kriftel/ Berlin: Luchterhand
- Freimuth, J./ Straub, F. (Hrsg.) (1996). Demokratisierung von Organisationen: Philosophie, Ursprünge und Perspektiven der Metaplan®-Idee. Wiesbaden:
- Geißler K. A. (1999²). Lernprozesse steuern, Übergänge: Zwischen Willkommen und Abschied. Weinheim/ Basel: Beltz
- Hartmann, M./ Rieger, M./ Auert, A. (2003⁴) Zielgerichtet moderieren. Ein Handbuch für Führungskräfte, Berater und Trainer. Weinheim: Beltz
- Klebert, K./ Schrader, E./ Straub, W.G. (2003²). KurzModeration. Anwendung der ModerationsMethode in Betrieb, Schule und Hochschule, Kirche und Politik, Sozialbereich und Familie bei Besprechungen und Präsentationen. Hamburg: Windmühle
- Lehmann, G. (1998). Grundlagen der Kommunikation. Die Moderation. Frankfurt/Main: Lang
- Luckmann, R. (1994). Moderation von Bildungs- und Planungsprozessen. Salzburg: Amt der Salzburger Landesregierung Abt.2
- Malorny, Ch./ Langner, M.A. (2003²) Moderationstechniken. Werkzeuge für die Teamarbeit. München: Hanser
- Schnelle, E./ Schnelle-Cölln, T. (2001). Visualisieren in der Moderation. Eine praktische Anleitung für Gruppenarbeit und Präsentation. Hamburg: Windmühle
- Schrader, E./ Revers, A. (Hrsg.) (2004). Woran Workshops scheitern. Und was Moderatoren dagegen tun können. Eine Anleitung für Einsteiger und Fortgeschrittene. Hamburg: Windmühle
- Seifert, J.W. (2001). Visualisieren, Präsentieren, Moderieren. Offenbach: GABAL Verlag

KdM 8: Schlussituationen

Das Ende ist ein sozialer Prozess, in dem es um die Auflösung von konstruierten Gemeinsamkeiten geht. Je intensiver die Gruppe zusammengearbeitet hat, je weiter sie sich in die Beziehung vertieft hat, umso sorgfältiger und intensiver muss auch die Schlussituation geplant und ausgelebt werden. Oft merken die Gruppenmitglieder erst gegen Ende einer Veranstaltung, wie eng sie zusammengearbeitet haben und wie eng die Beziehungen untereinander geworden sind.

Ein Zusammengehörigkeitsgefühl entwickelt sich und schweißt die Gruppe zusammen. Dieses gilt es in der Schlussituation möglichst behutsam aufzulösen, damit es, wie Geißler dies nennt, nicht zu Verlustgefühlen kommt. Verlustgefühle deshalb, weil doch relativ viel Arbeit investiert wurde oder man neue Freunde gefunden zu haben scheint und die Frage im Raum steht, ob diese neu aufgebauten Beziehungen auch über die Dauer der Veranstaltung hinaus halten werden.

In der Folge soll auf zwei Ebenen das Thema „Schluss-Ende-Aus“ näher betrachtet werden. Zunächst soll eingegangen werden auf Veranstaltungen mit nur kurzer Dauer und großem Publikum. Derartige „kurzlebige“ Veranstaltungen z.B. Tagesseminar, Infoabend, Konferenz haben eine andere Dynamik, als länger dauernde Veranstaltungen wie mehrtägige Seminare, Lehrgänge und auch Projekte.

1. Das Abschließen „kurzlebiger“ Veranstaltungen

Nicht jede Veranstaltung zielt darauf, Menschen für längere Zeit zu binden, ja oft ist man gar froh, wenn überhaupt Teilnehmende sich für die eine oder andere Stunde Zeit genommen haben, um an einem Nachmittag oder Abend an der Informationsveranstaltung teilzunehmen. Bei derartigen Veranstaltungen macht es wenig Sinn, lange Abschlussübungen zu machen, dennoch ist es wichtig, die geöffnete Gestalt zu schließen.

1.1 Geringe Teilnehmerzahl

Nehmen wir mal Projektgruppen, die sich regelmäßig treffen, als Beispiel einer Veranstaltung mit geringer Teilnehmerzahl. Wichtig (auch) für diese Treffen, sie brauchen eine Tagesordnung. Es bedarf also am Anfang einer Zielsetzung (Sinn und Zweck der Arbeitssitzung), damit am Ende der Sitzung überprüft werden kann, ob und wie diese Ziele erreicht worden sind. Ähnlich verhält es sich bei Seminaren, o.ä.

1.1.1 Feedbackrunden

Durchaus üblich sind Feedbackrunden am Ende von Veranstaltungen, bei denen die Teilnehmenden reihum oder nach Belieben mitteilen, wie sie die eigenen Verhaltensweisen wie auch die von anderen wahrgenommen, verstanden und erlebt haben.

Das mögliche Maß und die Wirksamkeit des Feedbacks werden weitgehend bestimmt vom Maße des Vertrauens in der Gruppe und zwischen den jeweils betroffenen Personen.

Die positiven Wirkungen des Feedbacks:

- Es fördert angebrachte Verhaltensweisen durch Anerkennung.
- Es korrigiert Verhaltensweisen, die dem Betreffenden und der Gruppe nicht weiterhelfen oder die der eigentlichen Intention nicht genügend angepasst und konform sind.
- Es klärt die Beziehungen zwischen Personen und hilft, den anderen besser zu verstehen.



Regeln für das Feedback:

1. **Beschreibend:** im Gegensatz zu bewertend, interpretierend oder Motive suchend. Indem man seine eigene Reaktion beschreibt, überlässt man es dem anderen, diese Information nach seinem Gutdünken zu verwenden oder nicht. Indem man moralische Bewertungen unterlässt, vermindert man im anderen den Drang, sich zu verteidigen und die angebotene Information abzulehnen.
2. **Angemessen:** Feedback kann zerstörend wirken, wenn wir dabei nur auf unsere eigenen Bedürfnisse schauen und wenn dabei die Bedürfnisse der anderen Person, der wir diese Information geben wollen, nicht genügend berücksichtigt werden. Angemessenes Feedback muss daher die Bedürfnisse aller Beteiligten gleichermaßen berücksichtigen.
3. **Brauchbar:** Es muss sich auf Verhaltensweisen beziehen, die der Empfänger zu ändern fähig ist.
4. **Erbeten:** Das steht im Gegensatz zu aufgezwungen. Feedback ist dann am wirksamsten, wenn der Feedback-Empfänger selbst die Frage formuliert hat, auf die der Feedback-Geber (Beobachter) ihm dann antwortet.
5. **Klar und genau formuliert:** Das kann man nachprüfen, indem man den Empfänger auffordert, die gegebene Information mit eigenen Worten zu wiederholen und dann seine Antwort mit der Intention des Beobachters vergleicht.
6. **Korrekt:** In einer Gruppe haben sowohl Feedback-Geber als auch -Empfänger die Möglichkeit, die mitgeteilte Beobachtung nachzuprüfen, indem auch die anderen Mitglieder der Gruppe nach ihren Eindrücken befragt werden. Dadurch werden mögliche Fehler und Ungenauigkeiten vermieden.

Für den, der Feedback erhält, gilt:

- Nicht argumentieren und verteidigen
- Nur zuhören, nachfragen und klären

- **Feedback1**

Hier ist die Mitarbeit der ganzen Gruppe erwünscht. Das Ziel ist es, Kritik zu üben oder zu loben. Ein weicher Ball wird von dem Gruppenleiter zu einem Teilnehmenden geworfen und dieser muss innerhalb einer Minute seine Erfahrungen im Seminar aussprechen und dann den Ball an jemand anderen weiterwerfen. Besonders gut wäre es, wenn auch der Seminar-/Projektleiter sich an dieser Runde beteiligt. (Wallenwein 2003, 240)

- **Feedback2**

Ziel des Spiels ist es, dem Trainer ein Feedback zu geben. Benötigt werden Moderationspunkte und eine Flipchart oder ein großer Bogen Papier. Auf die Flipchart oder das Papier werden Gesichter gezeichnet, deren Gesichtsausdruck von fröhlich bis traurig oder zornig geht. Die Gruppenmitglieder sollen nun ihren Punkt dorthin setzen, wo ihre Gefühle hauptsächlich angesiedelt sind. Zeitmäßig werden ca. 10 Minuten benötigt. (Wallenwein 2003, 232)

1.2 Hohe Teilnehmerzahl

Etwas anders ist es bei Veranstaltungen, an denen viele Personen teilnehmen, etwa bei Konferenzen. Primäres Ziel derartiger Versammlungen ist die Informationsvermittlung mit anschließender Diskussionsrunde (Informationsaustausch). Veranstaltungen dieses Typs sind in der Regel so aufgebaut, dass für eine kurze Zeitspanne ein oder mehrere Experten ihr Wissen in den Raum stellen, zu dem die Teilnehmenden Fragen stellen können.

Bei Konferenzen, die länger dauern – etwa einen ganzen Tag und mehr – wird nicht selten die Möglichkeit angeboten, nach Impulsreferaten in Arbeitsgruppen zu ausgewählten Themenbereichen zu diskutieren und Position zu beziehen.

Bei Veranstaltungen mit hohem Teilnehmerkreis werden in der Regel am Ende keine großen Feedbackrunden gemacht, doch es ist möglich, über Kurzfragebogen die Teilnehmenden um ihre Meinung zur abgelaufenen Veranstaltung zu bitten oder

ihre Anwesenheit dazu zu nutzen, um Vorschläge für kommende Veranstaltungen oder Entscheidungen zu bitten. (z.B. offene Frage: welche Themen würden Sie noch in diesem Rahmen gerne behandelt wissen? Geschlossene Frage: wir haben in nächster Zukunft vor, weitere Konferenzen dieser Art anzubieten. Welche Themenbereiche würden Sie mehr interessieren a. Alkopops; b. Pubertät oder wenn Eltern schwierig werden; c. Medienwelten – Kinderwelten).

2. Der Abschluss länger dauernder Veranstaltungen

Bei Veranstaltungen, die länger andauern, ist es von großer Wichtigkeit, die Trennung für die Gruppe fassbar und akzeptierbar zu machen. Schlussituationen tragen eine „Bedrohung“ in sich, eine Ungewissheit und in gewissen Fällen auch Schmerz, all diese Dinge müssen beachtet werden, plant man eine Veranstaltung und deren Finale¹.

Aufgabe des Leiters ist es, das Ende von Anfang an im Auge zu behalten, um so Tendenzen in der Gruppe aufzufangen, die das Ende verdrängen wollen. Möglicherweise wird versucht, den Abschluss zu mildern, indem man sich in Gedanken an zukünftige, gemeinsame Tätigkeiten vertieft, oder die Gruppe, die sich eigentlich nicht besonders gut verstanden hat, wird zum Musterbeispiel an Harmonie und vermeidet, je näher das Ende kommt, jeden Konflikt. Eine dritte Art der „Schlussverdrängung“ stellt der Sturz in die Arbeit dar. Plötzlich will man noch viel mehr wissen, findet, dass die Zeit nicht gereicht hat, um alle wichtigen Punkte zu erörtern und presst noch möglichst viele Aktivitäten in die verbleibende Zeit.

Aufgabe von Leitung ist es, Angebote für die Auflösung der Gruppe zu machen und darauf bedacht zu sein, dass

- sie gegen Ende, wenn überhaupt, nicht direkt einzelne Teilnehmer konfrontiert, dass sie in dieser Phase eher unterstützend, helfend arbeitet,
- Konflikte in der Gruppe nicht weiter forciert werden, dass mehr erklärt und analysiert wird und dass Verständnis gezeigt wird,
- Themen, die starke Betroffenheit auslösen (bei denen die Emotionen hochgehen) eher vermieden werden,
- mehr „Altes“ zu Ende gebracht, als Neues angefangen wird. (Geißler 2004, 46f)

¹ Geißler Karlheinz A., *Schlussituationen. Die Suche nach dem guten Ende; Weinheim/ Basel 2004, 34-40*



Wie macht der Leiter die Auflösung der Gruppe nun für die Mitglieder leichter?

Er muss versuchen, die Trennung möglichst weich und schrittweise erfolgen zu lassen, Extremsituationen sollten vermieden werden. Hilfreich kann sein, den letzten Abend in eine Feier umzugestalten, deren lockere Atmosphäre Ängste abbauen soll und Entspannung gibt. Außerdem fällt die Rollenverteilung Vortragender und Zuhörer, womit auch die Hierarchie innerhalb der Gruppe verschwindet. Doch nicht nur ein Fest lockert die Stimmung, es reicht schon, den Abschluss ein wenig im Kleinen zu zelebrieren, sei es durch einen mitgebrachten Kuchen, einen gemeinsamen Abschlusskaffee, Gemeinsames Essen und Trinken ist von großer Bedeutung, schafft Nähe und Entspannung, genau deshalb eignet es sich auch so gut für die Bewältigung der Abschiedssituation.

Im Mittelpunkt der Schlussituation steht zweifelsohne das Abschiednehmen, doch gerade das ist in der heutigen Zeit relativ ungewöhnlich. Im Gegensatz zu früher, als Abschiednehmen noch ein Ritual war, reicht heute in den meisten Situationen ein „Ciao“ oder ein in den Raum gestelltes „Auf Wiedersehen“. Doch gerade beim Auflösen der Gruppe sollte versucht werden, den Abschied zu inszenieren, Rituale haben dort ihren Platz nicht ganz verloren, auch wenn sie nur mehr in abgeschwächter Form zum Ausdruck kommen, sei es in einer kurzen Schlussrede des Leiters, in Anekdoten oder Zitaten.

Ein gutes Mittel, um den Abschied leichter zu machen, ist der Austausch von Adressen, der das Gefühl der Beständigkeit der neu entstandenen Beziehung aufrechterhält. (Geißler 2004, 49-64) Ein Ritual, das den Abschied deutlich aufzeigt und somit greifbar macht, ist das gemeinsame Zusammenräumen.

Die Aufgaben der Gruppenleitung in Schlussituationen liegen vor allem darin,

- den Gruppenmitgliedern die Dauer der Zusammenarbeit vor Augen zu führen
- die Dynamik des Abschieds in der Gruppe zu erkennen, d.h. der Schluss wird als gemeinsames und öffentliches Ende gewertet
- die Zeit, die für die Schlussituation benötigt wird, einzukalkulieren und auch zur Verfügung zu stellen
- die Schlussituation so zu gestalten, dass Erfahrungen und Gefühle zum Ausdruck kommen. (Geißler 2004, 65-68)

Auch wenn Prüfungen im krassen Gegensatz zu dem stehen, was einen guten Abschluss ausmacht, so gehen Schlussituationen dennoch manchmal einher mit einer Prüfung, z.B. Kolloquien vor einer Fachjury oder der Präsentation eines Abschlussprojektes. Prüfungen trennen und distanzieren, in Prüfungssituationen wird nur höchst selten die ganze Gruppe befragt, was zur Folge hat, dass der Geprüfte plötzlich und ohne Vorbereitung aus der Gruppe gerissen wird und ihm so die Sicherheit der Gruppe im Hintergrund entzogen wird.

In einer Prüfungssituation entsteht automatisch eine Hierarchie und diese verhindert, dass über Gemeinsames gesprochen werden kann, was zur Folge hat, dass das Gemeinsame der Gruppe nicht langsam und behutsam aufgelöst wird, sondern hart unterbrochen und nicht mehr fortgesetzt wird, was eine emotional höchst unbefriedigende Situation schafft.

Da Prüfungen aber nicht einfach so abgeschafft werden können, kann man nur versuchen, den Rahmen für Prüfsituationen besser, adäquater zu gestalten.

Ein Verbesserungsvorschlag wäre, Prüfungen in Situationen abzuhalten, in denen der Geprüfte sich nicht mit emotionalen Problemen innerhalb der Gruppe auseinandersetzen hat. Des Weiteren sollte die Gruppe nicht für die Prüfungssituation getrennt werden. Eventuell könnte nach der Prüfung noch einige Zeit für die Aufarbeitung des Endes zur Verfügung gestellt werden. Somit erhielte auch der Geprüfte die Möglichkeit, die Veranstaltung auf der Gefühlsebene abzuschließen. (Geißler 2004, 69-75)

Beim CePT-Lehrgang „Multiplikator in der Primären Suchtprävention“ wird für das erforderliche Abschlussprojekt im letzten Drittel des Lehrganges eine thematische Begleitung der Seminarthemen geboten (z.B. Projektmanagement), Supervision für die Projektarbeit und der Lehrgangsabschluss besteht in einer Präsentation des eigenen Projektes für die gesamte Lehrgangsgruppe inklusive Projektleitung (wobei die Möglichkeit besteht, auch Freunde einzuladen). Abgeschlossen wird der Lehrgang mit der Zertifikatsübergabe, einem gemeinsamen Essen, Abschiedsspielen, ...

2.1 Spielend dem Ende entgegen

Berücksichtigt werden müssen

- die Größe der Gruppe,
- die Lehr- und Lerninhalte,
- die Gruppengeschichte,
- und die Lebensdauer der Gruppe.

Bei der Planung der Schlussituation muss sich der Leiter das Umfeld vor Augen führen. Was ist möglich, was nicht? Geplante und angekündigte Spiele dürfen letztendlich nicht an Materialmangel scheitern. Ein Abschlussessen kann nur stattfinden, wo rechtzeitig dafür Sorge getragen wurde, dass dieses auch an Ort und Stelle ist, wenn der Zeitpunkt gekommen ist.

Des Weiteren besteht die Aufgabe des Leiters darin, die strukturellen Bedingungen zur Verarbeitung von Emotionen und Erwartungen für die Gruppenmitglieder zu verwirklichen und so die Grundlagen für die emotionale Loslösung von der Gruppe zu geben. (Geißler 2004, 83)

Eine gute Grundlage für den emotionalen Abschied von der Gruppe geben verschiedene Spiele, die helfen, die Gruppe sanft aufzulösen.

Hier sollen nun einige Spiele, die sich zur Beendigung von Seminaren eignen, vorgestellt werden.

- **Das „Kofferpacken“** (auch als Rucksackpacken bekannt)

In der Mitte des Raumes wird ein sehr großes Papier aufgelegt, das den Seminarkoffer darstellt. Nun sollen die Teilnehmenden aufschreiben, was sie in ihren Koffer packen, wenn nun der Kurs vorbei ist und sie wieder in den Alltag zurückkehren. Sie sollten sich dabei stets bewusst sein, dass der Koffer für die ABREISE gepackt wird. Wenn der Koffer voll ist oder niemand mehr etwas einpacken will, sollte es eine Diskussion zum Inhalt des Koffers geben, damit bei eventuellen Unklarheiten auch noch Erklärungen zu den einzelnen Dingen im Koffer gegeben werden können, oder auch damit wichtige Dinge, die vergessen wurden, noch nachträglich eingepackt werden können.

Diese Übung ist auch deshalb gut geeignet, da die Gruppenleitung miteinbezogen wird. Gut anwendbar ist dieses Spiel in Gruppen mit bis zu 20 Mitgliedern. Vom Zeitaufwand her sind ca. 30-60 Minuten einzuplanen. (Geißler 2004, 87)

- **Warum...? Weil...?**

Dieses Schreibspiel ist für mindestens 5 Personen oder alle zusammen geeignet. Die Beteiligten sollen einfach Spaß am Unsinn haben. Eine Lockerung der Atmosphäre ist somit garantiert. Das Spiel dauert etwa 30 Minuten, benötigt wird ein Zettel mit einem Stift.

Jeder Spieler schreibt in die oberste Zeile seines Blattes eine Frage, die mit „Warum“ anfängt, faltet diese Zeile um und gibt den Zettel seinem Nachbarn weiter. Dieser schreibt eine Antwort, die mit „Weil“ beginnt, darunter. Bevor er das Blatt weitergibt, schreibt er eine neue Warum-Frage darunter, usw., bis die Blätter vollgeschrieben sind. Dann werden die Fragen und die darunter stehenden Antworten vorgelesen. (Wallenwein 2003, 235)



- **Der Schlangenbändiger** (Wallenwein 2003, 234)

Ziel dieses Spieles ist Verbesserung der Konzentration. Es ist ein Wettspiel, dessen Sinn darin liegt, wiederum die Stimmung zu verbessern. Der Schlangenbändiger braucht nur eine Minute an Zeitaufwand. Die Spieler brauchen dafür jeweils eine Papierserviette und die Zeit muss gestoppt werden. Aufgabe ist es aus einer Papierserviette in einer Minute eine Schlange zu reißen und wer die längste Schlange gemacht hat, der ist der Sieger.

- **Gobang** (Wallenwein 2003, 236)

Dies ist ein taktisches Spiel, das aber nicht in der Gruppe gespielt werden kann. Je zwei Spieler spielen gegeneinander, sie sitzen sich gegenüber und versuchen jeweils in einem Quadrat mit 15 Kästchen waagrecht und ebenso vielen senkrecht 5 Kästchen nebeneinander mit ihrer Farbe zu besetzen. Wer dies als erster schafft, der hat gewonnen.

- **Die Stadt der Zuwendung** (Wallenwein 2003, 243)

Dieses ruhige Spiel dauert etwa 20 Minuten und ist für die ganze Gruppe geeignet. Benötigt wird für jeden Mitspieler ein Blatt Papier auf dem gut lesbar „Besucher“ steht. Alle sitzen im Kreis, der eine Stadt darstellt. Jeder im Kreis ist entweder Einwohner oder Besucher. Einwohner können anderen Einwohnern Zuwendung geben soviel sie wollen. Diejenigen, die keine Zuwendung bekommen oder geben möchten, stellen das Besucherschild gut sichtbar vor sich hin. Jeder hat jederzeit das Recht, seine Stellung in der Stadt wieder zu verändern. Zuwendung ist in diesem Fall Lob, das ein Einwohner dem anderen ausspricht.

Dies ist ein sehr emotionales Spiel, da auf persönliche Gefühle und Empfindungen eingegangen wird. Daher muss der Gruppenleiter auf Probleme vorbereitet sein.

- **Andere Formen des aufgelockerten Abschieds**

Die Seminarleitung könnte den Abschied des Kurses mit einem kleinen Geschenk, sei es nun eine kleine Süßigkeit für jeden oder ein weiser Spruch, lustig verpacken. Besonders gut für den Abschied sind Musikstücke geeignet. Musik belebt die Stimmung, schafft Nähe und Abwechslung. (Wallenwein 2003, 238)

2.2 Der Übergang zwischen Seminar und „Wirklichkeit“

Transfer heißt hier die Übertragung des Erlernten, des Wissens, des Verhaltens, des Könnens, von der Lehr- / Lernsituation in Anwendungssituationen der Alltagspraxis.

Der Transfer ist also die Form des Anfangs nach dem Schluss, bzw. die Verbindung zwischen Wiederanfangssituation im Alltag und Schlussituation in der alltagsdistanzierten Bildungsveranstaltung.

Die Teilnehmenden eines Seminars müssen also eine sogenannte Transferfähigkeit entwickeln. Um dies zu erreichen bzw. zu erleichtern gibt, es verschiedene Übungen. Wichtig dabei ist, dass bereits vor der Schlussphase transferunterstützte Aktivitäten im Kurs erfolgen. Das heißt, Transfer darf kein neues Thema für die Beteiligten in Schlussituationen sein.

Das Transferproblem stellt sich nicht nur auf inhaltlicher Ebene, sondern ist auch auf der sozialen Ebene vorhanden. Die mit vielen Lernerfahrungen verbundene Rolle des Lernenden, des Abhängigen, des Teilnehmenden muss in der Übungssituation in die Rollenvielfalt des Alltags transferiert werden. So stellt sich beispielsweise die Frage: Wie gehen die Teilnehmenden mit ihren Abhängigkeitserfahrungen innerhalb der Lehr- / Lernsituation in ihre kommenden Rollen etwa als Multiplikatoren, oder als Vorgesetzte bzw. Mitarbeiter im Betrieb um?

KAPITEL 2

Auch hier ließe sich wieder der CePT-Lehrgang erwähnen: Die Teilnehmenden haben den Auftrag ein suchtpreventives Projekt durchzuführen. Dieses Projekt ist Teil des Lehrganges, vor allem aber soll es dazu dienen, die Teilnehmenden dazu zu bewegen, Aspekte des Gelernten umzusetzen und sich über diesen Weg hinaus zu trauen, hinein in eine für sie oft neue „Welt“.

Nicht immer geht man den Weg, ein Projekt durchzuführen. Um jedoch dem Transferproblem vorzubeugen, kann man sich auch der Rollenspiele als Transfermethode bedienen. Das heißt, eine Echtsituation wird simuliert, wird nachgestellt und somit bereitet man sich auf seine zukünftige Alltagssituation vor.

Eine weitere Transferstrategie wäre, die Teilnehmenden aufzufordern, ihre wichtigsten Lernerfolge zu resümieren und danach zu gewichten, inwieweit sie diese in der auf sie zukommenden Alltagssituation/ Arbeitssituation anwenden möchten.

Manche Seminar-/Projektleiter lassen ein so genanntes Lerntagebuch führen. Dabei erhalten die Teilnehmenden während einer Veranstaltung (offiziell) jeden Abend 20-30 Minuten Zeit, um sich Notizen zu machen, um die für sie wichtigsten Punkte niederzuschreiben. Zu empfehlen ist dabei eine Anleitung, wie zum Beispiel:

- a) Was war mir von den Lerninhalten heute besonders wichtig?
- b) Was will ich davon (in welcher Art und Weise) in meine Praxis übernehmen?

Bei längerfristigen Veranstaltungen, etwa Lehrgängen, ist daran zu denken, eine Zwischenbilanz zu machen, wo die Teilnehmenden über unterschiedliche Übungen das bereits Gelernte/ Erlebte zusammentragen/ präsentieren/ diskutieren und reflektieren können.

Zwei exemplarische Übungen zur Förderung der Transferfähigkeit seien hier angeführt:

- **Inselübung** (Geißler 2004, 115f)

„Sie befinden sich im Meer der Möglichkeiten. Um Halt zu gewinnen, zimmern Sie sich eine Insel zurecht. Markieren sie mit grünen Karten alle jene Fähigkeiten/ Fertigkeiten/ Erkenntnisse, die aus Ihrer Sicht Ihren festen Boden ausmachen. Also alles dies, was Sie können, was Ihnen sicher erscheint.

Den Rand der Insel, dies ist die Zone des Schwemmlandes, markieren Sie mit weißen Karten. Darauf schreiben Sie jene Fähigkeiten/ Fertigkeiten/ Kenntnisse, die Sie demnächst zu befestigen vorhaben.

Und anschließend an das weiße Schwemmland markieren Sie mit roten Karten das, was Sie gedenken an Ihre Insel im Meer an Möglichkeiten anzubauen.“

Für diese Übung sind vorzubereiten: ein großes Plakat für jeden Teilnehmenden, genügend grüne, weiße und rote Kärtchen, wie auch Stifte, Klebstoff und eine Schere. Vom zeitlichen Aufwand sind 45-60 Minuten für die Arbeit des Einzelnen einzuplanen und dann noch die Präsentation für die Gruppe. Diese Präsentation gestaltet sich folgendermaßen: Die Plakate werden im Raum verteilt und die Gruppenmitglieder betrachten die unterschiedlichen Inseln, was ca. 10 Minuten in Anspruch nimmt. Dann soll jede Person ihre Insel vorstellen, was pro Person etwa 7 Minuten dauert. Im Anschluss an die individuellen Vorstellungen sollten das Gemeinsame und die Unterschiede der Inseln erörtert werden.

- **Der Weg zum Schloss „Anderswie“** (Geißler 2004, 116f)

Da etliche Bildungsprozesse darauf ausgerichtet sind, die Realität nach der Veranstaltung zu verändern, Alternativen zum Bestehenden zu schaffen, braucht man auch zu diesem Zwecke Übungen.

Bei diesem Spiel sollen die Gruppenmitglieder auf ein großes Plakat zeichnen, wie sie sich das „Schloss Anderswie“ vorstellen und wie sie zu diesem mysteriösen Schloss kommen könnten. Wichtig dabei ist, dass man den Weg, etwaige Hindernisse und diverse Umwege nicht außer Acht lässt. Nach 60 Minuten sollte jeder sein persönliches Schloss präsentieren, nachdem es die anderen kurz betrachtet haben.



Da diese Übungen relativ zeitaufwendig sind, müssen sie sehr genau geplant werden und in den zeitlichen Rahmen passen.

Transferverfahren sollten nicht den endgültigen Abschluss einer Veranstaltung darstellen, da sie nicht den Teil des gemeinsamen Lernens beenden, sondern als individuelle Erfahrung anzusehen sind. (vgl. Geißler 2004, 107-120) Sie sollen zwar gegen Ende der Veranstaltung stehen, aber nicht anstelle eines Schlusses, eines Abschiedes.

3. Verlust und Trauer (vgl. Geißler 2004, 121-142)

Im Allgemeinen wäre es übertrieben, die Schlussituation eines Seminars mit den großen Schlussituationen des Lebens, wie zum Beispiel Trennung vom Elternhaus, Scheidung vom Ehepartner usw., gleichzusetzen. Dennoch gibt es viele Gemeinsamkeiten. Auch das Ende eines Bildungsprozesses wird als Verlust erlebt und empfunden. Man empfindet einen Verlust des Lebensraumes (das schöne Bildungshaus), einen Verlust der Lebensordnung (die ungewöhnlichen Arbeitszeiten), einen Verlust von lieb gewonnenen Kollegen und auch einen Verlust der Möglichkeit, sich selbst darstellen zu können. Reaktion auf diese Verluste in Trennungssituationen ist üblicherweise die Trauer. Diese Trauer ist allerdings Zeichen für die Fähigkeit, loslassen zu können und Gefühle zu verarbeiten. Sie ist eine unverzichtbare Bedingung für einen neuen Anfang.

Trauer wird nicht nur nach positiven Erlebnissen empfunden, sie tritt auch auf, wenn die Erwartungen an das Seminar nicht erfüllt wurden, und man sich im Laufe der Zeit des Öfteren geärgert hat. „Trauer ist auch Ausdruck jener wichtigen Anstrengung, mit der die Verarbeitung von Abschieden und die damit zusammenhängende Bedrohung individuellen Selbst- und Weltverständnisses gefördert wird und die notwendig ist, um zu einer neuen veränderten Selbst- und Weltsicht zu gelangen.“ (Geißler 2004, 128)

Aus diesem Zitat geht deutlich hervor, dass es wichtig ist, trauern zu können und trauern zu dürfen. Das ‚Zulassen-Können‘ von Trauer, das ‚Traurig-Sein-Dürfen‘ ist daher eine notwendige und sinnvolle Voraussetzung für eine produktive Verarbeitung von Schlussituationen auch im Bildungsbereich.

Ein Seminar ist immer zeitlich begrenzt und muss daher auch emotional sein Ende finden, daher ist ein Abschied von so großer Bedeutung.

4. Der Abschied der Gruppenleitung

Bisher war immer von den Teilnehmenden die Rede, doch auch der Gruppenleiter muss sich mit dem Abschied auseinandersetzen (vgl. Geißler 2004, 143-149) und sich von der Gruppe lösen. Obwohl man als Leiter viele Möglichkeiten hat, Schlussituationen zu gestalten, ist man nicht nur „Täter“ der Dynamik, sondern auch deren „Opfer“. Auch der Leiter muss es verkraften, plötzlich nicht mehr gebraucht zu werden, entbehrlich zu sein.

Es gibt immer wieder Seminar-/ Projektleiter, die den Abschied verdrängen und hinauszögern. Beispiele dafür:

- die einen teilen Unmengen von Skripten aus, um sozusagen darin weiterzubestehen
- die anderen wiederholen mehrmals ihren Abschied
- wieder andere kommen oft zum Schluss und sprechen dann doch wieder weiter

Eine weitere Möglichkeit, sich gegen Schlussituationen als Leiter zu wehren, sind so genannte perfektionistische Ansprüche. Mit dem Argument der Perfektion kann auch der sparsamste Institutionsvertreter überzeugt werden, eine Fortsetzungsveranstaltung zu finanzieren. Denn wer von uns möchte nicht gerne perfekt sein?

KAPITEL 2

Wünschenswert ist es, dass sich der Leiter in die Abschlusssituation einbringt. Auch wenn er nicht unbedingt Teil der Gruppe ist, so ist er doch in Beziehungen mit den Teilnehmenden verstrickt. Hierbei jedoch die Abschlusssituation als seine Bühne zu nützen, wäre fehl am Platz. Es gilt sich von der Gruppe zu lösen und das Seminar als solches abzuschließen.

Die Trennungsanstrengung seitens der Leitenden ist deshalb so wichtig, weil dadurch die einzelnen Gruppenmitglieder/ die Teilnehmenden die Möglichkeit zu einem eigenen, produktiven Abschied erhalten.

Literaturhinweise

Geißler, K.A. (2004¹). Schlußsituationen. Die Suche nach dem guten Ende. Weinheim/ Basel: Beltz

Wallenwein G.F. (2003²). Spiele: Der Punkt auf dem i. Kreative Übungen zum Lernen mit Spaß. Weinheim/ Basel: Beltz



KAPITEL 2

MULTIPLIKATOREN *in der Primären Suchtprävention*



Projektmanagement – Evaluation

Projektmanagement

1. Einleitung

Was Projektmanagement mit Suchtprävention zu tun hat, lässt sich durch einen Vergleich einfach beschreiben. Man muss lediglich der Frage nachgehen, worin die Gemeinsamkeiten beim Bau der größten und längsten Brücke der Welt und der Durchführung einer Veranstaltung zur Suchtprävention in einer Schule bestehen können.

Bei der näheren Betrachtung wird schnell klar, dass sich die gesteckten Ziele zwar um Dimensionen unterscheiden, die konkreten Planungen beider Vorhaben jedoch Parallelen aufweisen.

So benötigen beide Projekte zunächst Verantwortliche und Ressourcen. Beide Vorhaben verfolgen Ziele und beeinflussen in der Umsetzung die direkte Umwelt bzw. das Umfeld. Sie werden geplant und benötigen während der Umsetzung doch wieder Korrekturen und Nachplanungen. Auch wenn sich bei der Erfolgsbeurteilung herausstellt, dass sich die Bewertung der Brückenqualität, wenn auch aufwendiger, eindeutiger gestaltet als die Bewertung der suchtpreventiven Maßnahme an einer Schule, findet man auch hier Gemeinsamkeiten; vor allem, wenn man gezielt die möglichen Ursachen betrachtet, die zum Scheitern des Projektes führten. Hier wären beispielhaft zu nennen etwa die fehlende Bereitschaft bei der Genehmigung bzw. Mitarbeit, fehlende finanzielle Mittel, unzureichende Rahmenbedingungen, unklare Ziele, mangelhafte Zeit-, Personal-, und Materialplanung.

Warum sollte man sich also nicht einfach, auch als suchtpreventiv arbeitender Mensch, die Vorgehensweisen der „großen“ Projekte, vom Bauvorhaben bis zur Entwicklung einer Weltraumrakete, anschauen und im eigenen „kleinen“ Rahmen nutzen?

Im Folgenden wird das Vorgehen des Projektmanagements im Überblick vorgestellt und mit Praxisbeispielen unterlegt.

2. Durchführung von Projekten

Bei der Abgrenzung eines Projektes von anderen Tätigkeiten finden sich eine ganze Reihe von Definitionen. Gemeinsam beschreiben sie vor allem folgende Eigenschaften:

- **projektspezifische Organisation**

Ein Projekt benötigt eine eigene Organisation. Diese umfasst zumindest eine verantwortliche Person, bereitgestellte Mittel (Arbeitszeit, Finanzen, Hilfsmittel, Räumlichkeiten usw.) und auch Abläufe, wie z.B. Umsetzungsschritte oder Verwaltungstätigkeiten. Selbst wenn bei einem „kleinen“ Projekt solche Strukturen nicht explizit vorgegeben sind, bilden sie sich doch implizit aus.

- **klare Zielvorgaben**

Ein Projekt ist durch eindeutige Ziele definiert. Diese beziehen sich auf das konkrete Vorgehen und können aus übergeordneten Zielen abgeleitet werden. Sie zu erreichen, ist die Begründung das Projekt selbst. Ohne klare Ziele wäre der „Aufwand“ überhaupt nicht zu begründen. Wird das Projekt erfolgreich abgeschlossen, sind die Ziele erreicht.



- **zeitliche Begrenzung**

Ein Projekt hat einen definierten Anfang und ein definiertes Ende. Hierdurch grenzt es sich von anderen Tätigkeiten ab, die wiederkehrend oder kontinuierlich durchgeführt werden. Ein Projekt kann allerdings in weitergehende Zielsetzungen eingebettet sein, so dass es ein Element eines größeren Vorhabens darstellt.

- **Einmaligkeit, Neuartigkeit**

„Ein Projekt ist ein Vorhaben, das im wesentlichen durch die Einmaligkeit der Bedingungen in ihrer Gesamtheit gekennzeichnet ist, [...]“ (DIN 69901). Auch wenn es wiederkehrende und in ihrer Struktur und dem Ablauf vergleichbare Projekte gibt (z.B. Suchtpräventionswochen an Schulen), so haben Projekte doch etwas Einmaliges oder Neuartiges, wie z.B. die erstmalige Durchführung eines solchen Vorhabens an einer spezifischen Schule.

Auch wenn es sich um kleine Projekte handelt, die sich z.B. nur auf wenige Beteiligte oder auch wenige Stunden beziehen, so beinhalten sie doch die aufgeführten Eigenschaften. Im Kasten 1 finden sich Beispiele aus dem Bereich der Suchtprävention. Es wird deutlich, dass bereits eine einmalige zweistündige Maßnahme eine Projektstruktur aufweist.

Kasten 1

Was sind Projekte in der Suchtprävention?

Theaterspiel für Kinder
Stadtteilangebot für Jugendliche
Tag der Suchtprävention
Gestaltung von Plakaten
Ausstellung
Informationsveranstaltung im Betrieb
Schulung von Multiplikatoren

.....

3. Projektmanagement

Unter „Projektmanagement“ ist nun die Gesamtheit von Aufgaben, Organisation, Techniken und Mittel zu verstehen, die zur Abwicklung eines Projektes benötigt werden (in Anlehnung an die DIN 69901).

Betrachtet man dies in einer zeitlichen Perspektive, so unterliegt ein Projekt von der ersten Projektidee an bis zum Abschluss einem kontinuierlichen Management. Dieses muss die beteiligten Personen, die Ressourcen und Rahmenbedingungen, die Planung, die Umsetzung, aber auch mögliche Schwierigkeiten und Grenzen sowie die abschließende Bewertung und Dokumentation berücksichtigen.

Ein Projekt ohne Projektmanagement ist nicht umsetzbar. Die Abwicklung des Vorgehens kann lediglich implizit auf der Basis eines spontanen Handelns in der Situation erfolgen. Trotzdem gilt es, die selben Ziele anzustreben und die selben Aufgaben zu erledigen. Der Projekterfolg wird jedoch eher ein Produkt des Zufalls sein und nicht mehr der Planung.

4. Projektmanagement in der Praxis

4.1 Planungsphase

4.1.1 Klärung der Ausgangssituation

Bevor ein Projekt geplant werden kann, ist der aktuelle Stand/der Status zu klären. Zu Beginn steht immer eine erkannte und zu bewältigende Aufgabe mit definiertem Zielzustand. Dies kann ein bestehender negativer IST- Zustand (Problem) sein. Um ein Projekt erfolgreich durchführen zu können, muss bereits vor der Planung die Ausgangslage bekannt sein. Bei der Planung einer Autobahnbrücke wäre es fatal, „blind“ mit dem Bau zu beginnen und z.B. keine Bedarfsanalyse, keine Analyse der Bodenbeschaffenheit oder Prüfung der Genehmigungsmodalitäten durchgeführt zu haben. Im suchtpreventiven Bereich reagieren Projekte häufig auf einen Bedarf, der sich aus der aktuellen Situation ergibt. Trotzdem ist die genaue Kenntnis desselben zur richtigen Planung notwendig. Fragen zur Klärung der aktuellen Situation sind abhängig von der Aufgabe, dem Setting und den beteiligten Personen. Als Anregung sind im Folgenden - beispielhaft- Fragen aufgeführt.

1. Gibt es einen aktuellen Bedarf für das Projekt bzw. die Maßnahme?
2. Wie ist die Akzeptanz der Maßnahme bei der Zielgruppe und Dritten?
3. Welche vergleichbaren Projekte sind bereits mit welchem Erfolg durchgeführt worden?
4. Gibt es negative Erfahrungen mit vergleichbaren Themen oder Vorhaben?
5. Steht das Projekt in Konkurrenz zu anderen Vorhaben?
6. Kann auf Vorarbeiten zurückgegriffen werden?
7. Welchen Kenntnisstand hat die Zielgruppe?
8. Welche Ressourcen liegen vor bzw. sind nicht vorhanden?
9. Welche Personen können das Projekt unterstützen bzw. behindern?
10. Welche alternativen Aktivitäten/Angebote gibt es im gewünschten Umsetzungszeitraum?

Diese Liste ließe sich noch weiter fortsetzen. Für eine Analyse der aktuellen Situation sind nach Möglichkeit auch „Insider“ oder Vertreter der Zielgruppe einzubeziehen. Nur so kann ein Projekt auf die gegebene Situation erfolgreich angepasst werden.

4.1.2 Projektskizze

Vor der eigentlichen Umsetzung eines Projektvorhabens bedarf es zunächst einer Projektskizze. Sie dient den Durchführenden selbst zur eigenen Klärung des Vorhabens. Mit einer kurzen schriftlichen Darstellung fällt es gegenüber Dritten leichter, das Vorhaben zu vermitteln und sie zur Genehmigung oder Teilnahme zu gewinnen.

Tabelle 1 zeigt die notwendigen Inhalte einer Projektskizze.

Tabelle 1: Grobgliederung einer Projektskizze

| |
|-------------------------------|
| Projekttitel |
| Auftrag und Begründung |
| Umsetzung |
| Kurzbeschreibung |
| Konzeptuelle Basis |
| Verantwortlichkeit/Beteiligte |



Der Titel eines Projektes sollte zunächst einen Bezug zu dem Inhalt aufweisen. Darüber hinaus vermittelt ein Name auch eine emotionale Botschaft. Er kann Interesse und Motivation wecken. Er kann aber auch Barrieren aufbauen, unverständlich wirken oder falsche Erwartungen wecken. Aus diesem Grunde ist der Titel ein wichtiger Träger der Projektziele und der erste Schritt zum Erfolg. Je nach Projektstand kann zunächst auch ein Arbeitstitel genutzt werden. So kann der Projektname erst bei klarer Vorstellung des Projektes vergeben werden oder können Dritte in die Namensgebung noch einbezogen werden.

Eine kurze Beschreibung des Projektinhalts und -ablaufes ermöglicht es, Dritten einen schnellen Überblick zu verschaffen. Aus diesem Grund sollte bereits bei der Projektskizze eine schriftliche Kurzbeschreibung vorliegen.

Wird ein Projekt in Auftrag gegeben oder unterliegt es einer Genehmigung, sollte dies ebenfalls schriftlich festgehalten werden. Wird es als Auftragsarbeit umgesetzt, müssen den Durchführenden die Ziele, Rahmenbedingungen und Durchführungsmodalitäten bekannt sein. Eine Begründung des Vorgehens ergibt sich häufig aus den aufgestellten Zielen. Trotzdem können niedergelegte Begründungen lange Diskussionen überflüssig werden lassen und Überzeugungsarbeit erleichtern.

Jedes Projekt fußt auf einer konzeptuellen Basis. Insbesondere die Suchtprävention weist unterschiedliche Philosophien und Vorgehensweisen auf. Hier bedarf es einer Festlegung, da die konzeptuelle Basis die Zielsetzungen und die konkrete Umsetzung stark beeinflusst.

Die Frage, wer das Projekt durchführt, wer beteiligt ist bzw. wer die mögliche Zielgruppe darstellt, ist ein ebenfalls wichtiger Bestandteil des Projektes. Dies müssen nicht immer Personen sein. Vielmehr sind häufig Institutionen aktiv oder passiv beteiligt. Verantwortlichkeiten sollten jedoch immer an Personen geknüpft werden, auch wenn eine Institution in ihrer Gesamtheit sich verantwortlich zeichnet.

Nur wenn die Projektskizze vorliegt, kann ein Projektvorhaben in Angriff genommen werden. Sie stellt ein wesentliches, insb. bei der Vorstellung des Projektvorhabens gegenüber Dritten (z.B. Geldgeber, mitwirkenden Personen) Kommunikationsmittel dar. Zugleich bildet diese Skizze die Grundlage dafür, in die Planungsphase übergehen zu können.

Durch die Skizzierung des Projektvorhabens wird deutlich, welche Schritte vor der eigentlichen Durchführung geleistet werden müssen. Insbesondere organisatorische, personelle und finanzielle Rahmenbedingungen müssen geklärt werden. Zu beachten sind hier auch notwendige mündliche Absprachen und schriftliche Verträge.

4.2 Projektziele

*„Wer nicht weiß, wohin er will, braucht sich nicht zu wundern, wenn er ganz woanders ankommt.“
(R.F. Meyer)*

Ziele stellen das Kernstück jeder Projektplanung dar. Sie geben den Anlass und die Begründung für das Vorhaben, aus ihnen ergeben sich die Zielgruppen, werden die Inhalte und Durchführungsweisen abgeleitet und die zeitliche Planung entwickelt. Sie dienen letztlich auch der Klärung, ob das gesamte Projekt einen Erfolg darstellt.

Wie lassen sich Ziele finden und formulieren? Zunächst einmal formulieren die Ziele das gewünschte Ergebnis bzw. die Ergebnisse des Vorhabens.

Tabelle 2: Zieleigenschaften

| Eigenschaft |
|------------------------|
| konkret und präzise |
| realistisch |
| terminierbar |
| prüfbar (messbar) |
| attraktiv/ motivierend |

Projektziele müssen die in Tabelle 2 aufgeführten Eigenschaften aufweisen. Beim Projektmanagement können nur Ziele herangezogen werden, die konkret und präzise sind. Unklare Formulierungen lassen sich am Ende der Durchführung nicht prüfen. Werden Ziele formuliert, die nicht realistisch sind, so ist das Projekt schon vor seiner Durchführung gescheitert. Mit der Aussage, alle Schüler und Lehrer hören auf zu rauchen, kann man zwar eine Vision formulieren, die es anzustreben gilt, als Projektziel bedeutet schon ein einziger rauchender Schüler oder Lehrer den definitiven Misserfolg. Mit den Kriterien „konkret“, „präzise“ und „realistisch“ fangen Projektgruppen schnell an, „kleine Brötchen“ zu backen. Dies erscheint zunächst demotivierend, ist jedoch im Verlauf und bei einer späteren Prüfung des Projekterfolgs positiv zu sehen.

Wird ein Ziel formuliert, muss auch eine Aussage darüber getroffen werden, wann im Projektverlauf das Ziel erreicht wird. Nur mit einem vorgegebenen Zeitpunkt kann ein Ziel auch zu diesem geprüft werden.

Warum Ziele attraktiv und motivierend sein müssen, erscheint weniger als Kriterium für die Prüfung als vielmehr zur Motivation Dritter. Braucht man weitere Personen, die das Projekt durch Einsatz oder finanzielle Mittel unterstützen, so müssen sie sich für das Vorhaben begeistern lassen. Hieraus lässt sich auch der Anspruch ableiten, Ziele nach Möglichkeit positiv zu formulieren. „Wir werden nicht mehr die Schlechtesten sein“, weckt im Vergleich weniger Interesse und Motivation als „wir werden im nächsten Vergleich die Besten sein.“

Ziele können sehr abstrakt oder sehr konkret formuliert sein. Abbildung 1 gibt eine Zielhierarchie am Beispiel der Suchtprävention wieder. Je tiefer das Ziel in der Hierarchie liegt, desto konkreter wird es. Konkrete Ziele leiten sich aus der jeweils höheren Zielhierarchie ab.

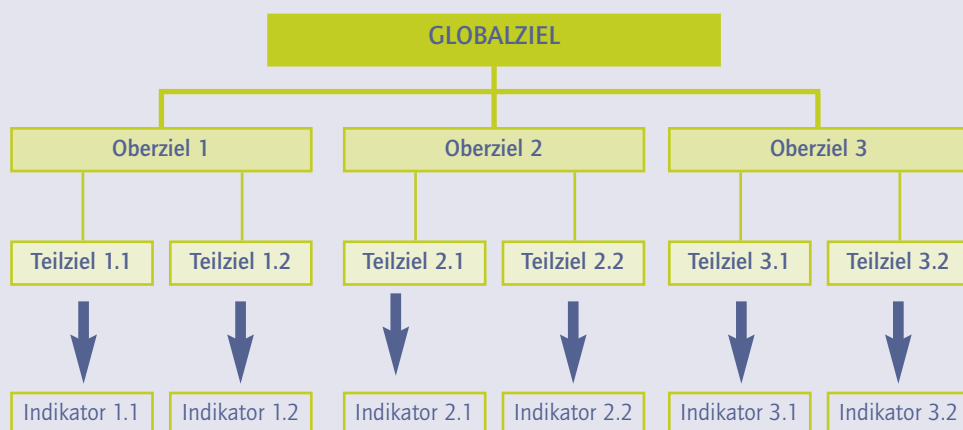


ABBILDUNG 1: ABLEITUNG DER INDIKATOREN AUS DER NIEDRIGSTEN EBENE DER ZIELHIERARCHIE (IZG 2000)

Bei großen Projekten werden neben Projektzielen auch Teilziele oder Meilensteine formuliert. Sie beschreiben notwendige Etappen, die erreicht werden müssen, um überhaupt die nächsten Ziele erreichen zu können. Sind z.B. die Schulungsmaterialien nicht zu Seminarbeginn und in der notwendigen Qualität vorhanden, wird der vorgegebene Schulungserfolg selbst gefährdet sein. Eine Beispielhierarchie für den Bereich der Suchtprävention ist in Kasten 2 dargestellt.

Kasten 2

Beispiel einer Zielhierarchie in der Suchtprävention (LZG 2000, 29)

Die auf einer Metaplanwand gesammelten Ziele des Zielkatalogs werden im Folgenden nach Gemeinsamkeiten geordnet und dann in eine Hierarchie gebracht.

Globalziel **Reduktion und Verhinderung von Suchtmittelmissbrauch im Allgemeinen**

| | |
|----------|--|
| Oberziel | 1. Drogen- und speziell Ecstasy-Konsum bei den Konsumenten reduzieren |
| Teilziel | 1.1 Vermittlung von Informationen über Drogen und im Speziellen Ecstasy |
| Teilziel | 1.2 Aufbau externaler Ressourcen |
| | 1.2.1 Ansprechpartner bei Problemen finden: Multiplikatoren |
| | |
| Oberziel | 2. Drogen- und speziell Ecstasy-Konsum bei gefährdeten Jugendlichen verhindern |
| Teilziel | 2.1 Vermittlung von Informationen über Drogen und speziell Ecstasy |
| Teilziel | 2.2 Stärkung personaler und sozialer Kompetenzen |
| | 2.2.1 Nein-Sagen-Können |
| | 2.2.2 Gruppendruck widerstehen können |
| | |

Der Projektplan dient der Festlegung der zeitlichen und organisatorischen Abläufe. Die Planung orientiert sich an den Projektzielen sowie den Zwischenzielen. Diese werden auch im Zeitverlauf als Meilensteine bezeichnet. Als Vorlage dient die Projektskizze. Berücksichtigt werden zudem die äußeren Einflüsse sowie die Rahmenbedingungen.

Auch wenn ein Teil der folgenden Fragen bereits zur Projektskizze beantwortet werden müssen, werden hier nochmals vollständig die Bestandteile der Vorplanung aufgeführt.

- Wer organisiert das Projekt?
- Welche Institutionen/Personen sind über das Vorhaben zu informieren?
- Wer wird zur Durchführung des Projektes benötigt?
- Auf welchen Konzepten basiert das Vorhaben?
- Welche Qualifikationen/Kompetenzen werden gebraucht?
- Welche (zeitlichen und finanziellen) Ressourcen stehen zur Verfügung?
- Werden sonstige Hilfsmittel (Computer etc.), Räume usw. gebraucht?
- Welche Rahmenbedingungen müssen beachtet werden?
- Was kann einer Umsetzung entgegenstehen?
- Wie reagieren die am Projekt Beteiligten auf das Vorhaben?
- Wird das Projekt evaluiert?



KAPITEL 3

Eine wichtige Frage betrifft die Projektsteuerung. Um erfolgreich auf Abweichungen reagieren zu können, müssen insbesondere bei großen Projekten Verantwortungen, Kommunikationsstrukturen und Lösungsstrategien bereits im Vorfeld festgelegt sein. Denn auch hier gilt wie für jede Planung:

Es wird anders kommen als man dachte, und ein Plan ist dazu da, sich solange daran zu halten, bis neue Informationen oder Veränderungen eine Neuplanung erforderlich machen.

Rahmenbedingungen umfassen weiter: Bildung einer Projektgruppe, Klärung der Zusammenarbeit (Rollen im Projektteam; Kompetenz- und Verantwortungsverteilung), Motivation der Beteiligten, Kommunikation im Projektverlauf, Schnittstellen mit Externen, Verträge, usw.

Wird eine Evaluation geplant, so schließen sich die im Kapitel Evaluation aufgeführten Schritte an.

4.3 Erstellung eines Projektplans

Bei der Dokumentation des Projektablaufs kann zwischen einem Projektplan und einem Projektablaufplan unterschieden werden.

4.3.1 Projektplan

Der Projektplan (Abbildung 2) stellt die Gesamtaufgabe in einem groben Überblick dar. Hier sind es einzelne Arbeitspakete, die wiederum Projektteilen zugeordnet werden.

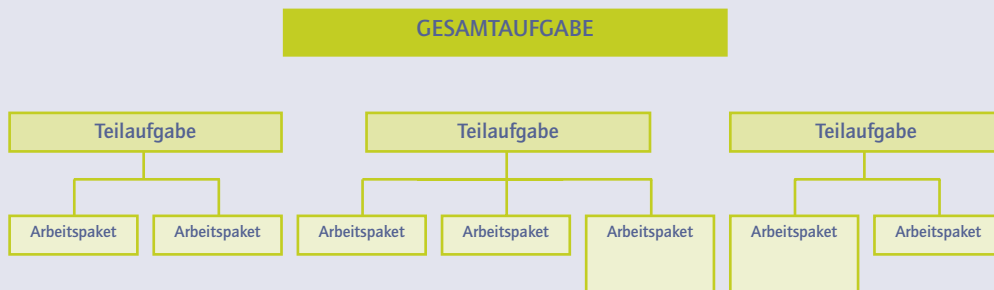


ABBILDUNG 2: PROJEKTPLAN

Pro Arbeitspaket sind die Ziele, die inhaltlichen und organisatorischen Aufgaben sowie die Verantwortung festzulegen.

4.3.2 Projektablaufplan

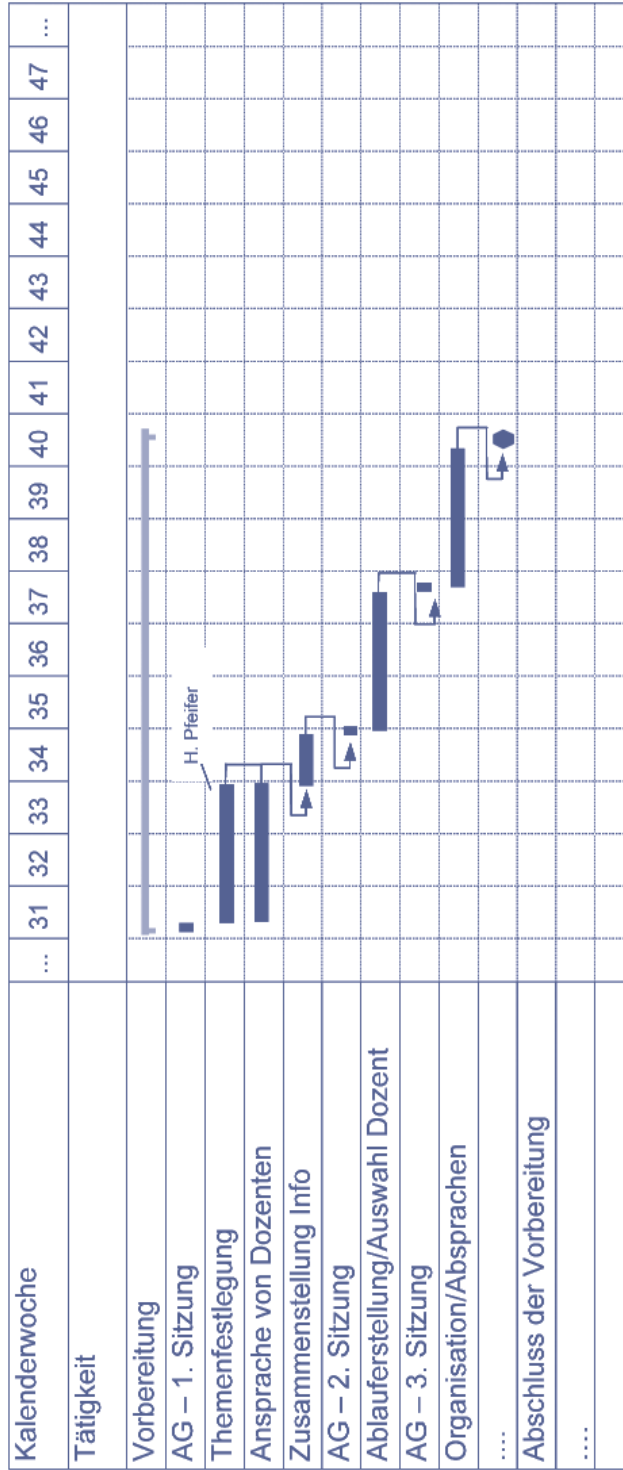
In Abbildung 3 ist ein exemplarischer Projektablaufplan dargestellt. Hier werden die Einzelaufgaben in einen zeitlichen Ablauf gebracht. In dieser Darstellung kann auch die gegenseitige Abhängigkeit von Einzeltätigkeiten dargestellt werden. Zudem können Verantwortlichkeiten den einzelnen Schritten zugeordnet werden.

Bei größeren Projekten kann man für den Projektablauf auch Computerprogramme nutzen. Sie managen Teilschritte, Zeiten, Ressourcen und Verantwortlichkeiten. Bei kleinen Projekten reicht eine tabellarische Aufstellung der Teilschritte, wie sie in Anhang 1 dargestellt ist.





Abbildung 3: Ausschnitt eines Projektablaufplans



Die Abbildung 3 zeigt exemplarisch Einzelschritte einer Vorbereitungsphase in einem Projektablaufplan. Als Beispiel wurde hier die Durchführung einer Informationsveranstaltung gewählt.

4.4 Umsetzung

Je besser die Projektplanung, desto einfacher verläuft die Projektumsetzung. Anhand eines Projektablaufplans können die Einzelschritte abgearbeitet werden. Wird das Vorhaben evaluiert, muss auch dieses in den Ablauf eingepasst werden. Besonders wichtig sind die Beobachtung und Dokumentation des tatsächlichen Verlaufs. Hieraus ergibt sich die Möglichkeit, auf Veränderungen zu reagieren und die weitere Umsetzung darauf anzupassen. Die Dokumentation des Verlaufs ist bereits die Vorarbeit für den Projektbericht.

Tabelle 3: Mängel und Reaktionen

| Mängelbereiche | Beispiele |
|-----------------------|--|
| Vorbereitung | Keine Analyse der Ausgangssituation Keine Berücksichtigung der Zielgruppe |
| Zielvorgaben | Keine konkreten Zielsetzungen Kein Austausch unter den Durchführenden Keine Dokumentation |
| Verantwortlichkeiten | Kompetenzstreit bei der Durchführung Unklare Information Dritter Liegengebliebene Aufgaben |
| Personal | Schlechte Umsetzung durch fehlende Qualifikation Fehlende Akzeptanz bei der Zielgruppe |
| Projektabweichungen | Keine Reaktionen auf Abweichungen |
| Projektstruktur | Kein Projektplan Projekthalte nicht bekannt |
| Auswertung/Evaluation | Keine Abschlussbewertung Kein Erfahrungsaustausch |

4.5 Projektabschluss

„Die Kunst zu enden – wer das kann, kann alles.“ (Hugo von Hofmannsthal, zitiert nach Deutsche Gesellschaft für Projektmanagement 2004).

Ein systematischer Projektabschluss ist für den Projekterfolg von erheblicher Bedeutung. Ein erfolgreiches Projekt kann auch dann noch zum Misserfolg werden, wenn Restarbeiten, wie z.B. die Dokumentation, nicht (mehr) erledigt werden.

Aus abgeschlossenen Projekten kann, unabhängig davon, ob sie erfolgreich oder nicht erfolgreich waren, gelernt werden. Die gewonnenen Erfahrungen lassen sich dann bei der Planung neuer Vorhaben nutzen. Die Erfassung des Projektverlaufs und -erfolgs beginnt bereits bei der Projektplanung. Zur genaueren Vorgehensweise sei auf das Kapitel Evaluation verwiesen.

4.5.1 Abschlussarbeiten

Neben Abschlussarbeiten, wie z.B. „aufräumen“, „abrechnen“, „zurückbringen“, können auch die Bewertung der Zusammenarbeit oder die Klärung von aufgetretenen Unstimmigkeiten notwendig sein. Inhaltliche Abschlussarbeiten können über die explizite Aufnahme in den Projektplan geklärt werden. Zur Klärung von Beziehungsfragen bietet sich eine Projektabschlussitzung an.



Neben der Maßnahme sollten auch Projektmanagement und Evaluation einer Bewertung unterzogen werden. Auch dies sollte unter Einbezug aller Beteiligten geschehen. Anhaltspunkte für eine Diskussion und spätere Dokumentation beinhalten folgende Fragen:

- Wurde die Durchführung durch das Projektmanagement erleichtert?
- In welchem Verhältnis stehen Kosten (Aufwand) und Nutzen des Projektmanagements?
- Welche Schwierigkeiten sind bei der Planung und im Verlauf aufgetreten?
- Sind - positive oder negative - Nebenwirkungen des Projektmanagements zu verzeichnen?
- Wie waren die Zusammenarbeit und Kommunikation zwischen den am Projekt und der Evaluation beteiligten Personen?
- Wie können zukünftige Projekte aufgrund der Erfahrungen optimiert werden?

