

*Herbert A. Zwergel*

## Zur Förderung kommunikativer Kompetenzen in der Ausbildung

Schule *und* Unterricht, Leben *und* Lernen – die Verknüpfung der Begriffe verweist auf Schule als hochkomplexes Handlungsfeld bildungspolitischer Vorgaben, strukturell-institutioneller Rahmenbedingungen und personal-interaktionaler Möglichkeiten aller Beteiligten. Der Religionsunterricht in der Schule kann und will sich dieser Komplexität nicht entziehen. Zu den Herausforderungen und Problemlagen gehören:

- eine stärkere sozialpädagogische Ausrichtung von Schule: Schule muß ihre sozialen Voraussetzungen heute weitgehend selbst sichern (z.B. statt über Schuleignungstests zu selektieren, muß Schule heute die Schuleignung selbst herausbilden);
- psychosoziale Belastungen im Kindes- und Jugendalter, Selbstwertproblematik und Entbehrungserfahrungen mit Zunahme von Kommunikationsstörungen und Aggression;
- veränderte Kindheit mit ambivalenten Folgen für Kindsein heute;
- verändertes Leistungsprofil im Unterricht: Rückgang der unterrichtlich erreichbaren Ziele und Verschiebung der Zeiteile zwischen Sicherung der Rahmenbedingungen und curricular orientierten Lerngängen;
- psychische Verarbeitungsformen bei Lehrerinnen und Lehrern zwischen Wissen um die hochkomplexen Ursachen und Ohnmachtserfahrungen durch der eigenen Person angelasteten unzureichenden Problembearbeitung.

Diese Problemlagen und Herausforderungen teilt Religionsunterricht mit Schule und Unterricht insgesamt, sie stellen gewissermaßen seine Vorab-Struktur dar, welche durch die Schwierigkeiten konfessionell homogen organisierter Religionsunterrichts-Gruppen (klassen- bzw. jahrgangübergreifender Unterricht; Randlage der Stunden und Wanderklassen; Religionslehrkräfte mit geringem Lehrdeputat im Lehrauftrag oder Gestellungsvertrag, welche häufig mit Schule, Kollegium und Schüferschaft kaum in inneren pädagogischen Kontakt geraten) noch verstärkt werden.

Hier braucht es neben verlässlichen strukturell-institutionellen Rahmenbedingungen, neben fachwissenschaftlichen und -didaktischen Kompetenzen vor allem sozial-kommunikative Kompetenzen von Religionslehrerinnen und -lehrern, um im Religionsunterricht gelingende Lernprozesse zu initiieren und Lebensmöglichkeiten zu erschließen.

Im Stile eines Werkstattberichts soll in diesem Problemkontext dargestellt werden, wie in die Ausbildung von Religionslehrerinnen und -lehrern Elemente zur Förderung sozialer und kommunikativer Kompetenzen integriert werden. Mit einem solchen Bericht ist verträglich, daß vorab keine Diskussion zur formalen und inhaltlichen Abgrenzung des Kompetenz-Begriffs geführt wird; die

Begriffsdimensionen werden sich im Gang der Darstellung hinreichend konturieren. Diese ist wie folgt gegliedert: 1. kognitionstheoretische Grundannahmen; 2. Bausteine zur Kompetenzerschließung in Lehrveranstaltungen; 3. Kognitive Verhaltensmodifikation und Selbsterfahrung.

### 1. Kognitionstheoretische Grundannahmen: Zur Bedeutung von Modellbildung für Situationsbewältigung

Ausgangspunkt ist die Einsicht, daß zur Bewältigung der oben beschriebenen ambivalenten, ja paradoxen Situationen simples Regelwissen nicht mehr ausreicht, sondern Reflexionswissen erforderlich ist, in dem die Bedingungen der Anwendung des Wissens, vor allem auch der Grenzen dieser Anwendung, selbst noch mitbedacht werden.<sup>1</sup>

Um dieses Reflexionswissen zu erschließen, zeigt die Auseinandersetzung der unten beschriebenen Elemente in Ausbildungsveranstaltungen diese Abfolge: Zuerst wird die unverzichtbare Bedeutung von Modellbildung für Situationsbewältigung kognitions-theoretisch reflektiert und die Leistungsfähigkeit eines konkreten Modells diskutiert. Dann werden ausgewählte Modelle, wie sie weiter unten beschrieben werden, in konkreten Situationswahrnehmungen in Seminaren und schulpraktischen Studien erprobt. Abschließend werden Wahrnehmungsveränderungen (in der Ambivalenz von Eröffnen und Verschließen von Situationsaspekten) reflektiert und die so praxisverknüpfte und modifizierte Bedeutung des Modells, einschließlich der Bedingungen und Grenzen seiner Anwendbarkeit, mit dem Konzept eigener Fähigkeiten verknüpft. Es geht also nicht um die schlichte Vermittlung von Modellen, sondern um gleichzeitige Reflexion des Modell-Gebrauchs und um die Folgen für die Ich-Welt-Sicht. Die ihrem Gehalt nach als kognitiv zu charakterisierenden Modelle haben auch eine starke emotionale Bedeutung für das Handeln des Menschen, für sein In-der-Welt-Sein: Stehen für relativ unproblematische Situationen keine Modelle zur Verfügung, reagiert der Mensch mit Neugier; nimmt der Situationsdruck zu, ergeben sich häufig Unsicherheit, ja Angst; stehen für existentielle Situationen keine Modelle zur Verfügung, vor allem solche nicht, die „für mich“ möglich sind, folgt existentielle Desorientierung.<sup>2</sup> Diese emotionale Seite des Ich-Welt-Bezugs kann mittels Modellen nur erschlossen werden, wenn das Reflexionswissen ausdrücklich im Selbst-Konzept verankert wird. Der hier verfolgte Ausbildungsansatz basiert auf diesen Einsichten: Studierenden für die Wahrnehmung ihrer selbst und für die Bewältigung (künftiger) Praxis kognitive Modelle zu vermitteln, welche sie befähigen, Wirklichkeit differenziert zu sehen, Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln und Realisierungsschritte sowie Modell-Annahmen zu überprüfen, bei gleichzeitiger Reflexion dieser Prozesse in einem kognitiv-emotionalen Ich-Welt-Zusammenhang.

