

Förderung personaler Kompetenz: körperorientierte Selbsterfahrung als Möglichkeit einer kompetenzorientierten Hochschullehre (?)

THOMAS PRESCHER & CHRISTOPH GIEHL

Zusammenfassung: Der Deutsche Qualifikationsrahmen „fordert“ die Entwicklung personaler Kompetenz. Dies bedeutet für eine Hochschullehre, die reine Wissensschaftsorientierung zu verlassen und veränderte Wege der Kompetenzorientierung zu gehen. In diesem Beitrag wird am Beispiel des zweitägigen Blockseminars „Visualisieren und Präsentieren“ dargestellt, welche didaktischen Kernelemente zur Förderung der personalen Kompetenz beitragen. Ferner wird der Frage nachgegangen, inwiefern ein auf körperorientierter Selbsterfahrung basierendes Lehr-Lern-Szenario seitens der Studierenden im Kontext einer Hochschule akzeptiert wird. Im Beitrag werden dazu die Ergebnisse einer als Mixed-Mode angelegten Begleitforschung dargestellt; die Hinweise darauf geben sollen, ob eine Kompetenzentwicklung bei Lehramtsstudierenden beobachtbar ist.

1 Herausforderung Hochschullehre: personale Kompetenz fördern

„Weisheit kommt aus der Erfahrung [...]“ (Sebastian 2011, S. 129). Dabei stellt sich die Frage, wie im Kontext einer Hochschullehre eine Erfahrung, die zur Weisheit führt, gestiftet werden kann oder wie eine Hochschullehre mit angehenden Lehrenden umgehen kann, die „schlechte“ Erfahrungen mitbringen. Die letzte Frage erscheint insbesondere deshalb von Interesse, weil Studierende häufig scheu, schüchtern oder gehemmt wirken, sie zwar eine „coole“ Fassade nach außen tragen oder sich in scheinbar lässige Albernheiten flüchten, in ihrem Selbstausdruck aber dennoch den Eindruck erwecken, dass sie ihr Potenzial bei Weitem nicht ausschöpfen. Darauf deuteten Gespräche mit Studierenden in Seminaren hin, bei denen es um Fragen der personalen Kompetenz als Element der Lehrpersönlichkeit geht. Unklar ist den Studierenden, woran eine dritte Person erkennen kann, ob jemand über personale Kompetenz verfügt, und wie es sich wohl anfühlen mag, wenn die eigene personale Kompetenz aktiviert wird.

Die Forderung nach einer Kompetenzorientierung von Bildungsangeboten wird spätestens seit Bologna immer wieder formuliert (vgl. Arnold et al. 2014, S. 1). Die Entwicklung von Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen als „Learning Outcomes“, wie es im Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) dargestellt wird (vgl. EPC 2008, S. C 111/2), steht im Zentrum einer formalen Qualifikation in einem Bildungssystem. Mit der

Formulierung von erwarteten Learning Outcomes seien aber auch überfachliche Learning Outcomes und didaktische Erwartungen verknüpft, so Frommberger (2011, S. 179). Nach dem Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) gehört hierzu explizit die Förderung personaler Kompetenz (2011, S. 5). Diese Kompetenz setzt sich aus Sozialkompetenzen und Selbstständigkeit zusammen. Die Sozialkompetenz steht für die Fähigkeit der Studierenden, aktiv kommunizieren zu können, mitzugestalten und Team- und Führungsfähigkeiten zu besitzen. Selbstständigkeit bezieht sich darauf, aktiv für sich selbst und für den Umgang mit Erlebtem Verantwortung übernehmen zu können, sowie auf die Fähigkeit, sein eigenes Denken und Handeln im Sinne eines hermeneutischen Verstehens zu reflektieren und damit eigenständig, d. h. ohne fremde Hilfe, selbstbestimmt agieren zu können.

Im Modulhandbuch des bildungswissenschaftlichen Studiengangs der Technischen Universität (TU) Kaiserslautern wurden die personalen Kompetenzen für das Modul 2 in Form konkreter Kompetenzentwicklungsziele spezifiziert. Diese lauten u. a.:

- Studierende „verfügen über Grundkenntnisse zur Erklärung von Interaktions- bzw. Kommunikationsabläufen [...].“
- nehmen non- und paraverbale Kommunikationsinhalte wahr, können sie interpretieren und können solche kommunikativen Merkmale selbst einsetzen [...].“
- können Konflikte analysieren, konstruktiv mit ihnen umgehen“ (BiWi 2011, S. 2).

Entsprechend der DQR-Definition umfasst das Kompetenzverständnis die Handlungskompetenz der Lernenden (vgl. Herstix/Schmidt 2012, S. 215). Die Entwicklung der damit zusammenhängenden Sozialkompetenz und Selbstständigkeit stellt im Kontext einer universitären Lehre eine besondere Herausforderung dar, da affektlogische Strukturen verändert werden müssen. Dies erfordert eine veränderte Dynamik der Lehre, die ihr gewohntes Terrain verlassen, Grenzen überschreiten und zu neuartigen Erfahrungen führen muss. Didaktische Arrangements sollen es den Teilnehmerinnen und Teilnehmern ermöglichen, innere Strukturen infrage zu stellen. Um die affektive Komponente des Erlebens anzusprechen, sind Körper- und Selbsterfahrungen erforderlich – ein rein reflexiver Zugang wäre zu einseitig kognitiv. Entsprechend der These Ciompis (1982, S. 79), nach der die Kognitionen auf die Affekte aufmodelliert werden, besteht nur ein marginaler Bedarf an ergänzender Reflexion und Wissensvermittlung. Die Ansprache des Selbst durch eine Aufmerksamkeits- und Bewusstseinslenkung zur Förderung der selbstbezogenen Achtsamkeit kann einen Ansatz darstellen, um Prozesse zur Entwicklung personaler Kompetenzen zu initiieren.

Ein solcher Ansatz müsste konsequenterweise synästhetisch erfolgen (vgl. Zimmer 2005, S. 28). Die sinnliche Wahrnehmung und die Gefühlslagen der Lernenden sollten einbezogen werden. Die Hochschullehre ist hier mit dem Spannungsfeld zwischen Kognition und Affekt konfrontiert. Eine Pädagogik, die zukünftige Pädagoginnen und Pädagogen ausbildet, muss dieses Spannungsfeld zu überwinden versuchen und den Menschen in seinem Sein als eine dynamisch-energetische Einheit verstehen. Bei dieser Einheit ist jeder kognitive Prozess materiell, d. h. körperlich rückgebunden. Diese Rückbindung stellt ein In-Beziehung-Sein mit sich selbst dar, das als notwendige Voraussetzung angesehen wird, um mit der Umwelt in Beziehung zu treten. Fehlt das sinnliche Empfinden, kann auch keine Beziehung entstehen, da die wahre Bedeutung der materiellen und sozialen Umwelt nicht erkannt, sondern aufgrund der eigenen Erwartungen verkannt wird. Eine wichtige Bedeutung für die Entwicklung eines „rechten Körpergefühls“ (Gottwald/Klepsch 1995, S. 176) hat daher die Begegnung mit dem eigenen Körper.