4.5.2 Projektbericht

Um den Verlauf und die Ergebnisse gegenüber Dritten dokumentieren zu können, bietet sich ein Projektbericht an. Dieser grenzt sich von der Dokumentation während der Projektumsetzung ab.

Die Dokumentation von Maßnahmen ist eine Methode, um Ereignisse festzuhalten. Sie ist somit eine Form der Kommunikation mit Dritten. Zusätzlich dient sie auch der eigenen Erinnerung. Sie gibt einen qualitativen Überblick über Ereignisse und Ergebnisse.

Als Instrumente eignen sich:

- Schriftliche Berichte
- Protokolle
- Fotos
- Filme
- Tonaufnahmen

Der Abschlussbericht ist sowohl an das Projekt als auch an den Informationsbedarf und die Sprache der Empfänger auszurichten. Er sollte das Projekt in Ablauf und Ergebnis möglichst vollständig wiedergeben. Zur Strukturierung bietet sich das Schema in Tabelle 4 an.

Tabelle 4: Grobstruktur des Abschlussberichtes (ohne Evaluation)

-
1. Ausgangssituation
 2. Auftrag und Begründung
 3. Konzeptionelle Basis
 4. Planungsphase
 5. Projektziele
 6. Zielgruppe
 7. Projektplan und -ablaufplan
 8. Umsetzung mit wesentlichen Ereignissen
 9. Abweichungen und Reaktionen
 10. Ergebnisse (inhaltlich, finanziell, organisatorisch)
 11. Konsequenzen und Erfahrungen
 12. Empfehlungen für das weitere Vorgehen
 13. Zusammenfassung
 14. Literatur
 15. Anhänge
-

Bei einer durchgeführten Projektevaluation, ist diese in den Projektbericht zu integrieren oder eigenständig zu dokumentieren.



Inhaltliche Beschreibung

| | |
|-------------------------------|--|
| Projektziele | Welche Ziele möchte ich mit diesem Projekt erreichen? |
| Unterziele | Welche weiteren Ziele möchte(n) ich/meine Institution/Dritte erreichen? |
| Zielgruppe(n) | Welche Personen/-gruppen möchte ich mit diesem Projekt erreichen? |
| Inhaltliche Vorgehensweise | Wie möchte ich meine Ziele erreichen? |
| Eingesetzte Methoden | Welche Mittel setze ich ein? |
| Beteiligte/Projektpartner | Wer ist in diesem Projekt beteiligt? |
| Ressourcen | Was kann ich für dieses Projekt nutzen (Personen, Finanzen usw.)? |
| Durchführungsorte | Wo wird das Projekt durchgeführt (mehrere Orte möglich)? |
| Qualitätssicherung/Evaluation | Wie kann ich die Qualität der Durchführung sichern? Wie kann ich belegen, dass die Ziele erreicht wurden? |

Aufgabenbeschreibung

| | |
|-----------|--|
| Aufgabe 1 | Kurzbeschreibung mit Inhalt und Zeitpunkt der Durchführung |
| Aufgabe 2 | Kurzbeschreibung mit Inhalt und Zeitpunkt der Durchführung |
| Aufgabe 3 | Kurzbeschreibung mit Inhalt und Zeitpunkt der Durchführung |



KAPITEL 3

Literaturhinweise

Landeszentrale für Gesundheitsförderung in Rheinland-Pfalz (2000). Manual zum Management und zur Evaluation suchtpreventiver Projekte. Mainz: LZG

Dt. Gesellschaft für Projektmanagement (2004). Projektmanagementfachmann. Band I.

Dt. Gesellschaft für Projektmanagement (2004). Projektmanagementfachmann. Band II.



Evaluation

1. Einleitung

„Und, was hat es nun bewirkt?“ – Wer stellt sie nicht, die Frage nach der Wirksamkeit? Gerade bei suchtpreventiven Maßnahmen oder Aktionen erscheint sie besonders interessant. Da kommt schnell der Begriff Evaluation ins Spiel. - Viel zu aufwendig, viel zu kompliziert und kostspielig? – Das muss nicht sein! Betrachtet man die Vorgehensweise der Evaluation genauer, stellt man fest, dass Antworten auf die Frage nach dem Erfolg einer Maßnahme auch mit kleinen Mitteln gegeben werden können. Insbesondere bei einer guten Planung mit Hilfe des Projektmanagements kann eine praxisorientierte Evaluation ökonomisch und zeitnah umgesetzt werden.

„Evaluieren heißt ganz allgemein auswerten, bewerten und damit zugleich auch empfehlen, beraten und bei der Entscheidungsfindung unterstützen. Dies geschieht auf der Grundlage von Informationen, die mit den Methoden der empirischen Sozialforschung gesammelt und interpretiert werden.“ (Heiner 1996)

Von der Evaluation abgrenzen lassen sich die Dokumentation und das Monitoring.

Die **Dokumentation** von Maßnahmen ist eine Methode, um Ereignisse festzuhalten. Sie ist somit eine Form der Kommunikation mit Dritten. Zusätzlich dient sie auch der eigenen Erinnerung. Sie gibt einen qualitativen Überblick über Ereignisse und Ergebnisse.

Als Instrumente eignen sich:

- Schriftliche Berichte
- Protokolle
- Fotos
- Filme
- Tonaufnahmen

Unter **Monitoring** versteht man die kontinuierliche Sammlung und Organisation von Daten zu einem bestimmen Gegenstand (CePT/ ZepF 2004). Es ist die Basis, um den aktuellen Stand, aber auch Entwicklungen festzuhalten.

Als Instrumente können genutzt werden:

- Statistiken
- Fragebogen
- Interviews

2. Zentrale Kriterien

Evaluation ist nicht gleich Evaluation. Es lassen sich vielmehr unterschiedliche Kriterien festmachen, die die Ziele und Vorgehensweisen einer Evaluation stark beeinflussen. Die unterschiedlichen Formen der Evaluation lassen sich anhand der Kriterien Zielebenen, Zeitpunkte und Rahmenbedingungen aufzeigen.

2.1 Zielebenen

Die Gründe für ein Evaluationsvorhaben lassen sich grob in zwei Kategorien einteilen. Besteht das Ziel in der Bewertung einer Maßnahme, spricht man von einer praxisorientierten bzw. summativen Evaluation. Diese Form der Evaluation steht dann im Vordergrund, wenn das zu beobachtende Vorgehen bereits erprobt wurde.

Bewerten <-> Verbessern

Überwiegt jedoch der Anspruch, aus der jetzt durchgeführten Maßnahme Verbesserungen für zukünftige, vergleichbare Maßnahmen abzuleiten, so liegt eine entwicklungsorientierte bzw. formative Evaluation vor. Handelt es sich um eine Neuerprobung oder einen Einsatz unter neuen Bedingungen, so wird diese Art der Evaluation gefordert.

Auswirkungen hat die unterschiedliche Zielebene vor allem auf die genutzten Indikatoren, Erhebungsmethoden und Erfassungszeitpunkte.

2.2 Zeitpunkt

Je nach Fragestellung kann eine Evaluation zu unterschiedlichen Zeitpunkten einer Maßnahme ansetzen (siehe Tabelle 1).

Tabelle 1: Zeitpunkte der Evaluation nach Wottawa & Dlugosch (1994).

| Vor der Maßnahme | Während der Maßnahme | Nach der Maßnahme |
|--|-------------------------------------|--------------------------------|
| Evaluation der Programmkonzeption | Evaluation der Programmdurchführung | Evaluation der Programmwirkung |
| Antizipatorische oder prospektive Evaluation | Prozessevaluation | Ergebnisevaluation |

Bei der **prospektiven Evaluation** (oder antizipatorischen Evaluation) ist es z.B. eine vorab stattfindende Bewertung des genutzten Konzeptes bzw. Programms. Grundlage der Bewertung sind hier insbesondere die inhaltliche Vorgehensweise, die genutzten Materialien sowie das eingesetzte Personal. Passen diese nicht mit den inhaltlichen Zielen oder den angesprochenen Zielgruppen überein, kann schon vor der Umsetzung eine Prognose auf den Erfolg bzw. Misserfolg stattfinden. Gleiches gilt bei einem ungenügenden Konzept oder nicht qualifiziertem Personal. Werden solche Defizite entdeckt, so ist es ein entscheidender Vorteil dieser Evaluationsform, dass das Vorhaben noch in der Planung steckt und Veränderungen möglich sind. Um einen „absehbaren“ Misserfolg zu verhindern, sollte eine prospektive Evaluation bei größeren Maßnahmen oder Projekten immer durchgeführt und dokumentiert werden.

Von einander zu trennen sind vor allem **Prozess- und Ergebnisevaluation**. Die Prozessevaluation beobachtet den Verlauf einer Maßnahme. Hier finden Erhebungen regelmäßig während des Maßnahmenablaufes statt. An den Meilensteinen des Projektplanes können z.B. Zwischenziele oder Teilaspekte geprüft werden. Auch hier ist es ein Vorteil, dass auf die Ergebnisse noch direkt reagiert werden kann und ein Maßnahmenverlauf angepasst wird.

Bei der Ergebnisevaluation werden die Ergebnisse der Maßnahme bewertet. Im Mittelpunkt der Prüfung stehen die angestrebten Ziele der Maßnahme. Wurden sie erreicht, kann die Maßnahme als ein Erfolg gewertet werden. Wurden sie nicht oder nur teilweise erreicht, kann aus den Ergebnissen gelernt werden. Da es sich um eine Rückschau handelt, ist es bei einem Misserfolg für Änderungen der aktuellen Maßnahme zu spät. Für die nächste vergleichbare Maßnahme können diese Ergebnisse allerdings genutzt werden, bzw. es können weitere Reaktionen geplant werden. Gleichzeitig bietet eine Ergebnisevaluation die Datenbasis, um den Erfolg zu kommunizieren.



2.3 Rahmenbedingungen

• Geldgeber

Die Differenzierung zwischen einer parteilichen und einer überparteilichen Evaluation betrifft die Frage nach dem Geldgeber und dessen Ziele. „Neutrale“ Geldgeber können als überparteilich bezeichnet werden. Für sie haben die Ergebnisse keine direkten Konsequenzen. „Parteilich“ ist ein Geldgeber dann, wenn er selbst je nach Erfolg direkte oder indirekte Vor- und Nachteile hat. Hier ist die Frage nach einer möglichen „parteilichen“ Beeinflussung der Evaluation zu beachten.

• Durchführung der Evaluation

Die Evaluation kann von den Verantwortlichen der Maßnahme selbst oder durch Dritte durchgeführt werden (Selbst- vs. Fremdevaluation). Der Vorteil der Fremdevaluation ist die Unabhängigkeit und bei einer kompetenten Institution oder Person auch das Fachwissen. Eine Selbstevaluation ist in der Regel kostengünstiger. Zudem haben die Durchführenden mehr Kenntnis über die Gegebenheiten. Die Vorteile beider Ansätze können durch eine kombinierte Vorgehensweise genutzt werden. Hier werden interne und externe Personen/Institutionen in die Planung, Durchführung und Auswertung der Evaluation einbezogen.

• Ableitbare Konsequenzen

Von hoher Relevanz ist die Frage nach den Konsequenzen, die aus den Evaluationsergebnissen gezogen werden. Werden neue Mittel an den Erfolg aktueller Maßnahmen geknüpft, oder steht das gesamte Projekt unter einem Erfolgsdruck, so wird dies auch die Evaluation beeinflussen. In einem solchen Fall ist es neben einer „guten“ Evaluation wichtig, auch die möglichen Grenzen der Aussagekraft aufzuzeigen. Zudem werden Personen in Kenntnis möglicher Konsequenzen sich in der Maßnahme oder bei der Beantwortung von Fragen anders verhalten können. Von hoher Bedeutung ist es, bereits in der Planungsphase mögliche Konsequenzen zu bestimmen und im Planungsverlauf der Maßnahme und der Evaluation zu berücksichtigen.

• Vermittlung der Ergebnisse

Die Weitergabe der Ergebnisse in die (Fach-)Öffentlichkeit wird mit offener Evaluation beschrieben. Werden die Daten nur ausgewählten Personen zur Verfügung gestellt, handelt es sich um eine geschlossene Evaluation. Analog zu den oben skizzierten Konsequenzen ist auch hier mit einer Wirkung auf die beteiligten Personen zu rechnen.

3. Planung einer praxisorientierten Evaluation

Bei der Beschreibung der Vorgehensweise wird von einer Evaluation ausgegangen, die durch die Projektverantwortlichen selbst durchgeführt wird (Krieger 1998; Gallà et. al. 2002). Somit basiert diese auf eigenen Ressourcen und Kompetenzen.

Um eine erfolgreiche Evaluation sicherzustellen, ist bei der Planung und Durchführung ein Ablaufplan einzuhalten. Tabelle 2 gibt einen groben Überblick über die notwendigen Schritte.

Tabelle 2: Evaluationschritte im Überblick

-
- Bildung einer Evaluationsgruppe
 - Klärung der Rahmenbedingungen
 - Beschreibung der Maßnahme
 - Bestimmung der Evaluationsziele und Fragestellungen
 - Erstellung eines Evaluationsplans
 - Auswahl der Untersuchungsmethoden und -verfahren
 - Umsetzungsphase
 - Datenmanagement
 - Ergebnisdarstellung
 - Ergebnisverwertung
-



Auch wenn die detaillierte Darstellung für ein kleines Evaluationsvorhaben abschreckend wirken kann, wird während der Durchführung doch deutlich werden, dass alle aufgeführten Punkte explizit oder implizit bearbeitet werden müssen. Zur Beruhigung lässt sich allerdings sagen, dass eine Reihe der aufgeführten Fragen sich bei überschaubaren Maßnahmen sehr schnell beantwortet lassen.

3.1 Vorplanung

Jede Evaluation kann als ein eigenständiges Projekt angesehen werden. Aus diesem Grunde sollten die folgenden Fragen analog zum Projektmanagement vor dem eigentlichen Beginn geklärt sein.

- Wer organisiert die Evaluation?
- Welche Institutionen/ Personen sind über die Evaluation zu informieren?
- Wer wird zur Durchführung der Evaluation (Datenerfassung) benötigt?
- Welche Qualifikationen/ Kompetenzen werden gebraucht?
- Welche (zeitlichen und finanziellen) Ressourcen werden gebraucht?
- Werden sonstige Hilfsmittel (Computer etc.), Räume usw. gebraucht?
- Welche Rahmenbedingungen müssen beachtet werden?
- Was kann einer Umsetzung entgegenwirken?
- Wie reagieren die am Projekt Beteiligten auf die Evaluation?

3.2 Beschreibung der Maßnahme

Vor der Festlegung des konkreten Evaluationsvorgehens ist es notwendig, eine Beschreibung der zu evaluierenden Maßnahmen zu haben. Wurde die Maßnahme mit Hilfe des Projektmanagements geplant, so ist dieser Schritt bereits getan. Beispielhaft ist in Tabelle 3 eine grobe Maßnahmenbeschreibung dargestellt. Zusätzlich kann hier im Kapitel Projektmanagement auf die Projektskizze verwiesen werden.

Tabelle 3: Grobgliederung einer Maßnahmenbeschreibung

| Maßnahme | Beispiel |
|---------------------------|---|
| Bereich | Suchtprävention |
| Zielgruppe | Jugendliche zw. 12-15 Jahren |
| Ziele | Stärkung der Ressourcen |
| Inhalte | Bewegung, Gruppenerleben |
| Eingesetzte Methoden | Gruppenaufgaben und -spiele; Diskussion |
| Maßnahmenplan | Geschlossene Gruppe, Blockveranstaltung über 3 Tage, Betreuung durch Fachkräfte |
| Verantwortung/ Beteiligte | Schulveranstaltung/ externe Fachkraft |
| Rahmenbedingungen/ Ort | Freizeitgelände, 2 Übernachtungen in Jugendherberge |

3.3 Bestimmung der Evaluationsziele und Fragestellungen

Die **Evaluationsziele** sind von den inhaltlichen Zielen der Maßnahme selbst zu trennen. Bei Evaluationszielen steht die Frage nach dem „Warum soll die Maßnahme evaluiert werden?“ bzw. „Welche Erkenntnisse möchte ich durch die Evaluation gewinnen?“ im Vordergrund. Hier lassen sich grob Zielsetzungen zur Bewertung und zur Verbesserung trennen. Tabelle 4 gibt exemplarische Zielsetzungen wieder.



Tabelle 4: exemplarische Zielfragen in der Suchtprävention

| |
|---|
| Passt das angewendete Konzept auf die angesprochene Zielgruppe? |
| Welche der eingesetzten Methoden haben sich als effektiv erwiesen? |
| In welcher Qualität wurden die Einzelangebote von den Durchführenden umgesetzt? |
| Ist die Maßnahme unter den gegebenen Rahmenbedingungen durchführbar? |
| Welchen Effekt hat die neue Maßnahme im Vergleich zu bisherigen Interventionen? |
| Ist die Maßnahme im Vergleich zu bisherigen Interventionen kostengünstiger? |
| Wird die Maßnahme in das Standardangebot aufgenommen? |
| Kann die Maßnahme auf weitere Zielgruppen ausgedehnt werden? |

Das Vorgehen der Evaluation leitet sich aus den inhaltlichen Zielen der Maßnahme ab. Nur wenn diese explizit formuliert wurden, kann eine Evaluation durchgeführt werden.

Ob bzw. inwieweit die inhaltlichen Ziele erreicht werden, wird anhand von Indikatoren überprüft. Ein Indikator gibt Auskunft, inwieweit das Ziel erreicht wurde. Ein Indikator ist beobachtbar bzw. messbar.

Als Beispiel sei das Ziel „Zuspruch der Maßnahme (suchtpräventive Veranstaltung in einem Jugendzentrum) durch die Zielgruppe (Jugendliche)“ genannt. Hier kann als Indikator die Anzahl der anwesenden Jugendlichen dienen. Zugleich kann die Anzahl der Jugendlichen erfasst werden, die die Veranstaltung vor ihrem Ende verlassen.

4. Erstellung eines Evaluationsplans

Bei der Erstellung eines Evaluationsplans geht es um die zeitlichen und organisatorischen Abläufe. Hierbei sind die folgenden Fragen zu berücksichtigen.

- Was ist zu tun?
- Wann ist es zu tun?
- Wozu wird es getan?
- Wer führt es durch?
- Wo wird es durchgeführt?
- Wie hängt es mit den übrigen Schritten zusammen?

Zusätzlich zu den aufgeführten Fragen sind zudem noch die Verantwortlichkeiten und Rahmenbedingungen zu klären.

Zunächst ist eine Evaluation in der Struktur ein eigenes Projekt. Somit kann die Vorgehensweise des Projektmanagements auch auf die Evaluation übertragen werden. Es ist mit Hilfe eines Evaluationsplans zu dokumentieren: Dieser fängt mit der Grobskizze an und endet mit der Frage nach einzuleitenden Veränderungen bzw. Reaktionen. Im Groben legt er folgende Schritte fest:

- Verantwortlichkeiten
- Erhebungsmethoden und -verfahren
- Erhebungszeitpunkte und -orte
- Vorgehen bei der Datenerhebung
- Datensicherung
- Auswertung und Interpretation
- Präsentation und Veröffentlichung der Daten
- Umsetzung von Veränderungen/ Reaktionen

Als Hilfe dient die Planungsvorlage im Anhang 1.

Berücksichtigt werden die äußeren Einflüsse sowie die Rahmenbedingungen. Analog zum Projektplan gilt auch hier, ein Plan ist dazu da, sich solange daran zu halten, bis neue Informationen oder Veränderungen eine Neuplanung erforderlich machen.

4.1 Auswahl der Untersuchungsmethoden und -verfahren

Von entscheidender Bedeutung ist die Frage nach den Untersuchungsmethoden und -verfahren.

Zunächst ist zu fragen, wer gibt mir die gewünschten Informationen, d.h. wer oder was sind meine Datenquellen. In Abhängigkeit dieser sind dann die generellen Vorgehensweisen der Datenerfassung zu definieren. Die am häufigsten genutzten Erhebungsmethoden sind schriftliche Befragungen, Interviews und Beobachtungen. Ergänzend sei die Analyse vorhandener Daten genannt.

• Schriftliche Erhebungen

Fragebogen stellen eine kostengünstige Methode der Datenerhebung dar. Der größte Aufwand steckt hier in der Entwicklung. Für die Gestaltung von Fragebogen können folgende Anregungen gegeben werden:

- Anpassung der Sprache an die Zielgruppe
- Klare Instruktionen zum Ausfüllen
- Einfache Fragestellungen (keine Doppelverneinung)
- Einfache Antwortvorgaben
- Neutrale Fragenformulierung (keine Suggestivfragen)
- Fragenfolge in eine Logik stellen

geschlossen <-> offen

Geschlossene Fragen (mit festen Antwortvorgaben) erleichtern die Auswertung deutlich. Offene Fragen (Freitexte) geben dem Befragten die Möglichkeit, individuell und umfassend zu antworten. Diese „qualitativen“ Daten lassen sich jedoch nur schwer auswerten und vergleichen.

Kasten 1: Beispiele für geschlossene Fragen

Wie zufrieden sind Sie ...

| mit der Maßnahme? | Überhaupt nicht | | | | | sehr stark |
|---------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| mit der Maßnahme? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| mit den Referenten? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| mit der Teilnehmergruppe? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| mit den Räumlichkeiten? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Bei größeren Fragebogen bietet sich eine Kombination aus beiden Fragentypen an. Hierdurch können quantitative Antworten aus geschlossenen Fragen leicht ausgewertet und mit anderen Daten verglichen werden. Ergänzende qualitative Fragen zum selben Sachverhalt (z.B. Zufriedenheit mit einer Maßnahme) erleichtern dann die Interpretation.



Kasten 2: Beispiele für offene Fragen

Was hat Sie bewegt, an der Veranstaltung teilzunehmen?

Welche Ideen nehmen Sie für sich persönlich mit?

Was hat Ihnen gut gefallen?

Was hat Ihnen nicht gefallen?

Anregungen für uns

• Mündliche Interviews

Mündliche Interviews nutzen das direkte Gespräch. Verständnisfragen können geklärt werden, Nachfragen oder das Eingehen auf Besonderheiten ist möglich. Zudem kann in das Interview auch Beobachtung einfließen (z.B. emotionale Reaktionen).

Allerdings sind sie ebenfalls schwer auszuwerten und in der Erhebung sehr aufwendig. Hier können nur kleine Zielgruppen erfasst werden. Einen Auswertungsvorteil bieten Interviews mit standardisierten Antwortvorgaben (analog geschlossener Fragen beim Fragebogen). Zum Überblick sind in Tabelle 5 Vor- und Nachteile der Methode vergleichend aufgeführt.

Tabelle 5: Vor- und Nachteile des Interviews

| Vorteile | Nachteile |
|--|--|
| einfache Entwicklung | aufwendige Datenerhebung |
| intensive, individuelle Befragung | aufwendige Datenauswertung |
| zusätzliche Informationen durch den persönlichen Kontakt | hohe Kosten |
| keine Probleme mit dem Rücklauf | Vorbereitung bzw. Training der Interviewer nötig |
| | Beeinflussung des Interviewten durch Interviewer |

• Beobachtungen

Beobachtungen sind analog dem Vorgehen beim Interview aufwendig. Sinnvoll erscheint die Dokumentation von Beobachtungen z.B. bei:

- Besonderheiten oder Schwierigkeiten im Maßnahmenverlauf
- Zählen von Beiträgen
- Zählen der Nutzung von Angeboten (Resonanz)

Vergleichend sind die Methoden der Informationsgewinnung nochmals im Kasten 3 zusammengefasst.

Kasten 3: Erhebungsmethoden - Auszüge aus (LZG 2000b)

Fragebögen zählen in der Evaluation zu den am häufigsten verwendeten Methoden. Typisch für die Fragebogenmethode ist, dass allen Befragten eine sprachlich klar strukturierte Vorlage zur Beurteilung vorgegeben wird. Alle Personen beurteilen sich also anhand der gleichen Verhaltensweisen, Merkmale oder Eigenschaften. In der Regel geht es um das Ankreuzen festgelegter Antwortmöglichkeiten auf klar vorgegebene Fragen oder Feststellungen. Mit der Fragebogenmethode lassen sich einzelne Personen oder Gruppen miteinander vergleichen. Es können Unterschiede bzw. Veränderungen innerhalb von Personen oder Gruppen über die Zeit oder über unterschiedliche Situationen hinweg erhoben werden.

Werden **Interviews** als Erhebungsmethode verwendet, so muss zwischen der standardisierten und freien Form unterschieden werden. Im **standardisierten Interview** geht der Interviewer nach einem vorgegebenen Fragenkatalog vor. Sind auch die Antwortmöglichkeiten zuvor festgelegt worden, so gleicht der Interviewleitfaden einem standardisierten Fragebogen, der vorgelesen und im Gespräch beantwortet wird.

Bei einem **freien Interview** ergibt sich der Ablauf durch das Gespräch. Informationen werden frei notiert oder per Video aufgenommen und später ausgewertet. Diese Form des Vorgehens ermöglicht ein individuelles Eingehen auf den Interviewpartner. Die Qualität der Einzelinformationen steigt. Bei einer Auswertung über verschiedene Befragte hinweg ist eine quantitative Auswertung jedoch nur beschränkt möglich. Die qualitativen Aussagen können nur schwer miteinander verglichen werden, da unterschiedliche Themen behandelt wurden und die Befragten auf verschiedene Fragen in einem unterschiedlichen Kontext antworten.

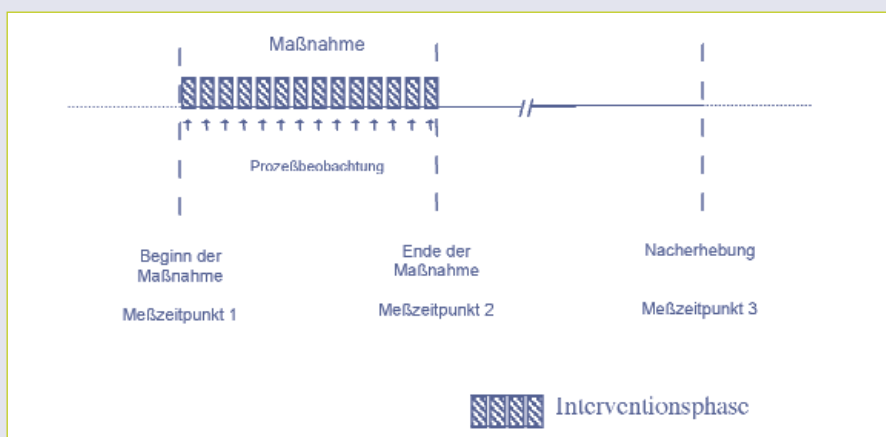
Beobachtungen können direkt oder auf der Basis von Videos vorgenommen werden. **Standardisierte Beobachtungen** nutzen *Kategorien oder Raster*, die vor der eigentlichen Beobachtungsphase erstellt werden. Es ist festzulegen, wann, wie häufig und wie lange beobachtet wird. Die Aufzeichnung kann dann in Form von *Strichlisten oder Kreuzen* sowie kurzen *Kommentaren* vorgenommen werden. Bei der **freien Beobachtung** notiert der Beobachter lediglich Sachverhalte in Form von Aufzeichnungen, die erst später analysiert werden. Wird die Situation auf Video aufgenommen, kann sie im Anschluss frei oder mit Beobachtungsbogen ausgewertet werden.

4.2 Festlegung der Messzeitpunkte

Ein wesentlicher Teil des Evaluationsplans betrifft die Frage nach den Erfassungszeitpunkten: WANN wird WAS bei WEM erfasst? Für jede Erfassung ist ein Zeitpunkt festzulegen.

Häufig werden Informationen vor oder zu Beginn einer Maßnahme erhoben. Diese Werte bilden dann einen Ausgangswert, zu dem alle nachfolgend erhobenen Daten in Vergleich gesetzt werden können. Ein zweiter „typischer“ Erhebungszeitpunkt ist am Ende einer Maßnahme oder einer Einheit (z.B. Seminarstunde oder Seminartag). Im Rahmen einer Prozessevaluation finden Erhebungen regelmäßig während des Maßnahmenablaufes statt. Bestimmte Methoden können nur im Prozess eingesetzt werden (z.B. Beobachtungen). Sollen auch mittel- und langfristige Effekte oder mittelbare Auswirkungen erfasst werden, so sind Nachbefragungen notwendig. Die folgende Abbildung 1 gibt Erfassungsmöglichkeiten schematisch wieder.

Abbildung 1: Beispielhafte Darstellung möglicher Messzeitpunkte.



Grundsätzlich steigen mit der Anzahl an Erhebungszeitpunkten Aufwand und Kosten der Erhebung aber auch die Gültigkeit von Aussagen. Wird beispielsweise ein Wissenstest nur nach einer Maßnahme durchgeführt, ist ungewiss, ob nicht schon vor der Maßnahme das abgefragte Wissen vorhanden war. Wenn allerdings der Wissenstest auch vor der Maßnahme durchgeführt wird, lässt der Vergleich der Werte vorher mit nachher gültige Aussagen zur Wirksamkeit der Maßnahme zu.

Kasten 4: Festlegung von Erhebungszeitpunkten - Auszüge aus (LZG 2000b)

Beispiel:

Die als Informationsquellen ausgewählten Personen sollen wie folgt befragt werden:

vor der Maßnahme

Erfragung von Wissen zum Thema Drogen bei den Seminarteilnehmern, um einen Vorher-Nachher-Vergleich durchführen zu können (Zielkriterium: Wissen nachher soll höher sein) / Entscheidung gegen die Erhebung von Einstellung und Verhalten zum Thema Drogen vor der Maßnahme, um die Seminarteilnehmer nicht vor der Maßnahme mit zu vielen Fragen zu belasten

direkt nach der Maßnahme

Erhebung von Akzeptanz, Zufriedenheit mit der Maßnahme bei den Seminarteilnehmern und Durchführenden sowie Einstellung und Verhalten zum Thema Drogen bei den Seminarteilnehmern

nach den Doppelstunden in den Schulen

Erhebung von Zufriedenheit mit der Durchführung bei den Multiplikatoren (Einschränkung siehe Informationsquellen, Entscheidung über Erhebung im Seminar)

3 Monate nach der Maßnahme

Befragung der Multiplikatoren hinsichtlich Erfolg der Ansprache von Gefährdeten

4.3 Datenmanagement

Das Datenmanagement beinhaltet die Datenerfassung sowie die Auswertung und Interpretation.

Ein erster Schritt der Datensammlung besteht darin, die Instrumente vor ihrem Einsatz genau zu prüfen, damit die Daten nicht verloren gehen oder sich als unbrauchbar erweisen. Weiterhin kann es notwendig sein, die Erfassung durch Dritte (z.B. Befragung von Schülern) genehmigen zu lassen.

Die Frage nach der Anonymität ist ebenfalls im Vorfeld zu klären. Je nach Befragungsinhalt kann es entscheidend sein, dass dem Befragten nicht nur die Anonymität zugesichert wird, sondern dass er durch die Instruktion und die Art der Erhebung dieser Aussage auch vertraut. Fehlende Anonymität kann zu einer bewusst falschen Beantwortung bzw. Auslassung von Fragen führen. Je nach Befragungsmethode und -inhalt ist auch der Datenschutz zu berücksichtigen.

Zur Erfassung sind die örtlichen, zeitlichen und personellen Rahmenbedingungen der Erhebung zu klären (Wer führt die Erhebung wann und wo durch?). Personen, die an der Erfassung beteiligt sind, sollten in die Handhabung eingewiesen werden. Hierzu gehört eventuell auch die Instruktion der Teilnehmer (Erklärung der Vorgehensweise, Motivierung, Entkräftung von Bedenken).

Um einen Datenverlust zu verhindern, ist die Sichtung und Sicherung der Daten wichtig. Falls bei den ersten Erhebungen Schwierigkeiten auftreten (z.B. fehlerhafte Ausführung), kann noch korrigierend eingegriffen werden. Sicherheitskopien sowie eine eindeutige Kennzeichnung der eingegangenen Daten verhindern einen nachträglichen Datenverlust bzw. eine eingeschränkte Auswertbarkeit.

Die Auswertung der Daten kann bei einfachen Daten und einer geringen Anzahl von Hand durchgeführt werden. Bei größeren Datensätzen empfiehlt es sich, den Computer zu nutzen. Hier stehen bei Tabellenkalkulationsprogrammen gute Routinen zur Auswertung und graphischen Aufbereitung zur Verfügung. Um fehlerhafte Auswertungen oder auch Fehlinterpretationen zu vermeiden, sollten die mit der Auswertung betreuten Personen über statistische Kenntnisse verfügen oder Dritte zu Rate ziehen. Oft reicht es, deskriptive Statistiken anzufertigen (z.B. Mittelwert, Häufigkeitsverteilungen, Unterscheidung von Untergruppen).

4.4 Interpretation und Ergebnisdarstellung

Bei der Interpretation der Ergebnisse sind die zuvor definierten inhaltlichen Ziele heranzuziehen. Aus ihnen wird deutlich, ob die vorliegenden Daten einen Erfolg, Teilerfolg oder Misserfolg widerspiegeln. Sind mehrere Personen an einer Maßnahme beteiligt, so ist eine Interpretation inklusive Ursachenklärung umso besser, je mehr Beteiligte einbezogen werden. Auch die Diskussion der Ergebnisse mit Vertretern der Zielgruppe kann zu neuen Erkenntnissen führen.

Voraussetzung für eine inhaltliche Interpretation ist eine „gute“ Evaluation. Kritisch ist hier vor allem die Erhebungsphase. Wurden die Zielgruppen zum falschen Zeitpunkt befragt, wurden Fragen nicht verstanden oder nicht ausgefüllt, konnte nur eine kleine Gruppe der Zielgruppe erreicht werden (Selektionseffekte) oder zeigen sich unerwünschte Antworttendenzen (unlogische oder übermäßig positive/ negative Antworten), so ist die inhaltliche Interpretation der Ergebnisse eingeschränkt. Liegen solche Einschränkungen vor, müssen diese bei der Bewertung der Daten berücksichtigt werden.

Die Darstellung der Ergebnisse kann auf verschiedene Weise geschehen. Die häufigsten Methoden sind:

- Ergebnisbericht
- Poster
- Vortrag/ Präsentation
- Fotos/ Film

Für die Gestaltung eines Berichtes sowie der Veröffentlichung der Ergebnisse sei auf das Kapitel Projektmanagement (Projektbericht) verwiesen.

4.5 Ergebnisverwertung

Bei den folgenden Fragen steht der Lerngewinn aus den Ergebnissen im Vordergrund. Gemäß dem Ziel der Evaluation kann der Schwerpunkt auf der Bewertung der durchgeführten Maßnahme oder auf dem Erkenntnisgewinn für zukünftige Maßnahmen vergleichbarer Art liegen. Als Grundlage der Verwertung gelten die vorab definierten Evaluationsziele:

- Wurden die inhaltlichen Ziele erreicht?
- Wie beeinflussen die Ergebnisse weitere Entscheidungen?
- Welche Konsequenzen können für Zielgruppen abgeleitet werden?
- Welche Konsequenzen sind aus den Ergebnissen für Folgemaßnahmen abzuleiten?
Wie ist das Kosten/ Nutzen Verhältnis der Maßnahme zu bewerten?
- Wie ist der Nutzen bezogen auf verschiedene Beteiligte (Zielgruppe, Veranstalter) zu sehen?
- Welche Ursachen können für nicht erreichte Ziele/ Misserfolge gefunden werden?
- Wie können diese in Zukunft abgestellt/ minimiert werden?

Auch das Vorgehen der Evaluation selbst kann durch folgende Fragen bewertet werden:

- Sind die Evaluationsziele erreicht worden bzw. können sie überhaupt eingeschätzt werden?
- Welche Schwierigkeiten sind bei der Planung und Umsetzung der Evaluation aufgetreten?
- In welchem Verhältnis stehen Kosten und Nutzen der Evaluation selbst?
- Wie können zukünftige Evaluationsvorhaben optimiert werden?

Aus diesen Fragen wird schnell deutlich, dass ein Misserfolg der Maßnahme, d.h. die Projektziele wurden nicht oder nur wenig erreicht, nichts mit dem Erfolg der Evaluation zu tun hat. Insbesondere bei negativen Ergebnissen kann der Nutzen der Evaluation bedeutend sein. So können unzureichende Maßnahmen schnell erkannt werden. Gleichzeitig kann analog der Vorgehensweise in der Wissenschaft aus Misserfolgen sehr viel besser gelernt werden.



Anhang 1: Planungsvorlage (adaptiert aus LZG 2000b)

Allgemeine Bedingungen der Evaluation

WAS ist der Gegenstand der Evaluation? **WAS** soll evaluiert werden?

| | | | |
|---|-----|-----|------|
| Gegenstand der Evaluation: | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| Zeitlicher Rahmen | | | |
| Evaluation insgesamt | von | bis | Tage |
| | | | |
| Finanzieller Rahmen | | | |
| Evaluation insgesamt | | | |
| Rahmenbedingungen der Evaluation | | | |
| Verantwortlich | | | |
| Personal / Beteiligte | | | |
| | | | |
| Hilfsmittel | | | |
| | | | |
| Informationsmittel über das zu evaluierende Projekt | | | |
| | | | |
| | | | |
| Sonstiges | | | |



Evaluationsziele

Ableitung von Zielbereichen der Evaluation aus Bereichen der Maßnahme

| Maßnahmenbereich | Zielbereiche der Evaluation |
|----------------------------|---|
| Zielgruppe | Erreichbarkeit, Verteilung, Akzeptanz |
| Ziele | Überprüfung der Zielerreichung (Erfolgskontrolle) |
| Methoden | Überprüfung der Methodenwirksamkeit |
| Beteiligte / Durchführende | Qualität der Durchführenden |
| Rahmenbedingungen | Bewertung der Rahmenbedingungen |
| Zeit- und Ablaufplan | Dokumentation des tatsächlichen Ablaufs |

| Maßnahmenbereich | Evaluationsziel | Indikator |
|------------------|-----------------|-----------|
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |





Datenquellen / Methoden / Messzeitpunkte

WANN werden WELCHE Informationen von WELCHEN Datenquellen erhoben?

WELCHE Methode zur Erfassung der Informationen wird genutzt?

Fragebogen; Interview; Beobachtung; Dokumentation

| Zielbereich | Datenquelle | Zeitpunkt | Erfassungsmethode |
|-------------|-------------|-----------|-------------------|
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |

KAPITEL 3

Datenerhebungsplan - Arbeitspakete

- WANN wird WAS beim WEM erhoben und WER ist dafür verantwortlich?

| Arbeitspaket | WANN | WAS | mit WEM | Verantwortlich |
|--------------|------|-----|---------|----------------|
| AP 1 | | | | |
| AP 2 | | | | |
| AP 3 | | | | |
| AP 4 | | | | |
| AP 5 | | | | |
| AP 6 | | | | |



Literaturhinweise

- CePT/ ZepF (2004). MoQuaVo. Ein Handbuch zur Arbeit mit Freiwilligen im Bereich Suchtprävention. Luxemburg: CePT
- Dlugosch, G.E./ Wottawa H. (1994). Evaluation in der Gesundheitspsychologie. In: Schwenkmezger, P./ Schmidt, L.R. (Hrsg.), Lehrbuch der Gesundheitspsychologie. (S. 149-168). Stuttgart: Enke
- Gallà, M./ Aertsen, P./ Daatland, C./ DeSwert, J./ Fenk, R./ Fischer, U. C./ Habils, K./ Jaspers, D./ Koller, M./ Lee, H./ Michaelis, T./ Sannen, A. (2002). Making schools a healthier place. Handbuch für effektive schulische Suchtprävention. Utrecht: Trimbos Institute
- Heiner, M. (1996). Qualitätsentwicklung durch Evaluation. Freiburg im Breisgau: Lambertus
- Krieger, W. (1998). Evaluation in der Gesundheitspsychologie. In: Kryspin-Exner, I./ Lueger-Schuster, B./ Weber G. (Hrsg.), Klinische Psychologie und Gesundheitspsychologie: Postgraduale Aus- und Weiterbildung (S. 172-193). Wien: WUV
- Landeszentrale für Gesundheitsförderung in Rheinland-Pfalz (2000a). Rund um die regionale Gesundheitskonferenz. Mainz: LZG
- Landeszentrale für Gesundheitsförderung in Rheinland-Pfalz (2000b). Manual zum Management und zur Evaluation suchtpreventiver Projekte. Mainz: LZG

KAPITEL 4

Settings

Der Setting-Ansatz in der Suchtprävention

Der Begriff „Setting“ - wörtlich übersetzt „Rahmen“ oder „Schauplatz“ - bezeichnet diejenigen Lebensbereiche, in denen die Menschen den größten Teil ihrer (Lebens)Zeit verbringen und die von ihrer Struktur her die Gesundheit aller Beteiligten maßgeblich beeinflussen.

Die Weltgesundheitsorganisation (WHO) formuliert hierzu in ihrer Ottawa-Charta zur Gesundheitsförderung: „Gesundheit wird von den Menschen in ihrer alltäglichen Umwelt geschaffen und gelebt, dort wo sie spielen, lernen, arbeiten und lieben.“

Der Setting-Ansatz geht davon aus, dass die alltäglichen Umwelten der Menschen, wie Wohnort, Arbeitsplatz, Schule, etc. einen besonders starken Einfluss auf die Gesundheit von Menschen haben, demzufolge nimmt man an, dass Gesundheitsförderungsmaßnahmen – wie auch Suchtpräventionsmaßnahmen – die beim Setting ansetzen, besonders Erfolg versprechend seien, denn:

1. Verhaltensänderungen sind nur möglich und langfristig stabil, wenn sie in den Alltag integriert werden können und mit den jeweiligen Gewohnheiten und Werten der Menschen übereinstimmen.
2. In den Settings können gesundheitsrelevante Rahmenbedingungen gezielt unter Einbeziehung und Mitwirkung der Betroffenen verbessert werden.
3. Die jeweiligen sozialen Gefüge und Organisationsstrukturen, in denen die Menschen tagtäglich handeln, können gezielt berücksichtigt und zur besseren Erreichung der Zielgruppen genutzt werden und damit zu einer Sicherung langfristiger Erfolge beitragen.

Ein weiterer wichtiger Aspekt des Setting-Ansatzes ist die Berücksichtigung sozial benachteiligter Zielgruppen, die oft nicht über die normal üblichen Zugangsweisen/ -wege der Suchtprävention/ Gesundheitsförderung erreicht werden. Diese Zielgruppen verfügen über ungünstige Bedingungen und Strukturen bzw. soziale Bezüge und weisen sozial bedingt ungünstigere Gesundheitschancen auf. Sie sind in stärkerem Ausmaß auf Hilfe von außen angewiesen, fühlen sich jedoch oft nicht von „herkömmlichen“ Angeboten angesprochen. Nach dem Motto „die Menschen dort abholen, wo sie stehen“ bietet das Setting den Vorteil, dass sich einerseits sozial Benachteiligte dort am besten erreichen lassen, wo sie spielen, lernen, arbeiten und lieben (aufsuchende Information und Intervention). Des Weiteren lassen sich dort Verhaltensänderungen am besten in ihren Alltag integrieren und kann andererseits Stigmatisierung vermieden werden, da in diesen Settings nicht ausschließlich sozial Benachteiligte anzutreffen sind.

Um gesundheitsfördernde bzw. suchtpreventive Maßnahmen zu fördern, richtet sich das Augenmerk im Rahmen des Setting-Ansatzes auf unterschiedliche suchtpreventive Interventionen und Strategien, die auf der operativen Ebene grundsätzlich in zwei Zugangsweisen zu unterteilen sind. So kann zwischen „**Suchtprävention in einem Setting**“ und „**suchtpreventivem Setting**“ unterschieden werden.

Beim Konzept des „**suchtpreventiven Settings**“ zielen alle Maßnahmen darauf ab, Suchtprävention prinzipiell im gesamten Setting zu integrieren, d.h. das Setting als Ganzes suchtpreventiv zu gestalten und Gesundheit als Organisationsprinzip zu integrieren und zu etablieren. Die suchtpreventiven Interventionen richten sich vornehmlich auf Strukturbildung – Verhältnisorientierung, ohne dabei zu vergessen, dass auch die persönliche Handlungsfähigkeit des Einzelnen für die Gestaltung seiner gesundheitlichen Lebensbedingungen zu stärken und zu gesundheitsgerechtem Verhalten zu motivieren und zu befähigen ist.

Unter der Formulierung „Suchtprävention in einem Setting“ sind vielfältige präventive Aktivitäten im Rahmen eines Settings zu verstehen, die nicht unbedingt zu einem „suchtpreventiven Setting“ führen müssen (oft auch nicht so angelegt sind). Entsprechend den Qualifikationen und Vorschlägen von Fachkräften der Suchtprävention werden für bestimmte Ziel- oder Risikogruppen innerhalb eines Settings suchtpreventive Maßnahmen angeboten und durchgeführt. Unter Umständen handelt es sich hierbei um singuläre Angebote, die auch nebeneinander, gar in manchen Fällen isoliert voneinander durchgeführt werden. Die suchtpreventiven Interventionen sind in erster Linie auf den einzelnen Menschen und sein Verhalten ausgerichtet, in diesem Sinne handelt es sich hierbei um einen individuellen Ansatz – Verhaltenorientierung.



In dem folgenden Kapitel wird kurz auf einige Settings eingegangen:

- Familie
- Gemeinde
- Schule
- Betrieb/ Arbeitsplatz
- Freizeitstrukturen (z.B. Sportverein)
- Sozialstrukturen (z.B. Gefängnis).

In den einzelnen Beiträgen wird jeweils auf verhaltens-, als auch auf verhältnisorientierte Aspekte verwiesen. Die beiden Zugangsweisen „Suchtprävention im Setting“, als auch „suchtpräventiver Setting“ werden angedacht. Eine Reihe von Inputs werden angeführt, um in beiden Richtungen suchtpreventive Wege gehen zu können.

Die Rolle der Multiplikatoren im Rahmen von Settings ist mannigfaltig. Sie können als Initiatoren, Unterstützer, Berater und/ oder Gruppenleiter von gesundheitsfördernden und suchtpreventiven Maßnahmen zum Einsatz kommen. Von Vorteil kann hierbei sein, dass Multiplikatoren Teil eines Settings sind, sich also besonders gut auskennen und als Teil des Ganzen akzeptiert sind. Genau dies kann jedoch auch als Nachteil gesehen werden, nämlich „vor lauter Bäumen den Wald nicht zu sehen“ oder im Setting nicht wirklich ernst genommen zu werden („der Prophet im eigenen Land ...“). Anzustreben ist, unter aktiver Beteiligung der Betroffenen (Partizipation) die jeweiligen Gesundheitspotenziale im Lebensbereich zu ermitteln und einen Prozess geplanter Veränderungen anzuregen und zu unterstützen, wodurch die gesundheitliche Situation der Betroffenen nachhaltig verbessert werden kann. Umso wichtiger erscheint ein Zusammenwirken aller beteiligter Akteure, damit ihre jeweiligen Kompetenzen, ihre personellen wie finanziellen Ressourcen (Vernetzung) effektiv eingesetzt werden können, damit noch so gut gemeinte Anstrengungen nicht im Sand verlaufen.

Suchtprävention in der Familie

Die Lebensbedingungen der Menschen haben sich in den letzten Jahrzehnten drastisch geändert. Dies zeigt sich in veränderten Formen der Produktion, Arbeitsorganisation, sowie in einem tiefgreifenden kulturellen Wandel. Eine Entwicklung, die vor allem gekennzeichnet ist – wie Jürgen Habermas es ausdrückt – durch eine „neue Unübersichtlichkeit“. Was wir feststellen können, ist eine Auflösung von verbindlichen Normen und Werten, eine Pluralisierung und Individualisierung von Lebensläufen, sowie eine wachsende soziale Unsicherheit aufgrund einer verschärften Konkurrenz der einzelnen Individuen auf einem sich immer schneller verändernden Arbeitsmarkt. Immer mehr Menschen werden aus traditionellen Bindungen und Versorgungsbezügen herausgelöst, sie werden letztendlich auf sich selbst und ihr individuelles Schicksal mit allen Risiken, Chancen und Widersprüchen verwiesen. Intermediäre Instanzen wie Familie und Nachbarschaft gehen in ihrer Bedeutung zurück, Individuum und Gesellschaftsstruktur werden sozusagen immer direkter kurzgeschlossen, wobei die Individuen sich zunehmend auf sich selbst zurückgeworfen und sozial isoliert sehen. Desintegration und neue Polarisierungen sind die Folgen. (vgl. Beck-Gernsheim 1994, 125f)

Will man jungen Menschen auch unter den Bedingungen einer „Risikogesellschaft“ (Beck 1986) hinreichend behilflich sein, eine eigene Identität zu entwickeln, gilt es Folgendes zu fordern:

- Kinder und Jugendliche brauchen eine hinreichend haltgebende sozial-ökologische und kulturelle Umwelt.
- In ihr müssen, zumindest zeitlich befristet, hinreichend verlässliche Bindungs- und Solidaritätserfahrungen möglich sein.
- Erst diese gestatten es, dass der Heranwachsende elementare Formen der Selbstachtung und damit des nötigen Selbst- und Weltvertrauens entwickeln kann.
- Beides sind unerlässliche Bedingungen für ein selbständiges (Über-)Leben in der postmodernen 'Unübersichtlichkeit'.“ (Metzmacher/ Zaepfel 1996, 28f)

KAPITEL 4

Solch fördernde Umweltbedingungen nennen Metzmacher/ Zaepfel in Anlehnung an Petri und Honneth „Bedingungen struktureller Geborgenheit.“ (vgl. Honneth 1992, 148ff zit. in: Metzmacher/ Zaepfel 1996, 29)

Des Weiteren schreiben die Autoren: Wir brauchen verstärkt „haltgebende und ermöglichende“ soziale Umwelten für Kinder, die rechtlich abgesichert und institutionalisiert sind. Nur in ihnen lassen sich innerseelische und soziale Fertigkeiten erwerben, die es Kindern gestatten, „ohne Angst verschieden zu sein“ (Adorno 1984). Bezugnehmend auf die Theorie von Beck, der die Biographie- und Lebensplanung der Menschen in der Risikogesellschaft als „Individualisierungsprozess“ bezeichnet, worin der Einzelne zum Lebenskünstler, zum „existentiellen Kleinunternehmer in eigener Sache“ wird, zeichnet sich ab, dass viele Kinder und Jugendliche in ihrer Lebensführung mit einer enormen Unbestimmtheit und Offenheit konfrontiert sind. „Mehrdeutigkeit, Widerspruch und Konflikt erzeugen ein Spannungsfeld, das zu immer neuen Lebensentwürfen führt [...] In einem sich ständig ändernden „Patchwork“ der Persönlichkeit ist man nicht versucht, ein eindeutiges Eigenschaftsprofil auszubilden. D.h. es gilt kein ‚wahres Selbst‘ zu finden, ‚wie einen verlorenen Gegenstand‘ (vgl. Wehrspan 1990, 163), sondern Identität ist ein lebenslanger Konstruktionsvorgang mit vollkommen offenem Ausgang. ‚Sein wird zum Design‘, d.h. ‚erfinde dich immer wieder neu‘.“ (Metzmacher/ Zaepfel 1996, 51)

Inmitten dieser postmodernen Unübersichtlichkeit steht die Institution Familie. Auch sie ist erfasst von den gesellschaftlichen Strömungen. Neben der sogenannten „normalen Ehe“ müssen wir feststellen, dass es immer mehr Ein-Eltern-Familien gibt, immer mehr Ehen geschieden werden, immer mehr Eltern zu Alleinerziehern werden, Ehen auf Zeit und auf Probe, Ehen ohne Trauschein, gleichgeschlechtliche Partnerschaften, Wohngemeinschaften etc ... Zudem gibt es in vielen Familien/ Partnerschaften aufgrund der gesellschaftlichen Dynamiken starke Auswirkungen auf das emotionale und soziale Beziehungsgefüge des Eltern-Kind-Verhältnisses und viele kommen mit den neuen Umständen nicht zurecht. Hinzu kommt, dass viele Eltern – dem Trend der Zeit folgend –mehr mit sich selbst beschäftigt sind als mit ihren Kindern bzw. Partner/in, so z.B. mit dem Aufbau von beruflicher Karriere und persönlichem Image. Folge: Viele Eltern nehmen sich zu wenig Zeit für ihre Kinder, überlassen die Erziehung den „heimlichen Miterziehern“, um nicht zu sagen den Kindern selbst („Laissez-faire-Erziehungsstil“), geben damit auch die Werteerziehung aus der Hand und überlassen den Kindern Medien als Beziehungsersatz. So manche Eltern versuchen diese Lücken durch materielle Zuwendungen an ihre Kinder zu kompensieren und überhäufen diese mit Spielzeug etc ... Wen wundert es dann, wenn landauf, landab die Rede ist vom Zerfall der Familien- und Nachbarschaftsstrukturen, allgemeinem Werteverlust, Orientierungslosigkeit, Vereinzelung, Zukunftsunsicherheit, grenzenloser Langeweile, etc... und einer Vielzahl an neuen psycho-sozialen Belastungen. (vgl. Brinkhoff 1996, 26)

1. Suchtpräventive Ansätze im Rahmen der Familie

Kinder haben ein Recht auf Erziehung und Eltern die Pflicht, ihren Kindern die bestmögliche Erziehung zukommen zu lassen.

Auch wenn heutzutage immer mehr Eltern so ihre liebe Müh' mit der Erziehung ihrer Kinder haben und ihre Erziehungsarbeit liebend gern auf Institutionen („Super-Nannys“) abwälzen, wie etwa auf die Schule und die Lehrkräfte, oder den Fernseher als Babysitter, so sind es jedoch sie, die Eltern, die Erziehung leisten/ zu leisten haben. Erziehung ist primär Elternarbeit. Das vorab dargestellte Szenario gesellschaftlicher Entwicklung mag für manch einen düster scheinen, diesen Kräften und Dynamiken haben sich Eltern und Kinder Tag für Tag zu stellen. Und viele tun dies gut, andere hingegen kommen damit nicht klar.

Damit Erziehung gelingen kann, gilt es für die Eltern, wichtige Handlungsweisen zu berücksichtigen: sich mehr Zeit für Kinder zu nehmen, gemeinsam die Freizeit zu gestalten, den Kindern zuzuhören, mit ihnen zu reden und auf ihre Probleme einzugehen. Kinder brauchen unbedingt die Möglichkeit, über sich und ihren Lebensalltag, über ihre Freuden und Frustrationen, über ihre Ängste und Nöte zu sprechen. Den Kindern die Wichtigkeit von Kommunikation in der Familie aufzuzeigen und ein enges (Vertrauens-) Verhältnis zu ihnen zu schaffen, ist von enormer Bedeutung. Über diesen Weg werden den Kindern Werte vermittelt, Werte des Alltags, die nicht im wortreichen Raum abstrakter Begrifflichkeit verpuffen. Werte müssen für Kinder (und nicht nur für sie) be-greifbar, fassbar, erfahrbar sein und nicht nur Worthülsen sonntäglicher Predigten. Zeit nehmen bedeutet den Willen aufbringen, sich für sich und seine Kinder zu investieren. Der tägliche Spruch von „ich habe keine Zeit“ bedeutet nichts anderes als, dass mir etwas anderes wichtiger ist. Ich setze



tagtäglich Prioritäten, wie ich die mir zur Verfügung stehenden 24 Stunden aufbrauche. Wenn dabei immer nur „die anderen“ Zeitkontingente bekommen, ich selber, meine Partnerin/ mein Partner und meine Kinder leer ausgehen, brauche ich mich nicht zu wundern, wenn eines Tages keiner mehr da ist, auch dann nicht, wenn ich ihn/ sie brauche.

Studien der Erziehungsstilforschung weisen darauf hin, dass ein autoritativer Erziehungsstil ein guter Weg zu sein scheint. Eltern, die diesen Erziehungsstil praktizieren, erziehen anders: „Sie wirken als Maximalisten, sie machen weniger Kompromisse und verstehen es, die drei entscheidenden Dimensionen der Erziehung miteinander zu vereinen: Sie schenken viel Liebe; sie setzen klare Regeln und bestehen konsequent auf deren Einhaltung; und sie fördern die Persönlichkeit, die Kreativität des Kindes. Warmherzigkeit, Aufmerksamkeit, Gespür für den jeweiligen Entwicklungsstand des Kindes, aber auch so praktische Dinge wie monitoring – also das Wissen darum, was ein Kind anstellt, wenn es nicht zu Hause ist, wie seine Freunde heißen, wo es nach der Schule spielt. [...] Zugleich verlangen sie von ihren Kindern ein hohes Maß an Kooperation und angemessenen sozialen Umgangsformen.“ (Kucklick 2002, 143f)

Im Kontext Familie und Suchtrisiko finden sich diese prosozialen Tugenden wieder. So wird in der Literatur auf eine ganze Reihe familiärer Schutzfaktoren hingewiesen, die die Wahrscheinlichkeit von Suchtrisiken verringern können:

- klare Grenzen innerhalb der Familie
- Zusammenarbeit in der Familie
- Offenheit, über Gefühle zu sprechen und Konflikte anzusprechen
- Aufmerksame bzw. demokratische Kontrolle durch die Eltern
- Gemeinsame Familienaktivitäten und Hobbys
- Fähigkeit der Eltern, ihre Einstellungen und Werte dem Kind gegenüber deutlich zu formulieren und vorzuleben
- Anerkennung des Kindes als Person
- Zutrauen in den Rat der Eltern
- Verfügbarkeit der Eltern
- Wärme in der Eltern-Kind-Beziehung
- Kommunikative Offenheit der Familie nach außen
- Die Möglichkeit, in Konflikten gemeinsame Entscheidungen auszuhandeln.
(vgl. Eickhoff/ Zinnecker 2000, 16f)

Starke Eltern sind wichtig, Eltern, die ihren Kindern wertschätzend gegenüber treten, d.h. ihnen etwas zutrauen, anstatt sie mit überzogenen Forderungen zu frustrieren; Eltern, die in ihren Kindern nicht die Vollstrecker eigener geplatzter Träume und Ansprüche sehen, sondern eigenständige Wesen, die man bei der Entwicklung der eigenen Handlungsfähigkeit begleitet und unterstützt, damit sie Schritt für Schritt ein Stück mehr an Verfügung über eben dieses Leben erhalten. Hierzu braucht es eine zustimmende und akzeptierende Kommunikation, in der Unterstützung, Einfühlung und Verständnis Platz greifen.

Wenn die These „bei Kindern, die seelisch gesund und zufrieden sind, ist das spätere Suchtrisiko geringer“ stimmen sollte, dann gilt es für die Eltern alle Anstrengungen zu unternehmen, ihre Kinder darin zu bestärken:

- ein hohes Selbstwertgefühl
- eine verantwortungsbewusste Selbstständigkeit
- Selbstvertrauen bzw. das Gefühl etwas bewirken zu können
- ein günstiges Verhältnis zu Gleichaltrigen
- ein gutes Körpergefühl
- gute Kommunikationsfähigkeiten aufzubauen.
(vgl. Eickhoff/ Zinnecker 2000, 17)

Es wäre jedoch falsch, Eltern glauben zu lassen, es gäbe eine Rundumversicherung gegen Drogen- und Suchtmisbrauch. Die WHO definiert Lebenskompetenzen (engl.: psychosocial competence or life skills) als „... diejenigen Fähigkeiten ..., die einen angemessenen Umgang sowohl mit unseren Mitmenschen als auch mit Problemen und Stresssituationen im alltäglichen Leben ermöglichen. Solche Fähigkeiten sind bedeutsam für die Stärkung der psychosozialen Kompetenz.“ Lebenskompetenzen sollen Menschen helfen,

KAPITEL 4

ihr Überleben in der menschlichen Gesellschaft zu sichern und ihre persönlichen Bedürfnisse und Fähigkeiten zu entfalten. Die WHO stellte fest, dass jene Menschen weniger gefährdet sind, von Suchtmitteln abhängig zu werden, deren Fähigkeiten auf folgenden Gebieten gut entwickelt sind: Kommunikation, zwischenmenschliche Beziehung, Umgang mit Gefühlen, kritisches Denken, Entscheidungsfindung und Handlungskompetenz, Problemlösung, Selbstbehauptung, Selbstwahrnehmung, Widerstand gegenüber Gruppendruck, Umgang mit Stress und Angst, Frustrationstoleranz. Dementsprechend gälte es auch für Eltern, ihre Kinder zu fordern und zu fördern, damit sich diese Lebenskompetenzen bei ihnen weiterentwickeln können.

Im Bereich Kommunikation kann Lebenskompetenzförderung auf folgende Bereiche abzielen (vgl. Burow/ Aßhauer/ Hanewinkel 1998):

- Fähigkeit, sich verständlich zu machen und andere zu verstehen
- Bedürfnisse wahrnehmen
- Beziehungen aufbauen
- Konfliktfähigkeit
- Selbstsicherheit
- Positives Selbstbild
- Wertschätzung für die eigenen Fähigkeiten
- Fähigkeit, Verlust und Niederlagen zu ertragen
- Problemlösefähigkeiten
- Soziales Verantwortungsbewusstsein
- Emotionale Ausdrucksfähigkeit
- Standfestigkeit/ Widerstandsfähigkeit gegen sozialen Gruppendruck

Für den Bereich Erziehung könnte dies für Eltern bedeuten, dass sie besonderen Wert legen auf Kommunikations- und Interaktionsmerkmale wie z.B.:

- emotional unterstützende Aussagen/ loben
 - positiver physischer Kontakt bzw. positives nonverbale Verhalten, wie z.B. streicheln, anfassen, umarmen
 - Ich-Bezug/ Selbstöffnung bzw. Äußerung von Wünschen und Absichten
 - häufig spontane Übereinstimmung
 - Aussagen, die zur Autonomie/ Unabhängigkeit ermutigen
 - zuhören können/ aufmerksam sein
 - auf den anderen eingehen
 - Redeanteile in der Familie/ Gruppe sind gleichmäßig verteilt
 - klare und konsistente Aussagen
 - Paraphrasieren
 - nachfragen/ klären
 - gemeinsames Lachen/ Humor
 - konstruktives Konfliktlösen/ effektive Problemlösestrategien
 - Rückmeldung geben.
- (vgl. Eickhoff/ Zinnecker 2000, 22f)

1.1 Angebote familienbezogener Suchtprävention

Bei der Umsetzung der oben angeführten Überlegungen gilt es sowohl verhältnis- als auch verhaltensorientierte Überlegungen einzubeziehen, denn Suchtprävention ausschließlich in der Familie anzusiedeln zu wollen, würde bedeuten, die Augen für gesellschaftliche Einflussfaktoren zu verschließen.