<sup>1</sup> A. Dick, Vom Ausbildungs- zum Reflexionswissen in der LehrerInnenausbildung, in: Berichte zur Erziehungswissenschaft (Nr. 117), Pädag. Institut Freiburg i.d.S., 1999, 6.

<sup>2</sup> Vgl. H.A. Zwerger, Zur emotionalen Verankerung religiöser Lernprozesse, in: Rpb 33/1994, 40-60.

Diese Sicht kognitiver Konstruktionsleistungen setzt einen Austauschprozess zwischen Subjekt und Umwelt voraus, welcher mit einer radikal konstruktivistischen These<sup>3</sup>, für die Kultur und sozialer sowie physikalischer Kontext nur Störgrößen sind, nicht verträglich ist. Gegen diese These macht *F. Fischer* das Konzept der *situierten Kognition* geltend:

„Der Perspektive der situierten Kognition liegt die Annahme zugrunde, daß Kognitionen *nicht* unabhängig von den kulturellen, sozialen und physikalischen Kontexten des Individuums betrachtet werden können, weil Kognitionen *keine* rein individuellen, gehirn-basierten Prozesse sind (z. B. Bredo, 1994). Um diesen Gedanken nachvollziehen zu können, ist das Konzept der *Mediation durch Werkzeuge* hilfreich: Beobachtet man die Alltagshandlungen von Menschen, so wird klar, daß die Interaktionen zwischen einem Menschen und seiner Umgebung *indirekt* stattfinden: Stets wird diese Interaktion über *Werkzeuge* – Zeichen und Artefakte – vermittelt. Der Mensch begegnet nicht objektiv und neutral einer Welt, wie sie ist. Menschen lernen mithilfe von Zeichen und Artefakten mit der Welt zu interagieren – mit Werkzeugen, die der Kultur entstammen. In diesem Sinne sind Lernen und kognitive Entwicklung Prozesse der *Aneignung* von Werkzeugen einer Kultur (Säljö, 1996).“<sup>4</sup>

In Fortführung der Thesen von Fischer rechne ich auch theoretische Modelle zu diesen Werkzeugen. Um mittels dieser Modelle mit komplexen Situationen angemessen handelnd umzugehen und vor allem das angezielte Reflexionswissen zu fördern, müssen die darauf abzielenden Lernprozesse

- *aktiv und konstruktiv* sein: Die Studierenden müssen das Konstruktionsprinzip von Modellen aktiv erarbeiten, d.h. es verstehen. Soll Handlungskompetenz erworben werden, reicht Aktivität allein aber nicht aus; diese muß vielmehr authentisch sein, d.h. mit die Studierenden betreffenden relevanten Situationen verknüpft werden.
- *selbstgesteuert* sein: „Der Lernende bestimmt selbst, in welchem Ausmaß er sein Wissen mit dem Lernmaterial in Beziehung setzt und inwieweit er neues Wissen konstruiert.“ Dies geschieht am besten in einem Prozeß forschenden Lernens, in dem Studierende Fragestellungen generieren, Wege zu ihrer Beantwortung suchen und am Ende diesen Prozeß insgesamt reflektieren. Freiheitsgrade der Lernenden, „eigene Entscheidungen über Ziele und Methoden des Lernens zu treffen“ sind darin Voraussetzung für Metakognitionen bzw. Reflexionswissen.

<sup>3</sup> Vgl. *E. v. Glasersfeld*, Konstruktion der Wirklichkeit und des Begriffs der Objektivität, in: *H. Gumin/A. Mohler* (Hg.), Einführung in den Konstruktivismus, München 1985, 5, wonach „selbstreferentielle Systeme ... ihrer Umwelt gegenüber autonom, selbstbestimmt“ sind; auch: *G. Roth*, Die Entwicklung kognitiver Selbstreferentialität im menschlichen Gehirn, in: *D. Baecker u.a.* (Hg.), Theorie als Passion, Frankfurt/M 1987, 399f. – Eine solche radikal konstruktivistische Position ist mit jeder Form arrangierter Lehr-Lern-Prozesse und auch mit reformpädagogischen Konzepten fähigkeitsorientierten Lernens in anregungsreichen und kontextualisierten, d.h. alltags- und praxisnahen Lernumwelten unverträglich; sie macht Unterricht und damit Unterrichtsplanung obsolet.

<sup>4</sup> *F. Fischer*, Mappingverfahren als kognitive Werkzeuge für problemorientiertes Lernen, Frankfurt/M. 1998, 24; die herangezogene Literatur: *E. Bredo*, Reconstructing educational psychology: Situated cognition and Deweyian pragmatism, in: *Educational Psychologist* 29 (1994), 23-35; *R. Säljö*, Mental and physical artifacts in cognitive practices, in: *P. Reimann/H. Spada* (ed.), Learning in humans and machines, Oxford 1996, 83-96.