Die Herausforderung für die Hochschullehre besteht nun darin, Lehr- und Lernformate zur Verfügung zu stellen, die es den Lernenden ermöglichen, ihre personale Kompetenz zu entwickeln. Dies erscheint insofern als Herausforderung, als die Studierenden eine Klassenraumstruktur gewöhnt sind, bei der ein Lehrender vor der Klasse steht und mithilfe von Powerpoint und Whiteboard eher ein Frontalseminar hält, was einem erzeugungsdidaktischen Lehr-Lern-Arrangement entspricht. In solch einem Szenario erscheint es zunächst einmal als undenkbar, die Studierenden jenseits des Wissens in ein Handeln zu führen, bei dem sie neue Erfahrungen sammeln können. Die klassische Hochschullehre entspricht einem Bildungswesen, das die geistige Bildung und die körperliche und emotionale Bildung voneinander trennt (vgl. Lowen 1994, S. 48).

2 Personale Kompetenz fördern: das Seminar „Der nackte Redner: Redeangst überwinden“

In diesem Beitrag wird das Seminar aus dem bildungswissenschaftlichen Studiengang der TU Kaiserslautern „Visualisieren und Präsentieren“ (Modul 2) zum Gegenstand der Betrachtung gemacht. Das Seminar hat den Titel „Der nackte Redner: Redeangst überwinden“. Das Seminar konzept beinhaltet mit den Aspekten Selbstwahrnehmung, Selbstausdruck und Reflexion drei didaktische Kernelemente.

Neben einer ausführlichen Meditation zur Sensibilisierung der **Selbst- und Körperwahrnehmung** (Seminareinstieg) stellen bioenergetische Körperübungen zur Förderung der Körper- und Gefühlswahrnehmung ein Kernelement des Seminars dar.

Didaktische Kernelemente

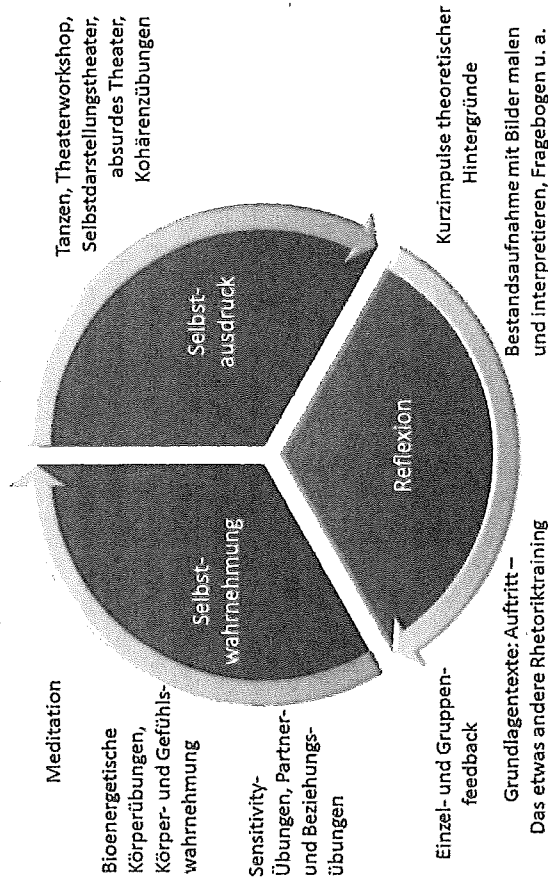


Abb. 1: Didaktische Kernelemente Seminarekonzept

Bioenergetische Übungen zielen auf die Person in ihrer Gesamtheit und unterstützen dabei, der eigenen Natur und dem eigenen Selbstverständnis näherzukommen. Wesentliches Merkmal sind Übungen zur Erdung für einen guten Bodenkontakt (1), die so ausgeführt werden, dass sich der Atem vertieft und vollständig fließt (2). Durch die Bewegungsabläufe und Haltungen intensiviert sich das Vibrieren des Körpers als Ausdruck fließender Energie (3), die sich in einem intensivierten Selbstbewusstsein (4) und Selbstaussdruck (5) zeigt (vgl. Lowen 2010, S. 13). An dieser Stelle ist ergänzend anzumerken, dass bioenergetische Übungen zwar häufig im Kontext einer Therapie anzu-treffen sind, diese aber selbst keine Therapie darstellen und daher auch für universitäre Kontexte einsetzbar sind. Eine beispielhafte Übung stellt hier das feste Springen auf der Stelle dar, das das „Grounding“ fördert, oder die Übung des Anschreiens eines Partners, z. B. mit „Hau ab!“, was einen Reinigungseffekt für die Persönlichkeit hat, da chronische Muskelspannungen aus ihrer Starre befreit werden. Die Arbeit mit der Stimme ist ein Schlüssel zum eigenen Selbstaussdruck, weil häufig aufgrund der Gefühlsblockaden der Ausdruck der eigenen Stimme gehemmt ist. Der gezielte Einsatz der Stimme kann diese Hemmung überwinden und damit auch mögliche Verspannungen im Körper lösen (vgl. Lowen 1994, S. 237).

In Anlehnung an Ansätze der humanistischen Psychologie sind innerhalb des Seminars auch Übungselemente angelegt, die der Entwicklung sozialer Interaktionsformen dienen und die Lernenden dabei unterstützen, mit eigenen Verhaltensweisen zu experimentieren und eine unmittelbare Rückmeldung über die Wirkung ihres eigenen Verhaltens durch Lernpartner/-innen zu erhalten. Eine Übung ist hier beispielsweise, dass sich zwei Teilnehmer/-innen an Knie und an den Händen haltend gegenüber sitzen und einander zunächst mit geschlossenen Augen mental, dann mit geöffneten Augen mental und später mit Wörtern mitteilen, wie sie sich in diesem Augenblick fühlen. Diese Übung dient dazu, die eigenen Sinne zu schärfen, da nach Gottwald und Klepsch (1995, S. 175 ff.) ein In-Beziehung-Sein heißt, sich berühren zu lassen. Da, wo für das Gegenüber keine sinnliche Empfindung vorhanden ist, kann auch keine Beziehung entstehen. Durch diese sogenannten Sensitivity-Übungen erfahren die Teilnehmer/-innen, dass ein In-Beziehung-Sein Zeit benötigt, ein Innehalten und Verweilen. Diese Art von Lernprozess fördert und betont die Erfahrung, über die ein Mensch unabhängig von seinen verbalen Äußerungen verfügt. Diese Sensitivity-Übungen dienen dazu, mit anderen Menschen effektiver zu interagieren (vgl. Back 1987, S. 13).