Im Rahmen des Settings Gemeinde konnte aufgezeigt werden, welche Aktionen im Rahmen gemeindenaher Suchtprävention initiiert werden können. Einwohner können sich auf Gemeindeebene dafür stark machen, ein Stück mehr an Verfügungserweiterung über ihre Lebensverhältnisse zu gewinnen, wenn es etwa darum geht, fehlende Kinderspielplätze einzufordern, oder die Wohnqualität in Wohnsiedlungen durch den steigenden Autoverkehr durch Geschwindigkeitsbegrenzungen zu verbessern, etc ... In Betrieben können sich Mitarbeiter für die Schaffung familienfreundlicher Arbeitsplätze einsetzen, usw ... All dies sind Maßnahmen, die letztendlich auch auf Familienebene zu tragen kommen, Belastungsfaktoren reduzieren und so dazu beitragen, dass die Gesundheits- und Suchtgefährdung der Menschen verringert wird.



Die andere Säule familienbezogener Suchtprävention setzt beim Verhalten der Eltern (besser der Erwachsenen) und Kinder an. Vom einfachen Elternabend über das Wochenendseminar für die ganze Familie bis zum Gemeindeprojekt für junge Familien ließe sich eine ganze Palette möglicher Themen anführen, die im Rahmen familienbezogener Suchtprävention angeboten werden können. Einige Angebote seien nachfolgend exemplarisch erwähnt:

- Drogen – Sucht – Prävention:
 - *Suchtmittel: legal – illegal – schießegal*
 - *Über Ursachen und Verlauf von Süchten*
 - *Nicht stoffgebundene Süchte: vom Workaholic bis zum leidenschaftenden Spieler*
 - *Körpereigene Drogen*
 - *Essstörungen: von schönen Frauen und starken Männern*
 - *Der alltägliche Medienkonsum*
- Körper und Bewegung:
 - *Umgang mit dem eigenen Körper*
 - *Animation zu Spiel und Bewegung*
 - *Entspannung und Meditation*
- Erziehung heute:
 - *Sensibilisierung für Problemlagen der Kinder*
 - *Krisenanfällige Lebenslagen und -phasen (Stichwort: Pubertät)*
 - *Elterliche Verantwortungs- und Entscheidungsfähigkeit*
 - *Wertpluralismus heute oder die Suche nach Sinn in Zeiten der Fülle*
 - *Persönlicher Erziehungsstil*
 - *Formen familiären Zusammenlebens*
 - *Familiäre Kommunikations-, Kooperations- und Konfliktmuster*

Die angeführten Themen können in unterschiedlicher Weise transportiert werden: im Rahmen von Informationsveranstaltungen, wo es von der Einführung bis hin zur umfassenden Beschäftigung mit den Themen geht, bis hin zu Weiterbildungsangeboten mit Persönlichkeitsentwicklungscharakter, wo die eigene Person, ihr Verhalten und Handeln im Mittelpunkt steht. Ohne Selbstthematizierung und Selbsterfahrung bleiben die Themen meist jedoch nur theoretische Konstrukte in den Köpfen der Hörer.

Eine interessante, wie auch wichtige Maßnahme gegen gesellschaftliche Isolierungstendenzen kann in Vernetzungsbestrebungen gesehen werden. (vgl. Suckfüll/ Stillger 1999, 32f) So bieten etwa Gesprächsgruppen, Präventionsnachmittage, Selbsthilfegruppen, Eltern-Kind-Zentren die Möglichkeiten für Austausch, Anregung, Information, Orientierung, Unterstützung, ja auch fachlichen Rat. Unter Gleichgesinnten ist es manchmal leichter, Fragen der Erziehung zu thematisieren und über schwierige Erziehungssituationen zu sprechen, Sorgen auszudrücken und Mut zuzusprechen, Zweifel, Belastungen oder angstbesetzte Gefühle nicht zu verleugnen, sondern zum Ausdruck zu bringen. Manchmal ist es aber einfach auch nur schön, andere, neue Menschen kennen zu lernen und mit ihnen über Gott und die Welt zu plaudern.

KAPITEL 4

Literaturhinweise

- Beck, U. (1986). Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Beck-Gernsheim, E. (1994). Individualisierungstheorie: Veränderungen des Lebenslaufs in der Moderne. In: Keupp, H. (Hrsg.), Zugänge zum Subjekt. Perspektiven einer reflexiven Sozialpsychologie (S. 125-146). Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Brinkhoff, K.-P. (1996). Kindsein ist kein Kinderspiel. In: Mansel, J. (Hrsg.), Glückliche Kindheit – Schwierige Zeit? Über die veränderten Bedingungen des Aufwachsens (S. 25-39). Opladen: Leske + Budrich
- Burow, F./ Aßhauer, M./ Hanewinkel, R. (1998). Fit und stark fürs Leben. Prävention des Rauchens durch Persönlichkeitsförderung. Leipzig: Klett
- Eickhoff, C./ Zinnecker, J. (2000). Schutz oder Risiko? Familienumwelten im Spiegel der Kommunikation zwischen Eltern und Kindern. Köln: BZgA
- Ferchhoff, W./ Neubauer, G. (1997). Patchwork-Jugend. Eine Einführung in postmoderne Sichtweisen. Opladen: Leske + Budrich
- Honneth, A. (1992). Der Kampf um Anerkennung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Kucklick, C. (2002). Die hohe Kunst des Helfens. Was ist die ideale Erziehung? In: GEO, 4, 126-154
- Metzmacher, B./ Zaepfel, H. (1996). Kindheit und Identitätsentwicklung im Zeichen (post-)modernen sozialen Wandels. In: Metzmacher, B./ Petzold, H./ Zaepfel, H. (Hrsg.), Therapeutische Zugänge zu den Erfahrungswelten des Kindes von heute. Integrative Kindertherapie in Theorie und Praxis Bd.1. (S. 19-74). Paderborn: Junfermann
- Nilles, J.-P. (2005). Peer-Mediation im Schulalltag. Modul 3: Gewalt – Konflikt. Luxemburg: MENFP/ SCRIPT (in Druck)
- Suckfüll, T./ Stillger, B. (1999). Starke Kinder brauchen starke Eltern. Familienbezogene Suchtprävention – Konzepte und Praxisbeispiele. Köln: BZgA
- Rogge, J.U. (1993). Kinder brauchen Grenzen. Reinbek: Rowohlt
- Rogge, J.U. (1995). Eltern setzen Grenzen. Reinbek: Rowohlt
- Waibel, E.M. (1994). Erziehung zum Selbstwert. Persönlichkeitsförderung als zentrales pädagogisches Anliegen. Donauwörth: Verlag Ludwig Auer



Gemeinde

1. Wieso die Gemeinde als Setting?

Nach dem Motto „Suchtprävention geht jeden an und soll auf verschiedenen Ebenen ansetzen“ bietet die Gemeinde eine geeignete Plattform für umfassende und ganzheitliche Suchtprävention. Nicht nur, dass die Gemeinde einen unmittelbaren sozialen Nahraum für Kinder, Jugendliche und Erwachsene darstellt, sie bietet außerdem eine Vielzahl an Schnittstellen zu anderen (präventiven) Arbeitsfeldern, wie z.B. zu Vereinen, Schulen, Jugendhäuser, Heime, Freizeitangebote, soziale Institutionen.

So gesehen ist die Gemeinde ein Setting, wo Alltag und Lebensort mit eingebunden werden und viele unterschiedliche Personen anzutreffen sind: Gemeindeverantwortliche, Eltern, Erzieher, Ärzte, Lehrpersonen, Kinder, Jugendliche etc. ...

Außerdem ermöglichen die Gemeinden den Aufbau einer präventiven Infrastruktur und den Zugang zu einer regionalen Vernetzung.

2. Was kann Suchtprävention in der Gemeinde bewirken?

Über den Weg einer gemeindenahen Suchtprävention können viele Ziele erreicht werden :

- **Informationen verbreiten**
 - Wissen und Bewusstsein über Drogen, Sucht und Prävention in der Bevölkerung vermitteln
 - Kenntnis über offizielle Hilfestellen im nahen sozialen Umfeld schaffen
- **Kommunikation und Diskussion über das Thema anregen**
- **Bürger sensibilisieren**
 - Betroffenheit und Verantwortlichkeit der Bürger wecken
- **Motivation ankurbeln**
 - viele Bürger für das Thema „Suchtprävention“ und „gesunde Gemeinde“ aktivieren
 - Veränderungswünsche auslösen
- **Einstellungen hinterfragen**
 - Identifizierung der Bürger mit den Zielen der Suchtprävention
 - eigene Einstellungen zum Konsum und Wohlbefinden hinterfragen
- **Kritisches Verhalten erzeugen**
 - eigenes Konsumverhalten überdenken
 - Vorbild für andere (Kinder, Jugendliche) sein
 - soziales Verhalten gegenüber anderen einnehmen
- **Erziehung unterstützen**
 - in der Familie (zuhören, unterstützen, begleiten, sich kümmern, offene Beziehung fördern)
 - in der Schule (Erziehung zur Selbständigkeit und Selbstbehauptung, Aufbau sozialer und kommunikativer Kompetenzen, Hilfe annehmen können)
- **Persönlichkeit fördern**
 - durch Projekte positives Selbstwertgefühl aufbauen, Frustrationstoleranz steigern, Konfliktfähigkeit und -bewältigung entwickeln
- **strukturelle Ressourcen nutzen**
 - Nutzung alternativer Freizeitmöglichkeiten
 - Nutzung der Informations- und Beratungsressourcen



Langfristig wird sowohl eine Verhaltens- wie auch eine Verhältnisveränderung angestrebt. Der Konsum legaler wie illegaler Drogen sollte reduziert und die strukturellen Angebote zur Prävention von Drogenmissbrauch und Sucht in der Gemeinde verbessert werden.

Dies sollte einerseits durch den Aufbau von Präventionsgruppen und deren Angebote in Form von Aktionen geschehen, andererseits aber auch durch Verbesserungen anderer Gegebenheiten in der Gemeinde (z.B. Infrastruktur, gesundheitsförderlicher Lebensraum, ...), welche die suchtpreventiven Ziele unterstützen.

3. Welche Möglichkeiten bestehen für den Multiplikator der Suchtprevention im Setting Gemeinde?

Multiplikatoren finden vielfältige und unterschiedliche Möglichkeiten, sich in ihrer Gemeinde einzubringen. Wo, wie und vor allem in welchem Ausmaß jemand sich engagieren will, hängt von den strukturellen Ressourcen in der Gemeinde ab.

Das Engagement wird neben den Kenntnissen und der Entschlossenheit des Multiplikators auch durch zeitliche, strukturelle und finanzielle Ressourcen, sowie durch das Unterstützungspotential Dritter beeinflusst.

Es gibt unterschiedliche Möglichkeiten, wie man aktiv werden kann. Hier seien einige kurz erwähnt:

- **Mit mehreren Bürgern einer Gemeinde eine Arbeitsgruppe bilden:**

Hier besteht die Möglichkeit, als Multiplikator und Leiter zu agieren oder als Mitglied der Gruppe aktiv zu sein. Dieses bietet den Vorteil, suchtpreventive Projekte und Aktionen innerhalb eines Teams auszuarbeiten und durchzuführen.

Innerhalb dieser Gruppenarbeit können Kontakte und Netzwerk zu und zwischen verschiedenen Organisationen und Institutionen aufgebaut werden.

- **In einem Verein tätig sein:**

Auch als Mitglied eines Vereines kann man suchtpreventiv tätig sein. Besonders in der Arbeit mit Jugendlichen kann man die Vereinsarbeit aktiv-präventiv gestalten.

Beispiele hierzu können dem Kapitel „Freizeitstrukturen“ entnommen werden.

Der Verein kann darüber nachdenken, welche suchtpreventiven Aktionen er in der Gemeinde anbieten kann, mit denen er die Mitbürger erreicht. Ebenso ist es beispielsweise möglich bei öffentlichen Veranstaltungen darauf zu achten, wie das Ausschänken von Alkohol gestaltet wird. „Keen Alkohol ennert 16 – mir haalen eis drun“ ist eine Möglichkeit von vielen, um als Erwachsener seine Verantwortung gegenüber Jugendlichen wahrzunehmen.

- **Die direkte Zusammenarbeit mit Gemeindeverantwortlichen:**

Multiplikator für Gemeindepolitiker sein. Als Fachperson der Gemeinde beratend zur Seite stehen und Vorschläge zu einer suchtpreventiven Gemeinde geben, bzw. ausarbeiten. (suchtpreventive Strukturen entwickeln, Aktionen und Projekte ausarbeiten)



4. Welche Initiativen sind im Setting Gemeinde möglich?

Es können eine Vielzahl an Initiativen und Projekten angeboten werden. Die nachfolgend aufgeführten Beispiele sollen aufzeigen, wie vielfältig die Themenbereiche sind und wer mit welchem Projekt angesprochen werden kann.

Da in erster Linie immer die Erwachsenen die Hauptzielgruppe von Suchtprävention sind, sind sie in der nachfolgenden Tabelle als erste aufgeführt, auch wenn die Kinder durch unterschiedliche Aktionen angesprochen werden. Ziel dieser Aktionen ist es jedoch immer, die Erwachsenen zu sensibilisieren und die Aktionen/Projekte als ein Teil des Ganzen zu betrachten.

| Bereich | Maßnahmen | Zielgruppe | | |
|---------------------|--|--------------------------------------|---|----------------------------|
| Primärschule | Schulfest: Spiele, Infostand; Broschüren; Ateliers | Mütter, Väter, Großeltern | | Schulkinder, Geschwister |
| | Didaktisches Material zur Suchtprävention | Lehrpersonen, Eltern | | |
| | Weiterbildung für Schulen | Lehrpersonen, Eltern | | |
| | Natur- und Sinneswahrnehmung | Lehrpersonen, Eltern | | Primärschüler |
| | Erlebnistag Suchtprävention | Lehrpersonen, Erzieher, Jugendleiter | Jugendliche in Jugendhäusern, Vereinen, ... | Primärschüler |
| | Suchtpräventive Woche | | Lehrpersonen, Eltern | Schüler in Sekundarschulen |
| | Elternabend | Eltern | | |
| Familie | Rallye, z.B. zum Thema Abenteuer und Sinneswahrnehmung | Eltern | Jugendliche | Kinder |
| | Vatertagsrallye | Väter, Mütter, Kinder (Familien) | | |
| Jugendarbeit | Lesung Jugendthemen | | Jugendliche | |
| | Jugendforum | | Jugendliche | |



KAPITEL 4

| Bereich | Maßnahmen | Zielgruppe | | |
|----------|---|---|---|---------------------------------|
| Gemeinde | Ferienaktivitäten | | | Kinder im Alter von 6-10 Jahren |
| | Stand mit alkoholfreien Cocktails | Bürger der Gemeinde | Jugendliche | |
| | Gemeindeblatt | Infos für Bürger der Gemeinde | | |
| | Konferenzen zum Thema - Cannabis - illegale Drogen - Pubertät - etc ... | Bürger der Gemeinde | Jugendliche | |
| | Diskussionsabende zu Präventionsthemen | Eltern, Interessierte Bürger, Präventionsgruppe | Jugendliche | |
| | Workshops über Cannabis etc ... | Interessierte Bürger, Präventionsgruppe | Jugendliche | |
| | Basisseminare zur Suchtprävention | Interessierte Bürger, Präventionsgruppe | Jugendliche | |
| | Theater | Lehrpersonen, Eltern, Interessierte | Jugendliche aus Jugendhäusern oder kulturellen Vereinen | Primärschüler |
| | Ausstellung | Lehrpersonen, Eltern, Interessierte | Jugendliche aus Jugendhäusern oder kulturellen Vereinen | Primärschüler |
| | Kampagne zu unterschiedlichen Themen, wie z.B. Alkohol, Medikamente | Bürger der Gemeinde, bestimmte Berufsgruppen | | |



5. Worauf ist beim Planen eines Projektes im Setting Gemeinde zu achten?

- Wie viel Einfluss hat man als Multiplikator in der jeweiligen Gemeinde?
- Die Bedürfnisse der Gemeinde und der Bürger ausfindig machen
- Die Unterstützung durch die Gemeindeverantwortlichen ist wichtig
- Kontakt zu bereits bestehenden Arbeitsgruppen aufnehmen
- Mit Institutionen oder Organisationen arbeiten, zu denen man bereits guten Kontakt hat
- Sich selbst vor Überbelastung schützen
- Die Arbeit soll frei von parteipolitischen Einflüssen bleiben
- Konzepte, Projekte und Aktionen dokumentieren.

Auf jeden Fall sollte beim Planen darauf geachtet werden, dass die Arbeit gemeinde- und bedürfnisorientiert ausgerichtet ist und vorgeschlagene und bewilligte Konzepte auch von der Gemeinde getragen und finanziert werden.

6. Exkurs: Erfahrungen aus dem Projekt „Suchtprävention an der Gemeng“

Im Folgenden soll kurz auf die Erfahrungen des Projektes „Suchtprävention an der Gemeng“ eingegangen werden. Die nachfolgende Beschreibung des Gemeindeprojektes bezieht sich grösstenteils auf die Publikation Fischer/ Michaelis/ Krieger 2002.

Das erste große, konzeptionell umfassende Suchtpräventionsprojekt des CePT hieß „Suchtprävention an der Gemeng“. In den Jahren 1996 und 1997 wurde dieses Pilotprojekt in sieben luxemburgischen Gemeinden gestartet (Dokumentation des Pilotprojektes siehe: Fischer/ Krieger 1998). In der Folge wurde das Projekt in den meisten Pilotgemeinden etabliert und um 7 Gemeinden erweitert. Derzeit sind 13 Gemeinden am Projekt beteiligt.

6.1 Das Rahmenkonzept zum Projekt

Bei der Umsetzung von **primärer Suchtprävention auf Gemeindeebene** geht es weniger um die Erprobung einer einzelnen Suchtpräventionstheorie oder deren einzelne Interventionsansätze, sondern um die Integration einzelner aktueller und erfolgreicher Theorien und Modelle:

- der **primäre suchtpreventive Ansatz**, der die verschiedenen aktuellen Theorien und Modelle in diesem Bereich berücksichtigt und integriert,
- der **gesundheitsförderliche Ansatz** (Ajzen/ Fishbein 1980; Becker 1992; Dlugosch 1994; Trojan/ Hildebrand 1989) unter Berücksichtigung von risikospezifischen und protektiven Faktoren beim Individuum und seinem Umfeld,
- der **gemeindegetragene Ansatz**, der die spezifischen Gegebenheiten der Gemeinde und deren Strukturen nutzt und die Eigenverantwortlichkeit der Gemeindemitglieder stärkt (Wilm/ Jork 1987),
- der **globale Ansatz** (Servais 1992), der die komplexe Verknüpfung der verschiedenen Lebensbereiche (z. B. Schule, Familie, Arbeitsplatz) mitberücksichtigt und auf verschiedenen Ebenen (Individuum, soziale Netzwerke, Organisationen etc.) ansetzt,
- der **systemische Ansatz**, der die komplexe Dynamik und Wechselwirkung von Personen und Gruppen nutzt, um Änderungen herbeizuführen. (Löcherbach 1992)

KAPITEL 4

Der daraus resultierende CePT-Ansatz ist praxisnah und orientiert sich an systemischen Leitsätzen von De Rosnay (1975), die von Michaelis (1996) für die primäre Suchtprävention adaptiert wurden. Als Grundlage dient der systemtheoretische Ansatz von Löcherbach (1992). Massgeblich für den Ansatz sind die Prinzipien der Vielfalt, Flexibilität, Dezentralisierung, Partizipation und Rückkopplung.

6.2 Organisationsstruktur des Projektes „Suchtprävention an der Gemeng“

Der Schwerpunkt der gemeindeorientierten Vorgehensweise liegt in der Beteiligung von Bürgern, die dazu angeregt werden - mit fachlicher Unterstützung - gemeindespezifische Aktionen zu veranstalten. Multiplikatoren sollen die Ideen des Projektes möglichst breit streuen, verschiedene Lebensbereiche und Gemeindeebenen sollen koordiniert werden.

Daher kommt die Idee, innerhalb der Gemeinde eine Arbeitsgruppe zu bilden, die sich aus ehrenamtlichen Mitbürgern der Gemeinde zusammensetzt.

Um eine solche „Präventionsgruppe“ zusammenzustellen, ist es notwendig, auf Gemeindeebene schrittweise eine organisatorische Struktur aufzubauen. Von ersten Kontakten mit Gemeindevertretern über die Bildung von Vorgruppen wird eine große Gemeindeversammlung initiiert, aus der sich eine Präventionsgruppe formiert, welche aus interessierten Laien und Multiplikatoren der Gemeinde besteht. Die Gemeindeversammlung dient dabei als Informationsplattform zum Thema und soll interessierte Personen dazu motivieren, sich zu einer Präventionsgruppe anzuschließen. Neben dem Aufbau der Gruppe sind auch Schritte zu bedenken, die eine Aufrechterhaltung der Gruppe ermöglichen. Unterstützung und Kompetenzförderung der Gruppe von außen sind genauso wichtig wie die Struktur einer offenen Gruppe, die es ermöglicht, neue Personen und Ideen aufzunehmen und zu integrieren. Das Projekt orientiert sich an diesem Vorgehen.

6.3 Die Partner im Projekt

Im Projekt kann man verschiedene „Partner“ unterscheiden, die unterschiedlichste Aufgaben zu erfüllen haben.

Das **Suchtpräventionszentrum** als Initiator des Projektes ist verantwortlich für die fachliche Leitung und Betreuung der Präventionsgruppen in den Gemeinden. Zusammen mit den **politisch Verantwortlichen der Gemeinde** sorgt es für den Aufbau einer Präventionsgruppe und vergewissert sich der inhaltlichen, finanziellen und öffentlichen Unterstützung dieser Gruppe durch die Gemeindeverantwortlichen. Zudem ist es zuständig für das Rahmenkonzept der suchtpreventiven Arbeit und stellt fachliche Anleitungen und Materialien zur Verfügung. Weiterhin bietet das Suchtpräventionszentrum Informationsveranstaltungen, Schulungen und Kontakte mit anderen Institutionen für die Präventionsgruppenmitglieder an. Es beauftragt und kooperiert mit wissenschaftlichen Institutionen, die für die Begleitforschung, die projektbegleitende Weiterbildung und Supervision zuständig sind.

Die **Präventionsgruppen** bestimmen im Rahmen des suchtpreventiven Konzeptes eigenverantwortlich die Aktionen und nehmen nach Bedarf Angebote des Suchtpräventionszentrums wahr. Das Suchtpräventionszentrum nimmt somit eine koordinierende Rolle ein. Die Präventionsgruppe ist eine offene Gruppe, so dass jeder Bürger der Gemeinde sich ihr zu jeder Zeit anschließen kann. Eine politische oder religiöse Ausrichtung der Gruppe gilt es zu vermeiden.

Erfahrungen aus der Pilotphase des Projektes „Suchtprävention an der Gemeng“:

Während des Pilotprojektes bestimmten die Mitglieder innerhalb der Gruppe einen Koordinator, der den Kontakt zu den Gemeindeverantwortlichen und dem CePT hielt und wesentliche organisatorische Aufgaben übernahm. Die Präventionsgruppe selbst hatte wiederum Kontakt mit den örtlichen Institutionen wie Jugendhaus, Schule, Elternvereinigung, Vereinen etc., die sich an Aktionen beteiligen konnten.

In größeren Abständen fanden im Rahmen des Gemeindeprojektes so genannte Koordinatorentreffen statt, bestehend aus den gewählten Koordinatoren der verschiedenen Präventionsgruppen und einem Vertreter des CePT. Diese Treffen dienten dem Informationsaustausch, sowie zur Fortbildung und Supervision.



In einer nächsten Phase hatte sich herausgestellt, dass die Koordinatoren der einzelnen Gruppen sich oft überfordert fühlten oder das Gefühl hatten, die Last alleine zu tragen. Daher wurde entschieden, die Koordinatorenrolle in diesem Sinne aus der Gruppe herauszunehmen und die Koordination durch das CePT zu gewährleisten. Innerhalb der Gruppe blieb eine Person die Haupt-Kontaktperson für das CePT.

6.4 Aufbau und Betreuung der Präventionsgruppen

Die Rolle des CePT gegenüber den zu bildenden Präventionsgruppen ist stets als eine koordinierende und weniger als eine leitende Position zu verstehen. Für die Präventionsgruppen gibt es jeweils konkrete Ansprechpartner im Team. Im Vorfeld des Projektes versichert das CePT sich der inhaltlichen und finanziellen Unterstützung der Gemeinde durch den Gemeinderat für das Programm und die zu bildende Präventionsgruppe.

Zu Beginn des Projektes organisiert jede Gemeinde eine Gemeindeversammlung, die in den Gemeindeblättern und per Handzettel angekündigt wird. Dort wird das Konzept der gemeindenahen Suchtprävention von Mitarbeitern des CePT vorgestellt. Je nach Größe der Gemeinde finden sich eine Reihe interessierter Bürger ein. Im Schnitt lag die bisherige Beteiligung bei 43 Personen. Diese Versammlungen dienen gleichzeitig der Rekrutierung von freiwilligen Personen für die Präventionsgruppen. In bereitliegenden Listen können sich die Bürger zur Teilnahme an einer Präventionsgruppe eintragen. Die Rekrutierung und der Aufbau der Präventionsgruppen findet etwa vier Monate vor der eigentlichen Interventionsphase statt.

Beim ersten Treffen der Präventionsgruppen ist jeweils ein Mitarbeiter des CePT zugegen, um hilfreich den Aufbau der Gruppe zu unterstützen und auf organisatorische und inhaltliche Fragen einzugehen. Für den Aufbau der Gruppe erschien es anfangs sinnvoll, ein bis zwei Koordinatoren aus der Gruppe der Interessenten zu wählen, welche die Gruppe zusammenhielten und als Ansprechpartner für das CePT fungieren sollten. Im Laufe der Zeit zeigte sich, dass es für die Präventionsgruppe zielführender sein kann, wenn sie kontinuierlich durch eine externe Person begleitet wird. Diese Erkenntnis wurde bei der Fortsetzung des Gemeindeprojektes umgesetzt.

6.5 Durchführung suchtpreventiver Aktionen

Die Präventionsgruppen haben im Laufe der Zeit mehrere verschiedenartige selbstbestimmte Aktionen in den Gemeinden durchgeführt. Neben eigenen Ideen greifen die Gruppen auch auf Maßnahmen zurück, die vom Präventionszentrum zur Verfügung gestellt werden. Es bildet sich ein sehr vielfältiges Angebot, das sich den zentralen Konzepten der Suchtprävention zuordnen lässt. Entsprechend reichen die Aktivitäten von der allgemeinen Informationsvermittlung und Diskussion über affektive Erziehung, alternative Erlebnisformen bis hin zur Vermittlung allgemeiner Bewältigungsstrategien. Weiterhin werden Veränderungen in der Umwelt vorgenommen, die den sozialen Austausch, alternative Erlebnisformen und die eigene Lebensraumgestaltung fördern. Eine Auflistung der Aktionen ist zu finden im Abschnitt „Welche Initiativen sind im Setting Gemeinde möglich?“

Die Präventionsgruppen dokumentieren und bewerten auf einem dafür vorgesehenen Dokumentationsblatt durchgeführte Aktionen.

In Bezug auf die Anzahl der Aktionen und die erreichte Teilnehmerzahl dominieren bisher die Informationsveranstaltungen und die Vermittlung allgemeiner Bewältigungsstrategien. Auch Aktionen, die den alternativen Erlebnisformen zuordenbar sind, wurden ebenfalls häufig durchgeführt mit einer begrenzten durchschnittlichen Teilnehmerzahl von 12 – 30 Personen. Bei der Informationsvermittlung werden neben den klassischen Methoden (Informationsstände, Vorträge, Diskussionsrunden, Plakate, Radioberichte) auch Kabarett, Theater oder Abenteuerstage als Medium genutzt.

KAPITEL 4

Literaturhinweise

- Ajzen, I./ Fishbein, M. (1980). Understanding attitudes and predicting social behavior. Englewood Cliffs: Prentice Hall
- Becker, P. (1992). Seelische Gesundheit als protektive Persönlichkeitseigenschaft. Zeitschrift für Klinische Psychologie 21, 64-75
- CePT (2002). Suchtprävention in der Gemeinde. Konzeptbroschüre. Luxemburg: CePT
- De Rosnay, J. (1975). Le macroscope. Paris: Seuil
- Duglosch, G.E. (1994). Modelle der Gesundheitspsychologie. In: Schwenkmezger, P./ Schmidt, L.R. (Hrsg.), Lehrbuch der Gesundheitspsychologie (S.149-168). Stuttgart: Enke
- Fischer, U.Ch. (2000). Suchtprävention an der Gemeng. Bedarfs- und Ist-Analyse in sechs luxemburgischen Gemeinden. Luxemburg: CePT
- Fischer, U.Ch./ Krieger, W. (1998). Suchtprävention an der Gemeng. Entwicklung, Durchführung und Evaluation eines Modellprojektes zur gemeindenahen Suchtprävention. Luxemburg: CePT
- Fischer, U.Ch./ Michaelis, T./ Krieger, W. (2002). Gemeindenaher primäre Prävention von Drogenmissbrauch und Sucht. In: Röhrle, B. (Hrsg.), Prävention und Gesundheitsförderung Bd. II (S. 285-325). Tübingen: dgvt-Verlag
- Löcherbach, P. (1992). Der Mythos Suchtprävention - Erfolge sind nicht auszuschließen. Koblenz: Verlag Ralf Quast
- Michaelis, T. (1996). La formation en „thérapie familiale“. Unveröffentlichtes Manuskript. Luxembourg: CePT
- Servais, E. (1988). Bevor es zu spät ist. Gesamtgesellschaftliche und ganzheitliche Suchtvorbeugung. Eupen: Grenz-Echo Verlag
- Trojan, A./ Hildebrand, H. (1989). Konzeptionelle Überlegungen zu gesundheitsbezogener Netzwerkförderung auf lokaler Ebene. In: Stark, W. (Hrsg.), Lebensweltbezogene Prävention und Gesundheitsförderung. (S. 97-116). Freiburg: Lambertus
- Wilm, S./ Jork, K. (1987). Gemeindenaher Prävention. Modelle und Interventionsstrategien am Beispiel einer südhessischen Kleinstadt. In: Jork, K. (Hrsg.), Gesundheitsberatung (S. 191-213). Berlin: Springer



Freizeitstrukturen

Wie der Name es verrät, geht es in diesem Kapitel um die Strukturen, in denen Menschen ihre Freizeit, ihre freie Zeit, verbringen. Solche Strukturen werden aufgesucht, um sich zu erholen, um abzuschalten oder um soziale Kontakte außerhalb der Arbeitswelt zu knüpfen. Es kann auch darum gehen, sich auszutoben oder sich einen Ausgleich zu dem, was im Alltag von einem gefordert wird, zu schaffen.

Demnach werden von vornherein hohe Ansprüche an Freizeitstrukturen gestellt.

Die Menschen besitzen unterschiedliche Bedürfnisse und haben verschiedene Vorstellungen und Erwartungen daran, wie diese Bedürfnisse befriedigt werden sollen. Dies alles trägt dazu bei, dass es hier um ein sehr lebendiges und komplexes dynamisches Erlebnisfeld geht.

Es gibt viele unterschiedliche Strukturen, in denen man seine Freizeit aktiv verbringen kann:

- Strukturen, die eher zum Austoben, zur körperlichen Anstrengung anregen, wie Sportvereine,
- Strukturen, die vor allem das Zusammenkommen mit anderen Menschen fördern, wie Kneipen oder Jugendclubs,
- Strukturen, wo man bestimmte persönliche Vorlieben ausleben kann, wie Musikvereine, Theatergruppen, ...

Im Folgenden stehen jene Strukturen im Mittelpunkt, in denen die Menschen selber aktiv werden, wobei davon auszugehen ist, dass bei all den Menschen, die ihre Freizeit aktiv gestalten, wohl die meisten in **Sportvereinen** wiederzufinden sind.

Ein Grundbedürfnis eines jeden Menschen, egal in welchem Alter, ist die körperliche Bewegung. Ausreichende und für den Betreffenden angepasste körperliche Betätigung führt immer zu Wohlbefinden und zwar sowohl zu einem körperlichen, als auch zu einem psychischen Wohlbefinden.

Einerseits ist keine oder nicht genügend körperliche Betätigung bei vielen Erwachsenen und alarmierenderweise zunehmend auch bei Kindern eher der Normalfall, mit den allseits bekannten Konsequenzen wie Übergewicht, Verkrampfungen, schlechte Haltung, Sehnen- und Gelenkprobleme und Atemnot. Die fehlende oder ungenügende körperliche Betätigung hat Einfluss auf die psychische Verfassung des Einzelnen und äußert sich beispielsweise in Antriebslosigkeit, Kraftlosigkeit und Müdigkeit.

Andererseits war das Angebot an verschiedenen Sportarten, Vereinen und Infrastrukturen noch nie so vielfältig wie heute. Neue Sporttrends schießen aus dem Boden, für jedes Alter, für jedes Bedürfnis wird heute ein Spezial-Training, eine spezielle Infrastruktur, ein spezielles Outfit offeriert. Das Geschäft mit der Bewegung als Mittel zum Wohlbefinden boomt. Und Performance ist angesagt !

Sport als eine Methode in der Suchtprävention muss wohl zwischen diesen beiden Extremen angesiedelt werden.

1. Sport per se ist nicht suchtpreventiv!

Man denke nur an all die Jugendlichen, die ihr erstes Bier nach dem gewonnenen Fußballspiel vom überglücklichen Trainer oder Vereinsleiter spendiert bekommen. Es spielt dann anscheinend keine Rolle mehr, dass die Jugendlichen erst 13 Jahre alt sind, denn sie haben es sich schließlich verdient ...

Oder: Wer war nicht schon Zeuge von alkoholischen Selbst-Belohnungen (im Volksmund „Saufgelage“) der Erwachsenen, Spieler und Fans, nach dem Pokalsieg im Handball oder Basketball.

Oder: Was ist mit den Jugendspielern, in welcher Sportart auch immer, die ihre Leistung nur mit einer gewissen Menge Kokain halten bzw. im richtigen Moment steigern können, und danach Cannabis brauchen, um sich wieder zu beruhigen und entspannen zu können.

Oder: Wie viele Spitzensportler, quer durch alle Sportarten und wo man es überhaupt nicht vermutet hätte, werden mit Doping erlappt?

Die aufgeführten Beispiele sind keine Seltenheit im alltäglichen Sportgeschehen.

Fast wirkt es ironisch, hier noch von Prävention zu sprechen, wo doch alles schon geschehen ist. Oder wird

KAPITEL 4

im Sport Suchtprävention dringend benötigt, um das Schlimmste zu vermeiden?

Sport könnte sehr wohl ein Medium sein, Suchtprävention aktiv, spielerisch, positiv und vor allem erfolgsbringend für die Zielgruppe, also die Sporttreibenden, zu vermitteln.

Jedoch wie kann dies umgesetzt werden?

2. Sportvereine als Setting der Suchtprävention

Wichtige Rollen im Sportverein haben:

- der Vereinsleiter, als der Richtungsweisende im Verein, der die Philosophie bestimmt,
- der Trainer, als die direkte Bezugsperson für den Sporttreibenden und in einer sehr prägenden Vorbildrolle für Kinder und Jugendliche,
- die Eltern der Kinder und Jugendlichen (in Kinder- bzw. Jugendsportgruppen), mit ihrer Erwartungshaltung an den Verein und an die Leistung ihrer Kinder.

Welche Vorstellungen haben die einzelnen Rollenträger, an welchen Zielen orientieren sie sich und was erwarten sie sich von der Teilnahme an diesem Gruppengeschehen?

Sind die Vorstellungen der unterschiedlichen Rollenträger miteinander vereinbar? Kennt man die Vorstellungen der anderen überhaupt?

Ein Beispiel: Der Vereinsleiter will den Pokalsieg, der Trainer möchte alle Kinder am Spiel teilhaben lassen, die Eltern der sogenannten Stars wollen ihre Kinder die ganze Zeit spielen sehen, alle Eltern wollen ihre Kinder auf dem Spielfeld sehen, manche Eltern wollen, dass weniger begabte Kinder gefördert werden, jedes Kind möchte gern die ganze Zeit spielen ...

Wie kann also der Trainer als Entscheidungsträger es allen recht machen? Zudem soll er auch noch suchtpreventive Kriterien beachten.

3. Was sind eigentlich suchtpreventive Kriterien im Sport bzw. im Sportverein?

Das Ziel sportlicher Betätigung aus suchtpreventiver Sicht ist, global betrachtet, die Erlangung von **körperlichem und psychischem Wohlbefinden**.

Sport soll Freude machen, das heißt, neben den positiven körperlichen Effekten auch zum psychischen Wohlbefinden beitragen. Sobald Leistungsdruck vorhanden ist, also ein vorgegebenes Resultat erreicht werden muss, geht viel Freude verloren und an deren Stelle erscheint die Angst vor dem „Nichtgerechtwerden“.

Sport sollte dem individuellen Können angepasst sein. Vergleiche mit anderen Sportlern, die besser, schneller und geschickter sind, verletzen das eigene Selbstwertgefühl und können frustrieren.

Wenn man mit einer neuen Sportart beginnt, sollte man unvoreingenommen mitmachen dürfen. Man darf sich zuerst so bewegen wie man es am besten kann, und dann kann man nach seinem eigenen Rhythmus neue Bewegungsmuster dazulernen. Diese Vorgehensweise motiviert und **stärkt das Vertrauen ins eigene Können** und bildet einen wichtigen Schutzfaktor für die Suchtprävention.

Sport fördert Kooperation und Zusammenhalt: Wenn Sport in der Gruppe gemacht wird, können Rücksicht, Unterstützung, Einfühlungsvermögen und Zusammenarbeit trainiert werden. Eine positive Gruppendynamik lässt ausserdem Raum für das Angehen von auftretenden Konflikten sowie das Verarbeiten von Niederlagen.

Sport soll freiwillig betrieben werden: Kinder und Jugendliche, die im Sportverein aktiv sind, weil ihre Eltern dies wünschen, aber keine Freude daran verspüren, verkrampfen sich körperlich und psychisch. Dies trägt sicher nicht zu Wohlbefinden bei, dem obersten Ziel der Suchtprävention. Auch Erwachsene sollten sich den Sport aussuchen, der ihnen Spaß macht, und ihre Wahl unabhängig von Trends, der Meinung anderer oder alten, festgefahrenen Gewohnheiten treffen.



Wie in allen Lebensbereichen so bedeutet suchtpreventives Vorgehen auch im Sport, dass **eine positive, respektvolle Haltung der Erwachsenen** gegenüber Kindern, Jugendlichen und anderen Erwachsenen die Ausgangsbasis ist. Zusätzlich geht es um das freudvolle Erleben körperlicher Betätigung, wobei die Anstrengung ein Genuss und keine Qual sein sollte. Wenn Sport Suchtprävention sein soll, muss es Spaß machen.

Und was man gerne macht, macht man bekanntlich gut.

Verspürt man Freude an der Bewegung, fällt es nicht schwer sich anzustrengen, sein Bestes zu geben und an seine Grenzen zu gehen. Das gute Körpergefühl und die Zufriedenheit, wenn etwas erreicht wurde, sind Belohnung genug. Denn Menschen, die sich wohl in ihrer Haut fühlen, behandeln ihren Körper liebevoll und belasten ihn nicht unnötigerweise mit vielen Giften.

Die beschriebenen Bedingungen bilden ideale Voraussetzungen, die mit großer Wahrscheinlichkeit nicht alle in einem Sportverein anzutreffen sind. Der Grund hierfür ist wahrscheinlich nicht in der fehlenden Motivation der Beteiligten zu suchen, sondern vielmehr darin, dass die genannten Faktoren in ihrer Wichtigkeit unterschätzt werden.

Immer wieder erlebt man, wie unachtsam - sicherlich unbewusst - mit den Gefühlen und dem Erleben von Kindern und Jugendlichen, aber auch Erwachsenen umgegangen wird. Wettkampf, Leistung, Gewinnen und Weiterkommen stehen auf der Prioritätsliste für Erfolg ganz oben. Wenn die Leistung stimmt und das Spiel gewonnen wurde, nimmt man an, dass alle zufrieden und glücklich sind, denn das gesteckte Ziel wurde erreicht. Was sich jedoch unterschwellig an Frustrationen, Druck, Lustlosigkeit, Stress etc. ... angesammelt hat, ist anschließend vergessen. Der Körper und die Psyche haben es aber gespeichert und müssen es verarbeiten.

Vielleicht trauen sich auch Trainer, Vereinsleiter oder Eltern nicht, solche scheinbar veralteten Werte wie Respekt des Einzelnen und Einbeziehen persönlicher Ressourcen, Berücksichtigung von Gefühlen und Empathie sowie Rücksicht auf die anderen Gruppenteilnehmer und Kooperation in einer konsum- und wettstreitorientierten Gesellschaft wieder neu zu beleben.

Suchtprävention möchte Mut machen, sich daran zu orientieren und über die positiven Resultate zu freuen.

4. Exkurs

Seit März 2000 besteht eine enge Kollaboration zwischen dem CePT und verantwortlichen Sportlehrern aus dem Sportministerium/ Ecole Nationale de l'Education Physique et des Sports in Luxemburg.

Den Auftakt dieser Zusammenarbeit bildete ein gemeinsam organisiertes Seminar mit Harald Schmid, Mitarbeiter der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) in Köln und früherer Weltklasseathlet über 400 m Hürden.

„**Kinder stark machen**“ heißt eine Kampagne der BZgA, die seit Anfang der 90er Jahre für eine Suchtvorbeugung im Kindesalter wirbt. Die Förderung von Selbstvertrauen sowie von Konflikt- und Kommunikationsfähigkeit in der Persönlichkeitsentwicklung der Kinder und Jugendlichen steht im Mittelpunkt der Aktion.

Alle großen, deutschen Sportverbände haben sich seitdem der Aktion angeschlossen und sich als Ziel gesetzt, Suchtvorbeugung als grundlegenden Bestandteil in der Kinder- und Jugendarbeit der Sportvereine zu verankern. Zu dieser Thematik führt die Bundeszentrale in Zusammenarbeit mit den Partnern Veranstaltungen durch, bietet Fortbildungen an und thematisiert Suchtgefährdung und -vorbeugung bei Kindern und Jugendlichen in der Öffentlichkeit.

Auch wenn uns in Luxemburg weder vergleichbare finanzielle noch personelle Ressourcen zur Verfügung stehen, wurde gemeinsam mit dem Sportsministerium versucht, einen ähnlichen Weg zu gehen. Die BZgA hat freundlicherweise ihre Unterstützung angeboten und alle Materialien zur Verfügung gestellt. Die Kampagne darf sich in Luxemburg „**Kanner staark maachen**“ nennen. Einzelne Sportvereine haben bereits Interesse angekündigt und Konferenzabende organisiert, um zu informieren und sensibilisieren. Sportverbände sind an das CePT herangetreten und haben um Unterstützung bei der Bewältigung von Drogenproblemen innerhalb der Vereine, beziehungsweise bei der Entwicklung von präventiven

KAPITEL 4

Maßnahmen allgemein gebeten.

Das CePT bietet seit einiger Zeit, auch dies in Zusammenarbeit mit dem Sportsministerium, *ein 4stündiges aktives Seminar zur Thematik „Suchtprävention: die Rolle der Vereinsleiter, des Trainers und der Eltern“* an. Zielgruppen sind Sportvereine und Gemeinden. Das Seminar kann im CePT abgefragt werden und wird kostenlos und vor Ort angeboten.

Außerdem sind Einheiten zur Thematik „Suchtprävention im Sportverein - die Rolle des Trainers“ in der Ausbildung von Trainern in der Ecole Nationale de l'Education et des Sports geplant.

Literaturhinweise und Kontaktadressen

Viele **interessante, praktische Beispiele von suchtpräventiven Maßnahmen**

im Sport findet man in Broschüren und Zeitschriften der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, Köln:

BZgA 51101 Köln

www.bzga.de

Infotelefon zur Suchtvorbeugung 0221 - 89 20 31

Mo - Do 10 - 22 Uhr

Fr - So 10 - 18 Uhr

Kinder stark machen im Sportverein. Beispiele und Anregungen von der BZgA in Zusammenarbeit mit dem DFB, DSB, DHB, DLV, DTB

Materialien zur Kampagne „Kinder stark machen“ der BZgA

Bestellnr.: 33 715 000

Gemeinsam gegen Sucht. Kinder stark machen.

Möglichkeiten und Chancen der Kinder- und Jugendarbeit im Sportverein. Ein Handbuch für die Betreuerpraxis.

Hrsg.: BZgA, 51101 Köln

Bestellnr.: 33 602 100



Suchtprävention in der Schule

Gesellschaftliche Rolle der Schule

Schulen definieren sich als Orte, in denen aufgrund der allgemeinen Schulpflicht Kinder und Jugendliche im organisierten Rahmen für einige Jahre in zumeist altershomogenen Gruppen zusammen kommen, um in erster Linie Bildung vermittelt zu bekommen.

Nach Altersstufen gegliedert wird in der Regel unterschieden zwischen Primär- und Sekundarbereich.

Die besondere gesellschaftliche Funktion macht Schulen zur idealen Plattform für die Vermittlung von Kenntnissen und Fähigkeiten und bietet damit auch potentielle Möglichkeiten für vielfältige Erziehungsinhalte. Die Suchtprävention konkurriert dabei mit zahlreichen weiteren erziehungsrelevanten Themen.

Die Schule mit ihrem pädagogischen Potential stellt allerdings nur eines von mehreren Sozialisationsfeldern für Kinder und Jugendliche dar und darf nicht als „Allzweckwaffe“ gegen gesellschaftlich bedingte Probleme überfordert und missbraucht werden.

Bildungs- und Erziehungsauftrag!

Die Schulsysteme und Lehrplaninhalte variieren im internationalen Vergleich recht stark (siehe PISA-Studien), da sie von den jeweiligen staatlichen bildungspolitischen Ausrichtungen und Entwicklungen bestimmt werden.

Dementsprechend ist die Thematik Sucht und Drogen sowie Suchtprävention in den Lehrplänen unterschiedlich stark verankert.

In den vergangenen Jahren wurde vermehrt gefordert, dass die Schule neben dem Bildungsauftrag auch den wichtigen (z.T. gesetzlich verankerten) Erziehungsauftrag wahrzunehmen hat.

Dies ist für die Suchtprävention von grundlegender Bedeutung, da dieser Erziehungsauftrag wesentliche Inhalte im Sinne der Suchtprävention umfasst (Stichworte: Gesundheitsförderung/Lebenskompetenzförderung).

1. Suchtprävention im Wandel

Von der Abschreckung zur Lebenskompetenzförderung

Wichtig für die Betrachtung des schulischen Kontextes sind die wesentlichen Veränderungen der Präventionskonzepte in den vergangenen Jahrzehnten.

Die alten Konzepte der Abschreckung und reinen Wissensvermittlung wurden zwischenzeitlich abgelöst durch Konzepte der Lebenskompetenz- und Gesundheitsförderung.

Die WHO äußerte sich zu dieser Thematik im Jahr 1994:

„Alle pädagogischen Möglichkeiten sollten dahingehend ausgeschöpft werden, Schülerinnen und Schüler zu befähigen, ihr Selbstwertgefühl zu entwickeln, ihren Lebensmut zu fördern, sie zu aktiver und kreativer Lebensgestaltung zu motivieren und sie konfliktfähig für die Bewältigung schwerer Lebensphasen zu machen“.

KAPITEL 4

Lebenskompetenzförderung mit zahlreichen suchtspezifischen Anteilen

Inhalte der Lebenskompetenzförderung sind unter anderem:

- Stärkung des Selbstvertrauens
- Entwicklung eines realistischen Selbstbildes
- Entwicklung eines breiten Problemlöserepertoires
- Stärkung der Konflikt- und Beziehungsfähigkeit
- Herausbildung von emotionaler Kompetenz
- Förderung der Fähigkeit zur Entspannung und zum Genuss.

Für die Schule bedeutet dies, dass jede erzieherische Handlung im Alltag für die Prävention von Bedeutung ist, und dass damit jede erzieherisch handelnde Person (jede Lehrerin/ jeder Lehrer) potentielle Möglichkeiten der Lebenskompetenzförderung besitzt, unabhängig vom Unterrichtsfach.

Leitsatz: Suchtprävention geht jeden an!

Es kommt bei der Umsetzung von Prävention nicht darauf an, alle möglichen Aktionen zusätzlich zum Unterrichtspensum zu organisieren, sondern in Alltagssituationen bewusst Schutzfaktoren im Sinne der Lebenskompetenzförderung zu stärken und dementsprechend zu handeln, z.B. Vermittlung von Anerkennung, Vertrauen, Kommunikationsfähigkeiten, Konfliktlösungsstrategien.

Deutlich wird dabei, dass derart verstandene Prävention nicht an bestimmte Altersstufen gebunden ist.

Suchtspezifische Präventionsanteile

Neben den beschriebenen suchtspezifischen Anteilen beinhaltet Suchtprävention in der Schule suchtspezifische Aufgabenteile mit dem Ziel einer altersgemäßen Sensibilisierung. Themen bei Kindern sind Konsumgewohnheiten im Umgang z.B. mit Süßigkeiten, Spielzeug, Fernsehen, Medikamenten. Jugendliche werden konfrontiert mit ihren eigenen Konsum- und Missbrauchsmustern mit dem Ziel, Kenntnis von Suchtentstehungsprozessen zu erlangen, Genuss und Missbrauch zu unterscheiden und Standfestigkeit zu erreichen. Darin eingebettet werden Informationen über Stoffe und deren Wirkungsweisen vermittelt.

Strukturelle Suchtpräventionsanteile

Neben den mehr individuumzentrierten und verhaltensorientierten Ansätzen berücksichtigt die moderne schulische Suchtprävention strukturelle (verhältnisorientierte) Ansätze unter suchtvorbeugenden Aspekten, die z.B. in der entsprechenden Gestaltung von Leitbildern, Schulordnungen, Regeln (auch für Klassenfahrten, Schulfeste) oder in der positiven Gestaltung von Schulräumen und dem Schulgelände ihren Ausdruck finden.

Präventiv ebenso wichtig ist die Förderung sozialer Ressourcen mit dem Aufbau sozialer Unterstützungssysteme in der Schule (z.B. Förderprogramme, Peer-Projekte, Klassen-Patenschaften).

Insgesamt zielen die Bemühungen auf das Wohlbefinden aller Partner in der Schule und eine positive Identifikation mit der Schule.

Methoden und Materialien

So wie sich die Suchtpräventionskonzepte im Laufe der vergangenen Jahrzehnte von der Abschreckung wegentwickelt haben, sind mit den aktuellen Konzepten neue Methoden erarbeitet und erprobt worden. Diese lösen sich vom rigiden Frontalunterricht und setzen sowohl suchtspezifische als auch suchtspezifische Inhalte altersgemäß, interaktiv und mit Spaß um.

Eine Reihe von speziell auf den Kontext Schule zugeschnittenen didaktischen Materialien und Programmen



überschwemmen derzeit den Markt. Schwierigkeiten bereitet die Auswahl passender methodischer Schritte zum jeweiligen Schulkontext, die optimalerweise eine vorherige Zieldefinition und eine Konzepterstellung voraussetzen.

„Fertige“ Programme können naturgemäß nicht der speziellen Schulsituation entsprechen.

Längerfristig tragfähige Konzepte und Programme werden sinnvollerweise schulspezifisch entwickelt. Entsprechende Methoden und Materialien können dabei unterstützend wirken.

2. Schulische Rollen: Direktion, Lehrkräfte und weiteres Personal

Lehrkräfte sind als Unterrichtende und Organisatoren die Hauptakteure in der Schule und damit entscheidende Multiplikatoren. Sie stehen im täglichen Kontakt zu ihren Schülern und sind bei Präventionsaktivitäten in der Regel verantwortlich für die Koordination und Umsetzung. Eine wichtige Rolle kommt ebenso dem schulpsychologischen Personal zu.

Die Direktion legt den Kurs der Schule fest und ist hauptverantwortlich für wesentliche Entscheidungen und die Bereitstellung von Ressourcen, auch in Bezug auf Prävention.

Die Schule in ihrer Gesamtheit mit ihrem Image und ggfs. entwickelten Leitbild setzt zudem wichtige Rahmenpunkte.

Einfluss im Schulalltag haben die Gremien sowie das weitere schulische Personal wie z. B. Schulpsychologen, Verwaltung und andere spezialisierte Mitarbeiter.

Alle Beteiligten tragen Verantwortung für die im Schulalltag geltenden Regeln, für das Funktionieren der schulischen Kommunikation und Interaktion – ein wichtiger Aspekt im Hinblick auf die Wirksamkeit der Suchtprävention in der Schule.

Die einzelnen Schulen stellen soziale Gemeinschaften mit eigenen Regeln dar.

Ob und wie die angesprochenen Vorgaben oder Konzepte zur Suchtprävention (soweit vorhanden) umgesetzt werden (können), hängt von vielen Einflussfaktoren in den einzelnen Schulen ab.

3. Schule und Suchtprävention – kompatibel?

Eine Reihe von möglichen Schwierigkeiten bei der Umsetzung von Suchtpräventionsmaßnahmen in der Schulpraxis sind bekannt und müssen berücksichtigt werden:

- „Sucht und Drogen“ ist teilweise immer noch ein Tabu-Thema, bei dem die Augen verschlossen werden.
- Die Thematik verursacht Unsicherheiten und Ängste, so dass mancher Lehrer sich nicht kompetent genug fühlt. Die falsche Vorstellung, Experte sein zu müssen, um das Thema überhaupt ansprechen zu können, kursiert immer noch. Eine Rolle spielt in diesem Zusammenhang, dass „Einzelkämpfertum“ weit verbreitet und kollegiale Beratung unter Lehrerkollegen nicht selbstverständlich ist.
- Hinsichtlich der Vorstellungen über die Ausgestaltung sinnvoller Suchtvorbeugung sind im schulischen Bereich nicht selten Ideen von eigentlich überholten abschreckenden und rein substanzorientierten „Aufklärungsaktionen“ anzutreffen.
- Eine Schwierigkeit der neueren Lebenskompetenzförderungskonzepte besteht sicherlich in der Komplexität der Inhalte, die im Kontext von Sucht und Drogen teilweise als unkonkret und wenig zielgerichtet erlebt werden.
- Nicht einfach stellt sich oftmals die Vermittlung des oben angesprochenen Verständnisses von Suchtprävention („Das geht jeden etwas an!“) dar. Es ist zudem weitaus schwieriger, sich „für“ eine eher komplexe und weitläufige Sache zu engagieren und sich in einen Entwicklungsprozess zu begeben, als „gegen einen konkreten Feind zu kämpfen“ (illegale Drogen). Dies steht natürlich der Schaffung eines Bewusstseins für moderne Suchtprävention entgegen.

KAPITEL 4

- Auch das Image der Schule scheint für manche Schaden zu nehmen in der Annahme, dass eine (wenngleich präventive!) Beschäftigung mit dem Thema gleichbedeutend einem Zugeständnis ist, dass an der Schule ein akutes und gravierendes Suchtproblem besteht.
- Bei Lehrkräften, die sich bisher fast ausschließlich ihrem Bildungsauftrag gewidmet haben, ist eine Öffnung und ein Umdenken in Richtung erzieherischer Auftrag nicht ohne weiteres zu erreichen. Langjährige Routine kann die Bereitschaft zu notwendigen Veränderungen, zu Experimenten mit neuen Methoden und Inhalten hemmen, so dass entsprechende Fortbildungs-Möglichkeiten nicht wahrgenommen werden.
- Richtlinien zu Unterrichtsinhalten und -methoden stellen wichtige Regulierungsinstrumente dar, nützen jedoch gerade im Bereich der Lebenskompetenzerziehung wenig, wenn auf der ausführenden Ebene der Lehrkräfte keine Einsicht oder kein Interesse vorhanden ist.
- Mit Widerstand im Kollegium ist regelmäßig zu rechnen, wenn es um lehreigene Belange geht, z.B. um den eigenen Verzicht auf die Zigarette im Schulalltag. Die Vorbild- und Signalfunktion steht mitunter hinter anderen persönlichen Interessen zurück.
- Als Reaktion auf Forderungen nach mehr suchtpräventivem Engagement kommt häufig als Gegenargument: „Was sollen wir denn noch alles machen – wir sind doch keine Heilanstalt für alle gesellschaftlichen Probleme!“ In der Tat muss sich Schule mit inhaltlichen Ansprüchen aus allen möglichen Richtungen auseinandersetzen und hat selbst einen umfangreichen Lehrplan zu erfüllen.
- Obwohl gerade bei sinnhaften Konzepten eigentlich die ganze Schule einbezogen werden müsste, bleibt das Engagement vielfach an wenigen – und wie sich nicht selten zeigt, auch an denselben – Personen hängen.
- Das Einbeziehen von externen Fachkräften stößt teilweise auf Skepsis.
- Auf Schulseite sind häufig Erwartungshaltungen anzutreffen, die Patentrezepte geliefert bekommen wollen.

Im schulischen Alltag sind langfristige angelegte Präventionskonzepte und Implementierungen in Schulstrukturen eher die Ausnahme. Häufiger vorzufinden sind punktuelle und isolierte Aktionen zu Präventionsthemen, die die Kriterien nachhaltiger Suchtprävention kaum erfüllen und deren Effekt als nicht sehr hoch einzuschätzen ist. Hier muss die Frage nach der „Alibi-Funktion“ gestellt werden.

4. Wichtige Rollen: Schüler und Eltern

Leicht gerät in den Hintergrund, dass wirkungsvolle Präventionsbemühungen neben Direktion, Lehrkräften und weiterem Schulpersonal unbedingt auch andere Partner der Schulgemeinschaft (Schüler, Eltern) berücksichtigen müssen.

Schüler sind als Haupt-Präventionszielgruppe sinnvollerweise altersgemäß einzubeziehen, und ihre Bedürfnisse sind ernst zu nehmen.

Die Wichtigkeit und das Präventionspotential der Peer-Group und der Peer-Leader werden oftmals stark unterschätzt.

Partizipation in geeigneten Formen gewährleistet die konkret erlebbare Mitverantwortung für Aktivitäten, Regeln, Projekte und Konzepte und erhöht die Effektivität von Präventionsbemühungen.

Die Einbeziehung der Elternschaft als Multiplikator ist ein weiterer wichtiger Aspekt. Eltern sind wichtige Vorbilder, Wertevermittler und Kommunikationspartner für ihre Kinder, in positiver als auch in negativer Hinsicht.

Wenn Eltern die Ziele der schulischen Aktivitäten nicht unterstützen, kann dies den Erfolg erheblich beeinträchtigen. Dagegen sind eine gute Kommunikationsbasis zwischen Schule und Elternhaus, Transparenz von Entscheidungen und Aktivitäten sowie gegenseitige Information effiziente Verstärker von Präventionsabsichten. Insbesondere der wichtige Dialog zwischen Eltern und Kindern/ Jugendlichen zum Thema Sucht/ Drogen lässt sich fördern.

Allerdings wird die so wichtige schulische Partizipation von Schülern und Eltern in der Praxis häufig erschwert. Rigide und verkrustete Schulstrukturen, schwerfällige und große Schulapparate, eingefahrene Lehrer-Eltern-Schüler-Hierarchien, Ängste vor einer starken Mitwirkung (und Mitentscheidung) von Eltern- und Schüलगremien blockieren oft größere Fortschritte.

Aufgrund von Machtinteressen ist auch politische Mitbestimmung in der Schule nur bedingt gewollt.



5. Praktische Fragen für eine aktive schulische Suchtprävention

Die Bedingungen für suchtpreventive Aktivitäten sind von Schule zu Schule sehr unterschiedlich, abhängig von personellen, strukturellen, konzeptionellen, räumlichen und finanziellen Voraussetzungen vor Ort.

Die folgenden Fragen können durch ihre Beantwortung schrittweise Klärung bringen für die erforderliche schulspezifische Bestandsaufnahme und Weiterentwicklung von Suchtprävention:

Bestandsaufnahme:

- Welche Aktivitäten/ Aktionspläne/ Konzepte zur Suchtprävention existieren bereits für welche Zielgruppen an der Schule?
- Wer sind die bisher handelnden Personen?
- Welche Schulpartner-Gruppen sind bisher vertreten?
- Was wird unter Suchtprävention verstanden?
- Ist bereits Bewusstsein und Interesse für moderne Suchtprävention vorhanden?
- Ist eine Sensibilisierung erforderlich?
- Sind Bedürfnis- und Motivationslagen ausreichend geklärt?
- Besteht die Bereitschaft und der Wille zu Veränderungen?
- Welche Unterstützung kommt von welcher Seite?
- Bestehen Kooperationen und Vernetzungen mit außerschulischen Bereichen (Präventionseinrichtung, Jugendhaus, Gemeinde, Vereine etc.) bzw. sind diese möglich?
- Welche Informationsmaterialien gibt es?
- Welche Angebote, Konzepte, Programme, Fortbildungen und didaktischen Materialien gibt es?
- Wo sind die entsprechenden Bezugsquellen bzw. Ansprechpartner?
- ...

Konzeptentwicklung:

- Kann ein schulspezifisches Konzept/ Programm entwickelt werden?
- Sind realistische Ziele und Erwartungen formuliert worden?
- Wie steht es mit der Längerfristigkeit des Konzepts/ Programms und der Implementierung in Schulstrukturen?
- Ist Unterstützung von Direktion und den weiteren Schulpartnern gegeben?
- Werden die notwendigen Ressourcen (personell, räumlich, finanziell) zur Verfügung gestellt?
- Sind für die Umsetzung von Aktivitäten/ Konzepten Verbindlichkeiten und Verantwortungen geklärt?
- Ist für alle Schulpartner die Möglichkeit zur angemessenen Partizipation gegeben?
- Kann eine ständige „Präventionsgruppe“ an der Schule etabliert werden?
- Welche externen Institutionen/ Fachleute können beratend und unterstützend mitwirken?
- Welche der Materialien und potentiellen Angebote, Fortbildungen etc. sind im Kontext des Konzeptes sinnvoll?
- In welcher Form erfolgt Dokumentation, Evaluation und Weiterentwicklung?
- ...