- *situations- und kontextabhängig* sein: „Wenn aber Wissen nicht kontextfrei erworben werden kann, so ist es von besonderer Bedeutung, bereits in der Lernsituation die zentralen Merkmale des Kontextes mit einzubeziehen.“<sup>5</sup> D.h. die herangezogenen Modelle und die konfrontierten Situationen müssen die o.g. Problemlagen angemessen abbilden; Komplexitätsreduktion darf nicht auf Simplifizierung hinauslaufen.

In der Lehrerausbildung kann solches Lernen eine Dynamik entfalten, die Theorie und Praxis konstruktiv vermittelt – eine Anforderung, nach der die unten dargestellten Ausbildungselemente ausgewählt sind. Dabei zwischen modellorientierter Sicht von Wirklichkeit und Eigengewicht einmaliger Situationen einen Gegensatz zu konstruieren, wird von den Erfahrungen überholt: Wer von Situationen bzw. der Praxis ausgeht, lernt sowohl die Differenzierungshilfen schätzen als auch dem Eigengewicht der Situation Rechnung zu tragen; wer von den Modellannahmen ausgeht, lernt die Tragfähigkeit des Modells für Situationserschließung schätzen und zugleich die Notwendigkeit einer Weiterentwicklung theoretischer Annahmen angesichts von Praxis. Wer sich aber blind der Praxis annähert, vertut viel Energie in Versuch und Irrtum, mit gravierenden Folgen für die Interaktionen der sich begegnenden Menschen im Handlungsfeld Schule. Mag es hier durchaus noch Charismatiker geben, für eine Ausbildungssituation braucht es kommunizierbare, d.h. rational ausweisbare und realitätstaugliche und darin auch vermittelbare Modelle.

## 2. Bausteine zur Kompetenzerschließung in Lehrveranstaltungen

Wenn Unterrichtsbeobachtungen ergeben haben, daß z.B. Disziplinprobleme häufig erst Folge von Unterrichtsproblemen sind – zu viel Frontalunterricht, mangelnde Klarheit von Aufgabenstellungen für Gruppenarbeit, zu enge Fragestellungen, mangelnde kognitive Durchdringung des Unterrichtsgegenstandes bei der Lehrperson, usw. –, ist klar, daß Ausbildung sowohl fachwissenschaftliche als auch fachdidaktisch-methodische Kompetenzen fördern muß; viele sog. Unterrichtsstörungen können dann, soweit sie auf solche Kompetenzmängel zurückzuführen sind, vermieden werden. Auf diese Aspekte der Bewältigung von problemhaltigen Unterrichtssituationen wird hier aber nicht näher eingegangen, vielmehr werden Elemente vorgestellt, die zur Bewältigung von Kommunikationsstörungen und Aggressionen hilfreich sind und in den Ausbildungskontext der Hochschule integriert werden können.

### 2.1 Situationstypen und Situationsmenüs

Bereits die Alltagserfahrung zeigt, daß wir Situationen, die wir diffus wahrnehmen, für die wir kein Modell zur Bewältigung zur Verfügung haben, eher hilflos gegenüber stehen, manchmal auch mit Angst reagieren. Dies führt zu einer zusätzlichen kognitiven Verengung der Wahrnehmung, zu weiteren emotionalen Blockierungen und damit meist zu unangemessenen Bewältigungsstrategien.

<sup>5</sup> Vgl. zu den drei Merkmalen: *Fischer*, a.a.O., 13f.

Hier hilft, sich bewußt zu machen, welche möglichen Situationen einem z.B. in Schule und Unterricht begegnen können – also Situationsmodelle zu erarbeiten –, dann vor allem aber, diese Situationen im Alltag und in schulpraktischen Studien bewußt wahrzunehmen und zu identifizieren. Hierzu stellt das Gruppentraining Sozialer Kompetenzen (GSK)<sup>6</sup>, auf das weiter unten noch näher eingegangen wird, eine hilfreiche Unterscheidung zur Verfügung: *Situationen des Typs*

- „Recht durchsetzen“: ist ein gekaufter Gegenstand fehlerhaft, habe ich das Recht, ihn zurückzugeben und ggfls. meine Forderung mit Rechtsmitteln durchzusetzen;
- „Beziehung“: gegenüber Partnern oder Freunden habe ich zwar auch Forderungen, aber ich habe keine Möglichkeit, diese Forderungen mit Rechtsmitteln durchzusetzen, ich muß mich verständigen;
- „Um Sympathie werben“: ich habe keine rechtliche Legitimation zur Erfüllung meiner Forderung bzw. Wünsche, möchte diese aber doch erfüllt bekommen: z.B. die bevorzugte Behandlung durch einen Beamten, die Kontaktaufnahme mit einer anderen Person (im Restaurant: „Darf ich mich zu Ihnen setzen?“).