Als zweites Kernelement dienen im Seminar zur Förderung des Selbstaussdrucks der Teilnehmer/-innen theaterpädagogische Elemente, Tänze und Kohärenzübungen. Diese Übungselemente sollen die Teilnehmer/-innen dabei unterstützen, eine Rolle aktiv und bewusst einzunehmen, die Gefühle in dieser Rolle wahrzunehmen und die Hemmungen abzubauen, diese Gefühle auszudrücken. Eine sehr eindrückliche Übung ist dabei die Präsentation eines Gedichtes von Joachim Ringelnatz. Die Teilnehmer/-innen bekommen zu Beginn des Seminars die Aufgabe, das Gedicht „Lampe und Spiegel“ (vgl. Steenbock 2009, S. 37) auswendig zu lernen und am Ende des Seminars vorzutragen. Allerdings soll es kein Vortrag sein, wie ihn die Teilnehmer/-innen aus der Schule kennen, sondern sie erhalten unmittelbar vor der Gedichtpräsentation die Zusatzaufgabe, das Gedicht so verrückt wie möglich als gigantische Show im Sinne einer bewussten Überzeichnung zu präsentieren. Durch theaterpädagogische Übungselemente, die die Teilnehmer/-innen im Vorfeld erleben konnten, ist es ihnen möglich, sich in den Inhalt einzufühlen und ihre Gefühle auszudrücken. Die Teilnehmer/-innen haben damit am Ende des Seminars die Möglichkeit, den vor ihnen liegenden Seminarraum als Bühne zu nutzen; einmal über ihren Schatten zu springen, ihre Komfortzone des üblichen mono-tonen Vortragstils zu verlassen und ihrer Person eine völlig neue Ausstrahlungs-kraft zu verleihen.

Die theaterpädagogischen Übungen dienen einer Sensibilisierung der inneren Anteile der Lernenden und damit einer glaubwürdigen Darstellung von Gefühlen und Gedanken, die der Situation im Sinne einer inneren und äußeren Kohärenz angemessen sind (vgl. Göhmann 2004, S. 56). Permanentes Feedback ermöglicht hier den Teilnehmerinnen und

Teilnehmern eine Einschätzung ihrer Stimmigkeit im Ausdruck zwischen dem, was sie beabsichtigen auszudrücken, und der tatsächlichen Wirkung ihres Verhaltens im gesprochenen Wort, in Gestik und Mimik. Diese Übungen leisten damit einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung der Team- und Kommunikationsfähigkeit der Teilnehmer/-innen, weil das oben genannte permanente Feedback ein gegenseitiges Feedback der Studierenden ist und sie ihnen die Möglichkeit bieten, eine Sprache der Gefühle kennenzulernen.

Das dritte Kernelement im didaktischen Konzept des Seminars ist die **Reflexion**. Während des Seminars werden nicht nur kurze Impulse über theoretische Hintergründe zum Thema Redearbeit und zum Umgang mit dieser Angst gegeben, sondern auch immer wieder kurze Impulse über den Sinn und Zweck der einzelnen Übungen. Wichtig für die Auseinandersetzung mit der eigenen Redearbeit ist der erste Vormittag im zweitägigen Blockseminar. Er dient zur Bestandsaufnahme der eigenen Redearbeit. Unter Aktivierung der Präsentationssysteme nach dem Schema VAKOG (visuell, auditiv, kinästhetisch, olfaktorisch, gustatorisch) wird das Bildwissen (vgl. Burrow 2008) der Teilnehmer/-innen genutzt, um einen Zugang zu ihrer eigenen Redearbeit zu ermöglichen. Die Teilnehmer/-innen sollen sich eine Situation aus der Vergangenheit suchen, in der sie Redearbeit bei sich selbst wahrgenommen haben, und so tun, als ob sie jetzt stattdessen. Sie werden in einer geführten Trance-Induktion aufgefordert, alles zu sehen, zu hören, zu fühlen usw., was sie in dieser Situation wahrnehmen. Danach bekommen sie die Aufgabe, aus dem Gefühl heraus ein Bild ihrer Redearbeit zu malen. Sie paarweise gegenüber sitzend, interpretieren sie gegenseitig ihre Bilder, indem sie zunächst beschreiben, was sie wahrnehmen, welche Gefühle bei ihnen ausgelöst werden und wie sich das Thema Redearbeit beim Gegenüber äußert.

Am Ende werden alle Bilder an zwei Moderationswände gehängt. Die Studierenden werden gebeten, sich das Bild auszusuchen, das in ihnen die stärkste emotionale Resonanz auslöst. Danach tritt jede(r) Teilnehmer(in) nach vorn und benennt das Bild. Die Herausforderung besteht bei dieser Aufgabe darin, zu beschreiben, welche Gefühle das Bild auslöst. Der Dozent dient hier als „Geburtsheifer“, weil es den Teilnehmerinnen und Teilnehmern häufig sehr schwerfällt, Gefühle wahrzunehmen und zu benennen. Es fehlt ihnen sprichwörtlich ein „Gefühlswortschatz“ (Pletzer 2013, S. 54). Ein Fragebogen dient ebenfalls der Bestandsaufnahme. Die Teilnehmer/-innen beantworten hier unter anderem Fragen zu den Themen „Ursachen von Redearbeit“, „Umgang mit Redearbeit“ oder „Bisherige Lösungsansätze“. Dieser Fragebogen ist die Grundlage für ein zweimal 30-minütiges Partnergespräch, in dem sich die Teilnehmer/-innen gegenseitig über ihre Redearbeit austauschen. Die Teilnehmer/-innen haben mit dieser Bestandsaufnahme die Gelegenheit, im Kontext der personalen Kompetenz ihre Selbstständigkeit weiterzuentwickeln, weil es ihnen ermöglicht wird, Verantwortung für ihr Empfinden zu

übernehmen und vor allem auch zu erkennen, dass sie in ihren Gefühlslagen nicht allein und allein verletzlich sind. Durch die Erfahrung des Sprechens über eigene negativ besetzte Gefühle findet häufig schon eine emotionale Entlastung statt, die zu einer Förderung der Beziehungsfähigkeit und des Miteinanders führt.

3 Begleitforschung zur Förderung personaler Kompetenz: homöopathisch, aber doch wirksam!

Das Seminar wurde im Zeitraum Sommersemester 2011 bis Sommersemester 2014 siebenmal angeboten. Zur Begleitforschung wurde ein Mixed-Mode-Ansatz qualitativer und quantitativer Forschung gewählt. Mit der Begleitforschung werden folgende zentrale Fragestellungen verfolgt:

- Ist eine Förderung der personalen Kompetenz mit den beschriebenen Methoden jenseits wissenschaftlicher Lehr- und Reflexionspraxis im Kontext der Hochschullehre möglich?
- Wird ein Seminar design durch die Studierenden akzeptiert, das von der üblichen Lehr-Lern-Kultur wissenschaftlicher Vorlesungen und Seminare abweicht?