Umsetzung konkreter Aktivitäten:

- Ist die schulinterne Koordination der Aktivitäten gesichert?
- Welche konkreten Schritte sind geplant worden?
- Gibt es klare Vereinbarungen über Aufgaben, Zeitpläne etc.?
- Sind alle Schulpartner/ Schulgremien informiert?

- Welche Unterstützung ist vorhanden?
- Ist Werbung in eigener Sache erfolgt ?
- Gelingt für die Öffentlichkeitsarbeit die Nutzung schuleigener und externer Publikationsorgane? (Schülerzeitung, Elterninfo, Presse)
- ...

6. Praxisbeispiele

Für die in der Schulgemeinschaft agierenden Zielgruppen kann inhaltlich eine breite Themenpalette (allgemein, themenspezifisch) mit unterschiedlichen Methoden umgesetzt werden, dazu einige Beispiele:

- Lehrpersonal: Fortbildungen, Konferenzen, journées pédagogiques, didaktische Arbeitsmaterialien
- Eltern: Elterninfos, Informationsabende, Seminare (allgemein/ themenspezifisch)
- Schüler: Projekte, Workshops, Aktionstag(e) oder -woche(n), Theaterveranstaltungen, Ausstellungen, Diskussionsrunden, Unterrichtseinheiten, Medien (Filme, Internet etc.), Schülerzeitungsartikel, Schulfestgestaltung (z.B. alkoholfreie Mixgetränke), Klassenraum- und Schulgeländegestaltung, Lebenskompetenzfördernde Inhalte sind beispielsweise vermittelbar über erlebnis- oder theaterpädagogische Projekte und Workshops mit inhaltlichen Aspekten wie: Sinneserfahrung, Naturerleben, (Selbst-)Wahrnehmung, Kooperation, Vertrauen, Verantwortung, Wohlfühlen, Kommunikation, Konfliktlösungen etc.

Die erwähnten Beispiele sollten keine isolierten Einzelaktionen darstellen, sondern der Umsetzung eines Gesamtkonzepts dienen, an dem die gesamte Schulgemeinschaft im Dialog partizipativ beteiligt ist. Besonders effektiv lassen sich die betreffenden Themenstellungen in entsprechenden Arbeitsgruppen bearbeiten: Bestandsaufnahme, Entwicklung und Umsetzung eines schulspezifischen Konzepts/ Programms, konkrete Planungen, Schulregeln etc.



7. Programmbeispiele an luxemburgischen Schulen

„D'Schoul op der Sich – iwwer den Emgang mam Thema Drogen“:

Pilotprojekt 2000-2002 an luxemburgischen Sekundarschulen.

Konzept, Projektbegleitung und Koordination, Dokumentation und Evaluation durch CePT, Etablierung von Präventionsgruppen an den beteiligten Schulen im Zusammenwirken der Schulpartner (Direktion, Lehrerschaft, Schulpsychologen, Schüler, Eltern, externer Prozessbegleiter/ CePT),

Planung und Durchführung vielfältiger Maßnahmen für unterschiedliche Zielgruppen, z.B. Schulungen, Konferenzen, Workshops, Präventionswoche zu vielfältigen Themen (u.a. Wohlbefinden, Schulraumgestaltung).

„D'Schoul um Wee ... zesumme staark ginn“:

Projekt zur primären Suchtprävention im Rahmen der Gesundheitsförderung an luxemburgischen Primärschulen ab 2001.

Rahmenkonzept-Erarbeitung durch CePT und Erziehungsministerium (SCRIPT) 1999, Koordination SCRIPT und „Service de L' Enseignement primaire“,

Gesundheitsförderung als innovativer Beitrag der Schulentwicklung und als Investition in Schulqualität,

Projektplanungen und begleitende Maßnahmen in den beteiligten Schulen unter Einbeziehung von Lehrpersonal, Eltern und Schülern.

8. Einsteigertipps für angehende Multiplikatoren im Schulbereich

Sicherlich gibt es potentiell vielfältige Möglichkeiten der Mitwirkung in der schulischen Suchtprävention. Der Fantasie sind (fast) keine Grenzen gesetzt: Der Bogen lässt sich spannen von der einfachen Ideen-/ Impulsgebung und Initiierung von Aktivitäten über die Mitarbeit an zeitlich begrenzten Projekten bis zur verantwortlichen Koordination von kontinuierlichen Konzepten und Programmen.

Wichtig ist zunächst die Klärung der eigenen Rolle, der eigenen Ressourcen und Interessen, des Weiteren die Berücksichtigung der Strukturen, Personen und spezifischen Situation vor Ort.

Um sich nicht als Einzelkämpfer zu verschleißen und viel Energie ohne die erhoffte Wirkung zu verschwenden, gilt es, Verbündete und Kooperationspartner zu suchen und verantwortlich einzubinden.

Bei allem Idealismus gilt es Realist zu bleiben: Viele gute Ideen und Ansätze lassen sich nicht von heute auf morgen umsetzen – manche vielleicht überhaupt nicht! Gerade in einer eher schwerfälligen Struktur wie der Schule ist der Faktor Zeit einzukalkulieren. Kleinere und besonders größere Fortschritte sind nur über mehr oder weniger lange Entwicklungsprozesse zu erreichen.

Realistische Ziele und Etappen sind wichtig. Frustrationen sind häufig über eine Taktik der kleinen Schritte vermeidbar.

Hilfreich ist zudem, sich hemmende und fördernde Faktoren bewusst zu machen, um daraus entsprechende Konsequenzen zu ziehen.

Die oben aufgeführten „praktischen Fragen“ mit ihrer Beantwortung sind ebenfalls als Hilfestellung und roter Faden gedacht.

KAPITEL 4

Literaturhinweise

- Bäuerle, D. (1996). Sucht- und Drogenprävention in der Schule. München: Kösel
- Bäuerle, D./ Israel, G./ Rasel, D. (2001). Suchtvorbeugung in den Schulen der Sekundarstufen I und II - Band I: Konzeption, Fachliche Grundlagen, Rechtsaspekte. Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung
- Bilstein, E./ Voigt, A. (1997). Ich lebe viel – Materialien zur Suchtprävention. Mülheim: Verlag an der Ruhr
- Burow, F./ Hanewinkel, R./ ABhauer, M. (1998). Fit und stark fürs Leben – Unterrichtsideen für das 1. und 2. Schuljahr. Leipzig: Klett
- Burow, F./ Hanewinkel, R./ ABhauer, M. (1999). Fit und stark fürs Leben – Unterrichtsideen für das 3. und 4. Schuljahr. Leipzig: Klett
- Burow, F./ ABhauer, M./ Eipper, S./ Weiglhofer, H. (2000). Fit und stark fürs Leben – Unterrichtsmanual für die 5. und 6. Klasse. Leipzig: Klett
- Gallä, M./ Aertsen, P./ Daatland, C./ DeSwert, J./ Fenk, R./ Fischer, U.C./ Habils, K./ Jaspers, D./ Koller, M./ Lee, H./ Michaelis, T./ Sannen, A. (2002). Making schools a healthier place. Handbuch für effektive schulische Suchtprävention. Utrecht: Trimbos Institute.
- Gallä, M. (2003). Ein Leitfaden für Entscheidungsträger und Financier von schulischer Drogenprävention. Utrecht: Trimbos-Institute
- Gallä, M. (2003). Drogenpräventionsberater an Schulen. Utrecht: Trimbos-Institute
- Gilsdorf, R./ Volkert, K. (2004). Abenteuer Schule. Augsburg: ZIEL Verlag
- Kammerer, B./ Rumrich, R. (2001). ... und es gibt sie doch! Suchtprävention an Schulen. Konzepte, Modelle und Projekte. Nürnberg: EMWE-Verlag
- Kaufmann, H. (1997). Suchtvorbeugung in der Praxis. Ein Arbeitsbuch für Schule und Jugendarbeit. 99 Übungen und Anregungen. Weinheim und Basel: Beltz
- Krüger, H.H./ Grundmann, G./ Kötters, C. (2000). Jugendliche Lebenswelten und Schulentwicklung. Opladen: Leske + Budrich
- Michaelis, T./ Nilles, J.-P./ Ecker, T./ Krieger, W. (2003). „D'Schoul op der Sich“- iwver den Emgang mam Thema Drogen“. Bericht zum Pilotprojekt. Luxemburg: Centre de Prévention des Toxicomanies (CePT)
- Proissl, E./ Waibel, U. (2002). „Auf der Suche nach ...“. Das Schülermultiplikatorenseminar. Arbeitsmaterialien zur Suchtvorbeugung in der Schule. Mainz: Landeszentrale für Gesundheitsförderung
- Rakete, G. (2003). Auf dem Weg zur rauchfreien Schule. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA)
- Robra, A. (1999). Das SuchtSpielBuch. Spiele und Übungen zur Suchtprävention in Kindergarten, Schule, Jugendarbeit und Betrieben. Seelze: Kallmeyer
- Schiffer, E. (1993). Warum Huckleberry Finn nicht süchtig wurde. Anstiftung gegen Sucht und Selbstzerstörung bei Kindern und Jugendlichen. Weinheim und Basel: Beltz
- Tossmann, P./ Weber, N. (2001). Alkoholprävention in Erziehung und Unterricht. Herbolzheim: Centaurus-Verlag
- Wagener, Y./ Petry, P. (2002). Das Wohlbefinden der Jugendlichen in Luxemburg. Luxemburg: MENFPS, MS



Betriebliche Suchtprävention

In unserer westlich industrialisierten Gesellschaft verbringt der erwachsene Mensch viele Jahre seines Lebens rund 40 Stunden (und mehr) pro Woche am Arbeitsplatz. Wohl anzunehmen, dass das Setting Betrieb auch großen Einfluss auf die Gesundheit und das seelische und geistige Wohlbefinden seiner Mitarbeiter hat. Umso wichtiger erscheinen daher unternehmerische Anstrengungen, die darum bemüht sind, zufriedene und gesunde Mitarbeiter zu haben.

Eine Umfrage des deutschen Bundesverbandes der Betriebskrankenkassen zeigt die positiven Effekte betrieblicher Gesundheitsförderungsaktionen auf:

- Rückgang des Krankenstandes,
- Rückgang der Fluktuation,
- Erhöhung der Produktion,
- Verbesserung der Produkt- bzw. Dienstleistungsqualität,
- Verbesserung der innerbetrieblichen Kooperation,
- Verbesserung der Corporate Identity,
- Verbesserung des Unternehmensimages.

Aus Sicht der Beschäftigten kann dieser Untersuchung zufolge Gesundheitsförderung folgende Pluspunkte bringen:

- Verringerung von Arbeitsbelastungen,
- Verringerung gesundheitlicher Beschwerden,
- Steigerung des Wohlbefindens,
- Verbesserung der Beziehung zu Kollegen und Vorgesetzten,
- mehr Freude bei der Arbeit,
- Verbesserung des Wissens und praktischer Fähigkeiten zu gesundem Verhalten in Betrieb und Freizeit.

Je mehr ein Unternehmen die Gesundheit seiner Mitarbeiter wichtig nimmt und unterstützt, desto mehr eröffnen sich Chancen zur Förderung von Wohlbefinden und Gesundheit auf der einen und wirtschaftlicher Produktivität auf der anderen Seite. Investitionen in Gesundheit kommen dem Einzelnen genauso zugute wie dem Betrieb insgesamt.

1. Sucht am Arbeitsplatz

Nachgewiesenermaßen sind 5% bis 10% einer Belegschaft von Suchterkrankungen betroffen.

„Kollege Alkohol“ ist wohl das bekannteste Beispiel von Suchtproblematik am Arbeitsplatz, wohl auch deswegen, weil Alkohol eine, wenn nicht gar die „wahrnehmbarste“ Form von Sucht im Betrieb ist. Die Deutsche Hauptstelle für Suchtfragen (DHS) verweist darauf, dass rund 5% aller Beschäftigten in Deutschland alkoholkrank sind. Weitere 10% seien stark gefährdet. In einem Kleinbetrieb mit 20 Mitarbeitern sind dies rein statistisch gesehen 3 direkt Betroffene. Laut amerikanischen Studien fehlen Alkoholabhängige 16mal häufiger und sind 2,5mal häufiger krank. Dies schlägt sich nieder in der betriebswirtschaftlichen Kostenrechnung und zwar mit einem Schaden von rund 25% oder anders ausgedrückt, es werden nur 75% der Normleistung von diesen Mitarbeitern erbracht, dies jedoch bei vollen Bezügen. Am vorigen Beispiel in Zahlen ausgedrückt: wenn wir von einem Jahresgehalt von 40.000,- € pro Mitarbeiter (einschließlich Lohnnebenkosten) ausgehen, beträgt der „Schaden“ für das 20-Mann-Unternehmen 30.000,- €. ¹

¹ In den Betrieben fallen direkte, wie indirekte Kosten durch Krankheitsstände an. Direkte Kosten durch Entgeltfortzahlungspflicht der Arbeitgeber wegen krankheitsbedingter Ausfallzeiten, diese sind niedriger einzustufen, als die direkten Kosten etwa durch notwendige Dispositionen des Arbeitgebers für die Aufnahme, Umschulung und Bezahlung von Ersatzarbeitskräfte; Umorganisation einzelner Abteilungen; Anordnung von Mehr- bzw. Überstunden; Rückgang der Produktion aufgrund der niedrigeren Zahl verfügbarer Arbeitskräfte; etc ... Darüber hinaus entstehen nicht nur den Unternehmen, sondern auch den Sozialversicherungsträgern (Kranken-, Unfall-, Pensionsversicherung) erhebliche Kosten (Krankengeld, Spitals- oder Kuraufenthalt, ärztliche Untersuchungen, therapeutische Leistungen, ... Zusätzlich führt der Rückgang der betrieblichen Produktivität zu weiteren volkswirtschaftlichen Einbußen etwa durch Verlust von Folgeaufträgen, weniger Konsum; ...

KAPITEL 4

Die Zahlen und Fakten des Jahrbuches Sucht 2005 der DHS – die viele durch eigene Erfahrungen im Arbeitsalltag belegen können – zeigen, dass neben Alkohol auch andere Süchte zu Buche schlagen: Tabak und Medikamente, wie auch illegale Drogen und stoffungebundene Süchte.

Während das Thema Alkohol am Arbeitsplatz immer wieder für Schlagzeilen sorgt, wird der Nikotinsucht und den damit verbundenen tabakbedingten Krankheiten (Krebs, Kreislaufkrankungen, Atemwegserkrankungen) weniger Aufmerksamkeit geschenkt. Auch Verkehrstote finden in den Medien weit mehr Platz als tabakbedingte Todesfälle. Erschreckend hingegen die dazu im Jahrbuch Sucht 2005 publizierten Zahlen für Deutschland von 110.000 bis 140.000 Todesfällen pro Jahr. Die volkswirtschaftlichen Kosten in Folge tabakbedingter Krankheiten und Todesfälle beliefen sich 1993 auf knapp 17,3 Mrd. € (vgl. DHS 2005).

Noch weniger als Tabak wird die Medikamentensucht thematisiert, vornehmlich auch deswegen, weil Medikamente meist nur als (verdienstvolle) therapeutische Heilmittel gesehen werden. Doch Schlafmittel und Tranquilizer vom Benzodiazepin- und Barbitursäure-Typ, Schmerzmittel, codeinhaltige Medikamente oder auch Antidepressiva und Psychostimulantien werden nicht immer wegen akuter Probleme, sondern oft auch zur Suchterhaltung und zur Vermeidung von Entzugserscheinungen eingenommen. Medikamentengebrauch im Zusammenhang mit Arbeitsbedingungen steht nicht selten für „Stressabschirmung, Durchhalten, Weitermachen, Funktionieren und Überschreiten der individuellen Leistungsgrenzen. Dabei ist hervorzuheben, dass der Gebrauch von Arzneimitteln eine mögliche Bewältigungsform ist, die nicht automatisch in Missbrauch und Abhängigkeit einmünden muss, aber einen wichtigen Indikator für gesundheitliche Beeinträchtigungen darstellt.“ (Nette 1998, 176) Laut DHS sind in Deutschland rund 1,3 – 1,4 Mio Menschen abhängig von Arzneimitteln. (vgl. DHS 2005)

Versucht man nun Sucht und Betrieb in einen (direkten) Zusammenhang zu bringen (der sicherlich nicht ausreichend ist und zu kurz greift) können Risikofaktoren/ pathogene Faktoren in den Mittelpunkt gerückt werden, die den Arbeitsbedingungen unterstellen, negativen Einfluss auf die Gesundheit und das Wohlbefinden der Mitarbeiter² zu haben und die Aufnahme oder Beibehaltung gesundheitsförderlicher Verhaltensweisen zu vermindern. (Jessor et. al 1999)

Im Zuge der Technisierung und Automation, sowie infolge des technischen Fortschritts wurden vermehrt Menschen durch Maschinen im Produktions- und Fertigungsbereich ersetzt. Eine Umschichtung der Beschäftigten vom produzierenden Gewerbe zum Dienstleistungssektor wurde vollzogen, vorbereitende, verwaltende und dienstleistende Berufe nahmen zu. Diese Entwicklung hat zu vielen Erleichterungen geführt, auch wenn es nach wie vor schwere körperliche Arbeit, als auch einseitige, ständig wiederkehrende Bewegungen und bewegungsarme körperliche Arbeitshaltungen etwa durch Sitzen oder Stehen gibt. Dennoch, die klassischen Belastungsarten in Form von körperlicher Schwerarbeit und widrigen Arbeitsbedingungen haben abgenommen. Zugenommen haben hingegen psychische, psychomentele und psychosoziale Belastungen, dies aufgrund hoher Arbeitsintensität und ständigem Leistungsdruck sowie psychischer Über- oder Unterforderung. Besonders Zeitdruck, Arbeitstempo, strikte Terminvorgaben und kurze Fristen führen immer wieder bei vielen Beschäftigten zu unterschiedlichsten Formen psychischer Belastung.

Des Weiteren werden angeführt: geringer Einfluss auf Arbeitstempo, Arbeitsweise, Reihenfolge der Aufgabenbewältigung, Zeitpunkt der Pausen gepaart mit oft repetitiven, monotonen Arbeitsabläufen. Während für die einen eine Unterforderung des Leistungsvermögens zu psychischen Belastungen führt, ist es in vielen anderen Unternehmen gerade die Überforderung, die „stresst“. So macht sich Überforderung etwa bemerkbar, wenn Mitarbeiter darüber klagen, dass sie ein zu umfangreiches Arbeitspensum bei hohem Zeit- und Termindruck haben und sich oft kaum in der Lage sehen, unter den gegebenen Bedingungen diese zu erfüllen. Dennoch können sie sich den vorgegebenen (und fremdbestimmten) Leistungsanforderungen nicht entziehen. Ein Gefühl der Überforderung macht sich breit, und das Auftreten von Stresszuständen ist umso wahrscheinlicher.

² Der Einfluss von Arbeitslosigkeit auf die Gesundheit bzw. auf die Entstehung von Sucht wird hier ausgeklammert.



Nicht selten muss festgestellt werden, dass Mitarbeiter unzureichend qualifiziert mit Arbeitsaufträgen konfrontiert werden (z.B. „Sprung ins kalte Wasser“; „Sie machen das schon!“; ...). Hier wird von Mitarbeitern mehr verlangt, als sie von ihren Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten her zu leisten in der Lage sind. Je größer die Diskrepanz zwischen qualifikatorischen Voraussetzungen auf der einen und Arbeitsanforderungen auf der anderen Seite, umso wahrscheinlicher und intensiver sind in der Regel die Stresszustände.

Derartige Überforderungen führen jedoch nicht nur zu aktuell, situativ erlebtem Stress, sondern auch zu einem hohen Grad an psychischer Ermüdung. Beide beeinträchtigen die Erholungsfähigkeit des Organismus, dies kann zu chronischer Ermüdung (Burnout) mit erheblichen gesundheitlichen Gefährdungen führen.

Variante A: Angesichts einer prekären Arbeitsmarktsituation will der Mitarbeiter den an ihn gestellten Anforderungen gerecht werden. Er wird alles dransetzen, „funktionstüchtig“ zu bleiben. Er wird alles dransetzen, den in ihn gesetzten Leistungsanforderungen zu entsprechen, wird Überstunden machen, vielleicht besucht er zusätzlich auch noch eine Fortbildung ... Die Folgen sind: Der Körper kommt nicht zur Ruhe. Der körperliche, gedankliche und psychische Motor läuft und läuft, selbst dann noch, wenn der Mitarbeiter schlafen und entspannen – sprich regenerieren – sollte. Nicht selten wird jetzt der Griff zu Medikamenten gewagt, entweder um zu entspannen oder einschlafen zu können, morgens dann die Aufputschmittel (Kaffee und/ oder Medikamente), damit man wieder fit wird. Oder überhaupt gleich Aufputschmittel (Medikamente und illegale Drogen), um das Gefühl zu erlangen, man könne „unbegrenzt“ Leistung erbringen.

Variante B: Der Mitarbeiter ergreift die „Flucht“, die Flucht in die Krankheit, die viele Gesichter haben kann. Wieder kommen Medikamente zum Einsatz. Manch einer versucht aber auch seine Belastungen zu „ertränken“ oder sich „einzurauchen“.

Noch nicht angeführt wurde bislang ein anderer wichtiger Faktor, der zu Belastungen führen kann, nämlich die sozialen Konflikte. Risikofaktoren für soziale Konflikte im Betrieb sind in der Regel unklare Zuständigkeiten, widersprüchliche Aufgaben oder Anweisungen, ein autokratischer oder führungsschwacher Vorgesetzter, überfordernde oder auch unterfordernde Arbeitsaufgaben, unzureichende Informationen und Transparenz von Betriebsabläufen und Betriebsentscheidungen, falsche Arbeitsorganisation, geringer Handlungs- und Mitwirkungsspielraum für die Mitarbeiter, mangelnde Zusammenarbeit/ Teamfähigkeit sowie Schnittstellenprobleme in Arbeitsabläufen. Symptomatisch für schlechtes Betriebsklima kann auch die Zunahme einer besonderen Form sozialer Spannungen und Konflikte gesehen werden: das „Mobbing“. Immer öfter klagen immer mehr Mitarbeiter darüber, dass sie feindseligen Handlungen von Kollegen/ Vorgesetzten ausgesetzt sind und gemobbt werden.

Soziale Spannungen im Kontext Arbeit kann es aber auch innerhalb der Familie geben, wenn der Mitarbeiter immer öfters Überstunden machen muss, zum Wochenende Arbeitsaufträge mit nach Hause nimmt und kaum mehr Zeit für seine Familie findet, gar gereizt auf die familiären Erwartungen und Ansprüche reagiert. Ein Teufelskreis stellt sich ein.

2. Ansätze betrieblicher Präventionsarbeit/ Gesundheitsförderung

Betrachtet man die gängige Praxis präventiver Maßnahmen in Betrieben, so muss man feststellen, dass nach wie vor verhaltensorientierte, meist sehr individualisierte Angebote für Mitarbeiter (wenn überhaupt) vorherrschend sind: Verhaltensprävention. Hier wird versucht, den Mitarbeitern ein gesundheitsgerechtes oder gesundheitsförderndes Verhalten nahe zu bringen. (Stressmanagement, Zeitmanagement, Rückenschule/ Wirbelsäulentraining, ...) Derartige – oft singuläre – Maßnahmen sollen die Mitarbeiter dazu bewegen, „liebgewonnene“, doch schlechte Gewohnheiten zu ändern, aufzugeben, sie durch „gesunde“ auszutauschen. Solche Angebote reichen von Einzelmaßnahmen für Betroffene über regelmäßig im Kursangebot vertretene Angebote bis hin zu übergreifenden strukturellen Maßnahmen im Rahmen von Personalmanagement und Organisationsentwicklungsprozessen. Glasl/ Lievegoed (1996) verweisen auf 4 Entwicklungen:

1. Klassischer und moderner Arbeitsschutz (inkl. gewerkschaftlicher Aktivitäten):

Arbeitsschutz, Sozialgesetze, Sozialversicherungsgesetze, Tarifvereinbarungen, sowie Arbeitsinspektorat, Sicherheitsbeauftragte, Arbeitsmediziner sind die klassischen Schutzbemühungen, die Arbeitnehmer vor Unfallgefahren bewahren, sie geringeren Belastungen aussetzen, insgesamt die Arbeitsbedingungen verbessern sollen.

2. Konzepte der Humanisierung der Arbeitswelt:

Ziele dieser Ansätze, die sowohl physiologische, als auch psychologische und soziale Bedürfnisse einbeziehen, liegen etwa in der Gewährleistung (vgl. Meister 1999)

- eines umfassenden Schutzes vor physischen, psychischen und sozialen Beeinträchtigungen durch Vermeidung und Reduktion von Belastungen,
- von Qualifikationsmöglichkeiten und Handlungskompetenz durch eine humane Gestaltung der Arbeit,
- von Gestaltungs- und Mitwirkungschancen für die Beschäftigten,
- und Berücksichtigung neuer Technologien für die Gestaltung der Arbeitswelt
- sowie Durchführung der Maßnahmen nach den Prinzipien der Wirtschaftlichkeit und Effizienz.

In diesem Zusammenhang ist auch die Rede von „job enlargement“ (Erweiterung der Handlungs- und Entscheidungsspielräume der Arbeitnehmer), als auch von „job enrichment“ (Abbau von Hierarchien, Aufbau von Selbstverantwortung, Entwicklung von Selbstentfaltung).

3. Arbeits- und sozialmedizinisch getragene Präventionskonzepte:

Hier sind verhaltensorientierte Präventionskonzepte gemeint vom Typus:

Reduktion von Belastungen und des riskanten Umgangs damit (Stressmanagement, ...)

Reduktion risikoträchtiger Verhaltensweisen (Rauchen, Essen, Alkohol, ...)

Förderung protektiver Verhaltensweisen und Ressourcen wie körperliche Fitness (Rückenschule, ...) soziale Fertigkeiten und soziale Unterstützung (Selbsthilfegruppen, ...)

Hierbei handelt es sich vornehmlich um eine stark krankheits- und individuumorientierte Gesundheitsförderung, die eine Veränderung des Verhaltens ins Auge fasst.

4. Ansätze einer aktiven Gesundheitsförderung:

Verhältnisorientierte Maßnahmen können vornehmlich als Organisationsentwicklungsstrategien verstanden werden. Nach Slesina et. al 1998 ist in diesem Zusammenhang unter Organisationsentwicklung (OE) ein langfristig angelegter Entwicklungs- und Veränderungsprozess in einer sozialen Organisation (Firma/ Betrieb, Verein, Verband, Partei, etc ...) zu verstehen, dessen Ziel in einer gleichzeitigen Verbesserung der Leistungsfähigkeit der Organisation (Verbesserung der Effektivität) und der Qualität des Arbeitslebens besteht (Verbesserung der Humanität). In der Regel wirken die Betroffenen an der Veränderung und



Entwicklung als Beteiligte mit (= Prinzip der Partizipation): In einem prozessorientierten Vorgehen werden Lern- und Entwicklungsprozesse in einer transparenten, d.h. alle Betroffenen einschließenden Art angeregt. Betriebliche Gesundheitsförderung kann in einem sozialen Prozess sowohl auf direkte wie auch auf indirekte Art realisiert werden, auf direkte durch spezifische gesundheitsbezogene Maßnahmen, auf indirekte durch (erwünschte) Nebeneffekte, d.h. nicht primär auf Gesundheit und Wohlbefinden bezogene Maßnahmen (z.B. Verbesserung der Kommunikation, Restrukturierung der Arbeitsorganisation, Prävention von Mobbing, etc ...) (Laireiter/ Meister 2002, 342)

2.1 Umsetzung betrieblicher Präventionsarbeit / Gesundheitsförderung

Die Luxemburger Deklaration zur betrieblichen Gesundheitsförderung in der Europäischen Union von 1997 umfasst alle gemeinsamen Maßnahmen von Arbeitgebern, Arbeitnehmern und Gesellschaft zur Verbesserung von Gesundheit und Wohlbefinden am Arbeitsplatz. Sie hat zum Ziel „Gesunde Mitarbeiter in gesunden Unternehmen“ und will diejenigen Faktoren beeinflussen, die die Gesundheit der Beschäftigten verbessern. Dazu gehören:

- Unternehmensgrundsätze und -leitlinien, die in den Beschäftigten einen wichtigen Erfolgsfaktor sehen und nicht nur einen Kostenfaktor
- eine Unternehmenskultur und entsprechende Führungsgrundsätze, in denen Mitarbeiterbeteiligung verankert ist, um so die Beschäftigten zur Übernahme von Verantwortung zu ermutigen
- eine Arbeitsorganisation, die den Beschäftigten ein ausgewogenes Verhältnis bietet zwischen Arbeitsanforderungen einerseits und andererseits eigenen Fähigkeiten, Einflussmöglichkeiten auf die eigene Arbeit und sozialer Unterstützung
- eine Personalpolitik, die aktiv Gesundheitsförderungsziele verfolgt
- ein integrierter Arbeits- und Gesundheitsschutz.

Betriebliche Gesundheitsförderung beruht auf einer fach- und berufsübergreifenden Zusammenarbeit und kann nur dann erfolgreich sein, wenn alle Schlüsselpersonen dazu beitragen. Hierbei gilt es, sich an den folgenden Leitlinien zu orientieren:

1. Die gesamte Belegschaft muss einbezogen werden (Partizipation).
2. Betriebliche Gesundheitsförderung muss bei allen wichtigen Entscheidungen und in allen Unternehmensbereichen berücksichtigt werden (Integration).
3. Alle Maßnahmen und Programme müssen systematisch durchgeführt werden: Bedarfsanalyse, Prioritätensetzung, Planung, Ausführung, kontinuierliche Kontrolle und Bewertung der Ergebnisse (Projektmanagement).
4. Betriebliche Gesundheitsförderung beinhaltet sowohl verhaltens- als auch verhältnisorientierte Maßnahmen. Sie verbindet den Ansatz der Risikoreduktion mit dem des Ausbaus von Schutzfaktoren und Gesundheitspotentialen (Ganzheitlichkeit).

In der Praxis setzen gesundheitsfördernde Maßnahmen im Sinne einer schutz- und risikofaktorenorientierten Verhaltens- und Verhältnisprävention an, etwa in der Personalpflege. (Brinkmann 1995, 34) Ziele derartiger Maßnahmen wären etwa:

1. Verbesserung von Gesundheitswissen z.B. durch Aufklärungskampagnen, Seminare o.ä.
2. Vermittlung von Fertigkeiten zur Veränderung des Gesundheitsverhaltens, z.B. durch Entspannungstechniken, Raucherentwöhnung, usw ...
3. Änderung der Einstellung zur Gesundheit, z.B. „An apple a day keeps the doctor away.“
4. Vermittlung von Bewältigungstechniken, z.B. in Form von Problem- und Konfliktlösetechniken.
5. Förderung von Handlungskompetenz mittels Veränderung der konkreten Belastungen durch die jeweiligen Arbeitsbedingungen, z.B. durch eine Verringerung der Passivität gegenüber ungesunden Umweltbedingungen.
6. Verbesserung der allgemeinen Fitness durch Sportangebote, Zuschüsse für den Besuch von Fitness-Centern etc ..., wodurch der Mitarbeiter die Möglichkeit erhält, seine allgemeine Fitness zu verbessern.

KAPITEL 4

7. Soziale Sicherheit und Chancengleichheit durch positive, nicht monetäre Anreize wie Aufstiegsbedingungen, Altersversorgung, betriebliche Bildung usw., wodurch Betriebsklima und Arbeitszufriedenheit positiv beeinflusst werden können. Dies wirkt sich beim einzelnen Mitarbeiter stressreduzierend aus.

Die Diskussion um eine Gesundheitsförderung mit stärkerer Betonung der Salutogenese öffnet den Blick auf jene Bedingungen, die Wohlbefinden sichern oder herbeiführen, wobei Gesundheit nicht länger nur als individuelle und persönliche Entscheidung wahrgenommen wird, die bestimmten förderlichen oder hinderlichen Bedingungen unterliegt. Neben der Ausprägung eines gesundheitsförderlichen individuellen Lebensstils und der Stärkung individueller Ressourcen werden in diesem Verständnis von Gesundheitsförderung die systemischen Bezüge der Menschen zum Thema und Gestaltungsraum gesundheitsförderlicher Initiativen.

Dies umzusetzen bedarf auf betrieblicher Ebene einer Bestandsaufnahme, die gesundheitsrelevante Daten zu Tage fördert. Diese IST-Analyse macht deutlich, wo Schwachpunkte und Stärken des Unternehmens liegen. Ausgehend von einer Unternehmenskultur/-philosophie (die ebenso eine Definition von Gesundheit enthält) wird der SOLL-Zustand definiert, der der IST-Analyse gegenüber gestellt werden kann. Unter Partizipation aller Betroffenen (z.B. über Gesundheitszirkel) können Wege diskutiert und festgelegt werden, welche gesundheitsförderlichen Maßnahmen auf Basis der Unternehmensphilosophie umgesetzt werden. „Kommunikationsziel ist es, die Ziele in Gesprächen gemeinsam mit denen zu reflektieren, die sie später verwirklichen sollen. Damit wird eine bessere Übereinstimmung der Ziele mit der Organisationswirklichkeit erreicht. Außerdem werden die Mitarbeiter auf diesem Weg am wirksamsten für die Ziele gewonnen.“ (Klingebiel 2000, 10)

Literaturhinweise

- Bamberg, E./ Ducki, A./ Metz, A.-M. (Hrsg.) (1998). Handbuch Betriebliche Gesundheitsförderung. Arbeits- und organisationspsychologische Methoden und Konzepte. Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie
- Bandura, B. (1993). Gesundheitsförderung durch Arbeits- und Organisationsgestaltung. Die Sicht des Gesundheitswissenschaftlers. In: Pelikan, J. M./ Demmer, H./ Hurrelmann, K. (Hrsg.), Gesundheitsförderung durch Organisationsentwicklung. Konzepte, Strategien und Projekte für Betriebe, Krankenhäuser und Schulen (S. 20-33). Weinheim/ München: Juventa
- Brinkmann R.D. (1995). Personalpflege. Gesundheit, Wohlbefinden und Arbeitszufriedenheit als strategische Größen im Personalmanagement. Heidelberg: Sauer
- Deutsche Hauptstelle für Suchtfragen e.V. (DHS); Jahrbuch Sucht 2005: Zahlen und Fakten 2005. <http://www.dhs-intern.de/pdf/zahlen-fakten2005PK.pdf>
- Fuchs, R./ Rainer, L./ Rummel, M. (Hrsg.) (1998). Betriebliche Suchtprävention. Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie
- Glas, F./ Lievegoed, B. (1996). Dynamische Unternehmensentwicklung. Wie Pionierbetriebe und Bürokratien zu schlanken Unternehmen werden. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben und Bern: Haupt-Verlag
- Jessor, R./ Turbin, M. S./ Costa, F. M. (1999). Protektive Einflussfaktoren auf jugendliches Gesundheitsverhalten. In: Kolip, P. (Hrsg.), Programme gegen Sucht. Internationale Ansätze zur Suchtprävention im Jugendalter (S. 41-69). Weinheim/ München: Juventa
- Klingebiel, H. (2000). Salutogenese in Organisationen. In: Prävention 1, 8-11
- Laireiter, A.-R./ Meister, M. (2002). Betriebliche Gesundheitsförderung und Gesundheitszirkel: Modelle und Effekte. In: Röhrle, B. (Hrsg.), Prävention und Gesundheitsförderung. Bd. II - Fortschritte der Gemeindepsychologie und Gesundheitsförderung Bd. 8 (S. 327-371). Tübingen: dgvt-Verlag
- Pelikan, J. M./ Demmer, H./ Hurrelmann, K. (Hrsg.) (1993). Gesundheitsförderung durch Organisationsentwicklung. Konzepte, Strategien und Projekte für Betriebe, Krankenhäuser und Schulen. Weinheim/ München: Juventa
- Slesina, W./ Beuels, F. R./ Sochert, R. (1998). Betriebliche Gesundheitsförderung. Entwicklung und Evaluation von Gesundheitszirkeln zur Prävention arbeitsbedingter Erkrankungen. Weinheim/ München: Juventa



Suchtprävention im Gefängnis

Eine Haftanstalt umfasst eine Gemeinschaft, die durch ganz besondere soziale Beziehungen und Regeln gekennzeichnet ist. Inhaftierte und das Personal bilden zwei Gruppen innerhalb eines gemeinsamen Systems ab, die für die Suchtprävention relevant sind.

1. Inhaftierte

Ein Großteil bestehender Präventionskonzepte in Gefängnissen konzentriert sich bisher hauptsächlich auf sekundäre und tertiäre Prävention bei den Inhaftierten. Suchtprävention ist dabei zumeist eingebettet in weitere gesundheitliche Zielsetzungen, da ein sehr starker Zusammenhang zwischen chronischen Infektionen (HIV, Hepatitis) und Drogenkonsum besteht. So führt der Mangel an verfügbaren Spritzen zum erhöhten Spritzenaustausch unter den Gefangenen und erhöht somit die Infektionsgefahr.

Die Annahme, in Gefängnissen könne es keinen illegalen Drogenkonsum geben, da es sich um eine geschlossene Einrichtung handelt, ist falsch. Es gibt zahlreiche Wege Drogen einzuschleusen, und Kontrollen stoßen irgendwann an kapazitären und ethisch vertretbare Grenzen. Diese Tatsache unterstreicht die These, dass Verbote, Mauern und Kontrollen allein nicht dazu beitragen, den Drogenkonsum einzudämmen.

Die am häufigsten genutzte Substanz bei den Häftlingen ist Nikotin. So rauchen etwa 75% aller Häftlinge in luxemburgischen Gefängnissen (Fischer 2002). Während das Rauchen in der Haft erlaubt ist, gilt ein Verbot für Alkohol und alle illegalen Drogen. Da Alkohol relativ auffällig im Geruch und in der erforderlichen Menge ist, wird der Erwerb dieser Substanz im Gefängnis wesentlich schwieriger eingeschätzt als z.B. der Erwerb von Aufputzmitteln, Cannabis oder Heroin. Der Medikamentenkonsum ist relativ hoch, insbesondere bei Personen, die vor der Haft Heroin oder Crack konsumiert haben.

Die körperliche und psychische Verfassung der Inhaftierten ist durch besondere Belastungen gekennzeichnet: Häufig sind Häftlinge bereits gesundheitlich vorbelastet, wenn sie in Haft kommen. Die Anzahl der Abhängigen in den Gefängnissen hat in den letzten 20 Jahren in Europa stark zugenommen. Auch der Anteil psychiatrischer Auffälligkeiten bei Untersuchungshäftlingen ist größer geworden. Die psychosoziale Belastung ist zu Beginn in der Untersuchungshaft („Inhaftierungsschock“) am höchsten und birgt suizidale Gefahren. Für Drogenabhängige kommt hinzu, dass diese in der U-Haft mit Entzugssymptomen konfrontiert werden. Während des gesamten Haftaufenthaltes sind die Inhaftierten mit starken Einschränkungen bezüglich Partnerschaft, Sexualität und Freundschaft konfrontiert. Soziale Verbindungen zu Freunden brechen ab; Partnerschaftskonflikte und -trennungen stellen die stärksten Belastungen dar. Gleichzeitig müssen die Inhaftierten mit neuen Regeln und sozialen Problemen innerhalb des Gefängnisses und mit ihrer Identität als „Verurteilte“ zurechtkommen. Mit der nahenden Haftentlassung steht eine erneute Übergangsphase an, die mit Unsicherheit verbunden ist.

2. Personal

Zum Personal ist nicht nur das Wachpersonal zu rechnen, sondern auch die sozialpädagogische Betreuung, medizinische Versorgung, Verwaltung, Leitung etc.. Suchtprävention für das Gefängnispersonal kann vergleichbar einer betrieblichen Suchtprävention konzipiert werden oder im Sinne einer ganzheitlichen Suchtprävention das System Gefängnis mit seinen Inhaftierten und dem Personal umfassen. Aufgrund des intensiven Umgangs miteinander kann Suchtprävention für das Personal auch gesundheitsförderliche Auswirkungen auf die Inhaftierten haben. Das Wachpersonal hat somit auch eine wichtige Multiplikatoren-aufgabe, die durch entsprechende Fortbildung gefördert werden kann.

Die Zunahme an Häftlingen bei gleichzeitig erhöhtem Anteil von Drogenabhängigen sowie gesundheitlich und psychisch Auffälligen erhöht auch die berufliche und gesundheitliche Belastung des Personals. Im Gegensatz zu einem modernen privatwirtschaftlichen Betrieb ist das Gefängnis sehr viel stärker durch Hierarchien und Befehlsstrukturen gekennzeichnet, welche das Arbeitsklima beherrschen. Stress, Frust und Unkenntnis der psychischen Situation von Inhaftierten beim Personal wirken sich auch auf das Verhältnis zwischen dem Personal und den Inhaftierten aus.



3. Wo kann Suchtprävention im Gefängnis ansetzen?

Bisher wurde in den Gefängnissen der Schwerpunkt auf die sekundäre und tertiäre Prävention sowie die Schadensreduzierung bei den Inhaftierten gelegt. Exemplarisch sind dafür Aufklärungsaktionen und Modellprojekte mit Spritzenautomaten, getrennten Abteilungen etc... Ein primär präventiver Ansatz erscheint angesichts der hohen Anzahl von Drogenkonsumenten im Gefängnis auf den ersten Blick fragwürdig. Es wird aber sehr schnell klar, dass mit dem Aufbau von Kompetenzen im Umgang mit Problemen, der Entwicklung von sozialen Ressourcen, der Verbesserung von sozialen Beziehungen unter den Inhaftierten sowie zwischen Inhaftierten und dem Wachpersonal allgemein präventive Faktoren angesprochen werden. Diese können sich direkt sowohl auf suchtgefährdete wie auch auf bereits süchtige Personen positiv auswirken. Indirekte Wirkungen werden durch ein verbessertes soziales Klima erzeugt, die letztendlich auch den Zugang zu sozialen Ressourcen erleichtern, da andere Personen (Mitgefangene, Personal) ein größeres Verständnis bezüglich suchtbezogener und gesundheitsförderlicher Faktoren aufweisen.

Das Gefängnis als ein System wechselhafter Beziehungen verschiedener Gruppen untereinander aufzufassen, erfordert es, entsprechend breit anzusetzen. Dazu sollten die verschiedenen Parteien in der Haftanstalt gleichermaßen gehört und in suchtpreventive Maßnahmen einbezogen werden. Dies erhöht den gegenseitigen Austausch und verhindert die Sonderstellung einer einzelnen Gruppe. Gerade im Umfeld des Gefängnisses werden jegliche Sonderstellungen, die möglicherweise als Privilegien verstanden werden könnten, mit größtem Argwohn von den anderen Gruppen betrachtet.

Die stärkenden Ansätze der Suchtprävention stoßen im Setting des Gefängnisses allerdings auch schnell auf Grenzen: Es liegt in der Eigenheit des Gefängnisses, dass das soziale Miteinander durch einseitige und kontrollierende Machtpositionen eingeschränkt ist. Entsprechend können Aspekte wie Vertrauen, Freiräume, Mitsprache etc. nur bedingt in einer Haftanstalt verwirklicht werden.

Eine weitere Einschränkung für die Suchtprävention stellt die Untersuchungshaft dar. Solange die Beweisaufnahme noch nicht abgeschlossen ist, werden soziale Kontakte sehr stark eingeschränkt, und Untersuchungshäftlinge haben keine Chance, an Veranstaltungen und Aktivitäten teilzunehmen.

4. Wer kann Multiplikator sein?

- Das **Personal** wie z.B. das Wachpersonal, das tagtäglich mit den Inhaftierten zu tun hat, kann, auch ohne explizit als Multiplikator ausgewiesen zu sein, multiplikative Aufgaben übernehmen.
- Relativ **unabhängiges Personal** (z.B. die medizinischen Fachkräfte) kann Vertrauenspositionen bei den Inhaftierten aufbauen und durch entsprechende Schulung präventive Aspekte vermitteln.
- Im Sinne eines Peer-Ansatzes im Gefängnis können **Inhaftierte** anderen Inhaftierten bei der Orientierung helfen. Erfahrene und gut informierte Häftlinge können gesundheitsrelevante Kenntnisse z.B. an Drogenkonsumenten weitergeben, die Schädigungen einschränken. Sicherheitsrelevante Aspekte sowie potenziell negative Einflussnahmen müssen bei solchen Ansätzen allerdings berücksichtigt werden.
- **Familienmitglieder** sind während des Gefängnisaufenthaltes die wichtigste soziale Ressource für die Inhaftierten. Einerseits benötigen sie selbst Unterstützung, andererseits wirkt allein ihre Anwesenheit und Kontakthäufigkeit multiplikativ auf das inhaftierte Familienmitglied.
- **Freiwillige aus der** nahe liegenden **Gemeinde** können mit entsprechender Ausbildung betreuende Aktivitäten übernehmen, die eine soziale Ressource für die Inhaftierten darstellen. Gleichzeitig wird dadurch ein stärkerer Bezug zwischen dem Gefängnis und der zugehörigen Gemeinde hergestellt. Die Abschottung eines Gefängnisses mit seinen Mauern erzeugt in den umgebenden Gemeinden häufig Bedenken und verzerrte Vorstellungen von den Insassen und dem Personal. Dies liegt zumeist im mangelnden Informationsaustausch und in der geringen Transparenz begründet.



5. Beispiele aus der Praxis

Ein paar Beispiele aus der Zusammenarbeit des CePT mit den Luxemburger Gefängnissen lassen sich im Folgenden erwähnen.

5.1 Fortbildungen für das Gefängnispersonal

Seit 1999 bietet das CePT regelmäßig Fortbildungsveranstaltungen für Wach- und anderes Gefängnispersonal an.

Unter dem Titel „Prévention des toxicomanies en institution“ werden suchtpreventiv relevante Themen behandelt, wie zum Beispiel:

- Informationen zu den Suchtmitteln,
- verschiedene Suchtformen,
- der Suchtentstehungsprozess,
- Ursachen von Sucht und
- präventive Handlungsmöglichkeiten im Gefängnisalltag.

Es erwies sich als sehr hilfreich, das Kennenlernen der Beratungs- und Hilfestrukturen im Drogenbereich mit in die Fortbildung einzubeziehen.

Die Seminare waren als berufliche Fortbildung für das Personal in seiner Rolle als Multiplikator in der Suchtprevention gedacht und geplant. Sehr schnell zeigte sich aber, dass vor allem das Wachpersonal dieser Rolle nur schwer gerecht werden kann, solange es selbst unter teilweise stark suchtfördernden Bedingungen arbeitet.

Gemäss unserem Prinzip: „Suchtprevention fängt immer bei mir selbst an“ wurde versucht, die Fortbildung stärker auf dieses Prinzip auszurichten. Eine Verbesserung der Arbeitsbedingungen kann damit natürlich nicht erreicht werden. Dessen sind sich die Anbieter und Teilnehmer durchaus bewusst.

5.2 Zusammenkünfte mit Gefangenen

Auf Anfrage der Gefangenen des Strafvollzugs und mit Genehmigung des Justizministeriums hat das CePT Gesprächsrunden zum Thema Sucht, Drogen und Prävention für die Inhaftierten angeboten. Die Interessierten hatten dabei die Möglichkeit, aktiv an den Gesprächsrunden teilzunehmen und ihre Vorschläge zur Suchtprevention der Leitung des Gefängnisses zu unterbreiten. Neben den Gefangenen hat auch der diensthabende Arzt teilgenommen, der zusätzliche Gesprächsrunden mit den Inhaftierten durchgeführt hat.

Themenschwerpunkte waren:

- allgemeine Risiko- und Schutzfaktoren im Gefängnis,
- Medikamentenmissbrauch,
- Heroin als Ersatz für Alkohol (früher war eine gewisse Menge Alkohol für Gefangene erlaubt, heute strikt verboten),
- fehlende Unterstützung für Gefangene, die mit dem Drogenkonsum aufhören wollen,
- Zusatzqualifizierung des Personals etwa in der Thematik Suchtprevention,
- Mangel an Beschäftigungs- oder Arbeitsangeboten für die Gefangenen,
- Zusammenprall verschiedener Kulturen,
- ungenügende Kontakte zur Familie (Ehepartner, Kindern, ...) und zu Freunden,
- Gefühle, die zum Konsum anregen: Einsamkeit, Scham, Abwertung,
- Angst vor dem, was nach der Entlassung kommt.

5.3 Bestandsaufnahme der Situation im Gefängnis

Im Rahmen des globalen Projektes zur Verbesserung der gesundheitlichen Situation drogenabhängiger Inhaftierter in den luxemburgischen Gefängnissen wurde in Zusammenarbeit mit der Projektgruppe, dem CePT und dem ZepF eine Bestandsaufnahme durchgeführt. Sie diente zur Erfassung der aktuellen gesundheitlichen Situation sowie suchtpreventionsrelevanter Aspekte bei den Inhaftierten und dem Personal. Die gewonnenen Informationen bildeten die Grundlage für die Planung suchtpreventiver Maßnahmen. Zusätzlich hat die Befragung mit Hilfe eines Fragebogens den indirekten Effekt, dass das Projekt bekannt wurde und die antwortenden Personen sich reflektierend mit den Themen der Suchtprävention, ihrem eigenen Konsumverhalten und ihrer Gesundheit auseinander setzten.

Literaturhinweise

Fischer, U.C. (2002). Ergebnisse der Befragung der Inhaftierten und des Personals in luxemburgischen Gefängnissen zum Thema Suchtprävention und Gesundheit (unveröffentlichter Projektbericht). Landau: ZepF

Jacob, J./ Keppler, K./ Stöver, H. (2001a). LebHaft: Gesundheitsförderung für Drogen Gebrauchende im Strafvollzug. Teil 1. Berlin: Deutsche AIDS-Hilfe e.V.

Jacob, J./ Keppler, K./ Stöver, H. (2001b). LebHaft: Gesundheitsförderung für Drogen Gebrauchende im Strafvollzug. Teil 2. Berlin: Deutsche AIDS-Hilfe e.V.

Jacob, J./ Stöver, H. (1998). Minimierung gesundheitlicher Risiken bei Drogenkonsum unter Haftbedingungen. Ein methodischdidaktisches Arbeitsbuch für die Praxis im Strafvollzug. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg

Stöver, H. (2000). Healthy Prisons: Strategien der Gesundheitsförderung im Justizvollzug. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg

Stöver, H./ Ossietzky, C./ Merino, P. P. (2001). EMCDDA Scientific Report: An overview study: Assistance to drug users in European Union prisons. Lissabon: EMCDDA

WHO. (2001). Prisons, drugs and society. Bern: WHO



MULTIPLIKATOREN *in der Primären Suchtprävention*



KAPITEL 5

Ausgewählte Zugänge zum Themenbereich Drogen – Sucht – Prävention

EINLEITUNG

Lebenskompetenzförderung als suchtpräventiver Zugang

Ab den 1990er Jahren gab es in der Suchtprävention eine generelle Neuorientierung: Statt reiner Informationsvermittlung und Strategien der Abschreckung rückte die Förderung der Lebenskompetenzen in den Mittelpunkt.

„Lebenskompetenzen sind diejenigen Fähigkeiten, die einen angemessenen Umgang sowohl mit unseren Mitmenschen als auch mit Problemen und Stresssituationen im alltäglichen Leben ermöglichen. Solche Fähigkeiten sind bedeutsam für die Stärkung der psychosozialen Kompetenz.“ (WHO 1994)

Bereits im Kindesalter gilt es daher, alle Möglichkeiten dahin gehend auszuschöpfen, Kinder zu befähigen, sie in ihrer Entwicklung zu fördern und zu fordern, sie zu aktiver und kreativer Lebensgestaltung zu motivieren und sie für die Bewältigung schwieriger Lebensphasen zu stärken. Die These geht davon aus, dass die Förderung der Persönlichkeit bei jungen Menschen zum Verzicht auf Substanzkonsum und zu einer relativ geringen Anfälligkeit für Risikoverhaltensweisen führt. In diesem Sinne setzen Lebenskompetenzförderprogramme folgende Themenschwerpunkte:

- Kommunikation und Kontaktfähigkeit
- zwischenmenschliche Beziehungen / Freundschaften aufbauen
- Umgang mit Gefühlen, Gefühle ausdrücken können
- kritisches Denken
- Entscheidungsfindung und die Fähigkeit zu handeln
- Problemlösungen finden
- Selbstbehauptung / Selbstsicherheit
- Selbstwahrnehmung / Entwicklung eines positiven Selbstbildes
- Widerstand gegenüber Gruppendruck - "Nein" sagen können
- Beeinflussung von Medien und Werbung widerstehen
- Umgang mit Stress und Angst
- Frustrationstoleranz
- Teamfähigkeit
- Konfliktfähigkeit



Der Lebenskompetenzförderansatz leitet diese Themenschwerpunkte aus unterschiedlichen Konzepten der Entwicklungs-, Lern- und Sozialpsychologie ab, so etwa vom „Konzept der Risiko- und Schutzfaktoren“, der „Theorie der Handlungsveranlassung“ bzw. der „Theorie des geplanten Verhaltens“, der „sozialen Lerntheorie“, sowie der „Theorie des Problemverhaltens“. (siehe dazu Kapitel über theoretische Grundlagen)

Lebenskompetenzförderprogramme¹ mit dem Fokus Suchtprävention bestehen in der Regel aus zwei übergreifenden Themenblöcken:

einem substanzunspezifischen Themenblock, er bildet den Schwerpunkt des Gesamtprogramms und einem substanzspezifischen Themenblock.

Ad. Substanzspezifische Themen

- **Information**

Informationen über Wirkungen und Konsequenzen von Substanzgebrauch, sowie Richtigstellung von Konsumprävalenzen unter Jugendlichen und Erwachsenen. Wissen über den eigenen Körper, über Gesundheit und Ernährung.

- **Funktionen und Ursachen von Substanzgebrauch**

Konsumerfahrungen (auch eigene), Konsumverhalten, Auslöser und Verstärker von Substanzkonsum.

- **Einstellungsbildung**

Informationen und Erfahrungen (Vor- und Nachteile von Substanzkonsum) objektiv reflektieren können, Entscheidungsalternativen finden, verantwortungsvoller Gebrauch von psychoaktiven Substanzen, Image von Nichtkonsumenten wird „aufpoliert“, Werte wie Gesundheit aktiv gefördert.

- **Ablehnen von Konsumangeboten**

Standfestigkeit gegenüber Gruppendruck, Ablenkungs- und Vermeidungsstrategien thematisieren, das Nein-Sagen und das selbstsichere Ablehnen von Suchtmittelangeboten einüben.

- **Aufbau von Alternativen zu Substanzkonsum**

Freizeitgestaltung: Spaß und Spannung ohne Drogen.

¹ Einen guten – wenn auch nur beispielhaften - Überblick über Lebenskompetenzprogramme gibt etwa der Landesbildungsserver Baden-Württemberg (www.schule-bw.de) in seinem Informationsdienst zur Suchtprävention Ausgabe 15

KAPITEL 5

Ad. Substanzunspezifische Themen

• Selbstwahrnehmung und Einfühlungsvermögen

Entwicklung eines differenzierten und reflektierten Bildes seiner selbst (Selbstkonzept); (an)(er)kennen von eigenen Stärken und Schwächen; sich seiner Wünsche, Bedürfnisse, Befindlichkeiten und Abneigungen bewusst sein; Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten; Steigerung der Selbstkontrolle und Stärkung des Selbstvertrauens und Selbstwertgefühls; Empathie (Kennenlernen anderer Perspektiven), zwischenmenschliche Beziehungen und Kommunikation.

• Umgang mit Stress und negativen Emotionen

Stress, Angst und deren Auslöser bewusst wahrnehmen, über Möglichkeiten der Stressbewältigung verfügen; sich entspannen können; angenehme und unangenehme Gefühle an sich und anderen wahrnehmen, sie benennen und angemessen damit umgehen; adäquater Umgang mit belastenden Situationen; Strategien zur Problemlösung kennen und anwenden..

• Kommunikation

Sich verbal und nonverbal ausdrücken können; Meinungen und Wünsche, Bedürfnisse und Befürchtungen äußern können; Überwindung von Schüchternheit in sozialen Kontakten; um Rat und Hilfe fragen; Mitmenschen respektieren, erfolgreich mit ihnen kommunizieren, mit ihnen kooperieren und ein tragfähiges soziales Netz aufbauen sowie aktiv die Umwelt gestalten; Kritik- und Konfliktfähigkeit entwickeln.

• Kritisches Denken/ Standfestigkeit

Informationen und Erfahrungen erfragen und objektiv reflektieren können (Kritisches Denken); Aufdecken von Beeinflussungsversuchen (Freunde, Medien, Werbung); Durchsetzungsvermögen und Widerstandskraft (gegenüber Gruppendruck).

• Entscheidungsfähigkeit und Problemlösungsstrategie

Probleme sorgfältig analysieren; Entscheidungs- oder Lösungsalternativen finden (Kreatives Denken); Alternativen sammeln und abwägen; Entscheidungen treffen und ausprobieren; Bewertung von Handlungskonsequenzen.

Im nachfolgenden Kapitel werden ausgewählte Zugänge zum Themenbereich Drogen-Sucht-Prävention beschrieben.

Im ersten Beitrag wird aufgezeigt, wie substanzspezifische Themen aufgegriffen werden können. Über interaktive Lernmethoden, wie Rollenspiele, Interaktionsspiele, Gruppenarbeit und –diskussionen, können Inhalte und Wissen anders als in Form „lehrerzentrierter“ Weitergabe von reinen Informationen aufgebaut werden.

Der Schwerpunkt wird in der Folge auf Maßnahmen gelegt, die Lebenskompetenzen/ Persönlichkeitsförderung in den Mittelpunkt rücken. Multiplikatoren werden bei der Durchführung von derartigen Maßnahmen (mit Schwerpunkt substanzspezifische Themen) nicht immer selber Ausführende - im Sinne von Gruppenleitern - sein können, da hierzu spezifische Kompetenzen (Zusatzqualifikationen/ Fort- und Weiterbildung) erforderlich sind. Auch wenn dies der Fall ist, ist es wichtig, dass Multiplikatoren an derartigen Veranstaltungen teilgenommen haben, um aus eigener Erfahrung zu wissen, worauf es hier ankommt. Nur so können sie dazu beitragen, auch in dem Setting, in dem sie aktiv sind, diesbezüglich geeignete Angebote und Seminarleiter ausfindig zu machen und Lebenskompetenzprogramme zu fördern.



DROGEN - SUCHT - PRÄVENTION

DAS BASISWISSEN FÜR MULTIPLIKATOREN

Der Themenkomplex Drogen - Sucht - Prävention ist mit vielen Tabus, Mythen und Ängsten behaftet, die sich auch in Informationsveranstaltungen, Workshops oder Seminaren in unterschiedlichster Weise bemerkbar machen. Manchmal werden sie direkt angesprochen, ein andermal werden sie verdeckt in den Raum gestellt, manchmal tauchen sie schnell, ein andermal erst spät auf. Manchmal wird der Anschein erweckt, Drogenprobleme haben immer nur die anderen. Für Multiplikatoren in der Primären Suchtprävention ist es wichtig, einen ausgewogenen Weg zu finden, derartige Unsicherheiten und Ängste zu thematisieren, so dass einerseits offen über sie gesprochen werden kann und andererseits ausreichend Raum gelassen wird, gewisse Dinge nicht ansprechen zu müssen. Informationsversammlungen sind keine Drogentherapie! Multiplikatoren sind auch keine Drogenberater oder -therapeuten!

In der Folge sollen nacheinander Hinweise gegeben werden, wie Multiplikatoren die Themenbereiche Drogen - Sucht - Prävention „in Angriff nehmen“ können. Die Hinweise verstehen sich als beispielhafte Vorschläge, die durch CePT-Mitarbeiter in den letzten Jahren umgesetzt wurden.

1. Schwerpunkt Drogen

Eine Droge ist eine Substanz, die eingenommen wird, um das Bewusstsein, die Wahrnehmung oder die Stimmung zu verändern.

Was das Wissen um Drogen anbelangt, mit dem Multiplikatoren arbeiten, so verhält es sich damit, wie mit allen anderen Themen auch. Sie brauchen ein gutes Basiswissen, ohne jedoch absoluter Experte in Drogenkunde sein zu müssen. Sie müssen sattelfest sein und nicht gleich bei der ersten Anfrage passen, müssen aber auch nicht Informationen bis ins kleinste Detail parat haben. Auch wenn alle Informationen über Substanzen in der Literatur oder im Internet nachgelesen werden können, so kommen interessierte Menschen zu einer Veranstaltung, weil sie eben etwas anderes als ein Buch oder den PC konsultieren wollen. Bei der Informationsvermittlung ist es wichtig, dass der Multiplikator es versteht, die Leute so objektiv und umfassend wie möglich zu informieren, ihnen einen Überblick zu geben, um somit Ängste und Tabus abzubauen. Gerade das Hinzuziehen von Fachleuten, wie Drogenberatern, Drogenfahndern der Polizei oder Ärzten kann hierbei behilflich sein, vor allem dann, wenn der Multiplikator sich im Vorfeld mit diesen Fachleuten konsultiert hat, also bereits vor der Veranstaltung weiß, welche Position diese vertreten.

Aufbau und Gestaltung einer Informationsversammlung

Die Erfahrung zeigt, dass Teilnehmer von Drogeninformations- oder auch Präventionsveranstaltungen sehr stark auf die illegalen Drogen, wie Heroin, Kokain oder Cannabisprodukte fixiert sind, also hauptsächlich auf Substanzen, die stark in den Medien präsent sind. Oft ist es ratsam, mit den illegalen Substanzen thematisch zu beginnen, um danach auf unsere gesellschaftlich anerkannten, die legalen Drogen einzugehen, die wir meistens alle kennen, aber oft nicht als Drogen wahrnehmen (wollen?). Die Statistiken zeigen, dass die Zahl der Abhängigen von legalen Substanzen weit überwiegt.