Für Schule und Unterricht sind diese Situationstypen um einen weiteren zu ergänzen; dieser führt über den Typ „Recht“ hinaus, weil manchmal, meist für Kinder, Gefahr besteht, die unmittelbare Intervention erfordert, oder es auch darum geht, feste Vereinbarungen zu treffen und auf deren Einhaltung zu bestehen:

- „Gefahr, Recht, feste Vereinbarung“<sup>7</sup>: Beispiel: „Es ist verboten, den Pausenhof während der Schulzeit zu verlassen. Sie kommen gerade dazu, wie Peter sich aus dem Schultor 'raus zum gegenüberliegenden Bäcker schleichen will.“

Solche Situationen richtig zu unterscheiden, ist Voraussetzung für angemessene Situationsbewältigung, weil *unterschiedliche Situationen unterschiedliche Verhaltensmuster (Situationsmenüs)* erfordern: Ein Beziehungskonflikt kann nicht mit dem Repertoire „Recht“ bewältigt werden; die Forderung einer Lehrerin auf Einhaltung einer Vereinbarung kann zwar Momente des Repertoires „Sympathie“ enthalten, muß aber im Konfliktfall darüber hinausgehen.

Die Unterscheidung und entsprechende Wahrnehmung der verschiedenen Situationstypen führt zu einer ersten kognitiven Orientierung und emotionalen Stabilisierung der sonst eher diffusen Wahrnehmung und emotional belasteten Reaktionsformen. Dieser erste Schritt ist daher kaum zu unterschätzen, vermittelt er mit dieser ersten Orientierung doch einen Zugang zu den Situationen

<sup>6</sup> Vgl. U. Pfungsten/R. Hirsch, Gruppentraining Sozialer Kompetenzen (GSK). Grundlagen, Durchführung, Materialien, Weinheim<sup>2</sup> 1991. (Mittlerweile liegt eine weitere Auflage vor, die die Vorlagen auf Diskette zur Verfügung stellt.)

<sup>7</sup> Ebd. 151; zur Adaptation des GSK auf unterrichtsbezogene Situationen haben wir in Kassel eine Modifikation vorgenommen (bisher unveröffentlicht): B. Menzel/A. Patetsch-Kröger/H.A. Zwergel und studentische TutorInnen.

und ermöglicht so, näher hinzuschauen und Bewältigungsmöglichkeiten angstfreier auszuloten. Erfahrungen im Zusammenhang mit Wahrnehmungsübungen in Alltag und Unterricht bestätigen diesen Schlüsseffekt der Situationsunterscheidung. Er zieht dann freilich immer auch den nächsten Schritt nach sich, die Bewältigungsformen näher kennenzulernen und auch zu trainieren (vgl. dazu unten zum GSK).

## 2.2 Unterschiedliche Schritte der Situationsverarbeitung

Ein weitere Differenzierung zur Situationsbewältigung schlägt, ebenfalls auf der Grundlage eines kognitiven Handlungsmodells, das Konstanzer Trainingsmodell (KTM)<sup>8</sup> vor. Es trägt in die diffuse Situationswahrnehmung und in den unstrukturierten Bewältigungsablauf vier hilfreiche Unterscheidungen ein:

1. Wahrnehmung und Interpretation der Situation, z. B. eines auffälligen Schülerverhaltens: *Situationsauffassung*  
Veränderung der Wahrnehmungsstrategie, der Erklärungsmuster, der Zuordnungsstrategien von Situationskategorien zu Schülerverhalten, der Zielvorstellungen, der Zuordnungsstrategien von Zielen zu Situationskategorien.
2. Auswahl der Reaktion oder Maßnahme: *Handlungsauffassung*  
Veränderung der Wissensbestände über die Vermittlung von Handlungsstrategien und Handlungsmöglichkeiten, des Umgangs mit Handlungsdruck, der Zuordnung von Handlungsplänen zu Zielen und Situationskategorien.
3. Durch-/Ausführung dieser Maßnahme: *Handlungsausführung*  
Veränderung der aktuellen Ausführung von Reaktionen.
4. Bewertung des Erfolgs anhand des angestrebten Ziels: *Handlungsergebnisauffassung*  
Veränderung der Wahrnehmung und Bewertung der Schülerreaktionen in der Folge einer Lehrermaßnahme.<sup>9</sup>

Eine solche Differenzierung ermöglicht nicht nur eine Unterbrechung des unstrukturierten Bewältigungsablaufs und damit auch Orientierung, sondern vermag Lehrerinnen und Lehrern, auch Studierenden, die Erfahrung schon gegebener Kompetenz in einzelnen Bewältigungsschritten zu erschließen; denn selten liegt bei Pädagoginnen und Pädagogen gänzliche Inkompetenz vor, es fehlen nur oft die Differenzierungshilfen, denen entlang, statt durch eine diffuse Situationsauffassung eher frustriert zu werden, man sich selbst kontrolliert wahrnehmen kann: Ich weiß zwar, um welche Situation es sich handelt, ich

<sup>8</sup> Das Konstanzer Trainingsmodell (KTM). Ein integratives Selbsthilfeprogramm für Lehrkräfte zur Bewältigung von Aggressionen und Störungen im Unterricht. K.-C. Tennstädt/F. Krause/W. Humpert/H.-D. Dann: Bd. 1: Trainingshandbuch, Bern/Stuttgart/Toronto <sup>2</sup>1990; K.-C. Tennstädt: Bd. 2: Theoretische Grundlagen, Beschreibung der Trainingsinhalte und erste empirische Überprüfung, ebd. 1987; K.-C. Tennstädt//H.-D. Dann: Bd. 3: Evaluation des Trainingserfolgs im empirischen Vergleich, ebd. 1987; K.-C. Tennstädt/F. Krause/W. Humpert/H.-D. Dann: Einführung, ebd. 1987 (24 S., orientierender Überblick).