3.1 Qualitative Inhaltsanalyse der Portfolioprüfung des Kompetenz-Entwicklungs-Assessments

Der erste Teil der Untersuchung besteht in der Auswertung einer Portfolioprüfung im Rahmen des Kompetenz-Entwicklungs-Assessments (vgl. Prescher/Schulz 2012, S. 11) des Moduls 2 im bildungswissenschaftlichen Studiengang. In diesem Portfolio als Prüfungsform hatten die Studierenden die Aufgabe, die vier Veranstaltungen des Moduls zu beschreiben und hinsichtlich ihrer persönlichen Kompetenzentwicklung zu analysieren und zu reflektieren. Aus den Portfolios wurde die Veranstaltung „Visualisieren und Präsentieren“ für die Auswertung ausgewählt. Zur Analyse standen jeweils ein Textbaustein VEZ (Vorkenntnisse, Erwartungen, Ziele), eine Lernbilanz zur eigenen Kompetenzentwicklung mit Artefakten als Belegen und eine übergreifende Reflexion der eigenen Kompetenzentwicklung in Bezug auf die Kompetenzen des Lehrer(innen)leitbildes von Rheinland-Pfalz zur Verfügung.

Förderung personaler Kompetenz

Elf dieser Kompetenzentwicklungsportfolios wurden im Rahmen der Begleitforschung in einer Bachelorarbeit¹ unter Anwendung der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2003) ausgewertet, um einen Rückschluss darüber zu erhalten, ob seitens der Studierenden eine Kompetenzentwicklung in der Dimension der personalen Kompetenz stattfindet. Vier Kernkategorien mit jeweils zwei Subkategorien konnten identifiziert werden.

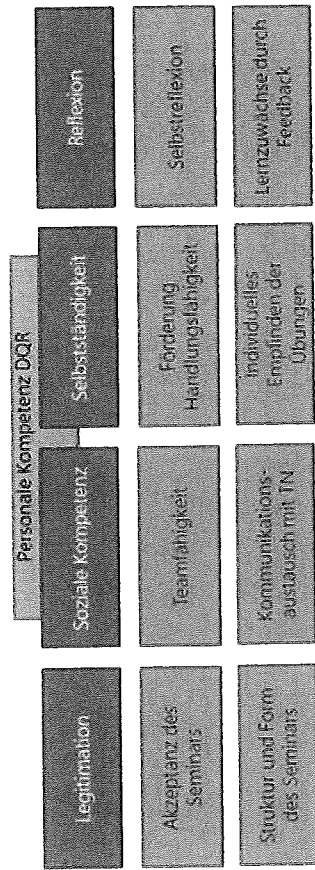


Abb. 2: Kernkategorien der qualitativen Inhaltsanalyse

In der Kernkategorie **Legitimation** wird deutlich, dass die Interaktions- und Übungsdichte im Seminar für angehende Lehrer/-innen auf positive Resonanz und Akzeptanz stößt und dass die Studierenden auf ihren zukünftigen Lehrer(innen)beruf vorbereitet werden. Besonders hervorgehoben wird die abweichende Seminarstruktur als Blockseminar mit Stuhlkreis, die völlig ohne Powerpoint auskommt. Insbesondere die Schwerpunktsetzung auf das Thema Redeamng wird positiv bewertet, da gerade auch bei Lehramtsstudierenden die Redeamng mehr oder weniger stark ausgeprägt ist.

„[...] auch wurde mit dieser Form des Seminars klar, dass es manchmal sehr gut ist von den herkömmlichen Unterrichtsstilen und Abläufen abzuweichen und etwas ganz anderes zu versuchen. Mich hat dieses Blockseminar von seinem Aufbau und seiner Umsetzung sehr fasziniert und ich hoffe auch meinen zukünftigen Schultag eine gewisse Kreativität einzuimpfen, die meinen zukünftigen Unterricht zu etwas besonderem macht“ (P. 2, S. 13).

„[...] so konnte ich zunächst den Umgang mit meiner Redeamng vertiefend thematisieren [...] Gespräche mit anderen Seminarteilnehmern zeigten mir, dass nicht nur ich es bin, der Redeamng hat. Gemeinsam im Plenum wurde der Angstbegriff noch

weiter aufgegriffen. Durch kognitive Umstrukturierung war ich in der Lage, meine Haltung zum Thema Redeamng zu ändern. So sehe ich Redeamng nun als menschliche Eigenschaft an und nicht etwa als Störung an“ (P. 1, S. 20).

Neben den positiven Rückmeldungen gab es in der ersten Seminarvorbereitung auch Widerstände bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern gegen zwei Übungselemente, z. B. die ehrliche Rückmeldung am ersten Seminartag („Wie war mein erster Eindruck von dir heute Morgen und was an dir [Verhalten, Eigenschaften] mag ich nicht oder geht mir auf die Nerven“):

„Da wir teilweise in Gruppen mit uns unbekanntem Kommilitonen waren, empfand ich diese Übung als kontraproduktiv, was den zwischenmenschlichen Kontakt betrifft“ (P. 3, S. 12).

„Teilweise empfand ich es als schwierig, sich auf dem schmalen Grat zwischen respektvollem Umgang miteinander und Erfüllung der Aufgaben, die uns auferlegt wurde, sicher zu bewegen. Die Nähe, die zwischen uns Teilnehmern bestand, brachte uns zusammen, sodass wir gemeinsam beschlossen, eine Übung, die [...] [der Trainer, Anm. des Verf.] uns erläuterte, nicht auszuführen“ (P. 3, S. 15).

Durch die Weiterentwicklung des Seminarkonzeptes und den Austausch bestimmter Übungen konnten die bestehenden Widerstände ausgeräumt werden. Über die Zeit hinweg konnte beobachtet werden, dass die Studierenden aufgrund des Austausches untereinander bereits vor dem Seminar Informationen darüber hatten, was sie im Seminar erwarten. Dies hat aus Sicht des Trainers die Akzeptanz des didaktischen Konzeptes deutlich erhöht. Die Studierenden zeigten mit der Zeit eine größere Bereitschaft, sich auf die einzelnen Übungen mit einem starken Herausforderungscharakter einzulassen.

In der Kernkategorie **Sozialkompetenz** spielen die Bereitschaft und die Fähigkeit zur Interaktion untereinander eine bedeutende Rolle, die auf Verständigung und Beziehungsfähigkeit basieren. In Bezug auf die Teamfähigkeit des DQR scheinen die Übungen eine Möglichkeit zu bieten, Hemmungen abzubauen und die Fähigkeit zu stärken, aufeinander zuzugehen.

„Allgemein haben mir die vielen offenen Gespräche während der Gruppenarbeiten gezeigt, wie hilfreich es sein kann, über Ängste oder Befürchtungen zu sprechen“ (P. 1, S. 13).