KAPITEL 5

1. Drogen kennen lernen

Informationen über legale und illegale Drogen vermitteln:

- Aussehen
- Herkunft
- Wirkung
- Gefährlichkeit

2. Rechtliche Basis

Gesetze erläutern

3. Historisches und kulturelles Wissen

- Substanzen im historischen und kulturellen Zusammenhang erörtern
- Gebrauch und Missbrauch von Substanzen früher und heute

4. Spezielle Themen

beispielsweise verschreibungspflichtige Drogen (Medikamente), körpereigene Drogen, etc ...

1.1 Drogen kennen lernen

1.1.1 Legale und illegale Drogen

Hier geht es darum, einen Überblick über die einzelnen Substanzen zu bekommen, und vor allem das Bewusstsein zu vermitteln, dass es sich bei Drogen nicht nur um illegale Substanzen handelt.

Möglichkeiten der Informationsvermittlung:

- *Vortrag*

- *Gruppenarbeit:*

Die Gruppe sammelt auf Kärtchen, was ihr alles zum Thema Drogen einfällt. Pro Kärtchen ein Thema. Die einzelnen Kärtchen werden übersichtlich an einer Pinnwand befestigt. Für die gesamte Gruppe gut sichtbar, kann nun mit den Kärtchen weiter gearbeitet werden, so zum Beispiel: Einordnen der Kärtchen in die Kategorien legal - illegal.

Wichtig: die noch fehlenden Drogenarten hinzufügen!

- Weitere Beispiele für spielerische **Übungen**, die helfen, über Suchtmittel ins Gespräch zu kommen:

- „Was bin ich für eine Sucht?“ (Robra 1999)
- „Süchte gibt es viele“ (Born 1996)
- „Suchtdomino“ (Born 1996)
- „Suchtakte“ (Huber-Flück/ u.a. 1994)



Diese Übungen beschäftigen sich schon intensiver mit der Thematik Sucht. Sie gehen auch auf nicht-stoffgebundene Süchte, wie beispielsweise Spiel- und Kaufsucht ein. Wer anfangs nur mit den stoffgebundenen Süchten arbeiten möchte, kann gegebenenfalls die Übungen leicht umändern und die nicht-stoffgebundenen Süchte weglassen.

1.1.2 Aussehen der Drogen

Wie die legalen Suchtmittel (Alkohol, Zigaretten, Medikamente) aussehen, wissen die Leute. (Interessant, da noch weniger allgemein bekannt, sind zur Zeit legale Drogen wie Alkopops). Es sind die illegalen Drogen, die vom Aussehen her oft unbekannt und daher reizvoll sind. Neben Fotos oder Bildertafeln über die einzelnen Substanzen ist vor allem das Aussehen der Drogen „in Natur“ für die Teilnehmer interessant. Sei es für Eltern, die „endlich einmal wissen wollen, wie Drogen aussehen“, oder für Erzieher, Lehrer usw., die darüber informieren und aufklären sollen, jedoch noch nie derartige Substanzen gesehen, geschweige denn in Händen gehalten haben.

Wichtig: Der Erwerb und Besitz illegaler Drogen ist illegal. Die einzigen Menschen, die in Luxemburg die Erlaubnis besitzen, illegale Suchtmittel „in Natur“ zu zeigen, sind „legitimierte“ Beamte der Drogenfahndung.

1.1.3 Herkunft der Drogen

Sind Drogen pflanzliche Suchtmittel, die die Natur direkt hervorbringt, oder sind chemische Veränderungen notwendig, um die bewusstseinsverändernden Wirkstoffe auszusondern?

Immer mehr rein künstlich hergestellte Substanzen strömen auf den Drogenmarkt.

Kärtchen-Übung: Einordnen der Substanzen nach natürlich - synthetisch, anschließende Diskussion

Weitere Übungen in „Süchte gibt es viele“ (Born 1996)

1.1.4 Wirkung der Drogen

Nicht alle Drogen wirken gleich. Da es für das Verständnis von Sucht und Suchtvorbeugung wichtig ist, zu wissen, warum Menschen Drogen nehmen und was sie in der jeweiligen Droge finden, bzw. zu finden glauben, muss man die Wirkung der Drogen kennen und einordnen können.

Kärtchen-Übung: Einordnen nach:

- beruhigend
- aufputschend
- halluzinogen

Achtung! Nicht alle Stoffe sind leicht einzuordnen, einige haben mehrere Wirkungen. Die Übung gibt Anlass zu vielen Diskussionen.

KAPITEL 5

1.1.5 Gefährlichkeit von Drogen

Kärtchen-Übung:

Einordnen nach gefährlich - ungefährlich

Spätestens hier wird bewusst, dass es eine einfache, „schwarz - weiß“- Klassifizierung der unterschiedlichen Drogen nicht geben kann. Vor allem in Zusammenhang mit der Klassifizierung legal-illegal wird die Übung interessante Diskussionen hervorbringen (Sind die illegalen Drogen auch die gefährlichen - die legalen die ungefährlichen? Was ist überhaupt gefährlich, was ungefährlich im Zusammenhang mit Suchtmitteln?)

1.2 Rechtliche Basis

Viele Erwachsene und Jugendliche sind nicht ausreichend über das so genannte Drogengesetz informiert. So ergab zum Beispiel die Studie „Cannabis in Luxemburg“ (Fischer/ Jung 2000), dass es vor allem bei Cannabisprodukten Unklarheit gibt, ja sogar falsches Wissen, was die Legalität bzw. die Illegalität dieser Droge angeht.

Eine sachliche und objektive rechtliche Aufklärung ist also unerlässlich!

„Die Unsicherheit über die juristische Lage beim Konsum und Besitz von kleinen Mengen von Cannabis ist über alle Altersgruppen hinweg relativ hoch. Etwa die Hälfte der Befragten schätzt die Rechtslage richtig ein. Der Rest ist sich unsicher oder geht davon aus, dass es nicht verboten sei. Ein größerer Teil der Konsumenten und Probierer geht davon aus, dass es erlaubt sei.“ (Fischer/ Jung 2000)

1.3 Historisches und kulturelles Wissen

Drogen sind keine Erfindung unserer modernen Gesellschaft. Drogen hat es immer schon gegeben, zu allen Zeiten, in allen Kulturen, in allen Gesellschaftsschichten.

Ein Auszug aus „Rausch & Realität – Drogen im Kulturvergleich“ (Fachstelle Prävention 1995) soll einen kurzen Einblick über den Gebrauch und Missbrauch von Drogen geben:

„Alle fremden Kulturen ... kennen zumeist nur eine Droge. Ihre kontrollierte Einnahme steht dort jeweils in einem organisch gewachsenen Zusammenhang von Religion, Kult und Medizin und schadet in diesen Gesellschaften niemandem.

Wir haben fast alle unsere Drogen aus diesen Gesellschaften übernommen. Aber wir verwenden verschiedenartige Drogen gleichzeitig nebeneinander. Dadurch erhalten Drogen eine völlig andere Funktion: wir gebrauchen - man muss sagen „missbrauchen“- Drogen als reine Konsumartikel, aus Langeweile, als Statussymbol, aus Angst vor dem Versagen, d.h. um sich wenigstens für Augenblicke das Gefühl der Stärke, der Überlegenheit oder auch der Bewusstseinsweiterung zu „kaufen“.

Kärtchen-Übung:

Einordnen nach: alt - neu

Welche Drogen gibt es schon seit ewigen Zeiten, welche wurden erst in unserer Zeit entwickelt, ...?

Mehr Informationen über Historisches und Kulturelles u.a. in:

- Rausch & Realität - Drogen im Kulturvergleich (Fachstelle Prävention 1995)
- Gegenwelt Rauschgift. Kulturen und ihre Drogen (Leippe 1997)

1.4 Spezielle Themen

Je spezifischer Multiplikatoren auf das Thema Suchtmittel eingehen wollen, etwa auf speziellere Themen wie zum Beispiel verschreibungspflichtige Drogen (Medikamente) oder körpereigene Drogen, umso mehr Fachwissen ist gefragt, umso mehr empfiehlt es sich für Multiplikatoren Fachleute wie Ärzte, usw. ... mit einzubeziehen.



2. Schwerpunkt Sucht

Unter Sucht wird ein zwanghaftes Verhalten verstanden, das ständig erneut ausgeübt werden muss, um ein bestimmtes Lustgefühl zu erreichen oder Unlustgefühle zu vermeiden.

2.1 Stoffgebundene und nicht-stoffgebundene Sucht

Sucht bedeutet nicht nur eine Abhängigkeit von Drogen, wie Alkohol, Nikotin, Heroin oder Medikamenten, also von legalen als auch illegalen Substanzen. Sucht kann auch nicht-stoffgebunden sein, d.h. zwanghafte Verhaltensweisen können auftreten, wie beispielsweise Spielsucht, Arbeitssucht, gestörtes Essverhalten (Magersucht, Ess-Brech-Sucht), usw. ...

Nicht-stoffgebundene Abhängigkeiten sind oft auf den ersten Blick nicht als süchtige Verhaltensweise zu erkennen. Aber auch sie können zur „Krücke“ für die Lebensbewältigung werden und genauso zerstörerisch sein wie stoffgebundene Abhängigkeiten.

2.2 Physische (körperliche) und psychische Abhängigkeit

a. physische Abhängigkeit

Der Körper hat die Substanz in seinen Stoffwechsel eingebaut. Nach Absetzen der Droge treten körperliche Entzugserscheinungen auf.

b. psychische Abhängigkeit

Das nicht mehr steuerbare Verlangen, den Konsum/die Verhaltensweise fortzusetzen. Als „Entzugserscheinungen“ können z.B. Unlustgefühle, starke Nervosität, Depressionen usw. auftreten.

Sucht bedeutet sowohl bei psychischer als auch bei körperlicher Abhängigkeit eine Einschränkung bzw. ein Verlust von Freiheit. Der Mensch kann mit dem Suchtmittel (bzw. einer Tätigkeit, einem Verhalten) nicht mehr frei umgehen.

Da Sucht im allgemeinen Verständnis immer noch mit Abhängigkeit von illegalen Drogen in Beziehung gebracht wird, ist es sehr wichtig, Sucht genauer zu definieren und vor allem einen Bezug zu unserem alltäglichen Umgang mit Genuss-/ Suchtmitteln und ähnlichen Tätigkeiten herzustellen.

Einen schönen Einstieg in das Thema „Alltags-Süchte“ bietet folgende **Übung**:

Der Suchtsack

In einem Baumwollbeutel oder Jutesack (z.B. ein alter Postsack) werden möglichst viele Gegenstände gesammelt, die mit dem Thema „Sucht und Abhängigkeit“ in Verbindung gebracht werden können: z.B. eine leere Tablettenverpackung, eine leere Bier- und/oder eine Weinflasche, Feuerzeug, Klebstoff, eine leere Kaffeepackung, Video-, Audiokassette, Einwegspritze (ohne Nadel!), Gameboy, Reklamezeitung, Würfelbecher, Geldbeutel (evtl. mit Kreditkartenattrappen), Handy, Kondom (je nach Alter der Zielgruppe), Barbiepuppe, Tennisball, Spielzeugauto, Chipstüte (leer), Cola LIGHT (leer), eine leere Zigarettenschachtel, Pokémon-Karten, usw. ...

Nun geht die Leiterin oder der Leiter durch den Kreis und bittet jedes Gruppenmitglied, blind in den Beutel zu greifen, einen Gegenstand herauszuholen und mitzuteilen, was ihm zu diesem Gegenstand einfällt. Jeder kann, muss aber nichts zu seinem Gegenstand sagen. Die anderen Gruppenmitglieder dürfen danach auch sagen, was ihnen noch zu diesem Gegenstand einfällt, aber auf keinen Fall die Äußerung der Vorgängerin oder des Vorgängers kritisieren oder kommentieren.

Ist die Runde gemacht, ergeben sich viele Diskussionsmöglichkeiten: Verbindung der einzelnen Gegenstände zum Thema Sucht, eigene Erfahrungen mit „lieben Gewohnheiten“ und „Alltagssüchten“, ...

Ein guter Einstieg, um zu klären, dass Sucht nicht nur mit illegalen Drogen zu tun hat.

Eine Möglichkeit, danach näher auf das Thema Sucht einzugehen: was ist Sucht?, wie entsteht sie?,

...

(Quelle: überliefert)

KAPITEL 5

Weitere **Übungen** zum Thema Sucht sind zu entnehmen:

- „Was bin ich für eine Sucht?“ (Robra 1999)
- „Süchte gibt es viele“ (Born 1996)
- „Suchtdomino“ (Born 1996)
- „Suchtakte“ (Huber-Flück/ u.a. 1994)

2.3 Entstehung von Sucht

Nicht jeder Konsum ist gleichzusetzen mit Sucht. Eine Sucht entsteht nicht von heute auf morgen, sie entwickelt sich immer in einem Prozess, aus einer ganzen Reihe von Ursachen heraus.

Sie durchläuft verschiedene Stadien von gelegentlichem Gebrauch, regelmäßigem Gebrauch, Gewöhnung, Kontrollverlust hin zur Sucht (Toleranzentwicklung, Kontrollverlust, Verlust von persönlicher Freiheit, körperliche Entzugssymptome).



An dieser Stelle seien einige **Übungsbeispiele** aufgeführt:

- Genuss-Sucht; Definitionen mit dem Körper (Born1996)
- Geführte Übung: Schokolade genießen (Winnewisser/ Treichler/ u.a.1997)
- Tankmodell (nach Lagemann aus: Focus 1997)

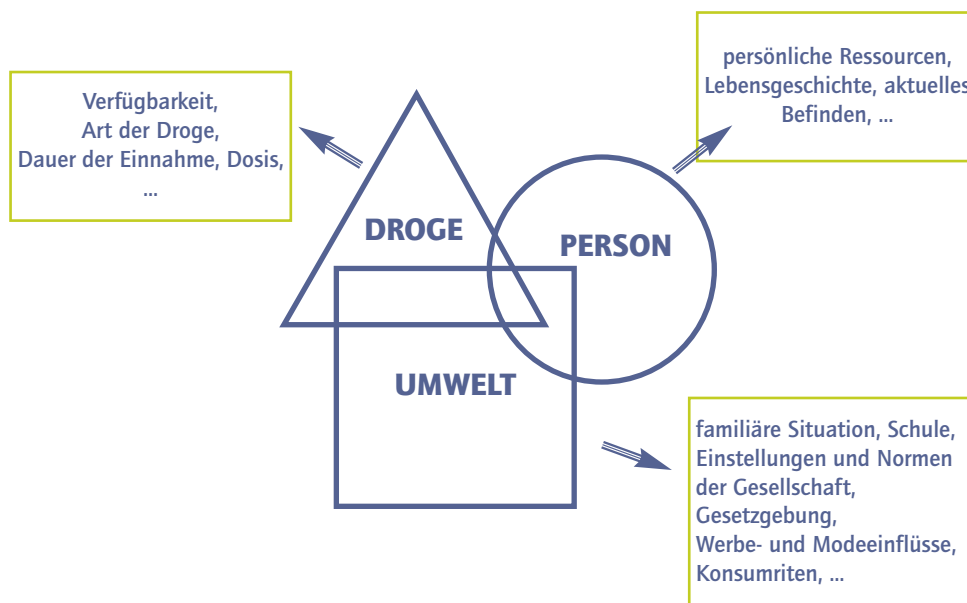


2.4 Ursachen von Sucht

Sucht kann in der **Persönlichkeit des Menschen** begründet liegen, z.B. wenn er nicht gelernt hat, schwierige Situationen zu bewältigen, oder wenn er sich nicht dagegen wehren kann, von Gefühlen wie Angst, Wut, Scham und Einsamkeit erdrückt zu werden.

Des Weiteren kann Sucht aber auch aus dem **sozialen Umfeld** resultieren, beispielsweise ihren Ursprung in Kindheitserfahrungen oder in Ereignissen haben, die bedrohlich und ausweglos erscheinen, wie z. B. Trennung von einer geliebten Person, Verlust des Arbeitsplatzes, Geldnot, Schulprobleme, sozialer Druck etc..

Das Zusammentreffen mehrerer belastender Faktoren (Risikofaktoren) kann den Drogenmissbrauch begünstigen. Dabei spielen natürlich auch die Verfügbarkeit und die Wirkung der **Droge**, die Dosis und die Häufigkeit der Einnahme, ... eine Rolle.



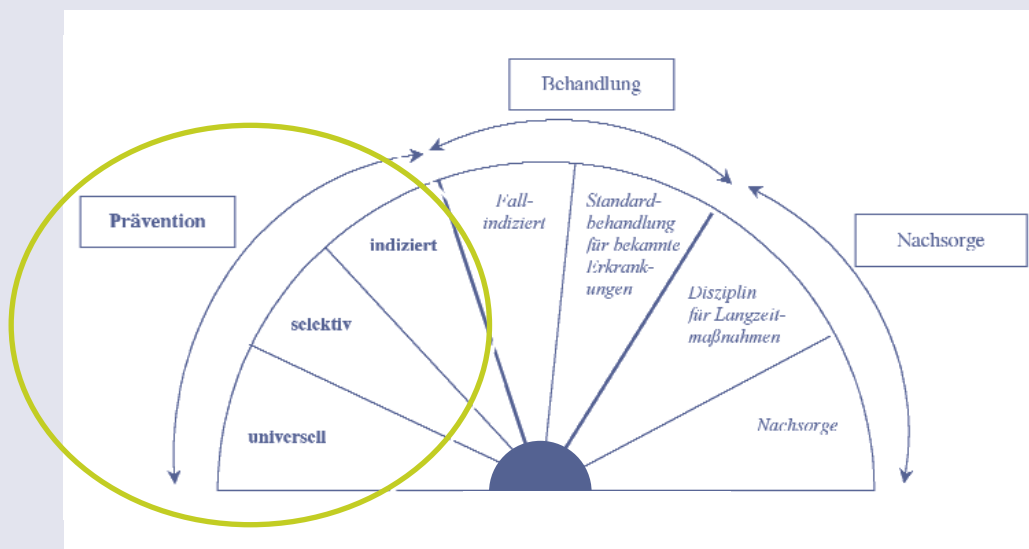
Übung:

Eine interessante Übung in diesem Zusammenhang ist das *Bergführer-Spiel* ("Mephisto-Methode") (Robra 1999)

3. Schwerpunkt Suchtprävention

3.1 Das Interventionsspektrum von Mrazek & Haggerty (1994)

Mrazek und Haggerty (1994) haben ein Schema entwickelt, in das sich präventive Interventionen einordnen lassen, ein Schema, das das gesamte Spektrum an Interventionen umfasst, (siehe dazu ausführlicher Fischer/ Michaelis in diesem Band).



Prävention wird von Mrazek und Haggerty nochmals in drei Untergruppen unterteilt, die sich hinsichtlich der Zielgruppe unterscheiden:

- Universell präventive Maßnahmen wenden sich an die Bevölkerung im Allgemeinen oder an bestimmte Personengruppen, die jedoch nicht durch ein spezielles Risiko gekennzeichnet sind. Die Intervention ist für jedes Mitglied der Gruppe sinnvoll, wie beispielsweise die Förderung von Lebenskompetenzen.
- Selektive präventive Maßnahmen richten sich an spezielle Untergruppen der Bevölkerung, die durch ein höheres Risiko für eine Erkrankung gekennzeichnet sind. Als Beispiel sind präventive Maßnahmen für Kinder von Alkoholikern zu nennen.
- Indizierte präventive Maßnahmen richten sich an Personen, die bereits Risikoverhalten zeigen, aber noch nicht erkennbar von Krankheit oder Abhängigkeit betroffen sind. Ein Beispiel sind Programme für Eltern, deren Kinder mit Drogen experimentieren.



3.2 Kurze Geschichte der Suchtprävention

Hier ein kurzer Überblick über die Entwicklung der Suchtprävention und ihrer Methoden: (vgl. Seifert 1994)

3.2.1 Abschreckung (70er Jahre)

Seit vielen Jahren überholt, werden dennoch immer wieder in der Suchtprävention abschreckende Bilder eingesetzt. (z.B. Bilder eines Raucherbeines oder eines Fixers mit der Nadel im Arm)

Der Einsatz von Abschreckung ist aus folgenden Gründen nicht sinnvoll:

- Es ist keine Identifizierung mit dem Gezeigten möglich.
z.B. ein Haschischkonsument im Anfangsstadium identifiziert sich nicht mit einem zum Skelett abgemagerten Herointoten.
- Die Abschreckung bedient sich oft falscher Informationen.
Oft werden Fakten falsch oder überzogen aufgezeigt, um Tatsachen möglichst dramatisch darzustellen. Da z. B. viele Jugendliche oft selbst gut über Drogen informiert sind, macht sich der Vermittelnde unglaubwürdig.
- Es kann zu einer positiven Identifizierung mit den „Negativ-Helden“ kommen.
Beispiel Christiane F. „Wir Kinder vom Bahnhof Zoo“:
Viele Mädchen identifizierten sich mit Christiane F., weil deren Leben viel aufregender war als ihr eigenes.
- Bei der Abschreckung wird das Risikoverhalten von Jugendlichen nicht berücksichtigt.
Der „riskante“ Konsum von Drogen kann für Jugendliche eine bestimmte Funktion haben, für sie also „subjektiv vernünftig“ sein. Oft fehlen alternative Verhaltensmöglichkeiten.

3.2.2 Aufklärung (80er Jahre)

In den 80er Jahren wurde versucht, die Menschen detaillierter über Drogen und deren Wirkungsweise aufzuklären ...

Suchtprävention nur über Aufklärung anzugehen, ist aus folgenden Gründen problematisch:

- Gegenteiliger Effekt
Oft wird durch ausführliche Informationen das Interesse an Drogen erst geweckt. Um ein Thema glaubwürdig darzustellen, müssen auch die positiven Aspekte der Rauschwirkungen erläutert werden. In der Wahrnehmung von Gefährdeten werden die positiven Informationen überwiegen, da wir alle dazu neigen, Informationen stark selektiert aufzunehmen.
- Informationen zielen allein auf die kognitive Wahrnehmung des Menschen.
Bei dieser Vorgehensweise werden die Emotionen des Menschen, die einen viel größeren Einfluss auf den Drogenkonsum haben, stark vernachlässigt.

3.2.3 Auseinandersetzung/ Ganzheitlichkeit (seit 90er Jahren)

- Der Mensch steht im Mittelpunkt, nicht die Droge.
- Für jeden, der präventiv arbeiten möchte, gilt es, sich zuerst einmal mit dem eigenen Konsumverhalten auseinanderzusetzen.
- Die Fachleute setzen sich mit den vielschichtigen Ursachen auseinander, die zu einer Suchtentstehung beitragen können.

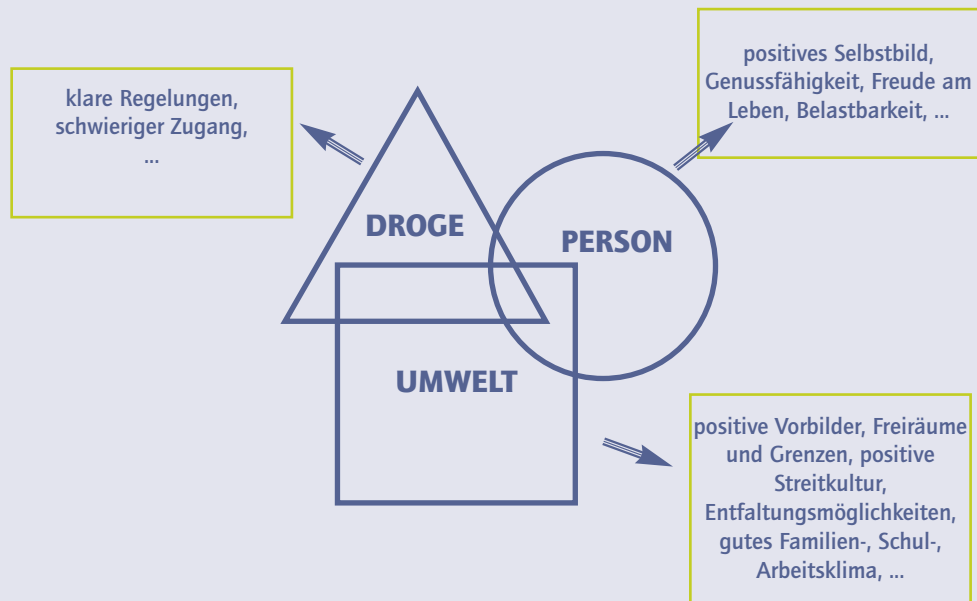
Prävention basiert auf dem salutogenetischen Ansatz: Sie kämpft nicht gegen die Droge, sondern setzt sich für eine positive und gesunde Lebensführung ein.

KAPITEL 5

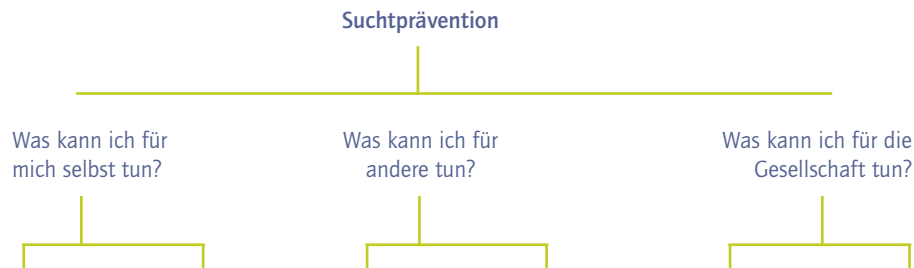
3.3 Primäre Suchtprävention

Primäre Suchtprävention bedeutet:

- Suchtentstehung verhindern und Missbrauch reduzieren,
- in den drei Bereichen Person, Umfeld und Droge Risikofaktoren minimieren und Schutzfaktoren auf- bzw. ausbauen.



Nach einem **Modell der Suchtpräventionsstelle der Stadt Zürich** (1997) spielt Suchtprävention sich auf drei Ebenen ab. Wie schon unter dem Punkt „Geschichte der Suchtprävention“ erwähnt, geht man beim heutigen Verständnis von Suchtprävention davon aus, dass der Mensch sich, bevor er sich um andere Menschen kümmert, zuerst mit sich selbst, seinen Gewohnheiten und seinem Handeln auseinandersetzen muss, um auf suchtpräventiver Ebene etwas bewirken zu können.



| Information | Training | Information | Lebensqualität, Klima verbessern | Information | Bessere Rahmenbedingungen schaffen |
|---|--|--|---|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Aufklärung über Suchtmittel - mich informieren über Entstehung, Ursachen, Vorbeugung von Sucht | <ul style="list-style-type: none"> - eigene Gefühle zulassen und ernst nehmen - Sinnes-erfahrungen machen - sich öffnen für grössere Zusammenhänge - eigene Bedürfnisse erkennen - Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl stärken - Gesprächs- und Konfliktfähigkeit schulen | <ul style="list-style-type: none"> - Aufklärung über Suchtmittel - informieren über Entstehung, Ursachen, Vorbeugung von Sucht | <ul style="list-style-type: none"> - in meiner Familie in meiner Schulklasse am Arbeitsplatz im Freundeskreis ----- - Vorstellungen von möglichen Lebensformen gemeinsam diskutieren - Konflikte austragen statt auf-schieben - Eigen-verantwortung der anderen akzeptieren - Gefühle der Mitmenschen ernst nehmen | <ul style="list-style-type: none"> - Aufklärung über Suchtmittel - informieren über Entstehung, Ursachen, Vorbeugung von Sucht | <ul style="list-style-type: none"> - an einer Gesellschaft mit-wirken, aus der man nicht "aus-zusteigen" braucht, an der jeder ein-zelne mitgestal-ten kann, die aktivierende Herausforderungen bereithält ----- - das eigene Quartierleben ver-bessern, attrakti-ver gestalten - Verantwortung wahrnehmen in Ämtern und Gremien - mich informieren über das tägliche Geschehen, kri-tisch hinterfragen und wo nötig ein-greifen |

(Suchtpräventionsstelle der Stadt Zürich, 1997)



KAPITEL 5

Übungen zum Thema Suchtprävention:

- *Bergführer-Spiel („Mephisto-Spiel“)* (Robra 1999)

Das Bergführer-Spiel eignet sich gut, um Gruppen ganz praktisch an das Thema Suchtprävention heranzuführen

In Kleingruppenarbeit werden in einer ersten Phase mögliche Risikofaktoren für die Entwicklung einer Sucht gesammelt. Außerdem versuchen die Teilnehmer in einem zweiten Schritt Schutzfaktoren, Ressourcen; also konkrete Möglichkeiten zur Suchtvorbeugung in ihren Institutionen, am Arbeitsplatz etc ... zu ermitteln.

- *Tankmodell* (nach Lagemann, aus: Focus 1997)

Mit dem Tankmodell, das auch schon zur Bearbeitung des Themas Suchtentstehung vorgeschlagen wurde, lässt sich auch gut das Thema der eigenen „Tankstellen“ bearbeiten (siehe Modell der Suchtpräventionsstelle der Stadt Zürich: „Was kann ich für mich selbst tun?“)

Literaturhinweise

Born, J. (1996). Suchtspiele. Lausanne: Schweizerische Fachstelle für Alkohol- und andere Drogenprobleme

Fachstelle Prävention im Verein für Arbeits- und Erziehungshilfe e.V. (vae) (Hrsg.) (1995²). Rausch & Realität – Drogen im Kulturvergleich. Der Katalog zur Ausstellung. Frankfurt am Main: Fachstelle Prävention

Fischer, U.C./ Jung, C. (2000). Cannabis in Luxemburg. Eine Analyse der aktuellen Situation. Luxemburg: Centre de prévention des toxicomanies (CePT)

Focus-Institut für Suchtprävention (Hrsg.) (1997). Gemeinsam lernen - Aktive Suchtvorbeugung in der Schule. Linz: Focus-Institut

Huber-Flück, B./ Meister, B./ Schüpbach, A. (1994). Vom Straucheln, Strudeln, Sprudeln. Baukasten zur Suchtprävention für die Oberstufe. Lausanne: Schweizerische Fachstelle für Alkohol- und andere Drogenprobleme

Leippe, P. (1997). Gegenwelt Rauschgift. Kulturen und ihre Drogen. Köln: vgs

Mrazek, P.J./ Haggerty, K.P. (1994). Reducing risks for mental disorders: Frontiers for preventive intervention research. Washington, DC: National Academy Press

Robra, A. (1999). Das SuchtSpielBuch. Seelze: Kallmeyer

Seifert, E. (1994³). Grundideen zur Suchtprävention. In: Aktion Jugendschutz. Landesarbeitsstelle Bayern (Materialmappe Suchtprävention)

Suchtpräventionsstelle der Stadt Zürich (Hrsg.) (1997). Leben hat viele Gesichter. Sucht hat viele Ursachen. Lausanne: SFA/ ISPA Schweizerische Fachstelle für Alkohol- und andere Drogenprobleme

Winnewisser, E./ Treichler, J./ u.a. (1997). Sucht Drogen Prävention. Eine Lektionsreihe für das 6. bis 10. Schuljahr. Suchtpräventionsstelle der Stadt Zürich. Zürich: Verlag der Sekundarlehrerkonferenz des Kantons Zürich



SPIEL UND KREATIVE MEDIEN IN DER ARBEIT MIT KINDERN UND JUGENDLICHEN

Mit Spaß und Bewegung tauchen Kinder in eine eigene Welt ein. Spielen ist die kindgemäße Art, sich die dingliche und soziale Umwelt anzueignen. Viele Kritiker jedoch befürchten, dass mit der vermehrten Konsumhaltung die Aneignung der Welt durch Eigentätigkeit abhanden kommt.

Vor wenigen Jahrzehnten spielten die Kinder noch draußen im Freien, meist in größeren Gruppen miteinander und nicht selten mit improvisiertem oder selbst gebasteltem Spielzeug. Der Trend der letzten Jahre geht jedoch in Richtung „sich drinnen allein mit vorgefertigtem und oft auch technisiertem Spielzeug zu beschäftigen“ und so manche Stunde wird dem „passiven“ Fernschauen gewidmet. Hierzu trägt auch das Wohnumfeld bei, werden doch viele Gemeinden zunehmend durch immer mehr Autos beherrscht: Vorbei die Zeiten, wo Kinder noch auf der Strasse herumtoben und spielen konnten. Dörfer werden zu lückenlosen Häuseransammlungen: vorbei die Spiele nebenan in der Wiese, in den Hecken und auf den Bäumen. Vorhandene Spielplätze in den Gemeinden sind nicht selten auf sehr eintönige und trostlose Art angelegt, wenig Phantasie anregend und nach wenigen Monaten, gar Wochen bereits „zerstört“. In den Städten werden die teuren Grundstücke anders „verwertet“, und die verbleibenden „Spiel“-plätze meist zu „Kinderghettos“, oder manchmal noch schlimmer, zu Hundeklos. Durch die zunehmende Verstädterung, die Verknappung von Spiel- und Freiflächen, müssen Kinder heutzutage das unmittelbare Wohnumfeld als Lebens-, Spiel- und Erfahrungsraum anders erobern/ entdecken. (Hengst/ Zeiher 2005)

Nichtsdestotrotz hat das Spielen mit Gleichaltrigen einen hohen Stellenwert und steht immer noch vor dem beliebten Fernsehen, dem Gameboy oder Barbie, auch wenn es kaum zu übersehen ist: Im Leben vieler Kinder nehmen unter den alternativ zu nutzenden Freizeitaktivitäten Medien aller Art immer mehr Platz ein. (Nilles 2003)

Angesichts derartiger gesellschaftlicher Entwicklungen und Herausforderungen (siehe dazu auch andere Beiträge in diesem Handbuch) gilt es im pädagogischen Alltag, der Förderung der Entfaltung kindlicher Persönlichkeit einen hohen Stellenwert einzuräumen.

1. Spiel und kreative Medien

Spiel ist eine natürliche und lustbetonte Auseinandersetzung mit uns selbst, unseren Mitmenschen und unserer Umwelt, bei dem wir uns sowohl in einem räumlichen als auch zeitlichen Freiraum bewegen, der es uns ermöglicht, neue Erfahrungen zu machen. Baer (1996, 16) fasst dies folgendermaßen zusammen:

- “- Erfahrungen machen im Umgang mit Personen und Sachen;
- Verhalten erproben und seine Wirkungen auf die Umwelt kennen lernen;
- Zusammenhänge erkennen und begreifen;
- Erklärungs- und Interpretationsmuster für Umweltgegebenheiten erwerben.“

Angesichts der voran aufgezeigten Entwicklungen im Heranwachsen von Kindern kommt dem Spiel im Sinne des ursprünglichen griechischen „paidia“, dem kindlichen Spielen oder „play“, bei dem alle Sinne angesprochen werden, vermehrt Bedeutung zu. Entgegen vorgefertigter Fun- und Gameprodukten, bei denen vor allem die „Wirklichkeit aus zweiter Hand“ angesprochen wird, unterstützt das Spiel die kindliche Phantasie, Gefühle und andere Sinneswahrnehmungen.

Einerseits braucht das Spiel Regeln, sie geben Sicherheit und nehmen Angst vor neuen Erfahrungen. Andererseits hat Spiel immer etwas zu tun mit Freiheit, Emanzipation und Selbstbestimmung, es bietet Erfahrungsraum. Daher müssen Regeln unbedingt veränderbar sein, denn nur so kann über das Ritual hinausgegangen und etwas Neues entworfen werden. ENTWERFEN, wie Paul Ritter schreibt „bringt das Innere des Menschen mit dem Äußeren zusammen: die INNENWELT mit der UMWELT, den INDIVIDUELLEN und die GESELLSCHAFT. Das Entwerf-potential wächst durch Talent und Erfahrung. Und Erfahrung selber wird vom Menschen gefühlt und durchgedacht. Und von dieser Erfahrung kommen die richtigen Fragen, das Orientieren der damit verbundenen Probleme und schließlich der Entwurf zu möglichen Antworten, so dass die Antworten und Lösungen relevant sind.“ (Ritter 1984, 37)

KAPITEL 5

In diesem Sinne trägt das Spiel zur Subjektwerdung des Menschen bei, und

Spielpädagogik erlangt emanzipatorischen Charakter, wenn sie ihr Handeln konkret darauf richtet:

- statt bloßer Kompensation verschiedener Defizite Erfahrungen zu ermöglichen, die die Ursachen der Defizite bewusst machen und Alternativen aufzeigen;
- statt die Umwelt anzupassen, Möglichkeiten der Anpassung der Umwelt an die eigenen Bedürfnisse herauszufinden und zu erproben (Probe-Handeln!);
- statt „reproduktiver“ Spiele Spielformen und Spielangebote zu entwickeln und einzusetzen, die selbstbestimmtes, bedürfnisorientiertes, angstfreies Verhalten und sozialverantwortliches Handeln fördern;
- statt vom „grauen Alltag“ abzulenken, Möglichkeiten aufzuzeigen, wie die Wirklichkeit „im Abbilden umgebildet“ und verändert werden kann (soziale Kreativität, Antizipation von Lebenssituationen.“ (Baer 1996, 18)

Spiele können Individuen bei der Reflexion ihrer Sicht der Wirklichkeit, sowie vor allem auch bei der experimentellen Konstruktion alternativer Wirklichkeiten unterstützen, kurz: sie ermutigen, ihren „Wirklichkeitssinn“ als auch „Möglichkeitssinn“ zu entwickeln und zu nutzen. Hierbei gilt es, Wege, Methoden und Mittel zu finden, die es den Individuen ermöglichen, mit sich und anderen ‚in-Kontakt-zu-kommen‘, sich und andere bewusster ‚wahr-zu-nehmen‘, zu ‚be-greifen‘. Letztendlich wird über diesen Weg die Entwicklung, Verbesserung und Förderung einer ganzheitlichen persönlichen Weiterentwicklung (persönliches Wachstum) ermöglicht, so wie auch die kommunikative Kompetenz, und damit die persönliche Handlungskompetenz aufgebaut, und/ oder gestärkt.

Spiel bietet sich als Möglichkeit an, bestimmte Fähigkeiten zu fordern und zu fördern, neue Erfahrungen zu machen und Verhalten erkennbar zu machen, was Voraussetzung für Veränderung ist. Es ist eine Verbindung von kognitivem und affektivem Lernen, eine Integration von Denken, Fühlen und Handeln. Es bedeutet eine „dynamische Balance“ zu finden, und zwar auf den Ebenen, wie Burow (1993, 39) in Anlehnung an Ruth Cohn formuliert: Kontakt zu sich selbst - Kontakt zu anderen - Kontakt zum Thema - Kontakt zur Umwelt.

Als Hilfsmittel „zur Förderung von Kontakt und Begegnung“ können Kreative Medien genutzt werden. Petzold (1977) unterscheidet vier Formen kreativer Medien (vgl. Burow 1993, 42):

1. Materialmedien

Ton, Farben (Wachsmalstifte, Zeichenkohle, Fingerfarben, Filzstifte usw ...), Collagen, Bastelmaterialien, Wandzeitung

2. Technische Medien

Bilder (Drucke, Reproduktionen, Fotos, Dias, Filmausschnitte usw ...), Musik (meditative Musik, klassische Musik, Songs usw ...), Tonbildschau (multimediale Inszenierung zu einem Thema), Texte

3. Handlungsmedien

Rollenspiele, Pantomime, Bewegung, Puppenspiel, Imaginationstechniken, Planspiel, Theaterspiel

4. Personale Medien

Lehrer, Personen, die in den Unterricht eingeladen werden (historische Zeitzeugen, Vertreter von bestimmten Gruppierungen, Berufsgruppen usw ...), Schüler.

Kreative Medien sind demzufolge nichts Neues, also keine neue Erfindung auf dem Spiel- oder Medienmarkt. Durch den bewussten Einsatz kann mittels kreativen Medien hervorgehoben, fokussiert, dargelegt ... werden, Ungesagtes kann über andere Wege ausgedrückt und verdeutlicht werden, innere Vorgänge können im Sinne von „Eindruck braucht Ausdruck“ an die Oberfläche gebracht werden. (Dies soll jedoch nicht heißen, dass auf Gesprächssituationen verzichtet werden soll, vielmehr sollen letztere ergänzt und angereichert werden.)

Kreative Medien werden dazu eingesetzt „eine Erhöhung des Selbstbewusstseins, der „awareness“ und eine Überwindung von Kontaktblockaden zu unterstützen. Der Bereich der bewußten Wahrnehmung soll erweitert werden und der spezifische Wahrnehmungsfilter bewußt werden, der häufig einen unverzerrten Zugang zu sich selbst und anderen behindert. Diese Bewußtwerdung, so die These, ermöglicht neben anderem eine Erweiterung des Entscheidungs- und Verantwortungsspielraums des Individuums.



Um eine solche Erweiterung der „awareness“ zu erreichen, muß das Individuum Gelegenheit bekommen, routinemäßige, selbst einschränkende Wahrnehmungs-, Verhaltens- und Ausdrucksmuster zu erkennen. Kreative Medien bieten nun eine Möglichkeit, sowohl Routinen zu überwinden, als auch tiefere Schichten des Bewußtseins anzusprechen und bilden so die Voraussetzung für eine veränderte Form der Selbstorganisation.“ (Burow 1993, 44)

Spiele und Kreative Medien sollen jedoch nicht als „Patendlösungen“ - wie Watzlawick es formulieren würde - als „Wundertüten“ oder „selbstzweckhafte Disziplinen“ verstanden werden, sie sollen vielmehr helfen, die pädagogischen Absichten in ihren Arbeits- und Kommunikationsformen durch sinnvolle, erlebnisreiche Methodik zu bereichern. Somit fördern sie:

- Spaß und Lust im gemeinsamen Entdecken und Erleben.
- Spiele, die anregen, sich und einander wertvoll zu erleben (statt einander zu bekämpfen und ein Gefälle vom Sieger zu den Besiegten, vom Besten zu den Schlechten herzustellen).
- Spielen mit der Vielfalt unserer Sinne, Ausdrucks- und Kontaktmöglichkeiten: Körperspüren, Bewegen, Tanzen, Rollenspielen, Maskenschminken, Malen, Klängesingen und im Gesprächsein.
- Direkten Kontakt zu den eigenen Gefühlen und den anderen Gruppenmitgliedern gewinnen (statt Wahrnehmen zu vermeiden).
- Als Leiter/ in einer Gruppe bewußt, kreativ und anregend arbeiten und da-sein können.
- Kontaktreiche Interaktion statt eingeeingter Kommunikationsmuster und -riten.
- Lichtblicke: Kontakt und Bewegung in starre, scheinbar unveränderliche und kommunikationsarme Systeme wie Schule, Tagungen, Heime, Wohnviertel, bringen.“ (Reichel/ Rabenstein 1987, 6)“

2. Spiel und kreative Medien in der Arbeit mit Kindern

Aktivieren und Zentrieren
 Wahrnehmen und Begreifen
 Einfühlen und Identifizieren
 Darstellen und Verkörpern
 Ausdrücken und Gestalten
 Reflektieren und Werten
 Kommunizieren und Kooperieren.
 (Teml 1992, 72)

2.1 Wahrnehmung

Verhalten, Haltungen, Handeln können nur verändert werden, wenn wir ‚wahr-nehmen‘, wie wir uns verhalten, halten, handeln. Auch Störungen können nur bearbeitet werden, wenn sie wahrgenommen werden.

Zugang 1: Figurenspiele

Aus mitgebrachten Zeitschriften können Kinder „ihre“ Figuren aussuchen, Figuren, die sie ansprechen, die sie dann ausschneiden, und mit Karton verstärkt auf ein Stäbchen kleben. Im Anschluss werden die Kinder gebeten, die einzelnen Figuren aller genau zu betrachten und sich einen Spielpartner auszusuchen, mit dem sie gemeinsam eine kleine Rolle zu einem ihnen wichtigen Thema spielen. Dieses Figurenspiel wird vor einem ausgewählten Hintergrund - einem Plakat, Bild, Bildschirm - vorgeführt und mit der Videokamera aufgezeichnet. Später lassen sich die Aufzeichnungen gemeinsam anschauen (und reflektieren).

KAPITEL 5



Die Figuren bieten den Kindern eine Möglichkeit, sich mit einer Figur zu identifizieren und für eine Zeitlang in eine Rolle zu schlüpfen. Die Auswahl der Figur und das Figurenspiel selbst bieten Anlässe, das Verhalten, die Haltungen und das Handeln der Agierenden wahrzunehmen und zu reflektieren.

2.2 Gefühlen Gestalt geben

Über Spiele und kreative Medien kann das „In-Kontakt-kommen“ mit sich und anderen auf lebendige Weise gefördert werden, zudem ermöglichen sie ein Herausarbeiten von personengebundenen und beziehungsmaßige Sichtweisen.

Die Arbeit mit kreativen Medien ermöglicht es, andere Kanäle anzusprechen, als nur die Sprache. So können etwa Gefühle über Malen, Tonarbeit, körperlichen Ausdruck, szenisches Darstellen, ... konkretisiert und verdeutlicht und/ oder intensiviert werden. Spiele und kreative Medien sprechen also eine Vielzahl von Sinnen an (ganzheitliche Herangehensweise) und führen nicht selten zu ungeahnten Lösungswegen.

Zugang 2: Tonarbeit

Über eine Mediation nehmen Kinder Kontakt zu sich, zu ihrem Körper und ihren aktuellen Gefühlen auf. Im Anschluss geht es darum, Gefühls-Eindrücke in Ton zum Ausdruck zu bringen. Mit dem so geschaffenen Objekt können sie dann in einen Dialog treten.



2.3 Wild sein dürfen und der Angst ins Auge schauen

Die Entwicklungspsychologie hat die Erkenntnis gewonnen, dass die „magische Welt“ von Märchen und Geschichten große Bedeutung für die Konflikt- und Beziehungsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen besitzt. Gefühle wie Angst, Trauer, Freude, Hoffnung kommen in den Märchen und Geschichten vor, und mutige Helden bewältigen oft phantasievoll Lebenskrisen und Konfliktsituationen. Märchen und Geschichten bieten so nicht selten den Stoff für alle möglichen Lebenslagen, an dem man sich spielerisch entfalten kann.



Zugang 3: Märchenarbeit

Den Kindern wird die Geschichte „*Wo die wilden Kerle wohnen*“ von Maurice Sendak vorgelesen: *Max kommt als Fremder ins Reich der wilden Kerle. Um bestehen zu können, muss er wilder als die wilden Kerle sein ...*

Über diese Geschichte kann dem „Wilden in mir“ nachgespürt werden. Die Kinder werden gebeten, sich einmal von ihrer wildesten Seite zu zeigen (sie dürfen zu wilder Musik tanzen und Radau machen). Dann werden sie aufgefordert, sich in einer Gruppenarbeit selbst als wilde Kerle zu malen. Hierzu stehen ihnen verschiedene Materialien wie Buntstifte, Wachsmalkreiden und Wasserfarben zur Verfügung.

Im Anschluss können die Kinder noch ihre ganz wilden Aussprüche aufschreiben (oder auf Zuruf werden sie am Flipchart notiert). Dann wird anhand des Buchinhaltes und des Spielverhaltens der Kinder besprochen, was „Wildsein“ bedeutet/bedeuten kann. Max kommt allein in ein fremdes Land und muss nun zusehen, wie er hier mit solchen wilden Kerlen zurechtkommt: „Was mache ich, wenn ich in eine fremde Umgebung komme und mich behaupten will?“, „Was macht mich wild?“, „Wie nehme ich mich wahr, wenn ich wild bin?“ etc ... „Was brauche ich, um wieder ruhig zu werden?“

2.4 Kommunikation und Kooperation

Kommunikation in ihren unterschiedlichsten Facetten (verbal, non-verbal) zu lernen und zu erfahren, eigene Ideen, Meinungen, Gefühle, etc ... differenziert auszudrücken, Wünsche, Bedürfnisse, Interessen, Schwierigkeiten und Probleme artikulieren und lernen mit ihnen umzugehen, dies alles sind wichtige kommunikative Kompetenzen, die es gilt, so früh als möglich aufzubauen.

Zugang 4: Medium Video

Das Medium Video kann dazu genützt werden, um mit Kindern und Jugendlichen lebensweltbezogen und produktorientiert zu arbeiten. (vgl. Nilles/ Nilles-Zand/ Oblak 1997)

Die Produktion eines Videofilms kann als Vehikel dazu genutzt werden, kommunikative Kompetenzen erfahrbar zu machen, stellt doch die Videoproduktion diesbezüglich eine Reihe von Anforderungen an alle Beteiligten:

Ideen und Geschichten (Wünsche können Gestalt annehmen) werden aus einem gemeinsamen (Erleben von Gemeinschaft) kreativen Prozess (Erleben von Kreativität als aktivierende und heilende Kraft) gewonnen. Die darin vorkommenden Themen sind Themen der Betroffenen (Hinwendung zur eigenen Lebenswelt, Alltag, Gruppenthema). Des Weiteren braucht man Akteure und eine Handlung, d.h. Rollen und Handlungen/ Szenen müssen ausgetüfelt und besetzt werden. All dies braucht eine Menge an Diskussion und Kommunikation miteinander. Auch deshalb wichtig: Von Anfang an Regeln des Umgangs miteinander besprechen, wie man Kritik anbringt, ohne andere zu verletzen, und wie man Feedback gibt. Ebenso wichtig ist es festzulegen, dass und wie Diskussionen protokolliert und Arbeitsergebnisse gesichert werden.

Zu einer zunächst schwammigen Vorstellung kommen plötzlich eine Fülle von Ideen. Ideen müssen nach Prioritäten gereiht werden, ein Hauptthema kristallisiert sich heraus und muss „gefüllt“ werden: „was soll, kann, muss zum Thema gemacht werden?“. Einzelne Personen müssen sich hinterfragen: „Was macht dieses Thema eigentlich mit mir?“, „Wo und wie berührt mich das Thema?“, „Kann ich eigentlich eine Rolle in diesem Szenario spielen?“, „Welche Rolle möchte ich wie spielen?“, „Wie muss ich mich einbringen, damit ich überhaupt eine Rolle spielen kann?“, „Weshalb möchte ich nicht mitmachen?“, „Weshalb dränge ich mich vor?“, usw ... usw ... Damit aber letztendlich der Film gemacht und alles aufgezeichnet werden kann, braucht man auch Akteure im Hintergrund: Drehbuch, Organisation (wer tut was, mit wem, wie, wozu, wann und wo?), Regie, Kamera, Schnitt, Maskenbild, Frisur, Requisiten, etc...

Was steckt dahinter? Den Betroffenen wird ermöglicht, sich in einem neuen, dazu für sie ungewöhnlichen Bereich zu bewähren und Erfolgserlebnisse zu haben. Dies führt zu einer Steigerung des Selbstbewusstseins und zu einer breiteren Wahrnehmung des Selbst- und Fremderlebens: Kinder und Jugendliche werden zu Erfolgreichen, Bewunderten, zu Hauptpersonen im positiven Sinne. (Die Erfahrung der eigenen Kreativität hat Ich-bildende und Ich-stabilisierende Funktion.) Dazu führt die Teilnahme an der Produktion des Videofilms zu einem Kompetenzzuwachs, denn die Kinder und Jugendlichen lernen einen neuen Bereich -

KAPITEL 5

Video - kennen und in Grenzen beherrschen.

Die Teilnahme an der Produktion selbst bzw. die Identifikation mit der Rolle kann als Motivation bzw. Verstärker für andere Bereiche genutzt werden. Die Identifikation mit einer positiven Rolle kann auch im Sinne einer „Selbstüberredung“ genutzt werden, um die in der Realität vorhandenen negativen Tendenzen zu reduzieren bzw. zu modifizieren.

Literaturhinweise

- Baer, U. (1996). Spielpraxis - Eine Einführung in die Spielpädagogik. Seelze: Kallmeyer
- Burow, O. (1993). Gestaltpädagogik. Paderborn: Juventa
- Hengst, H./ Zeiher, H. (Hrsg.) (2005). Kindheit soziologisch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Metzmacher, B./ Zaepfel, H. (1996). Kindheit und Identitätsentwicklung im Zeichen (post)modernen sozialen Wandels. In: Metzmaker, B./ Petzold, H./ Zaepfel, H. (Hrsg.), Therapeutische Zugänge zu den Erfahrungswelten des Kindes von heute - Integrative Kindertherapie in Theorie und Praxis - Bd.1. (S. 19-73). Paderborn: Juventa
- Müller, M. (1997). Die kleinen Könige der Warenwelt: Kinder im Visier der Werbung. Frankfurt/ New York:
- Nilles, J.-P./ Nilles-Zand, M./ Oblak, K. (1997). Spiel und kreative Medien in der Arbeit mit Migranten- und Flüchtlingskindern. In: ZEBRATL 3/97; Schwerpunktthema: Flüchtlingskinder in der Schule, S. 24-27
- Nilles, J.-P. (2003). Der Medien-PädagogInnen liebste Kinder. Von der Medienzentriertheit zur Subjektorientierung in der Medienpädagogik. Forum 1/03
- Petzold, H./ Brown, I. (Hrsg.) (1977). Gestaltpädagogik. München: Pfeiffer
- Reichel, R./ Rabenstein, R. (1987). Das ist und will Spielpädagogik; in: Reichel, R. (Hrsg.), Spielpädagogik. Grundlagen und Berichte. (S. 6-9). Münster: Ökoptopia
- Ritter, P. (1984). Erziehung zu Kreativität. In: Lumma, K./ Knüdeler, B. (Hrsg.), Medien für kreative Gestalt-Arbeit in Beratung, Therapie und Weiterbildung. Humanistische Psychologie in Aktion Bd.2. (S. 37-45). Eschweiler: Lumma + Kern
- Robra, A. (1999). Das SuchtSpielBuch. Seelze: Kallmeyer
- Thanhoffer, M./ Reichel, R./ Rabenstein, R. (1992). kreativ unterrichten. Möglichkeiten ganzheitlichen Lernens. Münster: Ökoptopia
- Teml, H. (1992). Erlebnis-Dimensionen. In: Thanhoffer, M./ Reichel, R./ Rabenstein, R. kreativ unterrichten. Möglichkeiten ganzheitlichen Lernens. (S. 72-75). Münster: Ökoptopia



ERLEBNISPÄDAGOGIK

1. Eine Definition

Erlebnispädagogik „ ... ist eine handlungsorientierte Methode und will durch exemplarische Lernprozesse, in denen junge Menschen vor physische, psychische und soziale Herausforderungen gestellt werden, diese in ihrer Persönlichkeitsentwicklung fördern und sie dazu befähigen, ihre Lebenswelt verantwortlich zu gestalten.“ (Heckmair/ Michl 1998, 75)

2. Merkmale der Erlebnispädagogik

Der Charakter von erlebnispädagogischen Aktivitäten wird durch eine besondere Kombination von Merkmalen geprägt, die sich insbesondere auf drei Aspekte beziehen:

prägende Erlebnisse (Natur-, Gruppen-, Ich-Erlebnis)

soziales Lernen (Lernen aus Erfahrungen sowie Gruppenprozessen)

Transfer (Bezug zur back-home-Situation)

2.1. Spezifische Ausrichtung der Erlebnispädagogik

Erlebnispädagogische Maßnahmen sind in unterschiedlichen Kontexten einsetzbar. Bei der Zieldefinition der jeweiligen Maßnahme ist eine Reihe von spezifischen Fragestellungen und Gegebenheiten zu klären:

Organisationspezifisch: Die Ziele hängen ab von Organisationsstrukturen und Rahmenbedingungen wie z.B. Träger, Ort, Umgebung, Kompetenz der Betreuer.

Medienspezifisch: Weitere Abhängigkeiten für die Ziele ergeben sich aus den Angeboten/Aktivitäten selbst.

Adressatenspezifisch: Die Ziele variieren außerdem je nach Zielgruppe, z.B. Kinder und Jugendliche (aus Schule, Ausbildung, Jugendarbeit, Jugendhilfe und Bewährungshilfe), Erwachsene, Menschen mit körperlicher oder geistiger Behinderung, Multiplikatoren.

Die meisten in der Fachliteratur beschriebenen erlebnispädagogischen Maßnahmen sind für gefährdete und verhaltensauffällige Jugendliche konzipiert.

Die Situation der betreffenden Jugendlichen ist gekennzeichnet durch problematische Lebensbedingungen und durch damit verbundene Defizite im Erwerb von emotionalen, kognitiven und sozialen Lebenskompetenzen, so dass hohe Risikofaktoren hinsichtlich der Entwicklung und Ausprägung von süchtigem Verhalten gegeben sind.

Insbesondere aufgrund der durch erlebnispädagogische Maßnahmen erreichbaren Förderung von zentralen Lebenskompetenzen kann die Erlebnispädagogik ihr besonderes Potential im Rahmen der Suchtprävention entfalten und beschränkt sich nicht ausschließlich auf die Zielgruppe „verhaltensauffällige Jugendliche“.



3. Erlebnispädagogische Lernziele

Erlebnispädagogische Lernziele lassen sich unterteilen in die zwei folgenden Bereiche, die oft eng miteinander verbunden sind:

a) persönlichkeitsentwickelnde Ziele:

- Aneignung von neuen und fremden Rollenerfahrungen
- Aufbau von Selbstvertrauen
- Stärkung der Selbstwirksamkeit
- Vermittlung von Handlungskompetenz
- Verbesserung von Selbstkontrolle, Selbstwert und Selbstkonzept
- Wahrnehmung eigener Ziele und Bedürfnisse
- Steigerung der Erlebnisfähigkeit
- Verbesserung des Selbstverständnisses
- Fähigkeit, Entscheidungen zu treffen und Problemlösungen zu erarbeiten
- Umgang mit Belastungen und Konfliktsituationen

b) Ziele zur Förderung von sozialen Kompetenzen:

- Steigerung der Kommunikationsfähigkeit
- Verständnis für die Notwendigkeit, mit anderen zu kooperieren
- Entwickeln von Verantwortungsgefühl für die Bedürfnisse anderer
- Lernen, mit sich und anderen besser umzugehen
- Kennenlernen von Rollen innerhalb einer Gruppe
- Hilfestellung für Schwächere
- Toleranz im Umgang mit Verschiedenartigem

4. Methodik der Erlebnispädagogik

Für die Methodik der Erlebnispädagogik gelten folgende Prinzipien:

- Handlungsorientiertes und soziales Lernen
- Herausfordernde Problemstellungen mit einem bewältigbaren Schwierigkeitsgrad (mit Grenzerkundungen)
- Ganzheitliches Erleben
- Selbstverantwortlichkeit der Gruppe
- Authentische Situationen mit realer Verantwortungsübernahme
- Vielseitige Angebote, die verschiedene Kompetenzen erfordern

Vermittelt wird Erlebnispädagogik in erster Linie in Naturerlebnisräumen, aber auch im sozial gewohnten Umfeld sowie über handwerkliche, soziale und ökologische Projekte.

Im Vergleich zu anderen (z.B. eher kognitiven) Methoden erscheinen Erlebnisse mit Grenzerfahrungen gerade für gefährdete Jugendliche geeigneter, um bestehende Lernblockaden oder soziale Gewohnheitsmuster aufzubrechen und eine Basis zum Erwerb neuer Kompetenzen zu schaffen. Das eigene Erleben und Erfahren von intensiven sozialen und persönlichen Situationen stellt für diese Zielgruppe eine sinnhafte Zugangsmöglichkeit dar.



5. Kompetenzen des Erlebnispädagogen

5.1. Theoretische Grundlagen

Theoretische Grundlagen über Sucht, Suchtentstehung und Suchtprävention sind einerseits Voraussetzung, um den Zusammenhang zwischen den Aktivitäten und Prävention zu verstehen. Andererseits tragen sie sicher dazu bei, das Erlebte sinnvoll in den Alltag zu transferieren, das heißt auch längerfristig suchtpreventiv zu wirken.

5.2. Reflexionsfähigkeit

Damit Aktionen nicht zu Aktionismus ausarten, gilt es, die ausgewählten aktiven Einheiten in den Kontext des Themas und in Verbindung mit der Person zu bringen. Daher haben Reflexionen nach Aktionsphasen einen festen Platz und hohen Stellenwert. Aus dem Erlebten wird Erfahrung und Wissen.

Die Reflexion sollte möglichst dicht am Moment des Erlebens stattfinden.

In der Reflexion werden Bedürfnisse, Erwartungen und Gefühle der Teilnehmer thematisiert. Die Teilnehmer sollen sich bewusst mit sich selbst, mit der Gruppe und eventuell mit ihrer Rolle als Multiplikator in der Suchtprävention auseinandersetzen. Eine unterstützende Prozessbegleitung von seiten der leitenden Referenten ist unabdingbar.

5.3. Arbeitsmethoden

Die Arbeitsmethoden in der Erlebnispädagogik sollen:

- kommunikativ,
- partizipativ,
- eigenverantwortlich und
- kooperativ sein.

Jeder Teilnehmer soll sich wohl fühlen können und dürfen und dazu beitragen, dass alle sich wohlfühlen können.

5.4. Qualifikationen

Der Erlebnispädagoge ist:

- ein Architekt von Lernsituationen, soll jedoch der Gruppensteuerung und Selbstverantwortung der Gruppe soweit wie möglich freien Lauf lassen.
- der Verantwortliche, der die Sicherheit der Teilnehmer gewährleistet : z.B.fachkompetente Absicherung bei Aktivitäten auf dem Hochseilgarten ; sich selbst auskennen oder einen Fachmann hinzuziehen, oder Gefahr von Überanstrengung beachten, mit Erste Hilfe Maßnahmen vertraut sein.
- die Person, die die Erfahrungen mit den Teilnehmern aufarbeitet und reflektiert, damit ein Transfer von dem Erlebten in den Alltag möglich wird.
- Trainer, Vorbild, Autoritätsfigur, Initiator, Kumpel, Beschützer, hat demnach viele, verschiedene Rollen. (Reiners 2003, 46)

Während der aktiven Phase soll er idealerweise überflüssig werden. Er beobachtet, um später das Handeln mit den Teilnehmern zu diskutieren und zu reflektieren. Diese äußerlich passive Haltung des Leiters muss den Teilnehmern erläutert werden, so dass sie den Zweck und Nutzen verstehen. Der Erlebnispädagoge sollte der Versuchung widerstehen, seine Kompetenzen und sich selbst darstellen zu wollen. Es geht auch nicht darum, dass er „vormacht“, wie Erleben perfekt wird.