<sup>9</sup> Vgl. KTM, Bd. 2, 31ff.; Einführung, 11ff;

kenne auch die Handlungsmöglichkeiten, aber in der Durchführung hapert es bei mir; ich komme sogar zur Handlungsausführung, aber ich bekomme nicht richtig mit, zu welchen Ergebnissen das geführt hat, weil der nächste Handlungsbogen meine Aufmerksamkeit schon wieder völlig in Beschlag nimmt – eine für Unterricht typische Situation.

Auch hier zeigt die Erfahrung, daß die vorgeschlagene Sichtweise Lehrerinnen und Lehrer kognitiv orientiert, darin emotional entlastet, zu differenziertem Hinsehen ermutigt und im Entdecken bereits ausgebildeter Fähigkeiten zu dem Wunsch führt, auch Defizite zu bearbeiten. Das KTM bleibt also keineswegs bei dieser kognitiven Orientierung durch das Situationsmodell stehen; es führt vielmehr zu intensiver Arbeit an den subjektiven Theorien und am Fähigkeitsprofil.

### 2.3 Differenzierungen des Problemfeldes Aggression: BAVIS<sup>10</sup>

Aggressionshaltige Situationen werden oft hilflos erlebt, weil auch hier undifferenzierte Wahrnehmung und Interpretation der Situation Möglichkeiten des angemessenen Umgangs blockieren. Hier setzt das BAVIS im KTM an und unterscheidet folgende Listen von Kategorien:<sup>11</sup>

#### 1. Mögliche Störungs-/Aggressionsarten

Beschädigung von Sachen; Besitzergreifen von Sachen; physische Auseinandersetzung; Drohen und Erpressen; Ablehnen, Geringschätzung; Verweigerung; verbale Auseinandersetzungen; sonstiges aggressives Schülerverhalten; auffallende unterrichtsfremde Störungen; auffallende, störende Teilnahme am Unterricht.

#### 2. Mögliche Lehrermaßnahmen

Beobachten/Ignorieren; Abbrechen; Mahnen; Drohen; Bestrafen; Herabsetzen; Kompromiß vorschlagen; Integrieren; Ermutigen; Einfühlen; sonstige Lehrermaßnahme.

#### 3. Mögliche Lehrerziele

Kurzfristig den Unterricht fortsetzen, Ruhe herstellen; erzieherische Beeinflussung des Schülers; langfristige Verminderung der störenden oder aggressiven Schülerverhaltensweisen; Stoffvermittlung zügig fortsetzen; Kontakt zum auffälligen Schüler herstellen/behalten; die Ursache des Konflikts ermitteln; kein benennbares Ziel; je nach Situation eines oder mehrere der obigen Ziele abwechselnd; sonstige Ziele (z.B. drohende Folgen aggressiven Verhaltens abwenden).

#### 4. Mögliche Schülerabsichten

Schüler/in wollte: Aufmerksamkeit auf sich ziehen; den andern ärgern; sich verteidigen; Macht ausüben; sich rächen; Schüler/in brachte Hilflosigkeit

<sup>10</sup> Die Bedeutung der Abkürzung ergibt sich aus dem Buchtitel: W. Humpert/H.-D. Dann, Das Beobachtungssystem BAVIS. Ein Beobachtungsverfahren zur Analyse von aggressionsbezogenen Interaktionen im Schulunterricht, Göttingen 1987; es ist integriert in das KTM.

<sup>11</sup> Wiedergegeben in enger, z.T. wörtlicher Anlehnung an: KTM Bd.1, Anlagen 1.1 bis 4.1 nach Humpert/Dann (Anm. 10).

zum Ausdruck; Schüler/in wollte mehr spielerisch „die Kräfte messen“ ohne die ernsthafte Absicht zu schädigen; im Moment nicht deutlich.

Wie die Formulierungen als Kategorien, ergänzt durch Beispiele, zeigen, sind sie für zweierlei geeignet:

- Zunächst können Studierende und Lehrpersonen überprüfen, welche Kategorien sie kennen, welche für sie bisher in ihrer Wahrnehmung, Interpretation und Zielsetzung noch keinerlei Rolle gespielt haben. So können die *subjektiven Theorien* über Umgang mit Aggression gleichsam in einer theoretischen Trockenübung überprüft, erweitert, vor allem aber auch korrigiert werden. Korrekturmöglichkeiten erschließen sich insbesondere dort, wo mögliche Schülerabsichten differenziert wahrgenommen werden: Aggressionen durch „Aufmerksamkeit auf sich ziehen“ oder „Hilflosigkeit“ erfordern andere Lehrerreaktionen als „Macht ausüben“ oder „Rache“. Hier werden dann im Seminar die unterschiedlichen reformpädagogischen Ansätze integriert: anregungsreiches Lernumfeld, fähigkeitsorientierte Ansprache von Schülerinnen und Schülern, verantwortliche Aufgabenübernahme zur Selbstwerterschließung, aber auch: die Bedeutung von Grenzbeziehungen und „haltenden Umwelten“<sup>12</sup>.
- So vorbereitet, werden die Kategorien-Listen aber auch zur *Unterrichtsbeobachtung* in den schulpraktischen Studien herangezogen. Dabei ist es wichtig, Studierende nicht zugleich zu überfordern: Wo eine Praktikumsgruppe vorhanden ist, beobachten zunächst zwei Studierende nach der gleichen Kategorienliste, um sich in ihrer Wahrnehmung austauschen und schulen zu können. Im weiteren Verlauf können dann unterschiedliche Beobachtungskategorien herangezogen werden.