Im Vordergrund der Übungen stand die Notwendigkeit zur Kooperationsbereitschaft zwischen den Beteiligten, wobei immer das Individuum mit seinen Fähigkeiten und Bedürfnissen zur Kooperation im Fokus war (vgl. Bohlander 2002, S. 8). In den Portfolios wurde deutlich, dass durch die Übungen, die die Teilnehmer/-innen dazu aufforderten,

¹ M. Oßwald (2014): Förderung personaler Kompetenz als Element der Hochschuldidaktik: Eine Qualitative Inhaltsanalyse von „Kompetenzentwicklungsportfolios“ am Beispiel des Seminarkonzeptes „Der nackte Redner: Redeamng überwinden“. Unveröffentlichte Bachelorarbeit am Fachgebiet Pädagogik der TU Kaiserslautern.

mit Stimm- und Körperinsatz zu interagieren, eine Förderung der sozialen Kompetenz stattfand.

„Alle Übungen und Techniken, die ich erleben durfte, bauten auf die Zusammenarbeit und Akzeptanz unserer Kommilitonen und auch mich selbst auf, wodurch wir intensiv auf uns eingehen mussten“ (P. 3, S. 15).

„[...] ansonsten erwies sich das Seminar, wie bereits in der Einführungsveranstaltung angekündigt wurde, als wenig theorielastig. Durch den Charakter eines Selbstfindungsseminars war es mir jedoch möglich, meine Selbst- und Sozialkompetenzen zu erweitern“ (P. 5, S. 20).

In der Kernkategorie **Selbstständigkeit** bringen die Studierenden zum Ausdruck, welche Bedeutung die Verantwortungsübernahme für das persönliche Fühlen und Erleben für ein selbstständiges Handeln einnimmt. Erst durch diese Verantwortungsübernahme wird eine Handlungsfähigkeit ermöglicht. Sie zeigt sich darin, dass sich die Studierenden in unterschiedlichen Situationen angemessen, individuell und ohne fremde Hilfe verhalten. Die einzelnen Rollenspiele sind darauf ausgelegt, solche einzelnen Handlungen zielbezogen vorzubereiten und auszuführen (vgl. Wendlandt 1977, S. 173).

„Anfangs fiel es mir schwer, vor meinen Kommilitonen zu tanzen oder andere, neue Tätigkeiten auszuüben, doch mit jeder Stunde an diesen zwei Tagen des Seminars, entwickelte ich neues Selbstvertrauen und die Nervosität ließ sichtbar nach“ (P. 3, S. 16).

Die Vielfalt der Übungen sorgt dafür, dass die unterschiedlichen Ziele erreicht werden (vgl. Bliessner 1994, S. 13). Durch die Vielfalt kann jede Teilnehmerin und jeder Teilnehmer etwas für sich entdecken, woraus sie/er einen Lernzuwachs ziehen kann, denn Rollenspiele werden immer wieder auch von Widerstand und Ablehnung durch die Teilnehmer/-innen begleitet (vgl. Broich 1992, S. 11).

„[...] leider scheine ich nicht unbedingt der Typ für solche Übungen zu sein. Oder es waren noch nicht die für mich passenden darunter“ (P. 8, S. 14).

Das individuelle Empfinden von Angst in den verschiedenen Übungssituationen wird häufig durch Assoziationen mit einer bevorstehenden Aufgabe ausgelöst. Eine solche hemmende Angst entsteht im Vorfeld der Übung, wenn sich die Lernenden negative Gedanken über ihre Wirkung bei den anderen Teilnehmerinnen und Teilnehmern machen und dadurch in eine negative Gefühlsspirale eintreten, die Vermeidungsstrategien auslösen kann, um das Eintreten der Situation zu verhindern (vgl. Lüscher 1973, S. 18). Bei der Übung „Absurdes Theater“, die dem Theaterstück „Publikumsbeschimpfung“ von Peter Handke (1966) (vgl. Pompe 2009, S. 7) nachempfunden ist, wird dies

besonders deutlich. Die Teilnehmer/-innen haben hier die Aufgabe, sich in einer Kleingruppe von sechs bis sieben Teilnehmerinnen und Teilnehmern im Halbkreis vor einer Teilnehmerin oder einem Teilnehmer zu positionieren und sie/ihn drei Minuten lang zu beschimpfen und zu beleidigen. Ein konkreter Bezug auf die Verhaltensweisen, Eigenschaften und Gewohnheiten der Teilnehmer/-innen wird dazu ausdrücklich gewünscht. Dies stellt zunächst eine große Herausforderung dar, da aufgrund der gesellschaftlichen Konventionen über ein sozial erwünschtes Verhalten solche Ausdrucksformen negativ belegt sind. Jedoch zeigt die Gruppendynamik in der Übung schnell, welche Sehnsucht hinter den Hemmungen steckt, das eigene Denken und Empfinden einmal auszudrücken. Gleichzeitig spüren die Teilnehmer/-innen aber auch, dass sie unter den Beschimpfungen der anderen nicht zusammenbrechen.

„Voll in meinem Element war ich zudem auch bei verschiedenen Formen des Rollenspiels, auch wenn es anfangs befremdlich war. Kommilitonen zu beschimpfen oder anzuschreien“ (P. 2, S. 13).

Die anschließende Selbstanalyse erleben die Studierenden als besonders wertvoll. Da sie jede Teilnehmerin und jeden Teilnehmer mindestens einmal beleidigen mussten und selbst mindestens sechs- bis siebenmal beleidigt wurden, können sie für sich prüfen, wie sie damit umgehen. Durch diese Übung als Schlüssel zur Teamfähigkeit haben die Teilnehmer/-innen die Chance, eine Erfahrung zu machen, bei der deutlich wird, dass einer Verurteilung der anderen in Gedanken eine Selbstverurteilung vorausgeht. Zur Reflexion bearbeiten die Teilnehmer/-innen drei Fragen:

1. Welche Beschimpfungen habe ich geäußert? Welche Beschimpfungen habe ich nur gedanklich gehabt, mir aber selbst verboten zu äußern?
2. Welche Beschimpfungen der anderen haben mich persönlich getroffen?
3. Was haben die Beschimpfungen der anderen und meine Beschimpfungen mit mir selbst zu tun? Für welche scheinbar negativen Anteile in mir verurteile ich mich selbst?