KAPITEL 5

Der Erlebnispädagoge muss ein Gefühl dafür entwickeln, welche Aufgaben den Bedürfnissen seiner Gruppe bzw. der einzelnen Mitglieder am ehesten gerecht werden (neue Situationen, kontrastreiche Situationen, gewohnte Situationen).

In der Erlebnispädagogik kann Vertrauen nur mit Geduld, Rücksichtnahme und Behutsamkeit über längere Zeit erreicht werden, kann aber auch innerhalb einer Sekunde durch Nachlässigkeit und unüberlegtes Verhalten zerstört werden.

Ein Erlebnispädagoge sollte ein hohes Maß an Flexibilität besitzen und ein grosses Repertoire an Übungen und Spielen haben.

6. Anleitung mit Praxisbeispielen

Für erlebnispädagogische Tage im Zusammenhang mit Suchtprävention stellen

- aktive Einheiten,
- theoretische Grundsteine und
- bewusste Zeiteinplanung für Reflexionen

ein zusammenwirkendes Ganzes dar.

Diese drei Einheiten sind jede für sich genommen von großer Bedeutung, und nur alle drei zusammen, wohlverstanden aufeinander abgestimmt, führen zum erwünschten Ziel, einem suchtpreventiven Effekt erlebnispädagogischer Maßnahmen.

Die aktiven Einheiten sollen das eigene Erleben ermöglichen, den Teilnehmern die Gelegenheit bieten mit allen Sinnen zu erfahren, über die Gefühle zu erspüren, anstatt nur über den Verstand zu verstehen.

Es geht darum, etwas Neues zu erleben, sich auf etwas Ungewohntes einzulassen, den Bereich des Üblichen zu verlassen, seine eigenen Grenzen zu suchen, zu akzeptieren, zu überwinden.

Zuschauermentalität, d.h. man erlebt nicht hautnah, sondern über Personen, die stellvertretend Abenteuer durchleben, ist leider in unserer Zeit das Übliche geworden und wird zudem durch die immer besser entwickelten Medien unterstützt. Davon möchte Erlebnispädagogik abkommen und wieder zum eigenen Entdecken, Experimentieren und Erleben anregen.

„Sich mit sich selbst auseinander setzen“ wird am besten durch eigenes Erleben ermöglicht, theoretische Überlegungen erleichtern den Einstieg.

Erlebnispädagogische Maßnahmen als Referent zu leiten ist nur dann möglich, wenn man vorher selbst alle angebotenen aktiven Einheiten erlebt hat. Dann kann Begeisterung authentisch vermittelt werden und können Gefühle bei den Teilnehmern verstanden und nachempfunden werden. Alles andere ist fade Theorie, die von dem „Sich mit sich selbst auseinandersetzen“ weit entfernt ist.

Aktive Einheiten können sein:

- Höhlen erforschen,
- klettern und abseilen,
- in einem Hochseilgarten in einer bestimmten Höhe sich über Drahtseile, Wippe, Netz,... weiterbewegen,
- in der Natur unter freiem Himmel übernachten,
- gemeinsam kochen,
- Entspannungs- und Meditationsübungen
- Interaktionsspiele, Gruppenaktivitäten,
- u.v.m. ...

Die gewählten Aktivitäten sollten einen hohen Aufforderungscharakter besitzen, und einen Ernstcharakter aufweisen, d.h. überprüfbare Konsequenzen nach sich ziehen.



6.1 Praxisbeispiele des CePT¹

Eine wichtige Voraussetzung, um Abenteuer „pädagogisch wertvoll“ zu erleben, ist *die Frage der Sicherheit*.

Oft werden die schönsten Aktivitäten getrübt durch kleine und große Unzulänglichkeiten, was die Sicherheit der Gruppe oder das Material angeht.

Hier einige wichtige Sicherheitshinweise:

- Die Gegend mit möglichen Gefahrenquellen muss dem Gruppenleiter im Vorhinein bekannt sein: Spalten, Umzäunungen, Straßen, Wasser, Felsen etc. ...
Dies ist besonders zu beachten bei Nachtaktivitäten!
- Die Dauer der Aktivität soll nicht zu Übermüdungen führen.
- Der Schwierigkeitsgrad soll dem Alter der Gruppe angepasst sein.
Das Material (Helme, Seile...) muss den Normen entsprechen und regelmäßig geprüft werden. Nach dem Prüfen muss eine Prüfliste von jedem Stück gefertigt werden (Bei einem Unfall ist diese Liste ein wichtiger Bestandteil einer Untersuchung!!). Man sollte weder sich noch die Gruppe überschätzen.
- Gruppendruck ist oft der Grund, weshalb Gruppen die eigenen Grenzen überschreiten, was die Ausgangsbasis für Unfälle sein kann.
- Unfälle passieren meistens bei so genannten „ungefährlichen“ Situationen, wo die Aufmerksamkeit abgelenkt ist und man sich keinen Zwischenfall vorstellen kann. Auch wird am Ende einer Aktivität oder einer Abenteuerwoche ein vermehrtes Aufkommen von Verletzungen und Unfällen beobachtet; hier spielt der Müdigkeitsfaktor eine wichtige Rolle (Schlafmangel, Überanstrengung).
- Wetterbedingungen: Kälte, Hitze spielen bei Outdoor-Aktivitäten eine besondere Rolle. Hitzeverlust und Wasserverlust haben einen direkten Einfluss auf die körperliche Kondition und Belastbarkeit. Daher sind richtige Kleidung und genügend Flüssigkeitszufuhr von entscheidender Bedeutung bei längeren Aufenthalten in der Natur.

HINWEIS:

Bei Aktivitäten (Abseilen, Klettern, Kajak), die eine besondere Gefahr darstellen oder wo eine spezielle Fertigkeit oder Ausbildung nötig ist, soll man sich selbst nicht überschätzen und **unbedingt** eine ausgebildete **Hilfskraft anfragen**, die über die nötigen Kenntnisse verfügt.

6.1.1 Hochseilgarten in Marienthal

Obwohl man im „normalen“ Animationsalltag nicht oft die Möglichkeit hat, mit einer Gruppe einen Hochseilgarten zu benutzen, möchten wir dieses Beispiel anführen, da der Hochseilgarten viele Aspekte der Abenteuerpädagogik bieten kann.

Bedingt durch die Höhe (8-10m), durch die verschiedenen, oft schwierigen Stationen und die ungewohnte Umgebung, sind die Reaktionen der einzelnen Teilnehmer oft intensiv und außergewöhnlich. Da bei verschiedenen Stationen Gruppenarbeit erforderlich ist, können zudem oft und manchmal sehr schnell **Kommunikationsprobleme und/ oder Konflikte im Team** entstehen.

Wenn diese Schwierigkeiten in adäquater Weise vom Gruppenverantwortlichen aufgefangen werden, ist ein Aufenthalt auf dem Hochseilgarten ein wertvoller Bestandteil pädagogischer Arbeit.

¹ in Zusammenarbeit mit dem Service National de la Jeunesse, Centre Marienthal (Hentzen/ Urbain 2005)

KAPITEL 5

Abenteuer haben *einen potentiellen Gefahrencharakter*.

Der Teilnehmer soll die Situation als gefährlich ansehen; der Leiter allerdings muss von allen möglichen Gefahrenpunkten im Vorfeld Kenntnis haben.

Das heißt: eine Abenteueraktivität (z.B. Klettern, Abseilen) ist von Natur aus gefährlich und soll auch so empfunden werden. Der Leiter sorgt dafür, dass das Unfallrisiko so weit wie möglich auf Null reduziert ist. Es soll nicht sein, wie in verschiedenen Abenteuerparks, dass man damit prahlt, man hätte alles so abgesichert, dass jeder alles machen kann, ohne irgendeine Gefahr zu laufen. Diese Haltung fördert blindes Konsumverhalten und hat mit Pädagogik nichts mehr zu tun.

Abenteuer geben uns die Möglichkeit, unsere Grenzen „am eigenen Leibe“ zu erfahren.

Da Grenzen sehr individuell erlebt werden, ist es Aufgabe des Leiters, den Schwierigkeitsgrad der Aktivitäten auf die einzelnen Mitglieder der Gruppe auszurichten und zu variieren.

Er muss darauf achten, dass jeder Teilnehmer die Möglichkeit bekommt, *seine Grenzen zu erleben und zu akzeptieren, und dies in Übereinstimmung mit der Gruppe*. Dies ist ein wichtiger Punkt, denn sehr oft übt die Gruppe oder der Gruppenleiter so viel Druck aus, dass der Jugendliche seine Angst nicht zugeben kann, ohne sich vor der Gruppe bloßzustellen. Hier sind Fingerspitzengefühl und pädagogisches Geschick verlangt. Es sollte vermieden werden, dass der Gruppenleiter den Jugendlichen in seiner Angstsituation lächerlich macht und ihn damit zum Überschreiten seiner Grenzen antreiben will.

Mit Hilfe von Ermutigungen vom Leiter respektive der Gruppe kann man seine Grenzen verschieben und mehr aus sich herausholen, kommt aber der Punkt, wo es nicht mehr geht, *muss die Entscheidung des Teilnehmers (Kind, Jugendlicher oder Erwachsener) akzeptiert und das Geleistete gewürdigt werden*.

6.1.2 Höhlen entdecken

Die Mamerlayen zwischen Mersch und Schoenfels bieten einen idealen Platz, um mit einer Gruppe (max. 20 Tn) die Welt der Dunkelheit zu erleben.

Dunkelheit, Enge, unbekannte Gänge, Kühle, Fledermäuse und die Entstehungsgeschichte sind die Highlights bei dieser Höhlenerkundung.

Trotz einer Einführung in - oder besser Einstimmung auf - die Aktivität, sollte nicht zuviel im Vorhinein verraten werden. Oft wollen die Jugendlichen alles im Voraus wissen. In diesem Fall ist „weniger mehr“. Dem Leiter müssen die Schwierigkeiten und Möglichkeiten der Aktivität aber bis ins Detail bekannt sein. Dies spielt besonders im Rahmen von Sicherheitsüberlegungen eine wichtige Rolle.

Die Jugendlichen sollen die Möglichkeit haben, das Neue, Ungewohnte mit allen Sinnen zu erleben.

In den Höhlen kann man nicht nur kriechen, Höhlen haben auch einen Geruch, in den Höhlen ist es dunkel, meistens sehr still, kein Widerhall, Pilze wachsen in manchen Höhlen, Steine sind feucht, kalt etc. ...

Man soll die Angst vor der Dunkelheit und die Platzangst nicht unterschätzen.

Daher soll man einen Teilnehmer, der sich trotz Aufmunterung und Unterstützung weigert, in die Höhlen zu gehen, nicht zwingen, sich der Gruppe anzuschließen.

Es wäre auch schade, wenn man während des Aufenthaltes den geschichtlich interessanten Aspekt der Mamerlayen nicht aufgreifen würde. (In den Mamerlayen wurden im Mittelalter Sandsteine abgebaut. Ganze Familien mit Kindern arbeiteten hier jahrelang unter schwersten Bedingungen).

Auch sind die Mamerlayen Überwinterungsquartiere von Fledermäusen und daher alljährlich vom 15. November bis 15. April geschlossen, damit die Tiere in Ruhe ihren Winterschlaf halten können.

6.1.3 „Inselspiel“

Wenn wir von „Abenteuer in der Gruppe“ ausgehen, spielt die *Dynamik und der Gruppenprozess* eine entscheidende Rolle.

Der Jugendliche hat die Gelegenheit, seine Gruppe resp. Klasse als Lebensraum zu entdecken, wo er seinen Platz und seine Rolle finden kann und sollte. Aufgaben sollen in der Gruppe gelöst werden, Strategien zusammen entworfen werden.



Die persönlichen Fertigkeiten des Einzelnen und die Solidarität in der Gruppe sollen befähigen, abenteuerliche Situationen gemeinsam zu meistern. Hier lernt jeder seine eigene Meinung äußern, andere Ansichten respektieren, Kompromisse eingehen und Konflikte gemeinsam lösen.

Er lernt auch, dass das Leben in einer Gruppe sowohl positive Erfahrungen bringen kann als aber auch negative Momente beinhaltet, besonders in kritischen Situationen.

Wenn draußen in der Natur, in einer Gruppe, schwierige Momente zu überstehen sind, ist dies der ideale Rahmen, Kommunikation, Rollenverständnis, Regeln und Normen hautnah zu erleben.

Für den Leiter bedeutet das, darauf zu achten, dass die Gruppe Situationen erleben kann, wo Gruppendenken erforderlich ist. Es ist ein großer Unterschied, ob der Leiter beim Bau eines Floßes genaue Anleitungen gibt oder ob der Gruppe die Bauweise ganz überlassen ist; ob der Leiter vor dem Bau einer Seilbrücke die Gruppe in verschiedene Kleingruppen aufteilt oder ob er es der Gruppe überlässt, die Aufgabenteilung zu organisieren.

Anmerkung: Lässt man die Gruppe selbst Lösungen finden, muss man sich bewusst sein, dass diese Aufgabe unter Umständen viel mehr Zeit in Anspruch nimmt und das Tagesprogramm darauf abgestimmt werden sollte.

Aufgabe des Leiters ist es auch, darauf zu achten, dass bei heftigen Auseinandersetzungen in schwierigen Situationen **die Grenzen des fairen Zusammenlebens nicht gesprengt werden und, dass Konflikte innerhalb der Gruppe im richtigen Moment aufgegriffen werden**. Dazu ist es wichtig, dass der Leiter sich während der Aktivität nicht emotional in die Auseinandersetzung einmischt, damit er später in der Diskussion als neutraler Gesprächsleiter auftreten kann. Oft ist es sehr schwer sich zurückzuhalten, wenn man die Lösung schon kennt oder wenn man sieht, dass die Gruppe durch einen falschen Lösungsweg viel Zeit verliert. **Geduld ist hier der einzige Weg, den Teilnehmern das eigene Erleben nicht zu stehlen**.

Wenn Erwachsene sich bewusst sind, wie wichtig Gruppenerlebnisse für den Einzelnen sind, können sie durch ihre adäquate Haltung Kindern und Jugendlichen viele Möglichkeiten bieten, soziale Kompetenz, Problemlösungs- und Kommunikationsfähigkeiten zu üben und viel für sich an Persönlichkeitsentwicklung mitzunehmen.

Erfahrungen mit so genannten „schwierigen“ Jugendlichen (jungen Straffälligen) haben gezeigt, dass ein solches Gruppenerleben ihnen oft zum ersten Mal die Möglichkeit gab, sich ohne körperliche Gewalt mit einer Gruppe auseinander zu setzen und Probleme gemeinsam zu lösen.

Die „Geschichte“ für das Inselspiel:

Die Gruppe ist auf einer Insel notgelandet. Hilfe ist auf einer anderen Insel zu finden. Da im Wasser Krokodile sind, muss die Gruppe mit Hilfe von gefundenem Material Inseln bauen, um gemeinsam auf die 2. Insel zu gelangen, ohne ins „Wasser“ zu fallen.

Wir geben der Gruppe verschiedenes Material (Holzstücke, Decken, Steine usw.), womit sie sich Inseln bauen können. Die verschiedenen Materialien können flexibel voreinander geschoben werden, bis alle Teilnehmer der Gruppe angekommen sind.

Regeln:

- Die Gruppe muss zusammen eine Lösung finden
- Sie müssen als Gruppe ankommen
- Wer ins „Wasser“ fällt, also den Boden berührt, muss von den anderen getragen werden.

Bemerkungen:

Die Übung kann erschwert respektive erleichtert werden durch die Anzahl der vorgegebenen Materialien oder die Distanz zwischen den 2 Inseln. Ein Zeitlimit kann Stress verursachen und die Kooperation in der Gruppe beeinflussen.

Falls die Gruppe am Anfang keine adäquate Lösung findet oder zu viele „Verletzte“ zu transportieren sind, soll man das Spiel unterbrechen, auf die Probleme eingehen und der Gruppe eine 2. Chance geben. Diese Situation kommt sehr oft vor.

KAPITEL 5

Die Übung ist gut geeignet, um Kooperation, Kommunikation und Hilfsbereitschaft in der Gruppe zu üben. Nach dem Spiel soll unbedingt über das Resultat, die Rollenverteilung und die Zusammenarbeit gesprochen werden. Die Erfahrung zeigt, dass die Gruppen später bei ähnlichen Aufgaben besser zusammenarbeiten.

Variationen:

Eine interessante Variation am Anschluss wäre dieselbe Aufgabe, nur mit dem Unterschied, dass die verschiedenen Inselstücke nicht mehr bewegt werden dürfen, wenn sie auf dem Boden liegen; so entsteht dann eine Brücke, die überquert werden muss. Dazu braucht man allerdings mehr Material. Wenn einer ins Wasser fällt, muss er an den Anfang der Brücke zurück. Ein Zeitlimit steigert auch hier die Spannung.

6.1.4 Schatzsuche als Abenteuer

Mit Kindern oder Jugendlichen einen Waldspaziergang zu unternehmen, ist meistens zumindest für die Kinder und Jugendlichen langweilig. Sie brauchen einen Anreiz, wie z.B. eine Schatzsuche im Wald, das Erforschen von alten Ruinen, Hexenkräuter sammeln, sich im Wald anschleichen, sich lautlos durch das Gebüsch bewegen, sich tarnen etc. Alle diese Aktivitäten könnten dem Spaziergang einen Hauch Abenteuer verleihen.

Motivation erreicht man unter anderem, indem man der Gruppe ein Ziel vor Augen hält. Eine Einführung (z.B. eine altersgerechte Geschichte/ Erzählung) in die Aktivität soll die richtige Atmosphäre herstellen und für die nötige Spannung sorgen.

Wenn wir wollen, dass eine Schatzsuche als Abenteuer erlebt wird, gibt es verschiedene Möglichkeiten.

Hier einige Anregungen:

- Die Suche soll aus verschiedenen Teilen bestehen („Schnitzeljagd“), die als Ganzes zum Schatz führen.
- In die Aufgaben sollen möglichst alle Gruppenmitglieder miteinbezogen werden.
- Die Schatzsuche soll dem Alter angepasst sein. Auch Jugendliche kann man dafür begeistern.
- Die Kinder und Jugendliche sollen auch durch die verschiedenen Aufgaben die Möglichkeit bekommen, verschiedene Techniken zu lernen.
(Floß bauen, Knoten machen, Orientierung mit Karte oder GPS etc.)
- Man sollte den Aufenthalt im Freien auch dazu nutzen, den Teilnehmern die Schönheiten und Besonderheiten der Natur bewusst zu machen (Heilpflanzen, besondere Bäume, Steininformationen, Versteinerungen, Spuren von Tieren usw.)
- Der Schatz sollte auch einen praktischen Nutzen für die Gruppe haben (Motivation): z.B. in der Schatzkiste liegen Zutaten für das Abendessen im Camp oder in der Kiste liegt Verkleidungsmaterial, um abends einen Sketch aufzuführen.

6.1.5 Andere Beispiele

- Überqueren eines Flusses mit Seilen (Affenbrücke, Floß),
- eine Leiter bauen, um einen Hinweis von einem Baum zu holen,
- auf einer Karte den richtigen Weg finden,
- einen Berghang mit Seilen besteigen,
- einen Hinweis mit verbundenen Augen finden, die Gruppe dirigiert den „Blinden“ zum Versteck.



Hier sind der Fantasie keine Grenzen gesetzt.

Die aufgeführten Beispiele und Anregungen sollen verdeutlichen, dass Erlebnispädagogik nur dann die beabsichtigte Wirkung erzielt, wenn der Gruppenleiter sich im Vorfeld der verschiedenen Aspekte bewusst ist und diese in die Vorbereitung miteinbezieht. Außerdem hängt es entscheidend von der Haltung der Verantwortlichen ab, wie die Teilnehmer die Aktivitäten erleben und bewerten.

Literaturhinweise

Centre de prévention des toxicomanies (Hrsg.) (2002). Natur - Bewegung - Kreativität. Erlebnispädagogik als eine Methode der Suchtprävention. Evaluation des Projektes. Luxemburg: Centre de prévention des toxicomanies (CePT)

Jugendstiftung Baden Württemberg (Hrsg.) (1999⁴). Erlebnispädagogik. Theorie und Praxis in Aktion. Münster: Ökotoxia-Verlag

Heckmair, B./ Michl, W. (1994). Erleben und Lernen. Neuwied: Luchterhand

Hentzen, N./ Urbain, E. (2005). Abenteuer - Pädagogik - Suchtprävention. Ein Leitfaden für Gruppenleiter, Erzieher und Lehrer. SNJ dossier Pédagogique Nr. 4. Luxemburg: Centre de prévention des toxicomanies (CePT)/ Service National de la Jeunesse (SNJ)

Homfeldt, H.G. (Hrsg.) (1995⁵). Erlebnispädagogik. Geschichtliches - Räume - Facetten - Kritisches. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Reiners, A. (2003⁶). Praktische Erlebnispädagogik. Neue Sammlung motivierender Interaktionsspiele. Augsburg: Ziel Fachverlag

KAPITEL 5

SPIELEN ODER SPIELEN LASSEN, DAS IST NICHT DIE FRAGE ODER DIE FREUDE AM SPIEL

SUCHTPRÄVENTION IM SPIEGEL DER THEATERELEMENTE

Vorwort¹

Mit dem Traktat „Freude am Spiel: Spielen oder spielen lassen, das ist nicht die Frage“ ist hier nicht gemeint, dass unter den verschiedenen Betätigungen des suchtpreventionellen Freizeiterlebnisses dem theatralischen Spiel eine vorrangige Stelle vorbehalten ist, auch nicht, dass Theaterspielen als alleiniger Trend aus dem suchtpreventionellen Gedanken hervorgeht. „Suchtprevention wird heutzutage ursachenorientiert und ganzheitlich begriffen. Aufgrund der Präventionsforschung wird gesundheitsfördernden und lebenskompetenzfördernden Ansätzen große Bedeutung beigemessen. Damit ist die Stärkung persönlicher und sozialer Ressourcen gemeint, die Menschen zu einer konstruktiven Bewältigung alltäglicher Anforderungen und außergewöhnlicher Belastungen benötigen. ...theaterpädagogische Arbeit (bietet) daher eine Reihe von Möglichkeiten im Rahmen der Prävention. ... Was hat Theater mit Suchtvorbeugung zu tun ? Wie kann ich Theaterelemente in meiner alltäglichen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen verwenden, z.B. in der Schule, im Kindergarten, im Jugendhaus,...? Praxisorientiert werden Möglichkeiten aufgezeigt, einfache und mit Kindern und Jugendlichen leicht durchführbare Elemente und Übungen kennen zu lernen und selbst auszuprobieren.“² Fügen wir noch die Erwachsenen hinzu, und der Themenausschnitt ist komplett. Das Spiel als Teil des theatralischen Spektrums wird im folgenden zeigen, dass Suchtvorbeugung in Form von Theaterspielen entstehen kann. Beim Fortschreiten dieser spezifischen Darlegung bleibt das Verhältnis von Suchtprevention und Spiel nicht unverändert. Die SP tritt in den Hintergrund, das Spielhafte weitet sich aus, aber es liegt auf der Hand, dass deren Zusammenhang in Form eines sozialen Spiels³ zu suchen ist, dort, wo eine Gruppe oder eine Gemeinschaft eine, aber nicht unbedingt übergeordnete, Rolle spielen. Theater und theatralisches Spiel verstehe ich in diesem Kontext als freizeitorientiertes Lernprogramm. Im suchtvorbeugenden „KonCePT“ steht es daher als eines der anzustrebenden Ziele für das Allgemeinwohlfinden des Menschen⁴.

Theater und Theaterspiel – ein suchtpreventionelles Medium !

Warum nicht ? Es müssen nicht immer Fingerzeigekonferenzen oder polizeiliche Vorzeigestunden mit Drogenbrustkasten sein. Eher im Gegenteil.

Spielen läutert und – es wurde schon früher angedeutet – es bringt den Menschen, den suchtplagten, den suchtgenehenden und den suchtfreien Menschen (aber wer kann sich frei jeglicher Sucht rühmen ?) – auf andere, gesündere, manche täten sagen „bessere“ Gedanken. Warum aber gerade das Spiel, das Theaterspielen ? Könnten es nicht genauso gut Fußballspiel oder Mit-Teddybären-Spielen sein ? Doch. Warum nicht. Jeder ist frei, das Seine zu suchen und zu finden, frei nach dem Motto „Sucht Prävention“. Aber, Wortespaß beiseite. Hin zum anderen, dem theatralischen Spaß, der Gaudi. Das eine oder andere Exzerpt wird es genauer belegen, im Traktat geht es drum, das im Menschen zu finden, was in jedem drinsteckt: das Spiel. Seit Menschengedenken spielen Menschen. Die ersten hominoiden Affen spielten, das Kleinkind spielt, aber der Mensch wurde im Laufe seiner Evolution so sapiens, dass er sich anlernte, das Spiel zu vergessen und das Erwachsenwerden und -sein als ein Problematikum zu erlernen, und um das zu können, gehen viel zu viele spielerisch mit toxischen Substanzen um, mit Alkohol, harten Drogen, Pillen und deren Zeugs mehr. Der Erwachsenwerdende bleibt nicht mehr sich selbst, und um den Anschein eines

¹ In einer Veröffentlichung des CePT-Luxemburg hatte ich 1998/99 einen Artikel geschrieben über „Theater als lebenskompetenzförderndes Suchtvorbeugungsmittel“. Ein welscher Titel, aber er allein resümiert in Ding- und Beiwort, worüber ich in diesem Artikel schreibe.

² Aus der CePT-Broschüre „Ausbildungen 2004“ für den Lehrgang II; Seminar „Körper, Stimme, Bewegung – Theaterelemente und Suchtprevention“, Referententeam Roger Seimetz und Nicole Hentzen (Januar 2004).

³ Cf. Johan Huizinga Homo Ludens Rowohlts Enzyklopädie 1987.

⁴ Folgendes ist keine Abhandlung über professionelles Theaterspielen oder Amateurtheater, keine Anleitung zum Schauspielerwerden, aber – und das möchte ich dem geneigten Leser vorausschicken – es schließt keine dieser Möglichkeiten aus.



Sichtselbstseins zu wahren, versucht er sich in Sucht. Um wiederum da rauszugeraten oder nicht hineinzufallen, soll er spielen lernen, lernen, sein Leben zu spielen und seine Wünsche, seine Wunschträume. Er soll lernen, sich auszudrücken, seine Gefühle zu zeigen, auf andere zuzugehen, auf sie einzuwirken, alles das, wozu er sich zuschüttete. Er soll sein Ich herausschreien, soll aus sich herausgehen, sich gehen lassen, aber vor allem dadurch Freude am Spiel(en) gewinnen.

Daher ist Theater und Theaterspielen eine suchtvorbeugende Maßnahme.

1. Warum wir spielen sollen

1.1. Spiel und Theaterspielen als frei-sein-schaffende Funktion

« Chaque adulte est un Mozart assassiné », schreibt Gilbert Cesbron. In jedem Kind also schlummert ein nicht erkannter Künstler, mag er Maler, Tänzer, Musiker oder Schauspieler werden. Oder nicht werden. Er kann auch vom Leben und Daseinfristen eines Malers, Tänzers, Musikers oder Schauspielers träumen und es nicht zu werden wagen, er kann es aber aus purer „Lust an der Freude“ in seiner Freizeit tun.

Man nehme das Beispiel „Theater“. Was soll das, Theater spielen?

Theaterspielen heißt an erster Stelle Freude am Spiel haben, Freude für die Mitwirkenden, ob es sich um Theatertrainer – man könnte auch sagen Theaterlehrer – oder Theaterlearner, Theaterlernende oder um Multiplikatoren der Suchtprävention, um Erwachsene, Jugendliche oder Kinder handelt.

Theaterspielen und Freude am Spiel bietet zweitens die Möglichkeit, sich auszudrücken und anders kennen zu lernen. Nicht im Sinne von sich deklamatorisch und schauspielschulreif ausdrücken zu können, nicht das Sich-kennen-lernen als Ersatz zur psychoanalytischen Couch, nein, die Freude am Spiel bietet die Möglichkeit, Hemmschwellen abzubauen, Verhaltensschränken fallen zu lassen und Angstzäune zu überspringen, zu erfahren, dass irgendwer „spielen“ kann wie sein Nachbar in der Theatertruppe des dörflichen Gesang- oder Sportvereins oder wie die Frau Küster im österlichen Mysterienspiel des Herrn Pfarrer. Durch diese Art von Spiel oder Schau-Spiel kann jeder Bekannte und Freunde zum Lachen bringen und erreichen, dass er (anders?) bekannt und erkannt wird. Das Theaterspielen erfüllt so seine soziopädagogische Rolle, schließt eine kulturelle Lücke in der lokalen Unterhaltungskunst, die der Mensch braucht wie das alltägliche Brot, und geht einem Grundbedürfnis des Volkes nach Unterhaltung weitgehend nach.⁵

Im suchtvorbeugenden Sinn könnte man von „Abenteuerpädagogik auf der Bühne“ sprechen. Es geht aber auch um berufliche „Freizeitgestaltung“ für diejenigen, die in einer Jugendgruppe, im Altenheim oder in der Kindertagesstätte, der Schule, beim Pfadfinderlagerfeuer oder im Kulturzentrum zum „Fünzigsten Gründungstag der Freiwilligen Feuerwehr“ einen Schwank aufführen oder einen Kabarettabend zum besten geben wollen.

Darum geht es. Um spielen und spielen lassen.

Was braucht's? 'Ne Anleitung zum Spielen.´

5 Nach: Franz Irsigler & Arnold Lassotta *Bettler und Gaukler, Dirnen und Henker – Außenseiter in einer mittelalterlichen Stadt* 1989/2001. Die Autoren beschreiben in ihrem Buch das Grundbedürfnis nach Schaulust und Sich-zur-Schau-Stellen im Kölner Raum des ausgehenden Mittelalters und unterstreichen den hohen Stellenwert des Spiels, den man heute ebenso hoch unterstreichen könnte.

KAPITEL 5

1.2 Spiel als suchtvorbeugendes Mittel – und suchtvorbeugendes Mittel aus dem Spiel

Man hat es schon oft gehört und hört es immer wieder: „Was bist denn du? Doch bloß ein Theateramateur.“

Beim Theatergott Dionysos! Welch ätzendes Wort, Theateramateur. Es gibt Bühnenprofessionelle, die keine Theateramateure sind, da sie nur des Geldes wegen spielen, und es gibt Lehrer, die professionell ans Theater rangehen, da sie Theater lieben, ... vom Lateinischen *amare*, woraus *amateur* abgeleitet wird. So einfach ist es, und doch ist das Einfache schwer.

Bleiben wir noch beim Latein. *Incantare* heißt „durch Singen beschwören“ oder „eine magische Formel singen“, woraus der Franzose *enchanter* und *enchantment* zog, das Verzaubern. Und was ist Theater spielen anders als verzaubern? Theater spielen ist notwendig, damit man als Kind – und als Jugendlicher, auch als Erwachsener – wieder verzaubert, ja geradezu entzückt, begeistert werden kann. Die Wirklichkeit, das alltäglich Erlebte wird durch die Vertheatralisierung, durch das Spiel, zu einer anderen Natur und metamorphosiert sich, wandelt sich vom Reellen zum Wunsch und zur Phantasie. Zum Traum. Und träumen sollte man immer mehr, und immer mehr sollte man wagen, seine Träume Wirklichkeit werden lassen. Alles ist im Kopf, und im Theater ist es zusätzlich noch auf der Bühne.

Wie aber kommen Träume, Vorstellungen, Ideen auf die Bühne? Und drängt sich dann nicht auch die beißende Frage auf, wie gut dieses amateuristische Theater sein sollte?

Auf beide Fragen möchte ich vorweg antworten: unbeschwert.

Sie wissen es vielleicht noch nicht, aber Sie spielen jeden Tag Theater. Die einen mehr, die andern weniger, und das auch noch nicht zu jeder Stunde. Es ist rechtens, dass Sie ab und zu Ihre Rolle, Ihre Maske fallen lassen, denn immer und ewig, sechsundachtzigtausendvierhundert Sekunden am Tag vorgeben, jemand zu sein, der man nicht ist, würde auch den besten und bestbezahlten Schauspieler umhauen.

Sie stehen morgens auf, sehen sich im Spiegel, waschen die Augenbutter ab, kämmen das zottige Haar noch zottiger, legen Tagescrème auf und schon sind Sie nicht mehr die Person, die eben noch schlaftaumelnd ins Badezimmer angewackelt kam. Schwarzer Kaffee und käsebelegtes Butterbrot stärken in Ihnen den Willen, Ihren grantigen Abteilungsboss gerade heute um eine Gehaltserhöhung anzugehen und im Falle unfundierter Absage ihm stante pede seine arrogante Über-Ich-Manie und sein inkompetentes Gehabe an den Kopf zu schmeißen. Nach dem endgültigen Rausschmiss wollen Sie mit Freunden zum Hundert-Biere-Café. Auf dem dortigen Klo legen Sie ein selbstsicherwirkendes Make-up auf, und Sie setzen beim ersten Obergärigen Ihre Ich-hab-gekündigt-Miene auf. Total cool.

Abends, beim Wimperntuscheabschmieren fließen die Tränen und die Realität holt Sie ein. Soooo schlimm muss es nun doch nicht kommen. Nicht jeden Tag. Aber! Es gibt Augenblicke, wo Sie zum x-ten Mal mit der älteren Dame freundlich sein müssen, weil sie Sie wiederum bittet, ihr ihre gesamte Sparsumme auf die Theke zu legen, damit sie weiß, Sie verwalten sie noch. Die Dame nervt unsäglich, aber Sie dürfen das nicht zeigen. Sie dürfen die Nerven nicht verlieren. Sie müssen lächeln. Und Sie lächeln, da Sie Ihre Stelle nicht verlieren wollen.

Sie spielen Theater.

Und eben diese Alltagssituationen können Spielelemente in einem suchtvorbeugenden Theaterlehrgang oder in einer Aufführung sein, einer (kleinen) Aufführung unter Ihrer Leitung, der eines Multiplikators. Genau diese Konstellationen sind auf Bühnen interessant, weil sie jedermanns Alltag wiedergeben. Sollte dieses Spiel „bühnenreif“ sein? Es hängt davon ab, was man darunter versteht. Soll das Spiel wirklichkeitsnah wirken, um so für das Publikum glaubwürdiger zu erscheinen, soll das Spiel der Realität so getreu wie möglich entsprechen. Dazu müssen Sie kein vierjahresschauspielschulerprobter Schauspieler oder Spielleiter sein. Sie haben es sowieso im Bauch. Zeigen Sie's! Holen Sie es aus sich raus! Stellen Sie sich (auf der Bühne, der Spiel-Fläche) vor, Sie stünden wirklich vor besagter Dame und hinter Ihnen säße zu allem Überfluss der feiste Filialleiter, und schon klappt's. Und das Publikum tost. Dafür bedarf es keiner hundertfünfzig Stunden Probe. Es geht auch in Geselligkeit und engagiertem Einsatz. Qualität schließt Geselligkeit nicht aus. Es sei denn ... Sie wünschten erstklassige Texte, Schauspieler, Szenographie usw. Dessen bedarf das Amateurtheater nicht. Da verfielen Sie in eine neue Sucht, und suchtvorbeugend soll unser Projekt ja schon sein.

Ich wiederhole mich, aber, was braucht's? Freude am Spiel. Keine unumstößliche Exigenz. Kompetenz, jedoch kein himmelschreiender Perfektionismus.



2. Kompetenzförderung

2.1 Die Basis

Kompetenz kann man fördern, da nun mal die Theaterspiel*basics* in uns drin sind.

Sie müssen sich halt nur trauen, an sich selbst glauben, die ersten Schritte tun, und dafür bedarf es im Vorfeld keiner Bühne mit rotem Vorhang und grellem Scheinwerferlicht.

Geselligkeit hilft, Angst abzubauen.

Dessen ungeachtet, eines steht ins Theaterhaus, wenn Sie sich als Laien auf die Bretter, die die Welt bedeuten, wagen: Beklemmung. Unsicherheit. Rampenscheu. Furcht vor Publikum, Furcht zu spielen, Furcht sich zu outen. Kurz um: Bammel, Lampenfieber. Sie trauen sich nicht, aus sich herauszugehen, haben „Angst“ vor Ihrem eigenen Schauspielkönnen, Angst vor dem Blick der andern, dem „bösen Blick“ des Nörglers und ebenfalls dem „guten Blick“ der Freunde, die gekommen sind, um Sie zu sehen und sich anzuschauen, was Sie bieten, aber vor allem scheuen Sie sich vor dem Blick der Gruppe, wenn Sie zum erstenmal aus dem Stegreif den „plumpen Polizisten“ spielen sollen. Es fällt Ihnen schwer, innere Leere aufzubauen und sich in einen anderen Zustand zu versetzen, neutral zu sein. Dieses Spiel mit der „neutralen Maske“ ist notwendig, damit Sie Ihre Figur finden, kann am Anfang allerdings eine Tortur sein, Sie weigern sich, in das Spiel einzusteigen, die neue Theatersituation, die Ihnen völlig fremd ist, zu akzeptieren. Ihnen kommt plötzlich alles lächerlich vor, Sie bekommen einen zwanghaften Lachanfall, erzielen Gelächter, und sind anschließend betreten, benommen, beschämt. Alles halb so schlimm. So haben auch die Großen angefangen.

Nicht untypisch für Erstimprovisierende ist die forcierte Schauspielerei, das übertrieben gespielte Komödiantentum. Der fanatische Freiwillige tritt als sicher, alle andern Gruppenteilnehmer überspielend auf, aber auch er – oder sie – überschreitet nie die erste Schwelle der Gehemmtheit, auch wenn es nicht den Anschein hat. Bleibt es dabei und macht die Amateurtheatergruppe dieses „Spiel“ mit, riskieren die Amateurschauspieler, stets oberflächliches Theater zu spielen, obwohl sie arglos gewillt sind, ihr Bestes zu geben. „Das dramatische Breitschlagen jeglicher Figur, jeglicher Gebärden ist in dem Fall nicht das Resultat einer atemberaubenden Bühnenwirksamkeit, sondern vielmehr eines Schamgefühls, eines theatralischen Understatements, wie die Engländer sagen.“⁶ Ich will damit nicht behaupten, dass Sie nicht improvisieren sollten, ganz im Gegenteil, nehmen Sie sich jedoch Zeit zum Einstieg. Lernen Sie einander kennen, und wenn das schon der Fall ist, lernen Sie sich besser kennen, oder anders, in einem andern Zusammenhang, dem theatralischen, wo Sie die „andere Seite Ihres Wesens, Ihres Ichs“ äußern sollen. Es kommt zwangsläufig zu einem kreativen Prozess, den man nur gewinnen kann, wenn die Mitglieder ideal zusammenwachsen und selbstkritisch bleiben. Auch kritisch andern gegenüber. Natürlich.

⁶ Zitiert von Émilie Chelli in ihrem Artikel in: Du Théâtre Amateur – Approche historique et anthropologique erschienen 2004 bei CNRS-Verlag in Paris. Das Zitat vom understatement entnimmt Émilie Chelli ebd. einer Publikation von Armand Dreyfus, der, so É.C., schreibt, dass das Publikum dieses Schamgefühl verlange. Sie selbst meint, dieses gehe von den Schauspielern selbst aus.

KAPITEL 5

2.2 Die Definition

Es geht in Ihrer spezifischen, ich möchte betonen, suchtspezifischen Sache, um eine gemeinschaftliche Theaterproduktion, auf großer, kleiner oder kleinster Ebene.

Exemplifizieren wir.

- Sie arbeiten als Ganztagskraft in einer Kindertagesstätte und wollen mit Ihren Schützlingen nicht nur jeden Tag Playmobil spielen, Holzstädtchen aufbauen oder blonde, asthenische Püppchen baden. Sie wollen auch nicht jeden Nachmittag Samson beglotzen oder einen freischaffenden Spaßvogel engagieren, der die Tagesstättenkinder zum Lachen bringt, das wäre in den beiden letzten Kasus passiver Theaterkonsum und daher nicht direkt suchtvorbeugend. Kinder pflegen meistens die erstbeste Gelegenheit zu ergreifen, um sich auszulassen und ihren Einfallsreichtum ohne Schwierigkeiten „darzustellen“. Als Spiel-Leiter werden Sie allerdings etliche Mühe aufbringen müssen, das Gebotene erst mal in Schranken zu halten und schlussendlich in Szene zu setzen. Für die Kinder aber ist es wichtig, dass sie für eine Stunde oder auch nur für eine halbe Stunde das Gefühl bekommen, ihre Träume, ihre Ängste und ihre Wut „aufführen“ zu dürfen, ohne dass jemand dazwischenruft und ihren Eifer bremst.

Dieses stegreiftheatralische Moment kann entscheidend sein für die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes und das gesunde Klima in Ihrer tagesstättlichen Kinderrunde.

- Sie wollen das Theaterevent größer, aber immer noch im Rahmen einer Tagesstätte oder einer Grundschule? Einen Theaterraum brauchen Sie dafür nicht, ein Aufenthaltsraum oder ein Klassensaal genügen. Was zählt, ist, wie eben beschrieben, das persönliche, spielerische Befreiungsmoment. Da Sie aber jetzt wollen, dass es am Ende des Tages oder der Woche zu einer kleinen Aufführung vor anderen Gruppen oder Klassen kommt, müssen Sie den Stegreif strukturieren, oder lassen Sie es mich so formulieren: Sie sollen das, was die Schaustellenden aufführen, so zusammenballen, dass es „bühnenwirksam“ erscheint und Zuschauerkinder in den Bann zieht. Dazu gehört nicht nur „das Theater spielen“, sondern eine spannende Geschichte, die Sie notfalls wie eine Unterhalterin vorlesen, coole Musik aus der CD-Box, tolle Lichteffekte mit grellbunten Bürotischlampen und fesches Dekor aus Stofffetzen oder poppig bekleckstem Leinenzeug und Omas Erstkommunionkleidchen aus der Mottenkiste.

Das wäre die kleinstmögliche Theateraufführung für einen Wochenabschluss.

- Wollen Sie es größer, aber immer noch in vernünftigen Rahmen – ich meine damit, nicht auf der großen Bühne des Stadt- oder Staatstheaters –, muss das Ganze mehrmals geprobt werden, am besten unter fachlicher Beratung, da Sie möglicherweise nicht nur den Familienkreis des Schauspielers ansprechen, sondern gegebenenfalls einen attraktiven Kreis Theaterinteressierter anlocken werden.

Wir haben von Kindern gesprochen. Der Versuch glückt ebenfalls mit Jugendlichen oder Erwachsenen. *Kann* glücken, denn das Spiel ist nicht so spontan wie bei Kindern. Jugendliche, und vor allem Erwachsene, sind sich schneller ihres Effekts auf andere bewusst und scheuen sich, das Innere nach außen zu kehren. Nicht alle. Es gibt Unvoreingenommene, die sich furchtlos auf jeder Art von Bühne produzieren und es fertig bringen, andere mit in den Bann dramatischer Kreativität zu reißen. So entsteht eine Gruppenillusion⁷, die jeden vor der Gefahr eines narzisstischen Trugbilds schützt, und der bunt, freiwillig und zufällig zusammengewürfelten schauspielenden Gruppe zu einer Identität verhilft, wo die individuellen Mitglieder sich alle „identisch klar und erkennbar zeigen“⁸.

Alle arbeiten am selben Projekt, am selben Ziel. Einer in allem, alle mit allen.

⁷ Illusion nicht im Sinne von Täuschung oder Fehleinschätzung, Illusion im Sinne von (theater)bildlicher Verwandlungskunst.

⁸ D. Anzieu, *Le Groupe et l'inconscient* in: Émilie Chelli, op. cit.



2.3 Die Spielleitung

Braucht es einen Leader?

Nein, wenn es rein um Motivation geht. Ja, insofern eine Gruppe, egal welcher Art, immer einen Leader hat (oder sucht), der zeigt, wo's lang geht. Ja, wenn es der Gruppe dient, dem Aufzuführenden einen Hauch Professionalität zu verleihen, den Schauspielernden eine quasi professionelle Sicherheit zu geben. Es sei denn, das eine oder andere Mitglied hat eine diesbezügliche Formation, zum Beispiel einen theaterspezifischen Kursus beim CePT oder anderswo belegt.

Die Rolle des Leaders, der nicht unbedingt zur Gruppe gehören muss und dem entgeltliches Honorar geboten wird (oder geboten werden kann), beschränkt sich entweder auf anfängliche Gruppendynamik mit kollektiven schauspielerischen Übungen und praktischer Einführung in das theatralische Spiel oder auf das Inszenieren des szenischen Geschehens; die Leadership kann sich aber auch beiderlei annehmen, was die Gruppe von Anfang an enger zusammenschweißt. Der Leader ist in den zwei spezifischen Fällen ein Erfahrener, ein Theatermensch oder ein theaterkompetenter Kommunikationstrainer. Er muss aber keinesfalls in Erscheinung treten oder zu diesem Zwecke angefragt werden. Die Gruppe kann – sie „soll“, gegebenenfalls – das gesamte Projekt in Eigenselbsterfahrung in die Hand nehmen, es sollte aber stets einer⁹ ein „suchtpräventiver“ Multiplikator sein¹⁰. Im besten Fall steht dem Theatererfahrenen ein Multiplikator oder ein pädagogisch oder psychologisch geschulter Trainer zur Seite, um etwaige schwierige gruppendynamische Situationen aufzufangen: Irgendwer spielt sich auf Kosten anderer auf, irgendeine findet den Start nicht, sie will oder kann nicht aus sich herausgehen und „einfach nur spielen“. Der Theatertrainer und/oder der Psychologe/Pädagoge/Multiplikator/Kommunikationstrainer verkörpert die Schutzfunktion innerhalb einer Gruppensituation, die entweder prekär sein oder in eine unliebsame, störende Atmosphäre ausarten kann.

2.4 Das Rezept

Man nehme!

Das klingt küchenteinisch, hilft aber, die Vorgehensweise zu veranschaulichen. Also, man nehme ein gutes Rezept, einen Text, der Sie bereits bei der ersten Lektüre zum Lachen bringt. Oder Sie setzen sich mit Gleichgesinnten zusammen und brauen Ihr eigenes Rezept, schreiben Ihre eigenen Worte zum Spielen.

Zunächst aber brauchen Sie eine geeignete Pfanne, um tüchtig reinzuhauen, einen Raum, in dem Sie sich austoben können. Aber darauf kommen wir noch zurück.

Sie brauchen einen guten Koch, der die Theaterspeise dionysisch zubereiten kann, mit seinen Gesellen, den Schauspielern, den Beleuchtern, Tontechnikern, Musikern, Bühnen- und Kostümbildnern. Zutaten würzen Text und Spiel, sei es Textpointen oder ideal ausgeleuchtete Dialogszenen. Dann benötigen Sie Esser, das heißt Zuschauer, denn wem wollen Sie dieses szenenlukullische Mahl anbieten, wenn nicht denen, die es kosten wollen?

In anderen Worten, in Ihrem suchtvermeidungsspezifischen wie in jedem Theaterspielen, kommt es auf ein paar Grundelemente an, Parameter, ohne die Theater spielen so unappetitlich ist wie eine nur aus bemoosten Steinen gekochte Gemüsesuppe. Die Reihenfolge der Parameter ist nicht unabänderlich, hat sich im Laufe von Theaterprojekten und -kursen so bewährt und als chronologisch optimal herausgestellt.

⁹ Oder eine.

¹⁰ Da wir im AMS-Handbuch immerfort von Suchtvermeidung ausgehen.

KAPITEL 5

3. Die Parameter

Es sind Hilfsfunktionen, die Ihnen bei dem Spielexperiment behilflich sind. Zählen wir deren sechs auf: Raum, Bewegung, Laut, Erzählung, Szenographie und Spiel.

3.1 Der Raum

Theater können Sie unter Umständen überall spielen und zwar nicht nur auf einer herkömmlichen Bühne. Wollen Sie unter sich bleiben, können Sie das Spiel als Workshop angehen, im geräumigen Wochenendhaus oder in der lokalen Jugendherberge; verstehen Sie dagegen das Spiel als ganzheitliches Theatergeschehen, so müssen Sie sich auf die elementarste theatralische Komponente einlassen, das Publikum. Kein Theaterspiel ohne Zuschauer, wo immer sie auch sitzen mögen. Ihren Raum dürfen Sie als Guckkastentheater gestalten, wo Sie Kopf an Kopf (oder Auge in Auge) mit dem Zuschauer auftreten, Sie bauen Ihre Bühne um den Zuschauerraum herum auf oder sogar inmitten der Zuschauer, Sie improvisieren mehrere Bühnen, sogar auf verschiedene Räume verteilt, aber ohne Zuschauer ist es, als backten Sie Hörnchen und niemand äße sie. Die Suche nach einer bespielbaren Bühne kann unter Umständen Ihre erste große Herausforderung sein. Allerdings muss es nicht immer ein großer, heller, technisch ausgeleuchteter Theatersaal sein; ein Kabuff¹¹ tut es notfalls auch, da es heimeliger ist und so die Gruppe enger zusammenhält und von der Außenwelt sowie der direkten Theatersituation abschirmt.

Wie gesagt, Sie *wählen* sich Ihre Bühne: das Dorftheater, die Bannwiese, die Waldlichtung, den Marktplatz, die Hauptstraße, das Klassenzimmer oder die überdeckte Einkaufsmeile im regionalen Supermarkt. Sie grenzen den Raum ab: hier das Spielzentrum auf ebener Erde, da die Zuschauerreihen auf leicht ansteigenden Podien; hier das Schauspielerpodest, da die Zuschauerbänke. Türen im Versammlungssaal oder dem Chefzimmer verwandeln sich in Ein- und Abgang, ein Poster in den Prospekt, den Bühnenhintergrund, und eine Leinwand in eine Sofitte, eine Deckendekoration. Spiel- und Zuschauerraum können Sie durch einen Vorhang abgrenzen, oder die Grenze offen lassen; in diesem Fall ist es der Schauspieler selbst, mit Körper und Bewegung, der die Grenze angibt.

Ich habe angedeutet, dass der Spielraum kein fester Raum sein muss. Sie dürfen ihre Zuschauer auf dem Flur ruhig von einem Zimmer ins andere mitziehen oder aber Ihr ganzes Theater ist ein Wandertheater, wie anfangs im griechischen Theater oder zu Molières Zeiten. Oder beim Zirkus. Wenn Sie die Möglichkeit haben, richten Sie sich im Festsaal der Gemeinde mehrere Bühnen ein, die das Publikum umgeben und es so stärker in das Spielgeschehen einbeziehen, oder Sie reißen im Spiel die Zuschauer mit von einer Spielfläche zur anderen (Simultanbühnen).

Raum ist da, wo Sie spielen.

3.2 Die Bewegung

Die Bewegung im Raum ist dessen Besitzergreifen durch die Spielenden.

Verstehen Sie das Besitzergreifen nicht squatterisch, (auch wenn viele „Die Siedler“ spielen, wissen wohl nur wenige, was mit squatter gemeint ist!) sondern konkret, szenisch, oder abstrakt, wenn Sie durch Ihre Stimme vom Raum Besitz nehmen. Den Teil des oben beschriebenen Raums, den Sie durch Ihre Bewegung abstecken, ist Ihr Spielraum, befände er sich sogar mitten unter den vier ersten Zuschauerreihen.

Die Welt der Bretter gleicht in diesem Fall der Berufswelt.

Greifen wir wieder zu einem Rezept, einem alltäglichen.

Sie haben Ihre Examina bestanden oder auf die Anzeige in der Tageszeitung reagiert und eine Anstellung bekommen, Sie erscheinen am ersten Arbeitstag zeitig im neuen Büro oder im, noch leeren, Klassenzimmer, und Sie wissen, das wird jetzt meine „Welt“. für Tage, Wochen, Jahre, in ihr muss ich mich wohl fühlen, sie muss ich kennen lernen, sie mir „aneignen“, um überzeugen zu können. Genau so verhält es sich, wenn Sie Ihren Theaterraum „besitzen wollen“. Sie erforschen ihn. Jeden Winkel, jedes Fenster, jedes Pult, jeden Zoll des Bodenbelags. Sie sollen fühlen, wie alles sich anfühlt, warm, kalt, beruhigend, aufregend, rau, behaglich. Sie bewegen sich frei, schnurstracks von Punkt A zu Punkt B, Sie gehen, laufen, schnell, langsam, froh, wütend, humpelnd, hochnäsig, ohne Umwege, diagonal, im Kreis, Sie liegen, sitzen oder stehen, gekrümmt, kerzengerade. So wie Sie den Raum erforschen und ihn sich zu eigen machen, so bespielen Sie ihn, so wirken Sie auf die Zuschauer, da Sie den Raum kennen. Der Spielraum ist Ihr Raum. Und die Zuschauer werden das



erkennen. Sie dürfen Ihre Bewegungen mit Hilfsmitteln unterstreichen und hervorheben, mit Musik, Geräuschkulisse und Ihrem eigenen Körperhythmus. Sie setzen Ihre Bewegung nicht nur gleich mit dem „Besitzergreifen“ des Raums, Ihre Bewegung ist der Rhythmus Ihres Körpers, ein entspannter, lockerer oder angespannter Rhythmus des gesamten Körpers oder einzelner Körperteile, die Sie unabhängig voneinander zum Ausdruck bringen können, zum Beispiel bewegen Sie nur Kopf, Schultern, Arme, Hände, Beine oder Füße, und jede einzelne dieser Bewegungen drückt aus, was Sie wie spielen wollen, je nachdem, ob Sie sie kraftvoll oder eher meditativ einsetzen (Gestik, Mimik). Sie beginnen während der Proben, im Stegreifspiel oder mit der Textrolle in der Hand, den Raum zu erforschen und sich in Ihre Rolle und in die der anderen Mitspieler hineinzufühlen, Sie schaffen Atmosphäre, Sie rollen sich nicht textblindlings in Ihre Rolle hinein, sondern gebären den Darzustellenden in sich.

Relaxationsübungen helfen, den (beruflichen) Alltag auszuspannen und in das Spiel einzusteigen, spielend sogar, denn auch Yoga können Sie als Theaterspielende spielerisch gestalten.

3.3 Der Laut

Mit oder ohne Textrolle in der Hand sprechen Sie einen Text. Oder Sie improvisieren Texte. Sie geben Laute von sich, euphonisch zusammenhängende oder kakophonische, missklingende, aber eindrucksvolle Laute. Damit Ihre Stimme voll zum Einsatz kommt, sollten Sie sie einüben, durch das richtige Einsetzen Ihres Atems, der, beim Ausatmen, die Stimmlaute erzeugt. Die Stimmlaute erzählen alles Mögliche: Waldesrauschen, Straßenverkehr, Meereswellengang, Kneipengewirr. Diese Laute sind unterschiedlich und klingen anders, wenn Sie eine Person spielen, die weit weg ist und näher kommt, oder wenn Sie zornig oder traurig sind, schreien oder flüstern. Setzen Sie zuzüglich Körperausdruck wie Mimik und Gestik hinzu, stellen Sie Ihre Theaterfigur her.

Ist der Spielraum akustisch und der Zuschauerraum sensoruell unterentwickelt, muss das Körperorgan „Stimme“ Raum und Ohr in Besitz nehmen. Laut sein, heißt nicht, zum Heiserwerden schreien, leise reden, so flüstern, dass nur der Spielnachbar die Worte ahnt, wiederum auch nicht. Man soll schon übertönen, ohne dem Ton die falsche, hohe, Note zu geben. Ein Laut ist menschlich, aber nicht nur konsonantisch oder vokalisiert. Mund und Atem können Trompete und Banjo nachahmen, Hund oder Katze, brüllenden Oberst oder kreischende Jungfer. Ein Laut kann vom digitalisierten Sensorroundpult kommen, er kann die Töne der Instrumentik wie Perkussionen und Lauten melodisieren, er kann ein technischer Knarrlaut oder ein blecherner Donner sein, er kann eine fröstelnde Böe oder eine zirpende Grille verbildlichen.

Unter Laut versteht man allerdings auch musikalische Stimmungen wie Untermalen der Szenen durch eingespielte Musik über Band, CD oder Computer oder Gesangseinlagen, ja in extenso sogar ganze Musicals, Opern oder Operetten und Singspiele.

Ein Laut sind in Szene gesetzte Wörter und Noten, Geräusche und Stimmungen.

3.4 Die Erzählung

Sie erzählen etwas Geschehenes oder frei Erfundenes, womöglich auf unterhaltsame Art, in Worten oder mimisch¹² und pantomimisch¹³, in anderen Worten mit oder ohne Sprache. Das heißt, Sie können ein Theaterstück aufführen, ohne dass auch nur ein Quäntchen gesprochen wird. Halten Sie Text für unerlässlich, so soll der Spielende diesen womöglich so vortragen, dass er stimmlich bis an den allerletzten, an den allerweitest entfernten Stuhl der Zuschauerreihen im tiefsten Winkel des „Theatersaals“ durchdringt. Der Laut, die Stimme, soll hier laut und deutlich, die Hemmschwelle des Sprechenden überwunden sein. Sind Ihre Spielenden jung, Kleinkinder im Vorschulalter oder eben erst Eingeschulte, können Sie den Text des Märchens zum Beispiel selbst vortragen oder Satz für Satz vorsagen und vom Spielenden nachsagen lassen. Es kann auch ein Schauspielender diese Vorsagerrolle übernehmen, wie in den Moritaten.

Sie erzählen oder Sie *lassen* erzählen.

¹² Mimik: Das Gebärden- und Mienenspiel, die Ausdrucksbewegungen des Gesichts (des Schauspielers) als Nachahmung fremden oder als Ausdruck eigenen seelischen Erlebens. Mime: Schauspieler; kommt etymologisch vom Lateinischen mimus: antiker Possenreißer, Akrobat, Gaukler, Artist, der Szenen des alltäglichen Lebens (auch Tierdarstellungen) mimisch vorführte. (Duden, Fremdwörterbuch & Friedrichs Theaterlexikon von A-Z.)

¹³ Pantomimik: Die Kunst der Pantomime, des stummen Gebärden- und Mienenspiels, d.h. der Darstellung einer Szene oder Handlung nur mit Gebärden, Mienenspiel, musikalischer Begleitung und Tanz; sie ist die Gesamtheit der Ausdrucksbewegungen des Körpers, das Gebärden- und Mienenspiel schlechthin mit seiner typischen Körpersprache ausgedrückt durch Körperhaltung und Gang. Etymologie: pantóm_mos, griechisch (pantós: alles, ganz & m_me_stai: nachahmen). (Duden, Fremdwörterbuch & Friedrichs Theaterlexikon von A-Z.)

KAPITEL 5

Es sei denn, Sie verzichteten ganz auf textliche Vorgaben, gäben lediglich eine Einführung in Körpermimik und -expressivität oder führten eine Pantomime auf und Sie hätten bereits einen Raum, kommt in den meisten Fällen auf Sie die erste aller Fragen, die entscheidende Frage, zu: „Welches Stück führen wir auf?“ In anderen Worten: „Haben Sie ein Theaterstück?“ Oder wenigstens eine Idee, um welches Thema das Stück handeln soll; dann können Sie zielorientierter suchen. Eigenszenarien aus dem Nichts hervorzaubern, kostet Einfälle und Zeit.

Es gibt eine Zwischenvariante: das Gramelot, aneinander gereimte Worte und Wortfetzen ohne Sinn und Inhalt oder unverständliche, teils verständliche Wortbrocken aus aller Herren Länder Sprachen. Sie dürfen selbstverständlich alle Ihnen zur Verfügung stehenden Haus- und Theaterarchive, Bibliothekskarteien, Internetze und Theaterverlagskataloge nach Textvorlagen zu Rate ziehen, aber solch eines Aufwands bedarf es nicht: Eigenschreibwerkstatt oder das Experimentierfeld der Eigenphantasie sind in diesem speziellen Freude-am-Theaterspielen die besten Ratgeber.

3.5 Die Szenographie

Keine Angst. Das Wort ist nicht so barbarisch, wie es klingt. Es liegt mir halt daran, mit diesem Begriff Ihnen all das nahe zu legen, was Sie für eine gelungene Aufführung brauchen, an der nicht nur Ihre Truppe, sondern auch die Zuschauer Ihre Freude haben. Denn – betonen kann man es nicht oft genug – die Lust am Schauen ist ebenso groß wie die Lust am Spielen.

In erster Linie bedeutet Szenographie Bühnenbild. Es ist allerdings mehr als nur Dekor und Dekoration¹⁴, denn es beinhaltet den Entwurf und die Ausführung der Dekoration und der Bauten für die Bühne sowie die gesamte bühnenbildnerische Tätigkeit (Bühnenbeleuchtung, Tontechnik, Kostümbildnerie), alles, was dem Geschehen auf der Bühne Leben und Kolorit verleiht, das Stück also, zusätzlich zum Schauspielerischen, belebt. Auch hier gilt: Je sophistischer Entwurf und Ausführung sind, umso schwieriger wird's. In der Einfachheit liegt in Ihren Fällen die theatralische Würze. Das Licht ist im Notfall eine Taschen-, Büro- oder Nachttischlampe, die zusammengebreitete Wand hochaufgestellte Bänke, Hügel Sitze, Trennwände Teppiche oder Decken, usw. Im Schnellfall stellen Sie Ihr Bühnenbild her aus dem, was Sie vor Ort haben. Kostüme kann man von zu Hause mitbringen, Opas Schürze, Omas Pfeife, Mutters Bücher und Vaters Pfannen, und Lumpen, Klamotten, Stofffetzen, Schutt, alte Teddys, Puppen und vielerlei mehr. Laut (Ton) erzeugen Sie mit Rasseln und Brettchen, Musik kommt aus dem Radio oder aus dem CD-player.

Die Bühne selbst, sie ist ein (wenig) verstellter Jugendhausraum, eine alte, muffige Dorfbühne mit blutrotem Vorhang; das Bühnenbild besteht aus Paletten oder Fässern, Kartonkisten oder Polyesterkissen, summiert aus dem, was man irgendwie irgendwo auftreiben kann und auf der Spielfläche zu arrangieren versteht.

Wiederum: Phantasie genügt, um aus nichts etwas zu bühnenbildnern.