Beim Umgang mit Aggressionen und Störungen zeigt sich neben den konstruktiven Möglichkeiten kognitiv induzierter Verhaltensmodifikation, daß es auch emotionale Blockierungen gibt, die derart nur begrenzt bearbeitet werden können: Vor allem bei den selbst aggressiven Lehrermaßnahmen „Drohen“ oder „Herabsetzen“ spielen oft eigene unbewußte Motive eine bedeutende Rolle, welche eher in Supervision oder Lehrer-Balint-Gruppen bearbeitet werden müssen. Es zeigt sich aber auch hier, daß eine angemessene kognitive Durchdringung Studierenden wie Lehrpersonen hilft, eigene Reaktionen angemessener wahrzunehmen und Bearbeitungsmöglichkeiten realistisch einzuschätzen.<sup>13</sup>

<sup>12</sup> Siehe dazu unten 3.

<sup>13</sup> Vgl. zu einem ganz anderen Zugang: J. Walker, Gewaltfreier Umgang mit Konflikten in der Grundschule. Grundlagen und didaktisches Konzept. Spiele und Übungen für die Klassen 1-4, Berlin <sup>2</sup>1996: dies., Gewaltfreier Umgang mit Konflikten in der Sekundarstufe I. Spiele und Übungen, Frankfurt/M 1995; vgl. für einen sensiblisierenden Umgang mit Kindern, Wertschätzung, positive Zuwendung und emotionale Nähe zu Kindern immer noch grundlegend: Virginia M. Axline, Kinder-Spieltherapie im nicht-direktiven Verfahren, München <sup>9</sup>1997

## 2.4 Gruppentraining Sozialer Kompetenzen (GSK)

Mit dem GSK wird in der Linie des bisherigen theoretischen Zugangs ein Trainingsverfahren in die Ausbildung integriert, für das kognitive Verarbeitungsprozesse zentral sind. Damit die Darstellung für eine erste Information überschaubar bleibt, werden die zugrundeliegenden theoretischen Annahmen einschließlich der Definition von Sozialer Kompetenz<sup>14</sup> nicht eigens diskutiert, sondern die wichtigsten Elemente des GSK so vorgestellt, wie sie auch im Training begegnen; diese sind: das Erklärungsmodell; die Rollenspiele nach unterschiedlichen Situationstypen; das Videofeedback.

### Das „Erklärungsmodell“

Wer Kompetenzprobleme bearbeiten will, muß eine Vorstellung darüber haben, wie unsicheres, aggressives oder kompetentes Verhalten in sozialen Situationen zustande kommt: Eine konkrete Alltagssituation wird von der betreffenden Person in bestimmter Weise wahrgenommen und sowohl kognitiv wie emotional weiterverarbeitet. Die Verarbeitungsvorgänge führen zu beobachtbaren (‘motorischen’) Verhaltensweisen, welche Veränderungen in der Umwelt bewirken, welche ihrerseits wieder durch Wahrnehmungsprozesse auf das Individuum zurückwirken und von diesem als Konsequenz erfahrung kognitiv und emotional weiterverarbeitet werden.<sup>15</sup> Sowohl auf der Ebene der *Situationswahrnehmung*, der *kognitiven* und *emotionalen Verarbeitung*, der gewählten und ausgeführten *Handlungen* sowie der Verarbeitung der *Rückmeldungen* aus der Umwelt können Störungen auftreten, die dafür verantwortlich sind, ob ein Verhalten als sozial kompetent oder inkompetent bezeichnet werden kann.<sup>16</sup>

Sozial inkompetentes Verhalten kann durch ungünstige Prozeßverläufe auf jeder Ebene der Verhaltensgenerierung entstehen; durch: situationale Überforderung, ungünstige kognitive Verarbeitung sozialer Situationen (ungünstige Wahrnehmung der sozialen Situation und der beteiligten Partner, fehlende Diskriminationsfertigkeiten, ungünstige Annahmen über das Zustandekommen derartiger Situationen und ungünstige Einschätzung der eigenen Bewältigungsmöglichkeiten hinsichtlich Selbstwahrnehmung und Kompetenzvertrauen), ungünstige emotionale Prozesse (Selbstwahrnehmung von Emotionen), motorische Verhaltensdefizite (Vermeidungsverhalten), ungünstige Verhaltenskonsequenzen (objektive Konsequenzen, Selbstbestrafung und Selbstverstärkung).<sup>17</sup>

<sup>14</sup> Pfüngsten/Hinsch, GSK, 39: „Als Soziale Kompetenz bezeichnen wir die Verfügbarkeit und Anwendung von kognitiven, emotionalen und motorischen Verhaltensweisen, die in bestimmten sozialen Situationen zu einem langfristig günstigen Verhältnis von positiven und negativen Konsequenzen führen.“ Die Autoren unterscheiden zwischen einer formalen Bestimmung des Zielverhaltens und der inhaltlichen Konkretisierung, d.h. der Bewertung in Relation zu einem Ziel: Wer seinen Partner verletzen will, wird in dessen Beleidigtsein eine positive Konsequenz sehen, während sich dies unter dem Ziel der Versöhnung als negative Konsequenz erweist.