An dieser Stelle entsteht im Seminar selbst eine paradoxe Situation, da ja die Übungen gerade darauf ausgelegt sind, verschiedene Ängste in sich und bei den anderen wahrzunehmen, um sie durch gemeinsames Üben überwinden zu können (vgl. Freudenreich 1976, S. 6). Die Konzeption des Seminars ist so angelegt, dass die Teilnehmer/-innen langsam und behutsam an die einzelnen Aufgaben herangeführt werden. So ist es möglich, dass die Teilnehmer/-innen eine handlungsorientierte Kontaktaufnahme mit sich und den anderen Teilnehmerinnen und Teilnehmern vollziehen (vgl. Schmitt 1981, S. 247). Wichtig ist dabei, die Lernenden nicht mit den Übungen zu „überfallen“ und dadurch eine Überforderung zu erzeugen, sondern langsam das Selbstvertrauen in sich und die Rollenspiele zu stärken, um das Sich-Einlassen und die innere Bereitschaft zu

fördern. Mit anderen Worten: Das Selbstvertrauen ist einerseits die Voraussetzung, um im Verlauf des Seminars Schritt für Schritt neue Übungen und Rollenspiele zulassen zu können, andererseits ist es das Ergebnis. Studierende sollen gestärkt aus diesen Übungen herausgehen. Und darin liegt das Paradox, weil das, was der Teilnehmerin oder dem Teilnehmer ursprünglich Angst macht, ihr/ihm einen Zuwachs an Selbstvertrauen ermöglicht. Die Angst selbst und ihre Überwindung können als ein Trittbrett für mehr Selbstbewusstsein gesehen werden.

„Meine Erwartungen wurden erfüllt und ich fühle mich viel sicherer wenn ich jetzt eine Präsentation machen muss. Es hat vor allem auch mein Selbstbewusstsein gestärkt, da ich jetzt nicht mehr mit Hilfe von verschiedenen Gesten so tun muss als sei ich sicher, sondern die Sicherheit verspüre sobald ich eine Präsentation starte“ (P. 10, S. 9).

„[...] diese Art der Übung hat mir gezeigt, dass ich durchaus in der Lage bin, auch komplexe Sachverhalte frei und ohne große Vorbereitung vorzutragen und so mein Selbstvertrauen gestärkt“ (P. 1, S. 13).

Im Konzept der vollständigen Handlung stellt die Evaluation des eigenen Handelns eine wichtige Säule dar. Im Kontext von Lernprozessen geht es dabei um die kritische Reflexion eigener Kompetenzzuwächse. In der durch die Inhaltsanalyse ermittelten Kernkategorie **Reflexion** kommt dies zum Ausdruck. Reflexion kann dabei durch eine methodisch angeleitete Selbstanalyse vollzogen oder durch unmittelbares gegenseitiges Feedback durch die Seminarteilnehmer/-innen initiiert werden. Die anderen dienen sozusagen als Spiegel für die eigene Person. Konstruktives Feedback kann dazu anregen, die Perspektive auf sich selbst neu zu überdenken. Im Seminar erhalten die Teilnehmer/-innen unterschiedliche Arten von Rückmeldung. So müssen sie sich beispielsweise immer wieder paarweise gegenüberstellen und jeder der Teilnehmerinnen sowie jedem der Teilnehmer verschiedene Rückmeldungen geben. Die Art der Rückmeldung beinhaltet dabei immer auch Aspekte der Selbstoffenbarung (Was hat das Gesagte mit mir zu tun?). Als Fragen werden an die Teilnehmer/-innen formuliert:

1. Welchen ersten Eindruck hatte ich heute Morgen von dir?
2. Was glaube ich, wie du mit Redeangst umgehst?
3. Ich mag an dir nicht/mich stört an dir ...!
4. Ich mag an dir/ich schätze an dir ...!

Solche Übungen ermöglichen den Studierenden eine Einsicht, wie das eigene Auftreten wirkt und in welche Richtung es gegebenenfalls verändert werden könnte. Zwar sind in einem zweitägigen Blockseminar keine Wunder zu erwarten, was die Selbstentwicklung der Teilnehmenden betrifft, jedoch können wichtige Impulse zur Auseinandersetzung

mit sich selbst gegeben und Wege für die weitere Kompetenzentwicklung geebnet werden:

„[...] demgemäß kann man für sich selbst festhalten, dass man sich immer erst mit der eigenen Person auseinandersetzen muss, bevor man sich mit anderen beschäftigt. Wenn man kein Selbstvertrauen hat und sich selbst nicht achtet, ist der Lehrerberuf eindeutig eine falsche Entscheidung“ (P. 6, S. 21).

„[...] aber zumindest hat das Seminar dazu geführt, dass ich mir klar geworden bin, hier etwas unternehmen zu müssen“ (P. 8, S. 13).

3.2 Quantitative Begleitforschung mit Likert-skaliertem Mindfulness Questionnaire nach Siegel (2007)

Als zweiten Teil der Begleitforschung im Mixed-Mode-Ansatz diente ein Likert-skaliertes Mindfulness Questionnaire nach Siegel (2007, S. 127 ff.), der über vier Semester verteilt von den Teilnehmenden des Seminars „Visualisieren und Präsentieren“ ausgefüllt wurde. So entstanden insgesamt 164 Datensätze, von denen 83 unmittelbar vor Beginn des Seminars (Eingangsbefragung) und 81 nach Abschluss des Seminars (Nachbefragung) ausgefüllt wurden. Das Testdesign ermöglicht es, die Veränderungen in den einzelnen Subskalen des Fragebogens auf der Gruppenebene abzubilden.² Hierzu mussten die Items jedoch zunächst zu besagten Subskalen zusammengefasst werden. Zu diesem Zweck wurde eine Hauptkomponentenanalyse zur Bestimmung der Strukturvalidität der Skalen durchgeführt. Nach dem Ausschluss von insgesamt acht Items, die sich durch zu geringe Eigenladungen (Indikator fehlender Konvergenzvalidität) und/oder zu hohe Fremdladungen (Indikator fehlender Diskriminanzvalidität) auszeichneten, konnten die verbliebenen Variablen in Anlehnung an Siegel (2007) zu den folgenden vier Konstrukten zusammengefasst werden:

1. Nicht-Beurteilen von Erfahrungen
2. Mit Worten beschreiben/benennen
3. Mit Bewusstheit handeln, Autopilot/Konzentration/Nichtablenkung
4. Empfindungen, Wahrnehmungen, Gedanken und Gefühle beobachten/zur Kenntnis nehmen/sich darum kümmern

Der Test von Cronbach's Alpha (Indikator der Reliabilität) ergab für alle vier Konstrukte Werte zwischen 0.66 und 0.86. Das vorliegende Instrument ist somit als valide und reliabel zu bezeichnen.

² Aus Datenschutzgründen wurde auf eine Abbildung auf der Individualebene verzichtet.