3.6 Das Spiel

Szientifisch spricht der Theatermensch von ludus oder Ludologie, der Kunst und der Lehre vom Spiel.¹⁵

Das Spiel ist das Zusammenwirken aller vorhergehenden Parameter. Oder einzelner Parameter, da Sie sie nicht alle benötigen, um Theater aufzuführen. Zum Beispiel braucht's den Laut nicht, damit es trotzdem wirkt, oder nicht die Szenographie, denn ein Referat über Das Leben der Ameisen im Schnee kann ein Erzähler ohne allen theatralischen Aufwand (siehe Parameter) packend vortragen. In diesem Fall spielen Körper und Sprache allein die effiziente Hauptrolle. Ein Schauspielender kann überall erzählen oder mimen, mit oder ohne Bühneneffekte, im Märchenkostüm oder in Jeans und T-shirt, in der Einkaufszone oder im Rampenlicht von 1000-Watt-Birnen

Es muss demnach nicht immer alles sein. Spielen alle fünf Parameter im sechsten mit, entsteht eine Art Global- oder Totaltheater. Spielen einzelne mit, jeder für sich, entsteht, ohne einmalig sein zu wollen, schon ein freudespandendes Theaterereignis. Globaltheater kann sein, wenn verschiedene Altersgruppen, Kultur- und Gesellschaftsschichten zusammenspielen und jeder Mitwirkende, ob „in“ oder „off stage“, sich für die Aufführung verantwortlich fühlt.

Dies alles, global verwirkt, ist Suchtvorbeugung.

So einfach kann Freude am Spiel sein.

¹⁴ Man gebraucht das Wort Szenographie in der Theater- und in der Filmbranche (Filmbildnerie).

¹⁵ Cf *Homo ludens*, der spielende Mensch. – Huizinga.



4. Fallbeispiele

Mit Ihrem bereits durchforsteten Wissen als Grundlage, können Sie das Kreative in Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen fördern und ihnen helfen, sich auf das Wesentliche in dieser Darstellenden Kunst zu konzentrieren und das Theaterspielen lernen zu lernen. Das Fallbeispiel dient lediglich dazu, Ihnen Richtlinien zu geben, nicht Ihnen einen kompletten, exemplarischen und reproduzierbaren Kursus oder eine ebensolche Inszenierungsmatrix darzulegen. Die folgenden Beispiele sind demnach als *persönliche* Basismodelle oder *persönliche* Erfahrungsexempla aufgeführt, können aber beliebig ausgebaut oder durch Ihre eigenen Erfahrungsmodelle ersetzt werden.

4.1 Das Basismodell – Methoden, Settings eines Lehrgangs

Das „Theaterexperiment“ sollten Sie beginnen mit Kennenlernspielen, da in der Gruppe nicht jeder jeden kennt. Im Extremfall kennen sich alle Schauspielenden, Sie aber kennen die nicht. Ein bisschen Hintergrundtheorie kann nicht schaden, da Sie sich in einer etwas besonderen Rolle befinden, nämlich einer suchtpreventiven. Falls Sie sich theoretisch gebierft fühlen, dürfen Sie auch über Theater und Theatergeschichte ein paar Worte verlieren, um das zu Gestaltende in den theatralischen Rahmen zu setzen.¹⁶ Sie fahren am besten fort mit Relaxations-¹⁷ und Konzentrationsübungen, denn Sich-Konzentrieren ist erlernbar und wichtig, wenn man zu sich selbst und der Gruppe finden soll. Die Praxis lehrt, dass man auch in diesen Fällen spielerisch vorgehen kann. Entspannungsübungen, Körperbewegungen, Rhythmus, Erforschen des Raumes im Slapstick-, Roboter- oder Slow-motion-Gang, mit oder ohne Relaxmusik, erscheinen schmackhafter, wenn Sie gegebenenfalls die Geschichte vom Bär im Winterschlaf erzählen, von dessen Erwachen und seiner Suche nach Honig.

Natürlich betreten Sie so schon nächste Stufen. Sie lassen den Raum erforschen, denn wenn der Allesfresser Honig schleckt und nachher als immer noch honigsuchender Nimmersatt in den Baumstumpf greift und von Bienen zerstothen und gejagt wird, bewegen sich die Darsteller, langsam, schnell, ruhig, hektisch, es wird gestikuliert, gemimt, geschrien. Die Spielenden kommen mit andern in Kontakt, lernen sich kennen, „beschnuppern“ sich. Das Spiel des zottelnden und schmatzenden Bärs ist der Einstieg in die Pantomime, die geeignetste Stufe, den eigenen Körper kennen zu lernen, in Bezug zur Gruppe seine Gefühle äußern und sich in andere Wesen (Menschen, Tiere) und Situationen hineinfühlen zu können – zu dürfen –, um Neues, anderes, Verrücktes zu erleben. Im Grunde genommen kann der Trainer, ob Lehrgangreferent oder Theaterinszenierender, in dieser Settingsphase beim Teilnehmer mehr Wert auf das eigene Erleben legen als auf die Theatertechnik. In solchen Spiellagen soll der Lehrgangreferent mit seinen Teilnehmern Ängste und Hemmungen ernst nehmen, thematisieren und reflektieren, wobei der Theaterworkshopleiter oder Regisseur nicht zu sehr an die Ernstlage dieser Thematik gebunden ist, sondern diese Überlegungen nutzen kann, um Schauspielenden vor Augen zu führen, dass Bühnenfiguren nur dann reell und getreu wirken, wenn sie als Menschen durchdacht und analysiert worden sind. Übungen zu zweit legen Stärken und Schwächen der Teilnehmer dar, aber sie sind ein wichtiger Schritt zum Zusammenspiel. Beim Spiegelspiel muss man auf den Partner achten.

¹⁶ Fachleute dürfen Sie ruhig zu Rate ziehen und die Einleitung sprechen lassen.

¹⁷ Um vom Alltag loszulassen und sich auf Neues einzulassen, sind als aktiver Einstieg in die Theaterarbeit Entspannungsübungen gedacht wie Kutscherhaltung, großes X oder die Geschichte vom überwinternden Bär in der Höhle. Die Spielenden, die Teilnehmer, sollen so aus dem Alltag raustreten und bei sich, und im „Theaterspielen“, ankommen.

¹⁸ Töne und Geräusche.

KAPITEL 5

Mit Stimmübungen durch Atem- und Lautspiele¹⁹, Textlektüren und mimisch untermalten kleinen Stegreifszenen, kann die Gruppe Rollen- und Theaterspiel verwirklichen. Bieten Sie zusätzlich diverse Spielmöglichkeiten an wie Schatten-, Handpuppen-, Marionetten- und Maskenspiele, so setzen Sie mit Ihren Teilnehmern alle Ihre Ideen um und ein ganzes Stück in Szene. Sie können, zum Beispiel, Ihre Gruppe in zwei teilen und zwei verschiedene Stücke vortragen lassen und so jeder Gruppe das Zuschauen ermöglichen. Die Umsetzung gerät umso perfekter, je mehr Elemente (oder Parameter) Sie mithineinziehen (Bühnenbild, Musik, Schminke, Kostüm, Masken).¹⁹ Elementar für alle ist: loslassen, neue Wege, neue Lösungen suchen, aussteigen, sich trauen, kreativ werden, Freude haben.²⁰

Theaterspielen ist ein suchtvorbeugender Schutzfaktor, Theater eine Schule des Lebens. Seit Jahrtausenden spielt der Mensch, der homo ludens, Theater, auf der Theaterbühne und auf der Bühne des Lebens.

4.2 Ein ganzheitliches Beispiel: Romi Rembuer in Rümelingen (Luxemburg)

Es kommt lediglich darauf an, dass zum Beispiel auf Gemeindeebene, soviel wie möglich Leute mitmachen, Kinder, Jugendliche, Erwachsene, und alle am gemeinsamen Ziel Freude haben, auch wenn Spannungen aufkommen und sich entladen.

Rümelingen, 1998, eine Projektidee des CePT. Sehr bald zu Beginn tauchte eine (erste) entscheidende Frage auf, noch bevor Raum- und Teamproblem geklärt waren: Welches Stück führen wir auf? Welche Thematik behandelt es? – Kinder hatten eine Antwort: Robin Hood!²¹ Wie? In Eigenschreibwerkstatt. Wir gedachten der Hollywoodproduktionen und der verrückt-ironischen, buntspaßigen Brooks-Parodie. Eigenszenarien aus dem Nichts hervorzuzaubern, kostet Einfälle, Zeit und Nerven und das CePT hatte eine Bitte: Wir sollten den Prota- und Antagonisten im Hoodschen Mittelalter alles Wissenswerte über Toxikomanien und C^o in den Mund legen. Zu fälschen brauchten wir nicht viel, Kaffee, Tabak, Hasch und Koka brachte der christliche Türkenspalter von den papst- und gottgesegneten Kreuzzügen aus dem „gottlosen“ Orient mit nach Europa. Verpflanzt man dann noch in das ohnehin schon anachronistische Szenario zeitgenössische Mafiosi aus Italien, China, Rußland und Ex-Jugoslawien, verleiht es der action eine universell-zeitgenössische Note. Die Vergangenheit greift in die Gegenwart ein und auf die Zukunft über. Nicht selten werden Theatertexte Schauspielern aufs Maul geschrieben, wir aber hatten von Anfang an keine Rollenreservierung. Trotz allem, den korrupt-lasziven Bischof wollte ich nicht mit einer Frau, den Muskelprotz Little Johnny nicht einem achtjährigen Mädchen besetzen, auch nicht Lady Mary mit einem danydevitokleinen Bartling. Andersrum: Wer spielt King Willy, wer Robin Hood, wenn die meisten Rollenanwärter Rollenanwärterinnen sind? Es gefiel mir als Regisseur und fertigstellendem Textverfasser²² nicht, Frauen Klebebärte und Tiefbassstimmlagen zu verpassen und ihnen Männerrüstungen überzustülpen. Frauen sollten Frauen bleiben, und so kam es, dass aus Robin eine Romi wurde, die mit ihrem Jugendfreund zum Kämpfen nach Jerusalem zog und mit einem neuen Freund von dort nach hie kam. So kam es, dass der Sheriff eine Sheriffin wurde und der Graf eine Gräfin, der König eine Königin.

¹⁹ Sie dürfen das Stück einproben, am Vortag, am Vormittag, in der vorhergehenden Stunde.

²⁰ Während des Seminars haben wir folgende Schutzfaktoren der Suchtvorbeugung detektiert: Entspannung, sich wohl fühlen, Körperkontakt, Ich und die anderen, Körpergefühl und Körper bewegen, Gefühle, Verständnis und Empathie, Verantwortung, sich überwinden und dadurch eine positive Erfahrung machen, sich ausdrücken (dürfen), loslassen und aussteigen, umdenken und anpassen, neue Lösungen finden, selber erleben. (Cf. CePT-Broschüre „Ausbildungen 2004“ für den Lehrgang II; Seminar „Körper, Stimme, Bewegung – Theaterelemente und Suchtprävention“, Referententeam Roger Seimetz und Nicole Hentzen (Januar 2004).

²¹ Zu jener Zeit war Costners Film in und Disneys immer noch aktuell.

²² Textideen wurden in einem Schreibatelier entwickelt.



Die erste Herausforderung der Rümelinger Suchtvorbeugungsgruppe²³ war die Zusammensetzung des Teams. Allgemeinorganisatoren ließen sich leicht finden, Spielende ebenfalls, vor allem unter Schulkindern; technisch Interessierte schon eher in geringerem Ausmaß. Die große Zielsetzung aber war, Zwölf- bis Achtzehnjährige anzusprechen.²⁴ Es gibt aber in einer Theaterproduktion mehr zu tun, als nur zu spielen: Kulissen bauen und schieben, Licht gestalten und steuern, Musik schreiben und spielen oder aussuchen und einspielen. Der Ort einer bespielbaren Bühne war in der Kleinstadt Rümelingen nicht klar ersichtlich. Die Gemeindeverwaltung verfügt zwar über ein Kulturzentrum mit Bühne und Saal (laut Plan: 304 Sitzplätze), welches sich aber für bühnergerechte Aufführungen schlecht eignet²⁵. Da sich das Theaterstück²⁶ auf eine Robin-Hood-Persiflage bezog, wurden Raumvorschläge auf offener Heide und im Wald unterbreitet, die aber ein weit höheres Kostenetat veranschlagt hätten, als der Suchtvorbeugungsgruppe mit ihrer Theatergruppe²⁷ zustand. Schlussendlich wurde doch im Kulturzentrum gespielt.²⁸ Für Rümelingen, die Suchtvorbeugungsgruppe, das CePT und die Gemeinde ein Riesenerfolg.²⁹

Freude am Spiel, am Spielen haben, heißt: spielen und spielen lassen. Gewähren lassen, aber leiten, anleiten. Nur so kann Theater gemeindewesentlich, einwohnernah, menschlich und suchtpräventiv sein.

Literaturhinweise

- Alègre, J.-P. & Le Théâtre du Fil d'Ariane (1978). *Maquillage de fête*. Paris: dessain et tolra
- Balser-Eberle, V. (1988). *Sprechtechnisches Übungsbuch – Ein Unterrichtsbehelf aus der Praxis für die Praxis*. Wien: Österreichischer Bundesverlag für Unterricht, Wissenschaft und Kunst
- Becker, I. (1989). *Verzauberte Gesichter – Schminken für Kinderfeste und Spiele*. Freiburg: Christophorus Brunnen-Reihe 223
- Bossu, H./ Chalaguier, C. (1974). *L'expression corporelle – méthode et pratique*, Paris: Éd. du Centurion
- Broich, J. (1991). *Anwärmspiele*. Köln: Maternus
- Broich, J. (1991). *Körper- und Bewegungsspiele*. Köln: Maternus
- Chancerel, L. (1936). *Jeux dramatiques dans l'éducation*. Paris: Librairie Théâtrale
- Chavanon, C.-P. (1974). *Le théâtre pour enfants*. Lausanne: L'Âge de l'Homme-La Cité
- Dasté, C./ Jenger, Y./ Voluzan, J. (1975). *L'enfant, le théâtre, l'école*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé-Bordas, coll. Classe active
- Fischer, G. (1963). *Also spielen wir Theater*. Itzehoe: Hansen & Hansen
- Fluegelman, A./ Tembeck, S. (1979). *New games – die neuen Spiele*. Soyer: headlands press books, Ahorn
- Hamblin, K. (1979). *Pantomime – spiel mit deiner Fantasie*. Pittenhart-Oberbrunn: Ahorn
- Hetzl, G. (1988). *Masken herstellen und dekorieren*. Ravensburg: Ravensburger Otto Maier
- Höper, C.-J./ Kutzleb, U./ Stobbe, A./ Weber, B. (1982). *Die spielende Gruppe – 115 Vorschläge für soziales Lernen in Gruppen*. Wuppertal: Jugenddienst-Verlag & Pfeiffer
- Jans, M. (Red.) (1987). *Schminktechniken – Anleitung zum Schminken für Theater, Ballett und Karneval – für Kinder und Erwachsene*. Hamburg: Xenos
- Keysell, P. (1985). *Pantomime mit Kindern – ein Spielbuch für Kinder von 5 bis 12 Jahren*. Ravensburg: Otto Maier
- Kramer, M. (1981). *Das praktische Rollenspielbuch – Theater als Abenteuer/Rollenspiele, Spielaktionen, Planspiele*. Gelnhausen: BurckhardtHaus
- Leguay, J./ Layac, M. (1977). *Marionnettes de bois et de chiffons*. Paris: Authier

²³ 1996 gegründet.

²⁴ Die Mitglieder der Theatergruppe waren mit Mitgliedern der Suchtvorbeugungsgruppe überwiegend nicht identisch, sondern sie waren spezifisch theaterorientiert, auch wenn jene diesen während der Aufführungen zur Hand gingen.

²⁵ Da ein bühnenarchitektonisches Minimum und eine optimale szenische Bühneneinrichtung fehlen.

²⁶ Sein Titel wurde Romi Rembuer, letztes ein örtlicher Flurname.

²⁷ Letztendlich rund 50 Darsteller (15 Kinder, 15 Jugendliche, 15 Erwachsene) und 40 „technische“ und „administrative“ Hilfskräfte, inkl. Regisseur und kreatives Team.

²⁸ Der ganze Raum wurde genutzt, Simultanbühnen aufgebaut und das Spiel fand unter den Zuschauern statt.

²⁹ Als nicht so erfolgreich ergaben sich die Idee einer Tournée und bei deren Scheitern das Einladen auswärtiger Suchtpräventionsgruppen nach Rümelingen. Romi Rembuer blieb ein ortsgebundenes Theaterstück, wenn auch nicht mit der sonst typischen Dorftheatercharakteristik.

KAPITEL 5

- Löscher, W. (1979). Bewegungsspiele zur Förderung der Feinmotorik. München: Sellier/ Frankfurt: Diesterweg
- Molcho, S. (1983). Körpersprache. München: Mosaik
- Müller, W. (1984). Körpertheater und commedia dell' arte – eine Einführung für Schauspieler, Laienspieler und Jugendgruppen. München: Pfeiffer
- Müller, W. (1981). Pantomime, eine Einführung für Schauspieler – Laienspieler und Jugendgruppen. München: Pfeiffer
- Nemo. (1985). Spaß an Pantomime. Aachen: Meyer & Meyer
- Nold, W. (1987). Spiel- und Theateraktionen mit Kindern. München: Hugendubel
- Orlick, T. (1985). Neue kooperative Spiele. Weinheim/Basel: Beltz praxis
- Paster, G./ Neijens, T. (1987). Schattenspiele. Reinbek: Carlsen
- Quesnel, L. (1981). 100 psycho-jeux. Paris: Éd. du Centurion
- Richy, P./ de Mauraige, J.-C. (1968). Initiation au mime. Paris: Éd. de l'Amicale
- Röhling, P. (1995). Theater-Rollenspiel in der Suchtprävention. Kiel: KIS und Zentralstelle für Suchtvorbeugung
- Schreiner, K. (1980). Puppen & Theater – Herstellung, Gestaltung, Spiel – Handel- und Stockpuppen, Flach- und Schattenfiguren, Marionetten und Masken. Köln: DuMont
- Schumann, P./ Greene, W. (1973). Puppen und Masken, das Bread and Puppet Theater, Frankfurt am Main: Fischer
- Seitz, R. (Hrsg.). (1991). Masken, Bau und Spiel. München: Don Bosco
- Spangenberg, E. (1982). So einfach ist Theater. München: dtv
- Tanaka, B. (1974). Les 3 coups ... – marionnettes, masques, ombres – costumes en tissu et en papier – castelets et thèmes de jeux. Paris: Hachette
- Träger, F. (1980). Kasperletheater spielen mit selbstgemachten Puppen. Stuttgart: Frech
- Vallon, C. (1981). Pratique du théâtre pour enfants. Lausanne: Pierre-Marcel Favre
- Waldmann, W./ Zerbst, M. (1988). Theater spielen – Spieltips für Kinder von 6 bis 12 Jahren. Zürich/Wiesbaden: Orell Füssli
- Woesler, D. M. (1978). Spiele, Feste, Gruppenprogramme. Frankfurt am Main: Fischer
- Zwiefka, H.-J. (1988). Slapstick, Pantomime, Maskenspiel. Moers: Aragon
- Zwiefka, H.-J. (1988). Pantomime, Ausdruck, Bewegung. Moers: Aragon

Requisit Theater

Seilerbahn 3a, 65719 Hofheim/Taunus, Tel.: 06192/901153, Fax: 06192/901154

Theater von Menschen für Menschen

Hochstr. 31 RG, 90429 Nürnberg, Tel.: 0911/265324, <http://www.art-net.de/>

Wilde Bühne

In der Ostendstr. 106A, 70188 Stuttgart, Tel.: 0711/466060



SICH SELBST GEFÄHRTE SEIN – UMGANG MIT STRESS

Tagtäglich begegnen wir Situationen, die wir als stressig einstufen oder hören von Menschen, wie gestresst sie sind. Stress scheint allgegenwärtig zu sein, also ein Thema, das uns alle trifft.

Viele stressgeplagte Menschen, so scheint es, wollen nicht lernen, sondern sie warten, bis das Leiden unerträglich wird. Während so manch einer Laufen oder Nordic Walking als Stressbewältigungsmaßnahme einsetzt, andere Entspannungsübungen praktizieren (um nur wenige Beispiele aufzuzählen), gibt es nicht wenige Menschen, die versuchen, ihren Stress durch „eskapistische“ Strategien regelrecht zu betäuben, etwa durch Einsatz von legalen, als auch illegalen Drogen, womit ein Teufelskreis beginnt.

Der Umgang mit Stress ist ein wichtiges Thema in der Gesundheitsförderung bzw. Suchtprävention. Ein Thema, dem jedoch nicht einfach nur durch Rezepte, durch Stressbewältigungstechniken, beizukommen ist. „Sich selbst Gefährte sein“ bedeutet mehr. Es gilt über Gedankengänge und Übungen sich selbst auf die Fährte zu kommen, zu entdecken, was einen prägt, interessiert, welche Wünsche und Hoffnungen einen begleiten.

1. Ausgangsüberlegungen

In grauen Vorzeiten reagierten unsere Vorfahren auf viele Anforderungen mit Kampf oder Flucht. Es ging ums nackte Überleben in der Situation selbst. Der Mensch von heute hingegen steht vor ganz anderen Anforderungen, einer anderen Form tagtäglichen „Überlebenskampfes“. Die Gesellschaft, die ihn umgibt, ist gekennzeichnet durch Individualisierung, Pluralisierung, Globalisierung, Digitalisierung, Informationalisierung, Wissensrevolution, Wertewandel ... All diese „modernen“ Entwicklungen bringen für die meisten Menschen Unsicherheiten und Risiken. Ängste kommen auf, nicht mithalten zu können, etwas zu verpassen. Zudem wird das Individuum mehr und mehr aus Traditionen, Verflechtungen und Verpflichtungen herausgelöst, verliert seinen „angestammten Platz“ bzw. findet diesen oft nicht mehr (wo gehöre ich hin?). (vgl. Beck; 1986) Nicht mehr die Tiefe der Identitätsverankerung ist gefragt, sondern die Breite, die Vielfalt integrieren und produktiv nutzen kann. Es entsteht so etwas wie eine „Oberflächen-Identität“. Wer bin ich?

Für das Individuum bedeutet dies, dass es vermehrt in seiner Entwicklung gefordert ist, eine Struktur herauszubilden, die es ihm ermöglicht, in dieser Gesellschaft, wie unübersichtlich sie auch sein mag, bestehen zu können. Tagtäglich werden normative Forderungen, Rollenerwartungen, Ansprüche an uns gestellt, mit denen wir uns auseinander zu setzen haben. Dieser Prozess, dem viele nicht mehr folgen können (und auch jene, die dies noch können), erzeugt Stress.



KAPITEL 5

Stressoren können sein:



Jeder Stress-Reiz - Stressor genannt - ruft im Körper zuerst eine allgemeine Bereitstellung von zusätzlicher Energie hervor, um die außergewöhnliche Anforderung zu bewältigen. Das Herz schlägt schneller, der Blutdruck steigt, Muskeln werden angespannt, Hormone werden freigesetzt. Der Stress-Reiz bekommt volle Aufmerksamkeit, und die Suche nach geeigneten Verhaltensweisen für die Bearbeitung der neuen Aufgabe wird gestartet.



Stressor löst

Stressreaktionen aus auf

| Körperebene | Gefühlsebene | Gedankenebene | Verhaltensebene |
|---|---|---|---|
| <ul style="list-style-type: none">• erhöhter Puls• Bluthochdruck• Muskelspannung• Hohe Atemfrequenz• Spannungskopfschmerz• gastrointestinale Erkrankungen• Kreuzschmerzen• Immunschwäche• Sexualdysfunktionen | <ul style="list-style-type: none">• Angst• Ärger• Enttäuschung• Depressionen | <ul style="list-style-type: none">• „Immer ich“• „Das schaffe ich nie“• „Jetzt ist alles aus“• „Ich weiß nicht weiter“ | <ul style="list-style-type: none">• hastig und verkrampt arbeiten• gereizt gegenüber anderen sein• mangelnde Planung und Übersicht• vermeiden von Pausen• arbeiten bis in die Nacht• mehr rauchen• „nebenbei“ essen |

Und genau hier fängt die Rechnung an: Stress wird dann erlebt, wenn ein Ungleichgewicht zwischen Anforderung und verfügbaren Mitteln besteht, ein Zustand, der oft erst nach der eigentlichen Stress-Situation wahrgenommen wird, etwa bei Energiemangel als Erschöpfung bzw. bei überschüssiger Energie als innere Unruhe/ Übererregung. Stress ist demzufolge eine alltägliche Erfahrung.

Wichtig anzumerken ist, dass Stress nicht automatisch zu pathogenen Folgen führt. „Wenn das Subjekt über entsprechende Widerstandsressourcen verfügt oder es eigene Veränderungsziele sind, können Stressoren auch heilsam sein. Sie können neue Potentiale hervorrufen, das Handlungsrepertoire erweitern und Motivation vermitteln. In diesem Sinne fördern sie Entwicklungsprozesse. Erst über die erfolgreiche Bewältigung von Stressoren kann das Subjekt wichtige Identitätsprojekte realisieren und ein Gefühl eigener Handlungsfähigkeit gewinnen. Eben diese Selbstorganisationsprozesse bilden die Hauptbasis für Gesundheit.“ (Höfer 2000, 302) D.h. Stressoren beinhalten nicht nur Risiken und Belastungen, sondern auch Herausforderungen und Chancen.

Mit seinem Konzept der Salutogenese (wörtlich übersetzt Gesundheitsentstehung, lateinisch: salus = Heil) eröffnet Antonovsky (1993, 1997) einen speziellen Zugang zur

Stressbewältigung, indem er danach fragt, welche Faktoren manche Menschen „widerstandsfähiger“ gegenüber Belastungsfaktoren bzw. Stress machen als andere. Er zeigt dabei auf das Bild eines Flusses: Der Fluss ist der Strom des Lebens: er zeichnet sich durch leichte Strömung, durch gefährliche Stromschnellen und reißende Strudel aus – es gibt also Herausforderungen bis schwere Belastungen. In diesem Bild des Flusses erkennt die pathogenetische Sichtweise ihre Aufgabe in der Rettung Ertrinkender, gleichgültig, weshalb sie in diesen Zustand gekommen sind. Antonovsky stellte sich hingegen die Frage, wie man denn, wo auch immer man sich im Fluss befindet, ein guter Schwimmer wird. Ein gelingendes Durchkommen setzt voraus, dass man genügend gut schwimmen kann. Wobei es offensichtlich ist, dass bei der gleichen Stromschnelle Menschen unterschiedlich gut oder schlecht durchkommen, die Anforderungen nicht von allen gleich bewältigt werden.

Antonovsky bezeichnet das Kohärenzgefühl als „eine globale Orientierung, die das Ausmaß ausdrückt, in dem jemand ein durchdringendes, überdauerndes und dennoch dynamisches Gefühl des Vertrauens hat, dass erstens die Anforderungen aus der internalen und externalen Umwelt im Verlauf des Lebens strukturiert, vorhersagbar und erklärbar sind, und dass zweitens die Ressourcen verfügbar sind, die nötig sind, um den Anforderungen gerecht zu werden, und drittens, dass diese Anforderungen Herausforderungen sind, die Investitionen und Engagement verdienen.“ (1993, 12)

KAPITEL 5

Schiffer formuliert: mit dem Kohärenzgefühl sei „ein Grundgefühl und zugleich auch eine Wahrnehmungsweise der Welt gemeint, dass wir das, was um uns herum geschieht, ausreichend verstehen und auch beeinflussen können. Wir sind nicht hilflos, sondern verfügen über innere und äußere Hilfsquellen, ... mit denen wir Schwierigkeiten meistern können.“ (2001, 10)

Das Kohärenzgefühl setzt sich aus drei inhaltlichen Komponenten zusammen:

- a. **Gefühl von Verstehbarkeit (sense of comprehensibility).** Menschen, die dieses Gefühl der Verstehbarkeit haben, sehen sich in der Lage, Erfahrungen (auch in für sie völlig neuen Situationen) als durchschaubare, geordnete und transparente Informationen verarbeiten zu können. Sie fühlen sich weniger Situationen ausgeliefert, die auf sie chaotisch, willkürlich, nicht erklärbar oder nicht durchschaubar sind. Diese Menschen sind also in der Lage, auch Probleme oder Belastungen, die auftreten, in einem größeren Zusammenhang zu begreifen. (Schiffer 2001, 29)
- b. **Gefühl von Handhabbarkeit bzw. Bewältigbarkeit (sense of manageability).** Menschen, die ein Gefühl von Handhabbarkeit erleben, sind davon überzeugt, dass auftretende Schwierigkeiten im Leben lösbar sind. Sie sind sich sicher, über genügend Kompetenzen und Ressourcen zu verfügen, um auch mit schwierigen Anforderungen fertig werden zu können. Dabei müssen das nicht nur die eigenen Ressourcen sein, sondern es ist einfach das Vertrauen, dass sich Probleme einer Lösung zuführen lassen, und sei es mit Hilfe anderer Personen oder auch von höheren Mächten.
- c. **Gefühl von Sinnhaftigkeit bzw. Bedeutsamkeit (sense of meaningfulness).** Menschen, die ihr Leben als emotional sinnvoll empfinden, Ziele und Projekte vor Augen haben, für die es lohnt, sich zu engagieren, leben positiver. Antonovsky präzisiert dies in Bezug auf schwierige Lebenssituationen bzw. Probleme, mit denen man im Leben konfrontiert werden kann: „Dass wenigstens einige der im Leben gestellten Probleme und Anforderungen es wert sind, dass man Energie in sie investiert, dass man sich für sie einsetzt und sich ihnen verpflichtet, dass sie eher willkommene Herausforderungen sind als Lasten, die man gerne los wäre.“ (Antonovsky 1997, 35f)

Nach Antonovsky entwickelt sich das Kohärenzgefühl im Laufe der Kindheit und Jugend. In dieser Phase formen Erfahrungen und Erlebnisse das Kohärenzgefühl. Stehen in dieser Zeit viele innere und äußere Ressourcen zur Verfügung (Antonovsky spricht von „generalisierten Widerstandsressourcen“, z.B. individuelle Faktoren (körperliche Faktoren, Intelligenz, etc.), vor allem aber soziale und kulturelle Faktoren wie z.B. soziale Unterstützung, finanzielle Möglichkeiten, kulturelle Stabilität), dann sind die Voraussetzungen gut, dass sich ein starkes Kohärenzgefühl entwickelt.

Anders als Antonovsky, der davon ausgeht, dass das Kohärenzgefühl nach der Adoleszenz relativ fest geformt sei und dann auch weitestgehend stabil bleibe, gehen neuere Ansätze der Identitätsforschung (vgl. Keupp u.a. 1997; 1999) von einer lebenslangen Identitätsarbeit aus. Demzufolge ist auch das Kohärenzgefühl nicht als ein einmal erworbener fester Besitz zu begreifen, sondern es muss im Laufe des Lebens immer wieder neu hergestellt werden.

Ein stark ausgeprägtes Kohärenzgefühl erhöht die Flexibilität gegenüber auftretenden Anforderungen, indem es die für die jeweilige Situation angemessenen Ressourcen aktiviert. Menschen mit einem niedrigen Kohärenzgefühl tendieren dazu, eher starr und rigide zu reagieren, sie haben ein geringeres Repertoire an Ressourcen verfügbar. Man kann also sagen, dass das Kohärenzgefühl „als flexibles Steuerungssystem (wirkt), als Dirigent, der den Einsatz verschiedener Verarbeitungsmuster (Copingstile, Copingstrategien) in Abhängigkeit von den Anforderungen anregt.“ (Bengel et al. 1998, 30). Wichtig hierbei ist festzuhalten, dass das Kohärenzgefühl nicht ein besonderer Copingstil ist, sondern eine übergeordnete Funktion hat, indem es hilft, die Maßnahmen zu ergreifen, die situations- und personengemessen sind.



2. Kohärenzgefühl und Stressbewältigung

Wenn wir auf die drei inhaltlichen Komponenten des Kohärenzgefühls (Verstehbarkeit, Handhabbarkeit, Sinnhaftigkeit) zurückkommen und Überlegungen anstellen, was Menschen in Stresssituationen verstehbarer, handhabbarer und sinnhafter werden lässt, sind für Antonovsky zwar alle drei Komponenten wichtig, jedoch hat für ihn nicht jede eine gleich zentrale Bedeutung. Die wichtigste ist für ihn die Sinnhaftigkeit, da ohne positive Erwartungen an das Leben sich auch bei einer hohen Ausprägung der beiden anderen Komponenten kein hoher Wert des Kohärenzgefühls ergebe.

Verstehbarkeit entsteht, wenn Menschen eine „kognitive Landkarte“ (Antonovsky 1991, zit. in: Brieskorn-Zinke 2000, 179) entwickeln, um das Ausmaß und die Art der Stressoren richtig einschätzen zu können. „Man kann einen Stressor nicht in Angriff nehmen, ehe man nicht das Gefühl hat, eine kognitive Landkarte vom Ausmaß und der Art des Problems zu haben.“ Um eine derartige „kognitive Landkarte“ zu erstellen, bedarf es der Berücksichtigung der subjektiven Probleminterpretation der Betroffenen. Es gilt herauszufinden, wo dieser Mensch im Moment steht, welche Wünsche er hat, aber auch welche Informationslücken er über sich und sein Umfeld hat. Wo stehe ich, was macht mir Stress? Welche Werte, welche Glaubenssätze leiten mich? Wie stehe ich zu meinem Leib, meinem Körper, zu Arbeit und Leistung, zur materiellen Sicherheit oder wie sieht mein soziales Netz aus? Eine externe Beratung kann hierbei hilfreich sein, an derartige Fragen heranzugehen und aufzeigen zu helfen, welche Positionen, aber auch Lücken vorliegen.

Handhabbarkeit beschreibt die Überzeugung eines Menschen, dass auftretende Probleme grundsätzlich gelöst werden können. Die Stärkung dieser Zuversicht ist eng gekoppelt mit dem eigenen Menschenbild. Bei der Gestaltung von Handhabbarkeit bekommt der Grad der Ressourcenorientierung zentralen Stellenwert. Auf drei Dinge ist hier besonders zu achten:

- Vorhandene Ressourcen der Betroffenen sind aufzuspüren. Es kommt sehr selten vor, dass Menschen über keinerlei Kompetenzen verfügen, die nicht in irgendeiner Weise nutzbar gemacht werden könnten. Auf diese vorhandenen Ressourcen/ Handlungskompetenzen kann aufgebaut werden.
- Lücken im Ressourcennetz der Personen sind wahrzunehmen und entsprechende Maßnahmen zu ergreifen, damit diese Lücken gefüllt werden können.
- Klärung ist darüber zu gewinnen, welche Maßnahmen von den Personen selbst umgesetzt werden können, welche von Externen mit den Betroffenen geleistet werden können.

Die Beeinflussung von **Sinnhaftigkeit** ist wohl am schwierigsten umzusetzen, da sie sehr eng mit den kulturellen und lebensgeschichtlichen Erfahrungen der Menschen verwoben ist. Dennoch ist die Entwicklung dieser Fähigkeit – Antonovsky hält sie für die wichtigste der drei Komponenten – zentral, denn „ohne die Lebenseinstellung, die das Leben als lebenswert erscheinen lässt, wird alle Ressourcenmobilisierung ins Leere laufen.“ (Brieskorn-Zinke 2000, 181) Sinn entsteht vor allem über das Gelingen der konkreten Bewältigung und Gestaltung des Alltags. Hierbei spielen soziale Kontakte eine wichtige Rolle: „Am Anfang ist Beziehung. Der Mensch wird am Du zum Ich.“ (Buber)

Angesichts der angeführten Punkte richten sich im Rahmen eines Stressbewältigungs- oder anders positiv und allgemein umfassender ausgedrückt, eines Gesundheitsförderungsprogramms Maßnahmen einerseits auf Verhältnisse, in denen wir „spielen, lernen, arbeiten und lieben“, andererseits auf das individuelle Verhalten zum verbesserten Umgang mit den Herausforderungen dieses Alltags und mit sich selbst. In der Folge soll der Fokus auf Maßnahmen gerichtet werden, die direkt die Einzelperson ansprechen und fordern:¹

¹ An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass verhältnisorientierte Maßnahmen begleitend initiiert gehören und maßgeblich zum Erfolg von Gesundheitsprogrammen beitragen. Insofern gelten die nachfolgenden Punkte auf der Verhaltensebene als wichtige Schritte, vor allem für die individuelle Entwicklung von Personen, aber nicht als ausreichend. (siehe dazu auch Ausführungen im Beitrag betriebliche Suchtprävention).

KAPITEL 5

- a. Die Teilnehmenden lernen die Zusammenhänge zwischen Stressoren und Stressreaktionen verstehen und identifizieren diese in ihrem alltäglichen Leben. Wege zur Stressimpfung oder zum besseren Umgang (Bewältigungsstrategien) werden entwickelt.
- b. Die Teilnehmenden arbeiten an ihrer Einstellung zu ihrem Leben, d.h. „sie gehen in sich hinein“ und machen sich auf den Weg, sich und ihr Umfeld versteh- und handhabbar zu machen, ein Prozess, der begleitet wird durch die Beschäftigung mit den eigenen Werten, die das Leben sinnhaft machen. Für eine derartige Arbeit gilt es „zu sich zu finden“, dies auf geistiger, seelischer und körperlicher Ebene, indem die Teilnehmenden mit sich und ihrem Umfeld in Berührung bzw. Kontakt kommen.
- c. Die Teilnehmenden können durch Entspannungsübungen und Körperbewusstheit bestehende Spannungen abbauen und ein neues Selbstgefühl finden. Dies kann etwa durch Walken, Laufen, Feldenkrais, Yoga, Meditationen..., als auch durch bewusste Ernährung erfolgen.

Nachfolgend sei ein kleiner Auszug dieser Arbeit dargestellt. Das hierbei zur Anwendung kommende Menschenbild wird getragen von einem handlungsfähigen Menschen, der immer die Möglichkeit vorfindet, sich so oder auch anders zu entscheiden. Es gilt gemeinsam mit ihm herauszufinden, weshalb er sich so und nicht anders entschieden hat, wo Chancen und Risiken liegen in der tagtäglichen Herausforderung ein Stückchen mehr an Verfügungerweiterung über das eigene Leben zu erschließen.

3. Stressbewältigung und Gesundheitsförderung

*„Gott gebe mir den Mut, die Dinge zu verändern,
die ich ändern kann, die Gelassenheit, die Dinge zu akzeptieren,
die ich nicht ändern kann, und die Weisheit, das eine
von dem anderen zu unterscheiden.“ (Friedrich Christoph Oetinger, 1702-1782)*

3.1 Umgang mit Gedanken & Gefühlen

„Stress-Gefühle sind die Folge von Gedanken und Bewertungen ... Welche Gefühle wir in einer Situation empfinden, in welchem Ausmaß wir gespannt, ärgerlich oder verzweifelt sind, das hängt wesentlich von uns ab, das ist weitgehend unsere persönliche Art, auf das Ereignis zu reagieren“ (Tausch 1993, 39f). Hier geht es um Bewertungen, Gedanken oder Auffassungen zu bestimmten Ereignissen/Personen/Dingen und die durch sie ausgelösten Gefühle. Dabei ist es wichtig zu wissen, dass es nicht die Ereignisse/Personen/Dinge selbst sind, die die Gefühle auslösen, sondern wir tun dies aufgrund der uns zugrundeliegenden Konstruktion von Wirklichkeit, durch die Bedeutungen, die wir den Ereignissen/Personen/Dingen aufgrund unserer Lebensgeschichte und -erfahrungen geben. Tausch (1993, 43) zitiert den griechischen Philosophen Epiktet: „Nicht die Dinge selbst beunruhigen die Menschen, sondern die Vorstellung von den Dingen.“ Und aus Erfahrung wissen wir, dass Menschen Dinge verschieden deuten und bewerten können.

Ebenso wie wir unsere Umwelt ständig bewerten – bewusst oder unbewusst –, bewerten wir auch uns selbst. Wir machen uns ein Bild von uns selbst: das Selbstbild, und bauen Selbstwert auf. Wie wir uns selbst bewerten, hat andererseits wiederum Einfluss auf unsere Bewertungen der Umwelt. Sind wir „gut drauf“, haben wir Vertrauen in uns und unsere Fähigkeiten, Fertigkeiten und Ressourcen, erscheint uns eine Situation anders bewältigbar, als wenn wir zögernd mit uns selbst sind oder uns nicht zumuten, es zu schaffen. Wir müssen daher lernen, einen anderen Umgang mit unseren Gedanken und Gefühlen zu pflegen.



Einige Punkte dazu seien in der Folge angeführt:

a. Selbstsicherheit erkennen und verbessern

Durch realistische Einschätzung von uns selbst, unserer Fähigkeiten und Fertigkeiten, gewinnen wir eine kommunikative Qualität, die es uns erlaubt, uns mit uns selber und mit anderen konstruktiv auseinander zu setzen. Um die eigenen Möglichkeiten zu wissen, hilft uns unsere Interessen aktiv zu vertreten, jedoch dabei aggressive Selbstdurchsetzung, die auf Kosten anderer geht, zu vermeiden. Außerdem versetzt es uns in die Lage, auch Fehler zugeben zu können und sich nicht ständig verteidigen zu müssen (defensives Verhalten).

Selbstsicherheit bedeutet:

- Positive und negative Gefühle kommunizieren zu können
- Die eigene Meinung vertreten zu können, ohne dabei auf ein typisches Gewinner-Verlierer-Spiel eingehen zu müssen
- Autoritäten hinterfragen, aber auch akzeptieren zu können
- Sich nicht immer gleich angegriffen fühlen, wenn andere Ihnen widersprechen
- Zu sich selber gut sein zu können
- Zu anderen freundlich sein zu können
- Komplimente annehmen zu können
- ...

b. Wegkommen von Grübeln und sorgenvollen Selbstgesprächen

So wichtig einerseits Selbstgespräche sind, so negativ wirken sich Grübeln und sorgenvolle Selbstgespräche auf unser Gemüt aus. Immer und immer wieder dreht sich das Rad, und wir können nicht loslassen von den negativen Gedanken und Gefühlen. Sie nehmen uns ganz in Beschlag. Wir merken dies im Kopf aber auch an unseren Spannungen am ganzen Körper. Daher ist es wichtig, wegzukommen vom Grübeln und sorgenvollen Selbstgespräch. Einige Schritte dazu seien nachfolgend aufgezählt:

- sich bewusst sagen: STOP!
- sich ablenken durch andere Aktivitäten
- eine Klärung und Neubewertung der Situation vornehmen

Dale CARNEGIE empfiehlt z.B. dazu Folgendes:

„Wir müssen uns über unsere Probleme Gedanken machen, aber keine Sorgen. [...]“

Sich Gedanken machen, bedeutet zu erkennen, wo das Problem liegt, und dann ruhig etwas zu unternehmen, um es aus der Welt zu schaffen. Sich Sorgen machen, heißt, sich verzweifelt und hoffnungslos im Kreis zu drehen.“ (Carnegie 2003, 128) Nicht selten helfen auch Bewegung und Sport (körperliche Anstrengung) in derartigen Situationen, hier fließt die Energie in den Körper.

c. Neu-Bewertung unserer Sicht der Ereignisse/Personen/Dinge

Eine Änderung unserer Sichtweisen und Bewertungen trägt dazu bei, belastenden Ereignissen/Personen/Dingen einen anderen Sinn zu geben und damit unsere Gedanken, Gefühle und unser Verhalten zu verändern.

Nicht von ungefähr kommt der Spruch, „man solle mal drüber schlafen, denn morgen sehe die Welt schon wieder ganz anders aus“. Zeitlichen Abstand nehmen ist genauso wichtig, wie räumlichen Abstand gewinnen. Des Weiteren hilft auch ein Perspektivenwechsel, „um klar zu sehen, genügt oft ein Wechsel der Blickrichtung.“ (Antoine de Saint Exupéry) Ebenso hilfreich können in diesem Zusammenhang auch Fragen sein wie: „Was gewinne ich? Was verliere ich? (Was muss ich aufgeben?)“

Über diese Wege kann die Sicht erweitert werden - weg von der Einseitigkeit negativer Bewertung, hin zur Integration beider Seiten. Dabei ist es oft ‚not-wendig‘, Glaubenssätze zu verändern. Außerdem ist es wichtig, bei sich selbst auch gute Seiten zu sehen. Dies auch, damit wir nicht dem Phänomen „selbsterfüllender Prophezeiungen“ unterliegen. (Ungünstige Gedanken und Gefühle erzeugen ungünstige Gedanken und Gefühle, das wiederum führt zu ...).

KAPITEL 5

Eine Neu-Bewertung des eigenen Standpunktes kann man auch durch Gespräche mit anderen Menschen erfahren (z.B. Freunden und Kollegen, oder in Kollegialer Beratung, Supervision, etc ...). Hierbei ist zu beachten, dass diese andere Person sich größtmöglich empathisch verhält und sich nicht gleich bemüht sieht, gut gemeinte Ratschläge und andere Sofortlösungen anzubieten.

Des Weiteren hat sich gezeigt, dass sich unsere Belastungen dadurch vermehren, wenn wir Ereignisse/Personen/Dinge negativ beurteilen. Wir geben uns den negativen Emotionen hin, sind in ihnen verhaftet. Daher erscheint es sinnvoll, wenn wir uns darin üben, weniger zu ‚be-urteilen‘ und lernen, bewusster zu ‚be-ob-achten‘ und differenzierter ‚wahr-zu-nehmen‘, Ereignisse/Personen/Dinge (natürlich auch sich selber) so zu nehmen, wie sie sind. Das heißt aber auch die Realität anzunehmen, Tatsachen in die Augen zu sehen. Etwas annehmen heißt nicht, sich gegenüber seiner Umwelt passiv zu verhalten, sondern diese als gegeben zu akzeptieren und sie bewusster wahrnehmen.

3.2 Persönliche Einstellung zum Leben

Die persönliche Einstellung zum Leben ist ein wesentlicher Faktor zum Vermeiden von Stress. Da sich Konflikte zwischen Subjekt und Objekt in den jeweiligen Erwartungshaltungen und der Möglichkeit ihr zu entsprechen als wesentliche Ursache für Stress erwiesen haben, ist es notwendig, hier Einhalt zu gebieten. Es gibt zwei wesentliche Haltungen, die bei der Stressvermeidung hilfreich sein können: Bescheidenheit und Dankbarkeit.

Beide Begriffe sind heute nicht unbedingt populäre Werte und erregen bisweilen sogar Widerstand. Sie haben aber auch oder gerade unter den gegenwärtigen „oberflächlichen“ Bedingungen eine große Bedeutung.

Bescheidenheit:

Habe ich erkannt, dass ich bestimmten Anforderungen, die meine Umwelt oder andere Menschen an mich stellen, nicht genügen kann, bleibt mir im Grunde nichts anderes übrig, als dies anzunehmen. Ich muss mich mit der augenblicklichen Situation bescheiden, ich muss sie akzeptieren, wenn ich mir darüber klar werden will. Prinzipiell gibt es dann zwei Möglichkeiten:

1. Ich muss mir eingestehen, dass ich einer Erwartung nicht genügen kann. Dies wird dann der Fall sein, wenn ich einem Anspruch, der an mich gestellt wird, etwa körperlich, intellektuell oder materiell nicht gewachsen bin. Bescheidenheit besteht in diesem Fall darin, meine Grenzen zu sehen und anzuerkennen. Damit mache ich unmögliche Forderungen anderer an mich nicht länger zu meinen eigenen. Ich lasse mich nicht fremdbestimmen und nehme erheblichen Druck von meinen Schultern. Vielleicht erkenne ich auch einfach, dass ich einer Forderung zwar entsprechen könnte, dies aber im Grunde nicht will.
2. Ich erkenne, dass mir noch etwas fehlt, bevor ich einem Anspruch genügen kann (fachliche Kenntnisse, Eigenschaften wie z.B. Geduld etc.). Zugleich sehe ich aber, dass ich das, was mir fehlt, mit mehr oder weniger Einsatz erwerben könnte. In diesem Fall hilft mir die Bescheidenheit, meine Mängel zu erkennen und aufzuheben.



Dankbarkeit und Wertschätzung:

Was gerade zu den Erwartungen an mich gesagt wurde, gilt auch für die Konflikte, die ich mit meinem Umfeld habe, wenn sie meinen Ansprüchen nicht genügt. Erkenne ich die Unmöglichkeit einer Forderung, muss ich mich mit dem Möglichen bescheiden.

Bestimmt mein Wollen und Fordern mein Leben, wird dies zu einer bedeutenden Quelle für Stress werden. Dies heißt nicht, dass meine Wünsche und Ansprüche nicht berechtigt sind. Steht aber mein ganzes Dasein hauptsächlich im Zeichen des Haben-Wollens (Fromm 1980), liefere ich mich dem Druck dessen aus, was noch nicht ist. Das bedeutet, dass ich eigentlich niemals zufrieden sein kann. Kein erreichter Zustand genügt mir jemals, und die Folge davon ist permanentes Auftreten von Stress.

Aus diesem Grund ist es wichtig, immer wieder die eigenen Ambitionen, die auf die Zukunft gerichtet sind, zurückzunehmen, um sich auf das zu besinnen, was schon erreicht ist. Mit anderen Worten heißt dies, es gilt dankbar zu sein für das, was man vom Leben bereits erhalten hat: das Leben selbst, menschliche Beziehungen, Arbeitsplatz, materielle Errungenschaften, etc ...

Bescheidenheit und Dankbarkeit in diesem Sinne sind Haltungen, die sich durchaus trainieren oder einüben lassen. Wenn ich meine Situation wirklich analysiere, um mir darüber klar zu werden, was ich kann, und was ich nicht kann, entsteht die Bescheidenheit, die mir zum Motor für weiteres Vorwärtkommen werden kann. Wenn ich mir von Zeit zu Zeit zur Gewohnheit mache, all das zu bedenken, was mir im Leben Wertvolles gegeben ist, entsteht ein Grundgefühl der Dankbarkeit, das mich inmitten des Haben-Wollens des täglichen Lebens einen ruhigen Pol finden und Atem schöpfen lässt.

3.3 Selbstmanagement

Unter dem Begriff Selbstmanagement seien hier eine Reihe von Hinweisen angeführt, um das eigene Leben und damit auch den negativen Stress besser in den Griff zu bekommen.

Grundsätzlich ist all unser Denken, Reden und Handeln eine Bewegung in der Zeit und damit ein Prozess der Veränderung. Unser ganzes Leben ist ein solcher Prozess mit einem zeitlichen Anfang und Ende. Die damit angesprochene Begrenztheit unserer Zeit, die oft verdrängt und gerne vergessen wird, ist eine wichtige Einsicht, wenn wir zu einer Haltung finden wollen, in der Spannungen und Druck uns nicht beherrschen.

Grundsätzlich müssen wir erkennen, dass wir in der Zeit unseres Lebens nicht alles haben und tun können. Wir müssen aus den Möglichkeiten, die uns das Leben bietet, auswählen. Diese Erkenntnis macht aus jedem Augenblick des Lebens einen wertvollen Moment der Entscheidung.

Oft wird gesagt: „Ich habe keine Zeit für Menschen oder Dinge, die mir wesentlich sind.“ Doch jedem Menschen sind jeden Tag die gleichen 24 Stunden gegeben. Richtiger als die Aussage „Ich habe keine Zeit“ ist daher jene: „Ich nehme mir dafür keine Zeit, ich entscheide mich für anderes.“ Untersucht man vor diesem Hintergrund, was man entsprechend seinen Wünschen und Vorstellungen gerne tun würde und vom Vermögen her auch könnte, und die Realität, wie diese eigene Zeit genutzt wird, lässt sich eine Kluft erkennen, die uns meist unmerklich unter Druck setzt.

Wichtig ist, dass man sich über die Bedeutung jedes Augenblicks als eines Moments der Entscheidung bewusst wird. Ich kann mich im Augenblick nur dann nach meinen eigenen Kriterien richtig entscheiden, wenn ich meine Ziele kenne und in der Lage bin, Prioritäten zu setzen. Der folgende Leitfaden eines „Kleinen Selbstmanagements“ kann dabei helfen.

KAPITEL 5

3.3.1 Kleines Selbstmanagement

1. Definition von Zielen:

Was will ich, was kann ich, was muss ich?

(siehe dazu auch Zielklärungsmodell im Anhang)

2. Planung der Zielverwirklichung

Halten Sie ihre Zielvereinbarungen schriftlich fest

(Überblick, Motivation, Kontrolle)

3. Zeitplan für Aufgaben, Aktivitäten, Termine:

- Aufgabenkatalog: Unerledigtes - Neues
- Wahrzunehmende Termine
- Telefonate, Korrespondenz
- Periodisch wiederkehrende Aufgaben

4. Kontrolle:

- Zeitaufwand abschätzen (Zeitlimits setzen)
- Überplanung vermeiden
- Mögliche Störungen ausschalten
- Pufferzeiten einplanen
- Bedenken Sie für Ihren Zeitplan, Sie brauchen:
 - ca. 60% für geplante Aktivitäten
 - ca. 20% für unerwartete Aktivitäten (z.B. Störungen)
 - ca. 20% für spontane Aktivitäten
- Tagesrückblick einplanen

5. Prioritäten setzen:

Eine Hilfe für die Prioritätensetzung ist oft die Unterscheidung zwischen den beiden Kriterien DRINGLICHKEIT und WICHTIGKEIT (Eisenhower-Prinzip):

Priorität 1: Aktivitäten, die wichtig sind, und dringend erledigt gehören

Priorität 2: Aktivitäten, die zwar wichtig sind, die aber noch warten können

Priorität 3: Aktivitäten, die weniger wichtig sind, aber dringend erledigt gehören

Aufgaben, die weder wichtig, noch dringend sind, erledigen sich sehr oft von selbst

6. Delegation von Aufgaben

Haben Sie den Mut Aufgaben zu delegieren!

- Delegations-Checkliste:
- Was soll getan werden?
 - Wer soll was tun?
 - Warum soll wer was tun?
 - Wie soll wer was tun?
 - Wann soll wer was getan haben?

Auch wenn Sie sich prinzipiell darüber klar geworden sind, wo Sie Ihre zeitlichen Prioritäten setzen wollen, um nicht unter den Druck zu geraten, der das Gefühl vertaner Zeit erzeugt, ist es möglich, dass Sie immer noch durch die äußeren Umstände und Ihr Umgehen damit an einer Entscheidung in Ihrem Sinn gehindert werden.



Es ist darum wichtig, dass Sie herausfinden, was Ihnen die Zeit raubt, die Sie dann nicht mehr für das haben, was Ihnen wesentlich ist. Gehen Sie zu diesem Zweck die folgenden Aussagen durch und merken Sie an, inwiefern diese für Sie zutreffen: Sehr oft - häufig - manchmal - sehr selten.

1. Ich werde öfters durch Telefonate von meiner Arbeit abgehalten
2. Zu mir ins Büro kommen ständig Leute und unterbrechen mich bei meiner Arbeit
3. Die Besprechungen, an denen ich teilnehme, dauern meist lang und sind oft nicht sehr effizient
4. Unangenehme Arbeiten schiebe ich vor mir her
5. Ich sehe oft nicht den Sinn meiner Tätigkeit. Mir fehlen klar definierte Ziele
6. Ich mache viel, aber habe keine Prioritäten. Ich kann mich kaum auf die wirklich wichtigen Arbeiten konzentrieren
7. Mir fehlt manchmal die nötige Selbstdisziplin
8. Ich gerate oft unter Terminschwierigkeiten. Ständig platzt mir was Unvorhergesehenes hinein
9. Auf meinem Schreibtisch häufen sich Akten, die Post und anderer Papierkram
10. Informationen gebe und erhalte ich meist erst bei Handlungsdruck
11. Ich tue mir schwer beim Delegieren
12. Ich kann nur schwer NEIN-Sagen. Eigentlich hängt vieles an mir

Wenn Sie Ihre hauptsächlichen Zeitdiebe erkannt haben, fragen Sie sich bei jedem einzelnen: Bin ich mit diesem Zustand zufrieden? Was werde ich tun, um diese Situation in den Griff zu bekommen?

Die Zeit für 10 Dinge

Nimm Dir Zeit zum **Arbeiten**

Das ist der Preis für den Erfolg

Nimm Dir Zeit zum **Nachdenken**

Das ist die Quelle der Kraft

Nimm Dir Zeit zum **Spielen**

Das ist das Geheimnis des Jungseins

Nimm Dir Zeit zum **Lesen**

Das ist die Grundlage des Wissens

Nimm Dir Zeit für die **Andacht**

Das wäscht den irdischen Staub von Deinen Füßen

Nimm Dir Zeit zur **Freundlichkeit**

Das ist der Weg zum Glück

Nimm Dir Zeit zum **Lieben**

Das ist wahre Lebensfreude

Nimm Dir Zeit zum **Träumen**

Das trägt Deine Last zu den Sternen hinauf

Nimm Dir Zeit zum **Lachen**

Das ist heilsam für die Seele

Nimm Dir Zeit zum **Planen**

Denn dann hast Du auch Zeit für die ersten neun Dinge

(aus Irland, anonym)

3.3.2 „Work-Life-Balance“

Im Kapitel „betriebliche Suchtprävention“ wurde auf verhältnisorientierte Konzepte verwiesen, die dazu beitragen können, dass gesundheitsrelevante Maßnahmen greifen und die rein individuelle Ebene ausweiten.

An dieser Stelle soll kurz auf ein weiterführendes Konzept der Lebensführung eingegangen werden, das „Work-Life-Balance“, das deutlich macht, wie wichtig es ist, Privat- und Arbeitsleben miteinander in ein ausgeglichenes Verhältnis zu bringen. „Work-Life-Balance bedeutet eine neue, intelligente Verzahnung von Arbeits- und Privatleben vor dem Hintergrund einer veränderten und sich dynamisch verändernden Arbeits- und Lebenswelt. Betriebliche Work-Life-Balance-Maßnahmen zielen darauf ab, erfolgreiche Berufsbiographien unter Rücksichtnahme auf private, soziale, kulturelle und gesundheitliche Erfordernisse zu ermöglichen. Ein ganz zentraler Aspekt in dieser grundsätzlichen Perspektive ist die Balance von Familie und Beruf. Integrierte Work-Life-Balance-Konzepte beinhalten bedarfspezifisch ausgestaltete Arbeitszeitmodelle, eine angepasste Arbeitsorganisation, Modelle zur Flexibilisierung des Arbeitsortes wie Telearbeit, Führungsrichtlinien sowie weitere unterstützende und gesundheitspräventive Leistungen für die Beschäftigten.

Work-Life-Balance ist in erster Linie als ein Wirtschaftsthema zu verstehen. Die dreifache Win-Situation durch Work-Life-Balance resultiert aus Vorteilen für die Unternehmen, für die einzelnen Beschäftigten sowie einem gesamtgesellschaftlichen und volkswirtschaftlichen Nutzen, der den Gegenstand dieser Studie bildet.“ (Prognos Studie 2005, 4)

Die Erkenntnis, dass das Verhältnis von Arbeit und Privatleben zunehmend belastet ist und damit auch der wirtschaftliche Erfolg von Unternehmen, lässt nach neuen Wegen in der Personalpolitik und Arbeitsorganisation Ausschau halten.

„Work-Life-Balance“ bildet die integrative Klammer für eine Reihe von bereits etablierten Maßnahmen und Konzepten – angefangen von der Verwirklichung der Chancengleichheit von Frauen und Männern über Ansätze einer altersgerechten Laufbahngestaltung bis hin zu Modellen einer familienfreundlichen Arbeitsorganisation.

Das Spektrum konkreter Work-Life-Balance-Instrumente ist dementsprechend breit. Überblicksartig lassen sie sich in drei Gruppen gliedern: Maßnahmen zur intelligenten Verteilung der Arbeitszeit im Lebensverlauf und zu einer ergebnisorientierten Leistungserbringung, Maßnahmen zur Flexibilisierung von Zeit und Ort der Leistungserbringung (bspw. Gleitzeitmodelle, Telearbeit, unterschiedliche Modelle der Arbeitseinsatzplanung), Maßnahmen, die auf Mitarbeiterbindung durch individuelle Laufbahnplanung, Förderung der Qualifikation und eine umfassende Sicherung der Beschäftigungsfähigkeit bei sich wandelnden Tätigkeitsanforderungen zielen (Personalentwicklung, Gesundheitsprävention, flankierende Serviceleistungen).“ (Prognos Studie 2005, 6)

3.4 Konflikt- und Problemlösestrategien

An dieser Stelle die Geschichte vom kleinen Mädchen Markita Andrews:

„Wenn wir unser Denken ändern
(darüber wer wir sind und was wir erreichen können),
ändern wir unsere Überzeugungen.
Wenn wir unsere Überzeugungen ändern,
ändern wir unsere Erwartungen.
Wenn wir unsere Erwartungen ändern,
ändern wir unsere Einstellung.“



Und:

Wenn wir unsere Einstellung ändern
(wie wir handeln, fühlen und denken),
ändern wir unser Verhalten.
Wenn wir unser Verhalten ändern,
ändern wir unsere Leistung.
Wenn wir unsere Leistung ändern,
ändern wir unser Leben.

Es ist wirklich so einfach ... Wenn wir unser DENKEN ändern, ändern wir unser LEBEN!" (Staples 1998, 281)

3.5 Entspannungsübungen

Die kleine Pause zwischendurch wäre in vielen Fällen hilfreich. Wenn man dann noch in dieser kleinen Auszeit wirklich loslassen könnte, also andere Gedanken zulassen und hier und dort die Gelenke etwas „verrenken“ würde, dann wäre vielen schon geholfen, die arbeitsbedingte Anspannung zumindest etwas abzubauen. Hingegen muss man immer wieder beobachten oder hören, viele Menschen bleiben an ihrem „angestammten“ Platz hocken. Dabei haben wir in der Regel die Muskeln ständig und übermäßig angespannt: Wir ziehen die Schultern hoch, runzeln die Stirn, sitzen in verkrampften Haltungen und atmen flach. Hinzu kommt, dass wir in den Pausen, in dem so genannten „Sozialraum“ Probleme (arbeitsbedingte oder private) mit Kollegen wälzen, Kaffee oder Tee trinken und so manche rauchen „zur Entspannung“. Also nix mit ‚Ent-spannung‘ und ‚Los-lassen‘!

Um die kleine Pause am Arbeitsplatz dazu zu nutzen, die Regenerationsfähigkeit des Körpers zu stärken und sich entspannter und ausgeglichener wieder an die Arbeit zu machen, bedarf es jedoch einer Änderung der Haltung in Kopf und Körper.