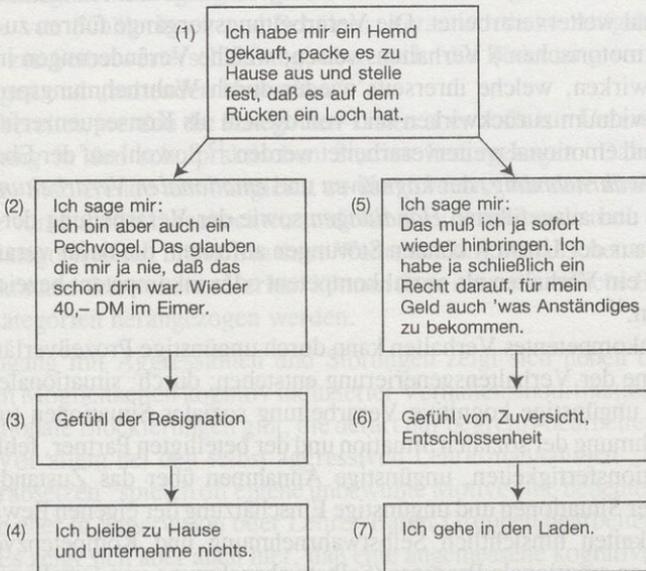
<sup>15</sup> Vgl. ebd., 5.

<sup>16</sup> Vgl. dazu ausführlich: ebd. 21.

Der *Aufbau* des GSK ist an diesem Prozeß orientiert. Für die verschiedenen Teilschritte des Prozesses werden Trainingselemente angeboten, z.B. Situationskategorisierungen zu üben, Wahrnehmungsgenauigkeit und Diskriminationsfähigkeiten (sicher, unsicher, aggressiv) zu trainieren, Gedanken von Gefühlen zu unterscheiden.

Für den Erfolg des Trainings im Sinne einer kognitiven Verhaltensmodifikation ist es aber entscheidend, daß die *Teilnehmerinnen und Teilnehmer diesen Prozeßablauf verstehend verinnerlichen* und dadurch lernen, an den einzelnen Stationen des Prozesses ihr Verhalten zu überprüfen und zu ändern. Die Vermittlung des Prozeßmodells erfolgt im Training nicht abstrakt, sondern an einer konkreten Situation, aus der dann das vereinfachte „Erklärungsmodell“ abgeleitet wird:<sup>18</sup>

#### Beispiel für eine Selbstunsichere bzw. -sichere Verhaltenssequenz

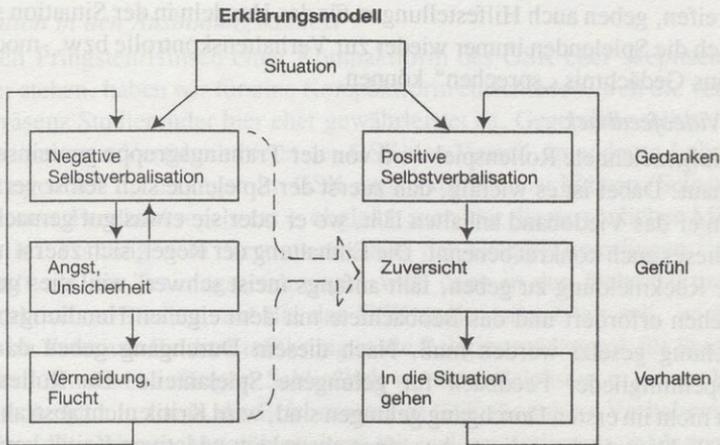


Erst wenn die selbstunsichere und -sichere Verhaltenssequenz von allen verstanden und akzeptiert ist, werden die Begriffe des Erklärungsmodells (zweiter Teil der Grafik) hinzugenommen. In diesem spielt *Selbstverbalisation*, das begleitende innere Sprechen, eine besondere Rolle: In ihm werden sowohl *kognitiv-emotionale Bewertungen wie die inneren Rückwirkungen* (Feedback-Schleifen) auf das eigene Verhalten faßbar: „Ich bin aber auch ein Pechvo-

<sup>17</sup> Vgl. ebd., 8-21.

<sup>18</sup> Ebd., 72, dort beide Grafiken unmittelbar aufeinanderfolgend, auf der Basis des etwas komplexeren „Prozeßmodells“, ebd., 6; die in Klammern gesetzten Zahlen verdeutlichen die Reihenfolge der schrittweisen Darstellung.

gel...“ führt als Interpretation zu einem Gefühl der Resignation und zum Unterlassen der Handlung. Dagegen führt „Das muß ich sofort wieder hinbringen...“ zu einem Gefühl der Zuversicht und Entschlossenheit und zur Ausführung der Reklamation.



Die Veränderung der Bewältigungseinschätzung einer selbst erlebten schwierigen Situation wird dann auch an der Stelle erfahren, wo bisherige negative Selbstverbalisation „Das schaff ich nie!“ innerlich in eine positive „Das wäre doch gelacht! Andere schaffen’s doch auch!“ umgesprochen wird.

### Die Rollenspiele nach Situationstypen<sup>19</sup>

Die Rollenspiele, die durch Video aufgezeichnet werden, sind in eher therapeutisch orientierten Settings so angelegt, daß immer die Trainerperson den Gegenpart übernimmt (z. B. den Schalterbeamten, der bewegt werden soll, die Bearbeitung eines Antrags vorzuziehen; Typ S). Die Trainerperson kann durch ihre Erfahrung die Schwierigkeit der Situation so gestalten, daß diese für den Spielpartner nicht zu leicht (kein Erfolgserlebnis), aber auch nicht zu schwer (Mißerfolgserlebnis) und damit bewältigbar wird. Anfängliche Mißerfolgserlebnisse würden den Trainingserfolg insgesamt in Frage stellen. In Ausbildungssituationen mit Studierenden der Pädagogik hat es sich als positiv erwiesen, diese den aktiven und reaktiven Spielpart übernehmen zu lassen, weil dann der Gewinn eines anschließenden Rollentauschs mit Perspektivenwechsel für die Entwicklung von Metakognitionen genutzt werden kann.