Im Anschluss daran wurden besagte Konstrukte als gemittelt additive Indizes der zugehörigen Items gebildet und danach aufgeteilt in Konstrukte der Prä- und Postuntersuchung, zu denen der Mittelwert gebildet wurde. Somit lag für jedes der Konstrukte nun ein Mittelwert für die Eingangs- und die Nachbefragung vor. Abbildung 3 zeigt die prozentuale Veränderung der Mittelwerte der Eingangs- und Nachbefragung, unterteilt nach den Konstrukten:

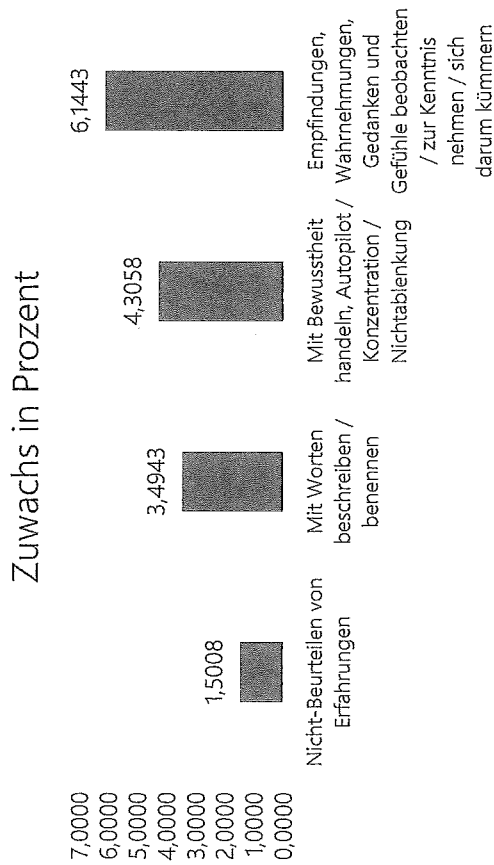


Abb. 3: Veränderung der Konstrukte in Prozent – alle Daten

Die Wachstumsraten im einstelligen Prozentbereich stehen im Kontext der recht kurzen Dauer des Seminars. Eine Untersuchung der prozentualen Veränderung der Konstrukte unterteilt nach dem Semester, in dem die Veranstaltung durchgeführt wurde, offenbart zudem, dass diese als sehr heterogen zu bewerten sind. Während beispielsweise die Mittelwerte des Konstruktes „Nicht-Beurteilen von Erfahrungen“ im ersten und zweiten Semester der Durchführung zugenommen haben, sind sie im dritten und vierten Semester zurückgegangen. Ähnlich heterogen verhält es sich auch für die übrigen Konstrukte (vgl. Abbildung 4). Auf einen Test auf Zufälligkeit der entstandenen Ergebnisse wurde aufgrund einer zu geringen Fallzahl von etwa $n = 20$ (variiert je Semester) verzichtet³.

³ Der hierfür notwendige Signifikanztest mittels t-Test unterliegt der Normalverteilungsannahme, die erst ab $n = 30$ (besser: $n = 50$) gültig ist. Vgl. hierzu z. B. Glantz 2012 oder Sanner 2005.

Zuwachs in Prozent (alle Semester)

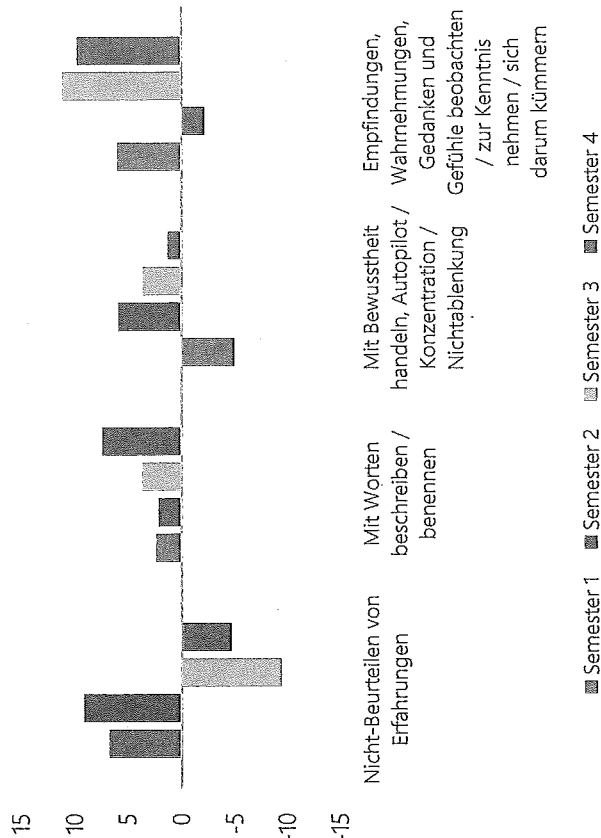


Abb. 4: Veränderung der Konstrukte in Prozent, differenziert nach Semestern

Ein zusätzlicher Indikator der Heterogenität der Untersuchungsergebnisse ergibt sich, wenn die prozentuale Veränderung unterteilt nach dem Geschlecht der Teilnehmenden untersucht wird (vgl. Abbildung 5). Hier zeigt sich, dass es deutliche Unterschiede in den Wachstumsraten zwischen Männern und Frauen gibt. Bis auf das Konstrukt „Nicht-Beurteilen von Erfahrungen“ haben die weiblichen Teilnehmenden ein deutlich stärkeres Wachstum als die männlichen Teilnehmenden zu verzeichnen. Dies könnte ein Indiz dafür sein, dass Frauen im Allgemeinen einen stärkeren Zugang zu Mindfulness-Trainings haben und im Speziellen einen stärkeren Zugang zu dem an der TU Kaiserslautern durchgeführten Training. Möglich wäre aber auch, dass Männer und Frauen den Fragebogen unterschiedlich aufgefasst haben. Eine Beurteilung dieses Sachverhalts lässt die Datenlage jedoch nicht zu.