Zunächst einmal ist es wichtig, seine Gewohnheiten zu ändern (was gar nicht so leicht ist, was uns unzählige misslungene Abnehmversuche tausender Menschen zeigen). Schlechte Gewohnheiten gilt es durch „gute“ Gewohnheiten zu ersetzen. Einerseits eine Frage des Wollens, andererseits eine Frage des Angebots. Einfachhalber beschränken wir uns hier mal auf Letzteres. „Wie soll ich mich entspannen, wenn ich nicht erfahren habe, wie das geht.“ Damit Menschen auch zwischendurch am Arbeitsplatz die eine oder andere Kurzübung machen können, gilt es diese Techniken im Vorfeld zu üben. Dies kann bei Schulungen erfolgen (siehe dazu Kapitel: Betriebliche Suchtprävention) und wird zu Hause fortgesetzt. Hierbei lernen sie wie eine Entspannungstechnik ausgeführt wird, aber auch welche Wirkung sie auf Geist und Körper haben kann. Über diesen Weg lassen sich derartige Übungen auch in den Arbeitsalltag transferieren und integrieren, so dass man sich auch innerhalb weniger Minuten - zu jeder Zeit und überall - tief entspannen kann. In der Folge werden ein paar bekannte Entspannungstechniken kurz erwähnt, die durch regelmäßiges Üben Verspannungen lösen und Selbstheilungskräfte des Körpers anregen und stärken können, wodurch Stresssituationen viel ruhiger und ausgeglichener zu meistern sind.

3.5.1 Das Autogene Training

Das Autogene Training ist ein klar gegliedertes Verfahren zur konzentrativen Selbstentspannung. Von Johannes Heinrich Schultz (1884–1970) in den 1920er Jahren entwickelt, versteht sich das Autogene Training als eine Methode der Selbstbeeinflussung (Autosuggestion), wobei körperliche Vorgänge beeinflusst werden. Liegend oder sitzend suggeriert man sich mit Hilfe bestimmter Formeln entspannte Körperzustände („der rechte (linke) Arm wird schwer“, „ich atme tief“, „der Nacken und die Muskulatur werden warm und gut durchblutet“, „mein Herzschlag ist gleichmäßig, ruhig und kräftig“ etc ...).

KAPITEL 5

3.5.2 Die Progressive Muskelentspannung nach Jacobsen

Die progressive Muskelentspannung (progressiv: fortschreitend) ist ein körperorientiertes Entspannungsverfahren, mit dessen Hilfe muskuläre und psychische Spannungszustände gelöst werden können. Die Methode ist sehr leicht zu lernen: verschiedene Muskelgruppen werden nacheinander einige Sekunden angespannt und dann wieder entspannt. Durch den Wechsel zwischen Anspannung und Entspannung lernt man, Spannungszustände im Körper besser wahrzunehmen und Entspannungsprozesse bewusst einzuleiten. Im Gegensatz zum Autogenen Training ist die progressive Muskelentspannung keine suggestive Entspannungsmethode.

3.5.3 Qigong

Qigong ist eine Jahrtausende alte chinesische Heil- und Bewegungskunst. Sie hat zum Ziel, die Lebensenergie des Menschen (Qi oder Chi) durch Übung (gong) in Fluss zu bringen. Es handelt sich hierbei um eine Kombination von Atem-, Bewegungs- und Meditationsübungen, die sehr ruhig, fast zeitlupenartig ausgeführt werden. Qigong-Übungen wirken regulierend auf das Nervensystem und verleihen Ruhe, Gelassenheit und Entspannung. Qigong kann auch zur Vorbeugung und Behandlung von Rücken- und Gelenkschmerzen eingesetzt werden, zudem lösen die sanften und gezielten Atem- und Bewegungsübungen Verspannungen und verbessern die Körperhaltung.

Ähnlich dem Qigong ist das Tai-Chi/ Tai-Chi-Chuan, die ruhigen, entspannten Bewegungsübungen des Schattenboxens. Auch diese alte chinesische Bewegungs- und Kampfkunst vereint Bewegung, Meditation und Atmung. Die Bewegungen sind langsam und fließend, die Atmung entspannt.

3.5.4 Yoga

Yoga ist eine uralte indische Wissenschaft zur Gesunderhaltung und Harmonisierung von Körper, Geist und Seele. Yoga ist ein sehr wirkungsvolles System, um alle Muskeln, Sehnen und Bänder gleichmäßig und sanft zu trainieren, den Kreislauf zu stärken und zu harmonisieren, die Körperenergien zu erhöhen, Blockaden und Spannungen aufzulösen, sowie Konzentration und Selbstvertrauen zu entwickeln und zu tiefer Regeneration und Entspannung zu kommen.

Eine typische Yogastunde beginnt mit einer kurzen Anfangsentspannung, um zuerst einmal Abstand vom Alltag zu gewinnen. Dann folgen Atemübungen (Pranayama), um die Energien zu aktivieren, zu erhöhen und zu harmonisieren, das Lungenvolumen zu trainieren und den Körper mit frischem Sauerstoff zu versorgen. Durch Stress, Verspannungen, falsche Körperhaltung und schlechte Angewohnheiten atmen die meisten Menschen zu flach. So erhält ihr Körpersystem zu wenig Sauerstoff und damit zu wenig Energie – die Folge: Klagen über rasche Ermüdung.

Die anschließenden Körperübungen werden Asanas genannt. Hierbei stehen nicht „körperverrenkende Yogi-Übungen“ im Mittelpunkt, sondern man kommt langsam und bewusst, mit tiefer, gleichmäßiger Atmung in die Stellung, hält die Stellung ganz konzentriert und löst sie dann in ruhigen Bewegungen wieder auf. Zu keinem Zeitpunkt darf die Körperübung zu Schmerz führen.

Die Übungen folgen einem bestimmten System und wirken jeweils auf körperlicher, energetischer und geistig-seelischer Ebene.

Den Abschluss bildet eine Tiefenentspannung, die zu tief greifender Regeneration von Körper und Geist und zur Aktivierung des Immunsystems führt.



3.6 Ernährung

„Wir leben nicht, um zu essen, wir essen, um zu leben.“

Essen ist eingebettet in die Kultur, in der wir leben. Essgewohnheiten werden von gesellschaftlichen Wertvorstellungen und Symbolen geprägt. Doch heutzutage ist Esskultur zur Nebensache/ Hauptsache geworden. Hand in Hand geht damit eine zunehmende Verwirrung und Verunsicherung in Ernährungsfragen: Was dürfen wir (noch) essen? Was müssen wir essen? Was schadet uns? Was macht uns dick? Was macht uns krank?

Einerseits essen wir viel zu unbewusst, d.h. das Essen ist meist zur reinen Nahrungsaufnahme degradiert: vom Lebensmittel zum Nahrungsmittel. Und hierbei verschlingen wir sozusagen alles, was uns in die Hände kommt (gehetzt und genussfrei). Andererseits hat sich im Laufe der Jahre eine Esskultur herausgebildet, die mit Genuss und Lebensfreude nur mehr wenig zu tun hat. Die Fitness- und Gesundheitsbewegung ist vor allem durch Normen, Disziplin, Kontrolle und gar Bestrafung gekennzeichnet. Das Lustprinzip ist abhanden gekommen.

Essen ohne Zeitdruck und „Nebenbeschäftigungen“, Konzentration auf Genuss und Geschmack setzt aber auch die Schulung der Sinne voraus: schmecken, riechen, sehen sind Wahrnehmungsfähigkeiten, die in höchst unterschiedlichem Maße entwickelt sind. In der mangelnden Ausbildung dieser Sinnesfähigkeiten, in der Unterentwicklung des Geschmacks liegt - trotz Ernährungswissen - wohl der Hauptanteil dafür, dass Essen zum Problem verkommen ist. In der Ernährungsfrage sollte sich denn auch die Forderung „zurück zur Natur“ nicht nur auf die Konsistenz und Herkunft der Nahrungsmittel beschränken, sondern auch auf die Entfaltung der „inneren Natur“, den Geschmackssinn und die Genussfähigkeit.

Eine weitere Dimension, die bei Ernährungsfragen oft außer Acht gelassen wird, ist die Psyche, also der zwar oft zitierte doch wenig beachtete Umstand, dass „Essen Leib und Seele zusammenhält“. Wir machen uns meist nur wenig Gedanken darüber, in welcher Weise die aufgenommene Nahrung sich auf unsere Psyche auswirkt. Psychische Beeinträchtigungen nehmen die meisten Menschen erst wahr, wenn sie in der Früh auf der Waage stehen und der Zeiger zu weit rechts steht. Dann geht ein Ruck durch den Körper und der Tag fängt betrübt an! Jetzt ist wieder Einschränkung angesagt! Müdigkeit, Schlaflosigkeit, Kopfschmerzen, Energielosigkeit, Stimmungstiefs hängen stark mit der Ernährungsweise zusammen. So werden oft Zucker und Koffein in Zusammenhang mit Depression, Müdigkeit, Schlafstörungen und Nervosität gebracht. Wir sind also auch hier aufgefordert wahrzunehmen, herauszufinden, was uns wirklich an Leib und Seele gut tut und dann unsere Ernährung darauf abzustimmen.

KAPITEL 5

Literaturhinweise

- Antonovsky, A. (1997). Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit. Tübingen: dgvt-Verlag
- Antonovsky, A. (1993). Gesundheitsforschung versus Krankheitsforschung. In: Franke, A./ Broda, M. (Hrsg.), Psychosomatische Gesundheit: Versuch einer Abkehr vom Pathogenese-Konzept (S. 3-14). Tübingen: dgvt-Verlag
- Beck U. (1986). Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Bengel, J./ Strittmatter, R./ Willmann, H. (1989). Was erhält Menschen gesund? Antonovskys Modell der Salutogenese – Diskussionsstand und Stellenwert; Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA)
- Brieskorn-Zinke, M. (2000). Salutogenese in der Pflege – zur Integration des Konzepts in pflegerische Handlungsfelder. In: Wydler, H./ Kolip, P./ Abel, T. (Hrsg.), Salutogenese und Kohärenzgefühl. Grundlagen, Empirie und Praxis eines gesundheitswissenschaftlichen Konzepts (S. 173-184). Weinheim und München: Juventa
- Carnegie, D. (2003). Sorge dich nicht - lebe! Frankfurt a.M: Fischer
- Ferchhoff W./ Neubauer G. (1997). Patchwork-Jugend. Eine Einführung in postmoderne Sichtweisen. Opladen: Leske + Budrich
- Fromm, E. (1980^e). Haben oder Sein. Die seelischen Grundlagen einer neuen Gesellschaft. München: Deutscher Taschenbuch Verlag
- Hofmann, E. (1999). Progressive Muskelentspannung, Göttingen: Hogrefe
- Hubert, E./ Ostermeier-Sitkowski, U. (2001). Energy Yoga. München: Midena Verlag
- Kabat-Zinn, J. (1998). Im Alltag Ruhe finden. Das umfassende praktische Meditationsprogramm. Freiburg: Herder
- Kaluza, G. (1996^e). Gelassen und sicher im Stress. Berlin: Springer
- Keupp, H. (2000). Eigensinn und Selbstsorge: Subjektsein in der Zivilgesellschaft. Verhaltenstherapie und Psychosoziale Praxis 32/ 1, 73-83
- Keupp, H./ Ahbe, T./ Gmür, W./ Höfer, R./ Mitzscherlich, B./ Kraus, W./ Straus, F. (1999). Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne. Reinbek: Rowohlt
- Keupp, H./ Höfer, R. (1997). Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Neubauer, W. (1993). Identitätsentwicklung. In: Markefka, M./ Nauck, B. (Hrsg.), Handbuch der Kindheitsforschung (S. 303-315). Neuwied/ Kriftel/ Berlin: Luchterhand
- Petzold, H. / Heini, H. (Hrsg.) (1985^e). Psychotherapie und Arbeitswelt. Paderborn: Juventa
- Prognos (Hrsg.) (2005). Work-Life-Balance. Motor für Wirtschaftliches Wachstum und gesellschaftliche Stabilität. Analyse der Zusammenfassung der Ergebnisse. Berlin: BMFSFJ
- Schiffer, E. (2001). Wie Gesundheit entsteht. Salutogenese: Schatzsuche statt Fehlerfahndung. Weinheim/ Basel: Beltz
- Schiffer, E. (1999). Warum Huckleberry Finn nicht süchtig wurde. Anstiftung gegen Sucht und Selbsterstörung bei Kindern und Jugendlichen. Weinheim/ Basel: Beltz
- Schüffel, W./ Brucks, U./ Johnen, R./ Köllner, V./ Lamprecht, F./ Schnyder, U. (1998). Handbuch der Salutogenese. Konzept und Praxis. Wiesbaden: Ullstein Medical
- Staples, W. (1998). Personal Coaching in Action. Durch die Macht der Überzeugung zum Erfolg. Paderborn: Juventa
- Tausch, R. (1993). Hilfen bei Stress und Belastung; Reinbek: Rowohlt
- Thomas, K. (2000^e). Praxis des Autogenen Trainings: Selbsthypnose nach I.H.Schultz. Stuttgart: Trias bei Thieme
- Vopel, K.W. (2000). Die 10-Minuten-Pause. Mini-Trancen gegen Stress. Salzhäusen: Iskopress
- Wydler, H./ Kolip, P./ Abel, T. (Hrsg.) (2002^e). Salutogenese und Kohärenzgefühl. Grundlagen, Empirie und Praxis eines gesundheitswissenschaftlichen Konzepts. Weinheim/ München: Juventa
- Zittlau, J./ Kriegisch, N. (2000). Praxisbuch der gesunden Ernährung. Iss dich fit! München: Südwest Verlag



KAPITEL 6

MULTIPLIKATOREN in der Primären Suchtprävention



KAPITEL 6

Kompetenzen aufbauen - Qualität sichern

Kompetenzen aufbauen - Qualität sichern

Viele Menschen engagieren sich in ihrer Freizeit ehrenamtlich in Vereinen, Initiativen, Gruppen und Projekten. Sie ergreifen aber auch in ihrem Beruf, am Arbeitsplatz Initiative, übernehmen Verantwortung und helfen Ideen zu multiplizieren. Das (bürgerschaftliche) Engagement für soziale und gesundheitliche Belange, wie z.B. Suchtprävention, gewinnt zunehmend an Bedeutung. Umso wichtiger ist es, die Ressourcen und die motivationale Basis dieser ehrenamtlichen und auch hauptberuflichen Multiplikatoren auf eine „professionelle“ Basis zu stellen.

Multiplikatorenarbeit erfordert eine kontinuierliche selbstkritische Prüfung der eigenen persönlichen und fachlichen Qualifikation und Kompetenz. Dies bedeutet ein ständiges Bemühen um Weiterentwicklung in fachlichen, methodischen und persönlichen Bereichen und die Beachtung der eigenen Grenzen.

Daraus ergeben sich für Multiplikatoren folgende Punkte:

a. Ausbildung

Auch wenn Multiplikator hier nicht direkt als neue Profession verstanden wird, so gilt es für Multiplikatoren dennoch, professionell zu handeln. Damit dies sichergestellt ist, brauchen Multiplikatoren eine Ausbildung. Seit 1999 bietet das CePT Lehrgänge für Multiplikatoren in der Primären Suchtprävention an. Dieser Lehrgang setzt sich zusammen aus 20 Seminaren, min. 3 Hospitationen, sowie der Durchführung eines Kurz-Projektes und Supervision des Projektes. Die Inhalte dieses Lehrganges wurden großteils in diesem Handbuch wiedergegeben.

b. Fortbildung

Wie in anderen Bereichen, so sind auch Multiplikatoren aufgefordert, sich fort- und weiterzubilden. Daher wird eine jährliche Fortbildung empfohlen (Austausch zwischen Kollegen, Konferenzen, Fachliteratur, fachlich-thematische Fortbildung und persönliche Weiterbildung, ...).

c. Reflexion

Regelmäßige und umfassende kollegiale Qualitätskontrolle durch kollegiale Beratung (Intervision) und Supervision der eigenen Multiplikatorenentätigkeit ermöglichen den fachlichen und persönlichen Austausch mit „Externen“.

d. Evaluation

Bei der Evaluation geht es darum, den Wert von Programmen, Prozessen oder Produkten zu bestimmen. Und zwar mit dem Ziel, diese zu verbessern, zu steuern oder zu überprüfen, zu rechtfertigen, zu reflektieren. Dies kann in Form einer Selbst- oder Fremdevaluation erfolgen. (Siehe dazu Kapitel Evaluation).

e. Eingrenzung

Multiplikatoren sind nicht für alles zuständig, auch wenn Kompetenzen vorhanden sind. Die klassische Situation des „Bauchladenverkäufers“ gilt es zu vermeiden und somit die eigene Leistung zu klären und letztendlich im Sinne von Delegieren und Nein-Sagen-können auch einzugrenzen.

Insofern ist es für Multiplikatoren wichtig, ein kollegiales Netz aufzubauen, in dem unterschiedliche Kompetenzen und Ressourcen vertreten sind und die es ermöglichen, miteinander und gemeinsam Projekte „in Angriff zu nehmen“ (statt sich gegenseitig zu konkurrieren).

Eingrenzung zeigt auch die Bedürfnisse der Multiplikatoren auf, macht klar, dass auch sie „sich selbst Gefährte sein“ mögen und rechtzeitig auf sich schauen müssen.

Zum Abschluss des Handbuches wird noch erläutert, in welcher Weise Supervision und Kollegiale Beratung zur Reflexion der eigenen Multiplikatorenarbeit eingesetzt werden kann.



Supervision

Supervision ist ein Angebot, bei dem die Teilnehmer, auch Supervisanden genannt, konkrete Berufssituationen mit einer außenstehenden Person reflektieren können. Multiplikatoren als Supervisanden haben die Möglichkeit, in der Supervision ihre Tätigkeit als Multiplikator zu reflektieren.

Hierfür treffen sich:

- eine (= Einzelsupervision) oder mehrere Personen (= Team- oder Gruppensupervision) an vereinbarter Stelle,
- zu festgelegten Zeiten,
- in regelmäßigen Abständen (vereinbarte Intervalle und keine Einzelveranstaltung!),
- um unter unabhängiger, fachkompetenter Anleitung (durch Supervisor),
- berufliche Angelegenheiten bzw. Probleme und Schwierigkeiten zu bearbeiten,
- mit dem Ziel, Klärung zu schaffen und gegebenenfalls Lösungswege aufzuzeigen und zu erarbeiten.

In anderen Worten, Supervision ist eine persönliche und personennahe Form individueller Weiterentwicklung, die sich begleitend oder ergänzend zu anderen Maßnahmen der Persönlichkeitsentwicklung, wie etwa Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen, versteht.

Welche Ziele verfolgt Supervision?

Supervision ist ein Hilfsmittel, um berufliche Praxis auf der Sach- und Beziehungsebene klären zu helfen sowie Lösungswege aufzuzeigen und zu erarbeiten, indem sie aktuelle Erfahrungen aus berufsbezogenen Interaktionsfeldern aufgreift und aus verschiedenen Blickwinkeln reflektiert.

Nachfolgend ein kleiner Ausschnitt allgemein formulierter Supervisionsthemen:

- Auseinandersetzung mit beruflichen Anforderungen verschiedenster Art.
- Erweiterung der Fähigkeit und Sensibilisierung, sich selbst, Kollegen und Klienten zu verstehen und wahrzunehmen.
- Stärkung der kommunikativen Kompetenz (Fähigkeit zur Kommunikation).
- Verbesserung der Fähigkeit zur Abgrenzung von Ich und Du.
- Erfassen der Arbeitsvorgänge als Sach- und Beziehungszusammenhang auf den verschiedenen Ebenen (individuelle Ebene, kollegiale Ebene, Teamebene, Leitungsebene, ...).
- Belastende berufliche Konflikte verstehen und eventuell bewältigen lernen.
- Aneignung erweiterter bzw. neuer Sichtweisen über Sinn und Wert persönlicher Arbeit (persönliche Berufsrolle, berufliches Profil).
- Zunehmendes Verständnis für die Grenzen von Verantwortung bei der Arbeit.
- Formulierung von Erwartungen, Wünschen und Zielen.
- Berufliche und familiäre Anforderungen in Einklang bringen.
- Förderung einer ganzheitlichen persönlichen Weiterentwicklung (persönliches Wachstum).
- Stärkung der persönlichen Handlungskompetenz durch mehr Arbeits- und Lebenszufriedenheit.
- Etc ...

In welcher Weise Supervisor und Supervisand miteinander arbeiten, hängt von dem jeweiligen Ansatz (z.B. psychoanalytisch, gestaltorientiert, systemisch, ...) und dem damit eingesetzten Methodenrepertoire des

KAPITEL ⑥

Supervisors ab. Der Supervisand muss nachspüren, ob ihm die angebotene Art und Weise des Arbeitens entspricht oder nicht und dies in der Supervision kundtun, gegebenenfalls pausieren oder den Supervisor wechseln.

Einige wichtige Hinweise zum Geleit

Nachdem Supervision für manche eine neue Erfahrung ist, sind nachfolgend noch einige wichtige Hinweise gegeben, die richtungsweisend für das Gelingen von Supervision sein mögen. Für „Geübte“ seien diese Punkte nochmals eine kleine Erinnerung:

- Supervision hat auf Dauer nur auf Basis von Freiwilligkeit Sinn.
- Themen und Anliegen der Supervision werden von den Supervisanden eingebracht, sie sind die handelnden Personen in der ersten Reihe. In diesem Sinne ist Supervision auch keine Fortbildung im Sinne von Fachseminar, Fachberatung, Training, etc... Der Supervisor übernimmt nicht die Rolle eines Vortragenden oder „Entertainers“.
- Der Supervisor ist nicht Garant bzw. „Lieferant“ von Lösungen. Diese müssen gemeinsam „in Angriff“ genommen werden, wobei der Supervisor aufgrund seiner Qualifikation hilft, Themen zu klären, um sie einer möglichen Lösung zuzuführen. Es gilt, sich von der Idee zu befreien, dass der Supervisor aufgrund seines Expertentums Ideen und Lösungen auf dem Tablett serviert, und der Supervisand sich zurücklehnen kann und nur zuzugreifen braucht, wenn der passende „Happen“ auftaucht. Supervision ist nicht zu verwechseln mit „Running Sushi“!
- Supervision ist nicht Therapie, auch wenn es gelegentlich Berührungspunkte geben kann. Nicht das persönliche Leiden seelischer Art steht im Mittelpunkt.
Nichtdestotrotz berührt Supervision den persönlichen Bereich der Supervisanden, und Themen wie z.B. Unsicherheit, Angst, Konkurrenz, etc ... werden reflektiert.
- Diese persönlichen Themen verlangen ein hohes Maß an Vertrauen, sowohl in den Supervisor (als auch in andere Teilnehmer bei Gruppensitzungen). Ohne ein „Sich-Öffnen“ wird's nicht gehen. Wo aber Vertrauen und Öffnung gelebt wird, ist auch Verschwiegenheit (nach außen) aller Anwesenden gefordert!

Auf Dauer soll Supervision Hilfe zur Selbsthilfe sein. Als langfristiges Ziel kann daher nicht nur die Problemlösung stehen, sondern die Erweiterung der Reflexions- und ProblemlöseFÄHIGKEIT. Die eigenen Kompetenzen der Supervisanden sollen weiter entwickelt werden.



Kollegiale Beratung

Kollegiale Beratung kann kurz als berufsbezogener Selbsthilfeprozess verstanden werden. Oder in anderen Worten: „Kollegiale Beratung ist ein strukturiertes Beratungsgespräch in einer Gruppe, in dem ein Teilnehmer von den übrigen Teilnehmern nach einem feststehenden Ablauf mit verteilten Rollen beraten wird, mit dem Ziel, Lösungen für eine konkrete berufliche Schlüsselfrage zu entwickeln.“ (Tietze 2003, 11) Kollegiale Beratung kann demzufolge als gemeinsamer Lernprozess verstanden werden, in dem die Erfahrungen und Kompetenzen der einzelnen Gruppenmitglieder aktiviert und zur Problemlösung genutzt werden. Kollegiale Beratung zielt auf die Weiterentwicklung von Handlungskompetenz und Persönlichkeit.

Nachfolgend werden die Eckpfeiler der „Kollegialen Beratung“ näher dargelegt:

„**Kollegial**“: bedeutet gegenseitige Unterstützung, Gleichberechtigung, ähnlicher Erfahrungshintergrund. Nicht ein Experte/eine Expertin doziert im klassischen Sinne und gibt die Marschroute vor, sondern Betroffene selbst. Zwischen den Mitgliedern bestehen keine hierarchischen Unterschiede.

„**Beratung**“: meint nicht bewertend, beurteilend, kontrollierend, sondern im Mittelpunkt steht die (kollegiale) gemeinsame Reflexion, die gemeinsame Lösungssuche.

„**Berufsbezogen**“: Kollegiale Beratung ist ein Verfahren praxisnahen bzw. praxisbegleitenden Lernens. Die Praxis bezieht sich auf das Berufsfeld einer Person, auf ihre berufliche Situation. Multiplikatoren haben die Möglichkeit, in der Kollegialen Beratung ihre Tätigkeit gemeinsam mit anderen Multiplikatoren zu thematisieren/reflektieren.

„**Selbsthilfegruppe**“: Personen mit gleichem oder ähnlichem Hintergrund (Multiplikatoren in unserem Fall) organisieren sich eigenverantwortlich, finden zusammen und reflektieren ihre berufliche Situation, geben sich gegenseitig Ratschläge und unterstützen einander. Kollegiale Beratung ist freiwillig!

1. Rahmenbedingungen

1.1 Zeitrahmen

Wie oft sich die Gruppe treffen will, wird von dieser eigenverantwortlich festgelegt. Wichtig ist jedoch, dass der zeitliche Rahmen zu Beginn, d.h. beim 1. Treffen besprochen und gemeinsam die Frequenz und Dauer der Treffen festgehalten wird (in einem Kurzprotokoll; es kann auch ein gemeinsamer Vertrag sein). „Diese Klarheit lohnt sich, damit nicht immer wieder die Vorgehensweise problematisiert werden muss.“ (Fallner/Gräßlin 1990, 22) Übrigens eine bewährte Vermeidungsstrategie, um nicht zur Reflexion zu kommen.

1.2 Gruppengröße

Min. 3 - max. 8 Teilnehmer/innen (= überschaubare Größe). Größere Gruppen – vor allem über 10 Teilnehmende – sollen sich in zwei Einzelgruppen aufteilen.

KAPITEL 6

2. Rollen in der Kollegialen Beratung

Die Kollegiale Beratung ist ein Verfahren, bei dem die Rollen (vgl. Tietze 2003, 52ff) und der Reflexionsprozess zeitlich und formal genau geregelt ist. Diese Vorgaben sichern einen kontinuierlichen und konsequenten Verlauf des Reflexionsprozesses.

2.1 Fall Erzähler

Der Fall Erzähler bringt sein Thema, seinen Fall in die Runde ein. Hierzu liefert er die nötigen Informationen und formuliert eine Schlüsselfrage. Der Fall Erzähler sollte seinen Fall möglichst plastisch und konkret beschreiben, um seine Innensicht für andere nachvollziehbar zu machen. Das, was am lebendigsten in Erinnerung ist, sollte Vorrang bekommen: Gedanken, Gefühle und körperliche Reaktionen, die das Geschehen/ Ereignis ausgelöst haben, Erwartungen, die der Ratsuchende an sich und an die anderen hat.

2.2 Moderator

Jede Kollegiale Beratung wird durch einen Moderator geleitet, der die Gruppe durch die Phasen der Kollegialen Beratung führt. Der Moderator unterstützt den Fall Erzähler, indem er durch Fragen hilft, den Fall/ das Thema zu klären. Der Moderator strukturiert den Ablauf der Beratung (verweist auf Regeln, Rollen, Ablaufschema, Zeit) und achtet darauf, dass das geschilderte Thema, Thema des Fall Erzählers bleibt, d.h. nicht an die Beraterwünsche angepasst wird, und dass die Beratung in wohlwollendem Respekt geführt wird. Insofern schützt der Moderator den Fall Erzähler auch vor „bohrenden“ und „zu tiefgehenden“ Fragen, er sorgt für Wahrung von Grenzen.

2.3 Berater/ Beraterteam

Alle übrigen Teilnehmer sind Berater. In ihrer Rolle als Berater werden sie vom Moderator für die Dauer der Kollegialen Beratung angeleitet. Sie hören dem Fall Erzähler aufmerksam zu, stellen Verständnisfragen, analysieren das Gesagte, geben Ideen und machen letztendlich Lösungsvorschläge.

Die Berater sollen es vermeiden, „vorschnelle Ratschläge, Lösungsideen und Bewertungen hinsichtlich des Verhaltens des Einbringers ‚an den Mann/ an die Frau‘ zu bringen. ... Die Situation muss zunächst verstanden sein, dann kann sie re-flektiert werden.“ (Fallner/ Gräßlin 1990, 35) Bei der Kollegialen Beratung ist die „leitende Struktur“, nicht eine Position oder Fachlichkeit, nicht hierarchische Positionen oder Wissensvorsprünge, sondern die gemeinsame partnerschaftliche Reflexion. Unterschiedliche Fachkompetenzen innerhalb des Beraterteams sind erwünscht, doch muss darauf geachtet werden, dass die vorhandenen Kompetenzen als Reflektionsbeiträge und nicht als "autoritäres Sachgutachten" (vgl. Fallner/ Gräßlin 1990, 23f) einfließen.



3. Die sechs Phasen der Kollegialen Beratung

Der Verlauf einer Kollegialen Beratung entspricht einem vorgegebenen Modell, auch wenn unterschiedliche Modell-Auffassungen in der Literatur existieren, so geben doch alle den Teilnehmenden Orientierung und Sicherheit. Stellvertretend für derartige Modelle sind nachfolgend zwei Beispiele angeführt:

| Fallner/ Gräßlin 1990, 33ff | |
|----------------------------------|-------|
| PHASEN | Dauer |
| 1. Eröffnen und Beginnen | 5' |
| 2. Darstellen und Orientieren | 15' |
| 3. Betrachten und Erweitern | 20' |
| 4. Differenzieren und Beurteilen | 30' |
| 5. Entscheiden und Übersetzen | 15' |
| 6. Abschließen und Beenden | 5' |
| | 90' |

| Tietze 2003, 60ff | |
|-------------------------------------|--------|
| PHASEN | Dauer |
| 1. Casting (Rollen besetzen) | 5' |
| 2. Spontanbericht des Fallerzählers | 5-10' |
| 3. Schlüsselfrage | 5' |
| 4. Methodenwahl | 5' |
| 5. Beratung | 10' |
| 6. Abschluss | 5' |
| | 35-40' |

Bevor auf die einzelnen Phasen, also auf den konkreten Ablauf der Kollegialen Beratung, eingegangen wird, noch zwei Hinweise zu Zeitbedarf und Methodenwahl:

3.1 Zeitbedarf

Der oben angeführten Gegenüberstellung kann entnommen werden, dass für die Beratung eines Falles ein Zeitbedarf von (aufgerundet) 40 bis 90 Minuten angesetzt werden kann. Der Zeitbedarf hängt natürlich von der Anzahl der Berater = Gruppengröße ab, ebenso von der „Schwere“ des Anliegens und davon, wie viel Zeit sich die Gruppe geben möchte bzw. wie rigide sie mit den Zeitvorgaben vorgehen will. 90 Minuten sollten nach Möglichkeit jedoch nicht überschritten werden. Der Moderator ist bei kürzer angelegten Beratungssequenzen stärker als „Zeitwächter“ gefordert. Es sei darauf verwiesen, dass eine anfängliche Zeitreglementierung hilfreich sein kann, damit der Fallerzähler das Wesentliche nicht aus dem Auge verliert und es nicht zu dem Phänomen einer so genannten „Problemtrance“ durch wiederholendes Schildern ein und derselben Problemsicht kommen kann. (Tietze 2003, 82)

3.2 Methodenwahl

Dass die Methodenwahl ein wichtiger Aspekt der Kollegialen Beratung darstellt, unterstreicht Tietze, der ihr eine eigene Phase in seinem Modell der Kollegialen Beratung widmet. Bei der Methodenwahl (vgl. Nilles 2003, 45ff; Tietze 2003, 116ff) übernimmt der Moderator eine führende Rolle, indem er darauf achtet, dass für die zur Verfügung stehenden unterschiedlichen Methoden und Techniken, die zum Einsatz kommen können, weder der Fallerzähler, noch die Berater „überfordert“ werden. Die Methoden sollen „passend“ für beide Parteien sein. Der Prozess der Kollegialen Beratung sollte Raum bieten, nicht nur für sachliche, objektivierte Darstellungen, sondern ebenso für persönliche Gefühle und Assoziationen, für Impulse, Bilder, Phantasien, Erlebnisse und Erinnerungen, usw. und somit neben dem kognitiven auch einen emotionalen Zugang zum Fallproblem ermöglichen. Hierzu sind mitunter aktivierende Methoden (Schulz von Thun 1996) hilfreich, die die Beratung an Lebendigkeit gewinnen lassen.

3.3 Ablauf

In der Folge wird der Ablauf einer Kollegialen Beratung idealtypisch dargestellt. Hierzu werden die einzelnen Schritte näher besprochen, wobei die oben genannten Modelle von Fallner/ Gräßlin 1990 und Tietze 2003 „Pate gestanden“ sind:

KAPITEL 6

1. Einstieg

Hier geht es primär um die Rollenklärung (Fallerzähler, Moderator, Berater) oder anders ausgedrückt: „Wer will einen Fall einbringen?“, „Wer wird durch den Prozess führen?“, „Wer möchte dem Beratungsteam angehören?“ (In der Regel sind dies die restlichen Teilnehmenden. Handelt es sich um eine größere Gruppe und bleiben Personen übrig, die keine aktive Rolle einnehmen, sind diese passive Beobachter und greifen nicht in den Prozess ein.) Bevor jedoch losgelegt werden kann, soll die Gruppe sich kurz über den Ablauf beraten.

2. Problemklärung

Der Fallgeber kann jetzt sein Anliegen (Problem) schildern. Die Berater hören zunächst aufmerksam zu und unterbrechen nicht. Der Moderator achtet auf die Zeit und den Prozessablauf. Er kann den Fallerzähler bei seinen Schilderungen fragend unterstützen. Hierbei geht es um eine Differenzierung/ Klärung/ Strukturierung der Problemschilderung. Die Berater können nach einer ersten Schilderungsrunde dem Fallgeber Verständnisfragen stellen, die der Informationsgewinnung zum Anliegen dienen. Hierbei steht die Klärung des Sachverhaltes im Mittelpunkt, keinesfalls dürfen in dieser Phase bereits Lösungsvorschläge gemacht werden.

Tietze weist darauf, dass im Anschluss an den Spontanbericht der Fallerzähler seine Schlüsselfrage - zu was er eigentlich beraten werden will - formuliert. Es gilt demzufolge den Beratungsfokus zu setzen: „Was möchte ich heute bekommen? „Welche Frage sollen mir die Berater beantworten helfen?“; „Wohin soll mich diese Kollegiale Beratung führen?“; „In welchem Punkt wünsche ich mir eine Klärung?“ oder „Zu welcher Frage möchte ich die Meinung der Berater hören?“ (vgl. Tietze 2003, 87 sowie 144ff)

3. Hypothesenbildung

Nachdem der Fallgeber sein Anliegen vorgebracht hat, ist es jetzt an den Beratern, zu dem Dargebotenen „persönlichen Kontakt“ aufzunehmen und sich zur eingebrachten Situation zu äußern. Die Berater assoziieren „zu der Situation und Szene alles, was ihnen an Anhaltspunkten und Sichtweisen, Querverbindungen und Zusammenhängen, Gereimtheiten und Ungereimtheiten, Bildern und Erinnerungen, Bezügen zum eigenen Erleben und Handeln, Eindeutigkeiten und Merkwürdigkeiten, Phantasien und Utopien, Geboten und Verboten, Gesetzmäßigkeiten und Freiräumen usw. einfällt in ‚tabuloser Weise‘ d.h. ohne sich durch zu frühe Bewertung zu blockieren.“ (Fallner/ Gräßlin 1990, 37) Die Berater formulieren ihre Hypothesen, Vermutungen, Eindrücke. Der Fallgeber hört zu.

4. Lösungsorientierung

Die Berater entwickeln Lösungsvorschläge, sie teilen dem Fallgeber = Ratsuchenden mit, was sie an seiner Stelle tun würden, dies jedoch ohne sich direkt an den Fallgeber zu wenden, sondern untereinander. Entsprechend der Methodenwahl tragen die Berater zusammen, was dem Fallerzähler ihrer Ansicht nach weiterhelfen könnte, und während die Berater ihre Ideen entwickeln und zusammentragen, hört der Fallgeber zu (was zu diesem Zeitpunkt sicherlich nicht immer leicht für ihn sein mag.) Er lässt die Ideen auf sich einwirken bzw. je nach gewählter Methode (z.B. bei Aufstellung) kommt er den Anregungen der Berater nach. Die Anregungen und Vorschläge der Berater sind kein „MUST“ für den Ratsuchenden, also Gebote, die später zu befolgen wären, sondern eben nur Hinweise mit Möglichkeitscharakter. „Ihre Vorschläge sind nicht richtiger oder wahrer als die Vorstellungen des Fallerzählers. Das sollte sich auch in der verwendeten Sprache ausdrücken. Sie sollte hypothetisch, suchend und offen klingen. Die Berater formulieren, wenn immer möglich, ihre Beiträge im Konjunktiv statt im Indikativ ... Der Fallerzähler behält auf diese Weise die Freiheit, sich probenhalber anderen Positionen anzunähern. Das wird er umso eher tun, je weniger die Berater für sich reklamieren, endgültige Wahrheiten zu besitzen.“ (Tietze 2003, 102)



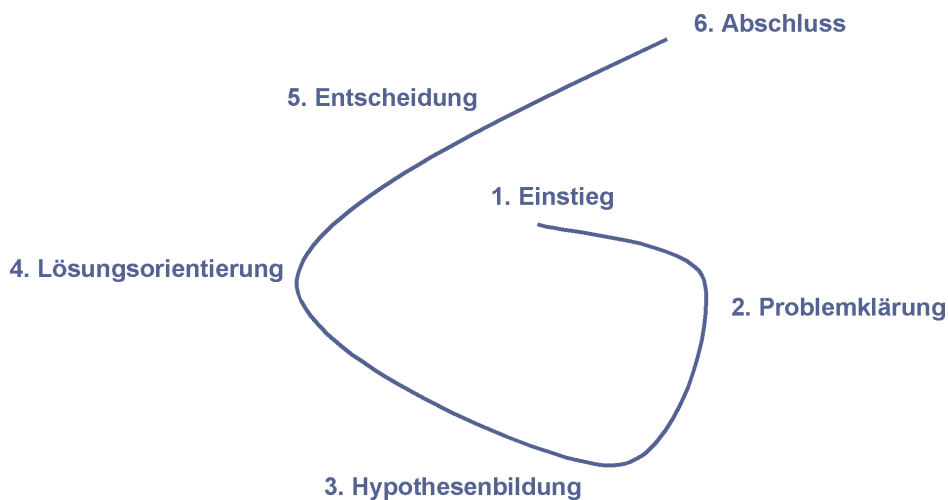
5. Entscheidung

In der vorletzten Phase nimmt der Fallgeber Stellung zum Gehörten. Er teilt mit, was ihn „angesprungen“ hat und was er aufgrund des Gehörten und Erlebten unternehmen möchte. Er gibt Rückmeldung darüber, was er für sich und seine Situation gewinnen konnte (ev. auch was er aufgeben kann) z.B.: „Was ist mir klar geworden? Was ist bei mir angekommen? Welche Rückmeldungen oder Anregungen sind für mich besonders wichtig? Was werde ich jetzt konkret tun? Was nehme ich mir vor? Wie mache ich weiter?“ „Rosinen und saure Trauben“: Welche „Rosinen“ waren unter den Ideen, die mir wohl schmecken werden? Welche „sauren Trauben“ waren dabei, die noch Zeit zum Reifen brauchen und mehr Nachdenken erfordern? Welche „faulen Trauben“ waren dabei, die ich nicht mitnehme (aus welchen Gründen auch immer)?“ (Tietze 2003, 104)

Die Berater hören zu und nehmen die Entscheidung des Fallgebers zur Kenntnis. Der Moderator gibt Acht, dass der Beratungsprozess nicht wieder von Neuem entflammt und neue Lösungsvorschläge gemacht werden.

6. Abschluss

Nachdem der Fallzähler seine Entscheidung mitgeteilt hat, kommt es zu einer Abschlussrunde, wo alle Beteiligten die Möglichkeit wahrnehmen, ihre Eindrücke zum Prozess mitzuteilen. Hierbei geht es nicht darum Inhalte oder Prozesse der Kollegialen Beratung zu bewerten, sondern nur darum, „Eindrücke zum Ausdruck zu bringen.“



KAPITEL 6

Übersicht

| Phase | Fallgeber | Moderator | Berater | Aktivität |
|------------------------|----------------|----------------|-----------------|---|
| 1. Einstieg | aktiv | aktiv | aktiv | Fallgeber, Moderator und Berater werden bestimmt. Der Ablauf wird festgelegt. |
| 2. Problemklärung | aktiv | unterstützt | passiv/hören zu | Der Fallgeber schildert sein Anliegen. Moderator unterstützt den Fallgeber bei seiner Problemschilderung (falls nötig). Die Berater hören zu und stellen Verständnisfragen. |
| 3. Hypothesenbildung | passiv/hört zu | unterstützt | aktiv | Die Berater bilden Hypothesen, bringen ihre Gedanken und Gefühle zur Problemschilderung zum Ausdruck. Der Fallgeber hört zu. |
| 4. Lösungsorientierung | passiv/hört zu | unterstützt | aktiv | Die Berater entwickeln Lösungsvorschläge. Der Fallgeber hört wie zuvor aufmerksam zu. |
| 5. Entscheidung | aktiv | passiv/hört zu | passiv/hören zu | Der Fallgeber teilt seine Eindrücke zum Prozess und zu den Vorschlägen mit und bekundet seine Entscheidung. Die Berater hören zu. |
| 6. Abschluss | aktiv | aktiv | aktiv | Fallgeber, Moderator und Berater geben einander Feedback. |





Literaturhinweise

Fallner, H./ Gräßlin, H.-M. (1990). Kollegiale Beratung. Eine Systematik zur Reflexion des beruflichen Alltags. Hille: Ursel Busch Fachverlag

Mutzeck, W. (1996). Kooperative Beratung. Konzeption einer Zusatzqualifikation. In: Pallasch, W./ Mutzeck, W./ Reimers, H. (Hrsg.), Beratung – Training – Supervision: eine Bestandsaufnahme über Konzepte zum Erwerb von Handlungskompetenz in pädagogischen Arbeitsfeldern (S.143-160). Weinheim/ München: Juventa

Nilles, J.-P. (2003⁴). Das Gespräch mit den Eltern. Eine Handreichung für Lehrer und Lehrerinnen. Luxemburg: MENFPS/ SCRIPT

Pallasch, W. (1991). Supervision. Neue Formen beruflicher Praxisbegleitung in pädagogischen Arbeitsfeldern. Weinheim: Juventa

Schulz von Thun, F. (1996). Praxisberatung in Gruppen. Erlebnisaktivierende Methoden mit 20 Fallbeispielen zum Selbsttraining für Trainerinnen und Trainer, Supervisoren und Coachs. Weinheim: Beltz

Tietze, K.-O. (2003). Kollegiale Beratung. Problemlösungen gemeinsam entwickeln. Reinbek: Rowohlt

ANHANG

Web-Links

| Titel | URL | Inhalte | Sprache |
|--|---|---|----------|
| CEBAP : Community based addiction prevention | http://www.ecbap.org/ | Informationen über Aspekte der gemeindebasierten Suchtprävention in Europa; Motivation und Qualifikation von Freiwilligen | D/EN |
| MILDT : Mission interministérielle de lutte contre la drogue et la toxicomanie | http://www.droques.gouv.fr | Drogenprävention: Informationen; Projekte; Organisationen | FR/EN/ES |
| PREVNET : A European professional network from various disciplines connecting telematic methods with the prevention of drug dependencies | http://www.prevnet.net; | Improving prevention by using the internet. This is the main focus of the Prevnet Network: a European partnership with more than 40 organisations. The mutual interest is advocacy for telematic methods (more than the net alone) in the prevention of addictions. | EN |
| PREVNET : ExpertInnennetz Suchtvorbeugung | http://www.prevnet.de | Das Netzwerk www.prevnet.de ist ein Kooperationsprojekt zwischen der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) und den LandeskoordinatorInnen der Suchtprävention in Deutschland. Es ist ein koordiniertes Internetportal zur Suchtvorbeugung, das die Ressourcen der bestehenden internationalen und regionalen Netzwerke nutzt, und Maßnahmen zur Suchtvorbeugung von Bund und Ländern miteinander vernetzt, um die Effektivität der Suchtvorbeugung in Deutschland zu erhöhen. | D |
| RELIS : Réseau Luxembourgeois d'information sur les stupéfiants et les toxicomanies | http://www.relis.lu | Luxembourg Information Network on Drugs and Drug addictions; The European Monitoring Centre for Drugs and Drug Addiction was set up to provide the Community and its Member States with 'objective, reliable and comparable information at European level concerning drugs and drug addiction and their consequences'. The statistical, documentary and technical information processed or produced by the Centre helps to provide its audience with an overall picture of the drugs phenomenon in Europe. The EMCDDA works exclusively in the field of information. | EN |
| BZGA : Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung | http://www.bzga.de | Die Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) hat das Ziel, die Bereitschaft der Bürgerinnen und Bürger zu einem verantwortungsbewußten, gesundheitsgerechten Verhalten und zur sachgerechten Nutzung des Gesundheitssystems zu fördern. Sie führt dazu bundesweite Aufklärungskampagnen durch und stärkt durch Qualitätssicherungsmaßnahmen die Effektivität und Effizienz gesundheitlicher Aufklärung.. | D |
| drogenhilfe.at : Ein Projekt vom Fonds Soziales Wien | http://www.drogenhilfe.at | Drogenprävention: Informationen; Projekte; Organisationen; etc. | D |
| LSSH : Landesstelle gegen die Suchtgefahren für Schleswig-Holstein e.V. | http://www.lssh.de | Landesstelle gegen die Suchtgefahren; Forum Suchtprävention; Suchthilfe; Büro für Statistik; Koordinationsstelle Schulische Suchtvorbeugung | D |
| praevention.at : Institut für Suchtprävention, Linz Oberösterreich | http://www.praevention.at | ZIELGRUPPEN; ANGEBOTE; THEMA SUCHT; etc. | D |
| FFS Dortmund : Fachstelle für Suchtvorbeugung - Dortmund | http://www.suchtvorbeugung-dortmund.de | Betriebliche Gesundheitsförderung ; Suchtprävention in außerschulischen Einrichtungen; Suchtprävention im Sportverein; Suchtvorbeugung an Schulen; Sekundärpräventive Angebote für MultiplikatorInnen und das Thema Frauen und Sucht. | D |



| Titel | URL | Inhalte | Sprache |
|---|---|--|------------|
| INFOSET DIRECT : Die Schweizer Web-Adresse im Suchtbereich / Le site suisse du domaine des dépendances | http://www.infoset.ch | Dossiers; Suchtformen; Substanzen; Suchtpolitik; Prävention; Beratung & Therapie; Schadensminderung; Repression; Bildung; Forschung & Statistik; Gesundheit und Soziales; Archiv. | D/FR |
| GINKO : Gesprächs - Informations - Kontaktzentrum | http://www.ginko-ev.de | Das ginko ist eine kombinierte Jugendberatungsstelle und Fachstelle für Suchtvorbeugung für Mülheim an der Ruhr. Darüber hinaus koordiniert das ginko die Suchtvorbeugung in NRW im Auftrag des Ministeriums für Gesundheit, Soziales, Frauen und Familie. Fakten; Studien; Drogenpolitik; Suchtmittel; Zahlen; Theorie; Termine; Projekte; Kampagne; Ausstellung; ginko-mobil; MOVE; Medien; Pressespiegel; Literatur; Material; Kontakte; Kulturtipps; Links; Zielgruppen; Fachkräfte; Eltern | D |
| Fachstelle Prävention : Suchtprävention aus Frankfurt am Main | http://www.fachstelle-praevention.de | Informationsvermittlung; Konzeptionserstellung; Beratung; Fortbildung; Projektarbeit/Workshops; Öffentlichkeitsarbeit | D |
| HLS : Hessische Landesstelle für Suchtfragen e.V. | http://www.hls-ksh.de | This page is under construction; 09.5.2005. Es ist 11:37:31 Uhr | D |
| SFA : Schweizerische Fachstelle für Alkohol- und andere Drogenprobleme | http://www.sfa-ispa.ch | Die SFA sieht ihre Aufgabe -in einer möglichst umfassenden Informierung der Gesellschaft über Alkohol- und Drogenprobleme -in der Funktion einer Anlaufstelle für alle Bewohner und Bewohnerinnen jeden Alters, die Fragen zu Problemen im Umgang mit Alkohol und anderen Drogen haben -in der Entwicklung und Durchführung von Programmen zur Alkohol- und Drogenprävention in allen gesellschaftlichen Bereichen -in der Erforschung von Entstehung, Bewältigung und Verhütung von Alkohol- und Drogenproblemen -in politischem Handeln für eine fachlich fundierte Alkohol- und Drogenpolitik, die ein möglichst optimales Gleichgewicht zwischen Einschränkungen und Freiheiten im Umgang der Menschen mit Alkohol und anderen Drogen (psychoaktive Stoffe) anstrebt -in finanziellem Helfen dort, wo staatliche und andere private Organisationen bei Vorliegen von Alkohol- und Drogenproblemen nicht zu helfen vermögen | D/FR |
| Gesundheitsförderung Schweiz | http://www.gesundheitsfoerderung.ch | Informationen; Förderungen; Projekte; Kontakte; etc. | D/FR/IT/EN |
| Sucht-Info Aargau : Mediothek und Dokumentationsstelle zu den Themen Sucht, Suchtprävention und Gesundheitsförderung | http://www.sucht-info-ag.ch | Informationen zu Sucht, Suchtprävention und Gesundheitsförderung; Mediothek und Dokumentationsstelle zu den Themen Sucht, Suchtprävention und Gesundheitsförderung für den Kanton Aargau | D |
| Stiftung Berner Gesundheit : Planung und Realisierung von Informations-, Schulungs-, Beratungs- und Therapieangeboten | http://www.bernergesundheit.ch | Prävention; Beratung/Therapie; Sexualpädagogik; Mediothek; Adressverzeichnis; Agenda; Gruppenangebot; Schulungen/Kurse; Projekte | D/FR |
| Prevention Online, PREVLINÉ | http://www.health.org/ | SAMHSA's National Clearinghouse for Alcohol and Drug Information (NCADI) is the Nation's one-stop resource for information about substance abuse prevention and addiction treatment. Informations; Organisations; Literature; Projects; etc. | EN |
| The Centre for Drug Research, (CEDRO); University of Amsterdam | http://www.cedro-uva.org/ | Drug Research; Library; An important task of CEDRO consists in providing interested parties with research findings. In view of the international attention attracted by the drug situation in the Netherlands and the international character of some of the studies, CEDRO has decided to display a large portion of its research findings on the Internet. | EN/NL |

ANHANG

| Titel | URL | Inhalte | Sprache |
|--|---|---|-----------------------------|
| EDDRA-Informationssystem | http://edra.emcdda.eu.int/ | EDDRA ist das Ergebnis eines langfristigen, fortlaufenden Projekts zur Bereitstellung von Informationen über Tätigkeiten zur Reduzierung der Drogennachfrage in der Europäischen Union. Das System richtet sich nicht nur an Praktiker, Wissenschaftler, Politiker und an der Planung und Umsetzung von Maßnahmen zur Reduzierung der Drogennachfrage beteiligte Entscheidungsträger, sondern ist auch nicht fachkundigen Benutzern zugänglich. EDDRA besteht aus folgenden Komponenten: einem europaweiten Expertennetz , einer regelmäßig aktualisierten Online Datenbank und einem standardisierten europäischen elektronischen Berichterstattungssystem. | EN/D /FR/ SP/ etc. |
| The European Monitoring Centre for Drugs and Drug Addiction (EMCDDA) | http://www.emcdda.eu.int/ | Information System; The European Monitoring Centre for Drugs and Drug Addiction (EMCDDA) is one of the European Union's decentralised agencies. Established in 1993 and based in Lisbon, it is the central source of comprehensive information on drugs and drug addiction in Europe. | EN |
| European Legal Database on Drugs (ELDD) | http://eldd.emcdda.eu.int/ | EMCDDA's online database of information on European drugs-related legislation for the 15 Member States and Norway | EN |
| Evaluation Instruments Bank (EIB) | http://eib.emcdda.eu.int/ | The EMCDDA's Evaluation Instruments Bank is a document archive of tools created to encourage evaluation using reliable methods, and to help to standardise these tools at European level. The Instruments Bank contains tools for evaluating both prevention and treatment programmes. By entering the specific criteria of the intervention to be evaluated, the database provides the user with the most suitable evaluation tool, together with comments on its use and references to related studies. The Evaluation Instruments Bank is continuously updated and now holds 155 evaluation instruments in the treatment field and 65 in the prevention field (some clustered) - it now holds a total of fifteen languages (thirteen EU languages plus Norwegian and Russian). | EN |
| INPES, Institut National de Prévention et d'Education pour la Santé | http://www.cfes.sante.fr/ | SANTE ; PRODUIT ILLICITE ; TABAC ; ALCOOL ; HEPATITE ; SIDA ; JEUNE ; SEXE FEMININ ; EDUCATION POUR LA SANTE ; PREVENTION ; CAMPAGNE DE PREVENTION ; POUVOIRS PUBLICS | FR |
| MEDECINS GENERALISTES ET TOXICOMANIES 62 | http://www.mgt62.com/ | L'addiction : définition / différentes formes d'addictions Usagers ou toxicomanes : distinction entre usage, abus et dépendance Symptômes de mal-être avant et pendant l'adolescence Toxicomanies : introduction / série de fiches produits assez développées : cannabis, ecstasy, alcool, tabac, cocaïne, héroïne, médicaments, solvants. Prévention (primaire, secondaire et tertiaire) : définitions, objectifs généraux et projets concrets de MGT62 | FR |
| Narcotiques Anonymes | http://www.nafrance.org/ | Vitrine officielle de cette association qui reste discrète en terme de communication. La rubrique "présentation" décrit les objectifs de NA (les 12 étapes pour devenir abstinent), l'historique de l'association et le principe de l'anonymat. Un questionnaire de 29 questions permet à chacun de situer ses problèmes de dépendance. Des liens sont proposés (rubrique "une solution") vers les sites nationaux ou régionaux de NA dans des dizaines de pays. La rubrique "services NA" décrit l'organisation des groupes d'usagers, des courriers, des événements et fêtes et le fonctionnement de ligne d'aide téléphonique. La rubrique "réunion" est essentielle pour les usagers puisqu'elle donne l'agenda des réunions hebdomadaires dans les régions et décrit leur déroulement. Des témoignages (vidéos et audios) sur l'expérience d'anciens membres de NA sont téléchargeables. | FR |



| Titel | URL | Inhalte | Sprache |
|--|---|--|---------|
| TA SANTE | http://www.tasante.com/ | <p>Partant des conclusions alarmistes des Etats Généraux de la Santé, la radio Skyrock a résolu de créer, avec le concours de l'Assurance Maladie, du CFES et de la Direction Générale de la Santé, un site internet sur ce Ta santé.com est un site à l'écoute des jeunes (adolescents et +).</p> <p>Son objectif est de répondre à toutes les questions qu'ils se posent sur leur santé à travers 4 thématiques principales :</p> <ul style="list-style-type: none"> - le sexe et les sentiments, - les drogues (licites et illicites, en particulier : alcool, tabac, cannabis), - le bien-être, - se soigner. <p>Sur le principe de l'échange et de la communication directe, chaque sujet est abordé sous l'angle du témoignage, des perceptions ou opinions des jeunes, des réponses des spécialistes intervenant sur le site. Le tout, archivé et accessible à tous. L'objectif n'est donc pas d'apporter une information structurée et exhaustive sur des thématiques ciblées mais de coller au plus près des questions les plus fréquentes.</p> <p>Très interactif, le site met à disposition de ses visiteurs tous les outils nécessaires pour qu'ils participent activement à l'enrichissement du site et en exploitent les richesses : FAQ, Forums, Chat, boutons pour transférer une page à un ami, newsletter, etc.</p> <p>En conclusion, une manière plutôt intéressante et inattendue de faire passer l'information.</p> | FR |
| ANPAA, Association Nationale de Prévention en Alcoologie et Addictologie | http://www.anpaa.asso.fr | <p>"Comprendre le risque alcool ."</p> <ul style="list-style-type: none"> - glossaire en alcoologie (définitions générales) - agenda des congrès nationaux et internationaux - sélection de sites francophones / internationaux, sur alcool/drogues/toxicomanies <p>"Prévention, comment agir ? ."</p> <ul style="list-style-type: none"> - Démarche de prévention (méthodologie) / descriptions de programmes et d'outils - Démarche de formation / présentation des actions proposées - Informer : présentation (en liste) de dépliants, vidéos, publications diverses. Dans la partie "Statistiques - Chiffres de consommation d'alcool en France", on trouve les synthèses documentaires à télécharger. - Dans la section "Appliquer la loi", est édité un memento législatif : Code des débits de boissons, et principales dispositions réglementaires concernant : les jeunes / la route / l'entreprise / la publicité. <p>"Conseils contacts et adresses" :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Carte des centres d'alcoologie - Conseils pratiques à l'entourage - FAQ | FR |
| National Institute on Drug Abuse (NIDA), USA | http://www.nida.nih.gov/ | Information about contacting NIDA, NIDA's mission, organizational structure, current activities, budget and staff. | EN |
| Deutsche Hauptstelle für Suchtfragen (DHS) e.V. | http://www.dhs.de/ | Aufgaben: Prävention; Entwicklung und Förderung der Suchtkrankenhilfe; Kooperation und Vernetzung; Information und Öffentlichkeitsarbeit; Berichte und Ergebnisse; Dokumentation und Statistik. | D |
| DBDD | http://www.dbdd.de/ | <p>Sie ist der nationale Partner der Europäischen Beobachtungsstelle für Drogen und Drogensucht (EBDD) in Lissabon. Als Schnittstelle zwischen Deutschland und der EBDD arbeitet sie mit vielen Experten und Institutionen aus Prävention und Behandlung, Forschung, Politik und Statistik zusammen. Ihre Themen sind für den Bereich illegaler Drogen</p> <ul style="list-style-type: none"> > Verbreitung > Gebrauchsmuster > Folgen > Massnahmen zur Reduzierung der Nachfrage > Schadensminimierung | D |

ANHANG

| Titel | URL | Inhalte | Sprache |
|---|---|--|---------|
| Bundesministerium für Gesundheit und Soziale Sicherung | http://www.bmgs.bund.de/ | | D |
| Institut für Sucht- und Gesundheitsforschung | http://www.suchtforschung.ch/ | Weiterbildung; Information; Berichte; Forschung; etc. | D/EN |
| IFT - Institut für Therapieforschung | http://www.ift.de/ | gemeinnützig tätiges Forschungsinstitut in München mit Aufgabenschwerpunkten bei substanzbezogenen Störungen (Alkohol, illegale Drogen, Medikamente und Tabak), pathologischem Spielverhalten, Adipositas und Essstörungen. In zwei Fachbereichen werden Fragestellungen der epidemiologischen bzw. der Interventionsforschung bearbeitet. Zur Verbesserung der Gesundheitsversorgung werden neue wissenschaftliche Erkenntnisse durch Publikationen, Informationsdienste und ein umfangreiches Ausbildungsangebot weitergegeben. | D |
| IFF-NORD | http://www.ift-nord.de/ | Das Institut für Therapie- und Gesundheitsforschung (IFT-Nord) ist eine gemeinnützige Forschungs- und Dienstleistungsgesellschaft, die 1990 gegründet wurde und mit der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel kooperiert. Die Arbeitsschwerpunkte des Instituts liegen in der angewandten medizinischen und psychologischen Forschung und Ausbildung sowie in der Förderung der öffentlichen Gesundheitspflege. | D |
| INDRO e.V. - Institut zur Förderung qualitativer Drogenforschung, akzeptierender Drogenarbeit und rationaler Drogenpolitik e.V. | http://www.indro-online.de | Drogenforschung; Drogenpolitik; etc. | D |



Die Autoren

CARIUS Roland

Pädagoge, gymnasiales Lehramt; Mitarbeiter am CePT (Schwerpunkt: Schulen)

FELLERICH Rolly

Diplom-Pädagogin; sozio-integrative Beraterin; Clownpädagogin, freischaffend in eigener Praxis

FISCHER Uwe Ch.

Diplom-Psychologe; Mitarbeiter am zepf – Universität Koblenz-Landau

GODART Astrid

Diplom-Pädagogin; Mitarbeiterin am CePT (Schwerpunkt: Koordination der Weiterbildungsangebote)

HENTZEN Nicole

Diplom-Psychologin; Mitarbeiterin am CePT (Schwerpunkt: Erlebnispädagogik); beigeordnete Direktorin im CePT; freischaffend in eigener Praxis

KRIEGER Winfried

Diplom-Psychologe; Dr.rer.nat.; Organisationsberater; Geschäftsführer der CIQ-Organisationsberatung (Landau); freier Mitarbeiter am zepf – Universität Koblenz-Landau

MICHAELIS Thérèse

Diplom-Psychologin; CePT-Direktorin; systemische Familientherapeutin

NILLES Jean-Paul

Kommunikationswissenschaftler; Dr.phil.; Ass. Prof. assoc. (Uni Luxemburg); Universitätslektor (Universität Wien und Graz); Berater; Supervisor (ÖVS)

NILLES-ZAND Monika

Kunsttherapeutin; Spielpädagogin

SEIMETZ Roger

Freischaffender Dipl.-Historiker beim Soziokulturellen Radio 100,7 und beim Service des Sites et Monuments Nationaux, Schauspieler und Regisseur

URBAIN Egide

Primarschullehrer; Pädagogischer Leiter Mariental / SNJ