Zuwachs in Prozent, getrennt nach Männern und Frauen

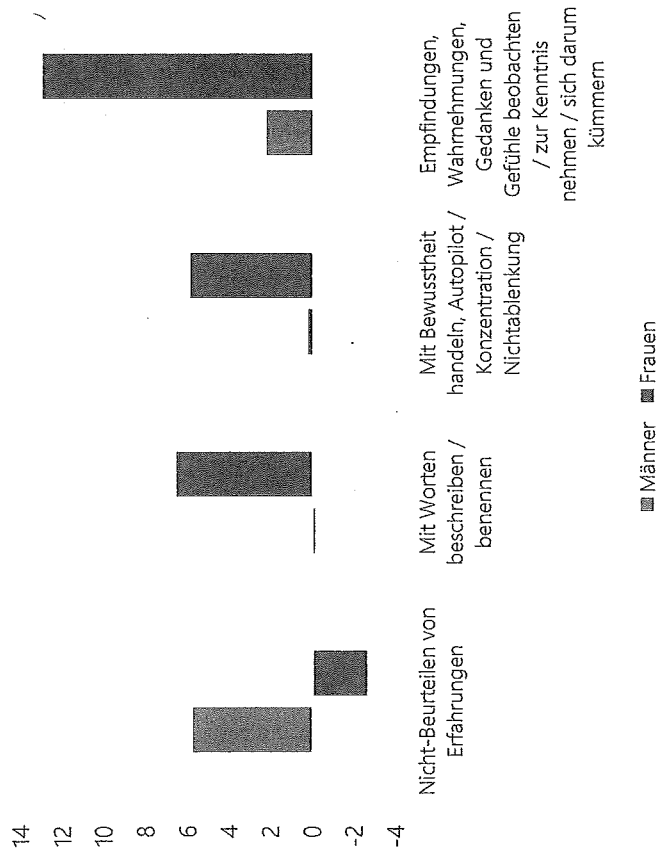


Abb. 5: Veränderung der Konstrukte in Prozent, differenziert nach Geschlecht

Es ist diese heterogene Datenlage, die es äußerst schwierig macht, ein abschließendes Urteil hinsichtlich der Wirksamkeit des hier beschriebenen Trainings zu fällen. Einerseits lässt sich zwar klar beobachten, dass es zu (positiven) Veränderungen der einzelnen Konstrukte kommt, andererseits fallen sie je nach Semester und Geschlecht verschieden aus. Es scheint sich somit also nicht zwingend so zu verhalten, dass sich unsere „Weisheit“ aus den Erfahrungen ergibt, die wir machen – oder anders ausgedrückt: Die Weisheit eines Menschen misst man nicht an seinen Erfahrungen, sondern an seiner Fähigkeit, Erfahrungen zu machen. Es kann daher mit einiger Vorsicht behauptet werden, dass das Training hinsichtlich der Achtsamkeitsentwicklung der Studierenden positive Impulse setzt, auch wenn es individuell von den Teilnehmenden abhängig zu sein scheint, in welchem Ausmaß besagte Impulse angenommen werden und wie stark der Entwicklungsprozess letztlich angeregt wird.

4 Literatur

- Arnold, Rolf/Prescher, Thomas/Stroh, Christiane (2014):** Ermöglichungsdidaktik konkret: Didaktische Rekonstruktion ausgewählter Lernszenarien. Baltmannsweiler.
- Back, Kurt W. (1987):** Beyond Words: The Story of Sensitivity Training and the Encounter Movement. New Brunswick.
- BiWi (2011):** Modulhandbuch Bildungswissenschaften. Online: http://www.sowi.uni-kl.de/fileadmin/biwi/Dokumente/aktuelles/Modulhandbuch_Bildungswissenschaften_ab_WS_10_11.pdf (15.02.2017).
- Bliesener, Thomas (1997):** Authentizität in der Simulation. Möglichkeiten des Trainers zur nachträglichen Behandlung und zur vorsorglichen Verhinderung von Artefakten in Rollenspielen. In: Brons-Albert, Ruth/Bliesener, Thomas (Hrsg.): Rollenspiele in Kommunikations- und Verhaltenstrainings. Opladen, S. 13–33.
- Bohlander, Hanswalter (2002):** Lernkultur Kompetenzentwicklung – Aspekte einer aktuellen Diskussion. In: Grap, Rolf/Bohlander, Hanswalter (Hrsg.): Lernkultur Kompetenzentwicklung. Neue Ansätze zum Lernen im Beruf. Aachen, S. 1–15.
- Broich, Josef (1992):** Rollenspiele mit Erwachsenen. Köln.
- Buraw, Olaf-Alex (2008):** Bildwissen als Quelle wirksamer Personal- und Organisationsentwicklung – Wie die Organisation zum Kreativen Feld wird. In: Gruppendynamik und Organisationsberatung, Jg. 39, S. 391–408.
- Ciampi, Luc (1982):** Affektlogik: über die Struktur der Psyche und ihre Entwicklung. Ein Beitrag zur Schizophrenieforschung. Stuttgart.
- European Parliament Council [EPC] (2008):** Recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning. Online: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:EN:PDF> (15.02.2017).
- Freudenreich, Dorothea (1977):** Kooperation – Lernen durch Rollenspiele. In: Sachunterricht. Sozialwissenschaftlicher Bereich, 12, München, S. 6–8.
- Frommberger, Dietmar (2011):** Mobilität und internationale Mobilität in der beruflichen Bildung – Hintergründe, Umsetzungsstrategien, Forschungsdesiderate. In: Severing, Eckhart/Weiß, Reinold (Hrsg.): Prüfungen und Zertifizierungen in der beruflichen Bildung: Anforderungen – Instrumente – Forschungsbedarf. Bielefeld, S. 171–182.

- Glantz, Stanton A. (2012): *Primer of Biostatistics*⁷. New York.
- Göhmann, Lars (2004): *Theatrale Wirklichkeiten: Möglichkeiten und Grenzen einer systemisch-konstruktivistischen Theaterpädagogik im Kontext ästhetischer Bildung*. Aachen.
- Gottwald, Franz-Theo/Klepsch, Andrea (1995): *In-Beziehung-Sein – Zur tiefenökologischen Dimension des Fühlens*. In: Gottwald, Franz-Theo/Klepsch, Andrea (Hrsg.): *Tiefenökologie. Wie wir in Zukunft leben wollen*. München, S. 173–177.
- Herstix, Lothar/Schmidt, Susanna (2012): *Der Deutsche Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen – Bildungspolitische Optionen*. In: Büchter, Karin/Dehnpostel, Peter/Hanf, Georg (Hrsg.): *Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR)*. Bonn, S. 15–23.
- Lüscher, Max (1973): *Signale der Persönlichkeit. Rollenspiele und ihre Motive*. Stuttgart.
- Lowen, Alexander (1994): *Bioenergetik. Therapie der Seele durch Arbeit mit dem Körper*. Reinbek.
- Mayring, Philipp (2003): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim, Basel.
- Pletzer, Marc A. (2013): *Emotionale Intelligenz: Das Trainingsbuch*². Freiburg.
- Pompe, Anja (2009): *Peter Handke: Pop als poetisches Prinzip*. Köln.
- Prescher, Thomas/Schulz, Frederick (2012): *Die ePortfolio-Prüfung: Kompetenzentwicklung-Assessment in der Lehrerbildung*. In: Arnold, Rolf/Prescher, Thomas/Schulz, Frederick (Hrsg.): *Kompetenzorientiert Prüfen. E-Prüfungen als Instrument der Hochschuldidaktik. Projektbericht ePrüfungen in den Sozialwissenschaften der TU Kaiserslautern*. Pädagogische Materialien der Technischen Universität Kaiserslautern, Heft 41, Kaiserslautern, S. 11–54.
- Sahner, Heinz (2005): *Schließende Statistik: Eine Einführung für Sozialwissenschaftler*⁶. Wiesbaden.
- Sebastian, Ulla (2011): *Prinzip Lebensfreude: Anleitung zur Entwicklung eines positiven Selbst*. Norderstedt.
- Siegel, Daniel J. (2007): *Das achtsame Gehirn*. Freiamt im Schwarzwald.
- Steenbock, Greta (2009): *Reime und Gedichte für Kinder*. München.
- Wendlandt, Wolfgang (1977): *Rollenspiel in Erziehung und Unterricht*. München, Basel.
- Zimmer, Renate (2005): *Handbuch der Sinneswahrnehmung*. Freiburg.