Die Selbstverbalisation steht als positive Selbstinstruktion auch vor Beginn der das GSK tragenden Rollenspiele, wo die Spielenden je nach Situationstyp sich gleichsam selber Mut machen: „Das ist mein gutes Recht“ (Recht); „Ich habe ein Recht auf meine Gefühle“ (Beziehung); „Es ist mein gutes Recht, einen

<sup>19</sup> Zu den Situationstypen vgl. oben 2.1.

Versuch zu machen“ (Sympathie); sie wird aber auch im Verlauf des Rollenspiels aktiviert – manchmal sogar durch eine Intervention der Trainerperson –, wenn die ursprüngliche positive Absicht durch den Spielverlauf bzw. einschließende frühere Erfahrungen wieder durch negative überlagert wird. Instruktionbögen, die differenziert die Anforderungen des jeweiligen Situationstyps aufgreifen, geben auch Hilfestellungen für das Handeln in der Situation selbst, die sich die Spielenden immer wieder zur Verhaltenskontrolle bzw. -modifikation ins Gedächtnis „sprechen“ können.

### *Das Videofeedback*

Das aufgezeichnete Rollenspiel wird von der Trainingsgruppe gemeinsam angeschaut. Dabei ist es wichtig, daß zuerst der Spielende sich selbst verstärkt, indem er das Videoband anhalten läßt, wo er oder sie etwas gut gemacht hat, und dieses auch konkret benennt. Die Einhaltung der Regel, sich zuerst nur positive Rückmeldung zu geben, fällt anfangs meist schwer, weil dies genaues Hinsehen erfordert und das Beobachtete mit dem eigenen Handlungsplan in Beziehung gesetzt werden muß. Nach diesem Durchgang geben dann die Gruppenmitglieder Feedback für gelungene Spielanteile. Da Rollenspiele meist nicht im ersten Durchgang gelungen sind, wird Kritik nicht abstrakt, sondern als Vorsatz formuliert: Aus einer abstrakten negativen Kritik kann man nur Selbstabwertung lernen; ein Vorsatz („Das möchte ich das nächste mal so und so machen“) hingegen verknüpft die kritische Wahrnehmung der Situation mit den eigenen Fähigkeiten und einem modifizierten Handlungsplan, so daß für die nächste Situation durch das Konzept eigener Fähigkeiten eine positive Motivation zur Situationsbewältigung gegeben ist.

Diese Feedback-Regeln werden mit dem Ziel der Entwicklung von *Metakognitionen* in der Gruppe eigens thematisiert und auch im Blick auf andere Erfahrungsbereiche diskutiert, so z.B. Rückmeldungen zu Unterrichtsbesuchen: Viele Studierende tendieren nach ihren ersten Unterrichtsversuchen beim Rückblick zu einer überbordenden negativen Kritik; sie brauchen viel Zeit, die Dinge zu benennen, die ihnen nicht gefallen haben (vielleicht auch ihrer Meinung nach in den Augen des Beobachters nicht gelungen seien), so daß für die gelungenen Anteile am Ende nur noch wenig Zeit bleibt, vor allem aber die Erinnerung darüber durch die Negativliste überlagert ist. Deshalb gilt: Zuerst die gelungenen Anteile benennen, konkretisieren, was dieses Gelungene ausmacht. Dies führt zu einer Verankerung der Erfahrung mit dem Konzept eigener Fähigkeiten. Erst dann werden die problematischen Anteile reflektiert, auch hier mit dem Ziel, konkrete Ursachen zu benennen, um Veränderungsmöglichkeiten für einen weiteren Durchgang erkennen zu können.

Barbara Jürgens schreibt zu dem Erwerb von Metafähigkeiten als einem zentralen Ziel des GSK:

„Die Teilnehmerinnen lernen, Prozesse und Verhaltensweisen bewußt zu registrieren und auszuführen, die normalerweise automatisiert verlaufen. Sie müssen sich ihre Selbstverbalisationen ins Gedächtnis rufen, auf ihre Gefühle und deren Zusammenhang mit Selbst-

verbalisation achten, ihr eigenes Verhalten beobachten und gezielt ändern sowie sich selbst in systematischer Weise Rückmeldung geben. Man kann annehmen, daß so die Fähigkeit, sich selbst zu kontrollieren und die Unabhängigkeit von situativen Bedingungen beträchtlich verbessert wird. Nicht zuletzt wird durch die Aufforderung zu positiver Selbstrückmeldung und Selbstkritik in Form internal variabler Selbstattributionen das Kompetenzvertrauen der Teilnehmerinnen verstärkt.<sup>20</sup>

### *Integration in den Ausbildungskontext*

Obleich Pringsten/Hinsch einer Kompaktform des GSK eher skeptisch gegenüber stehen, haben wir für eine Kompaktform entschieden, weil die verlässliche Präsenz Studierender hier eher gewährleistet ist. Gegenüber selbsterfahrungsorientierten Verfahren bietet das GSK den Vorteil, in anderen Lehrveranstaltungen auf Erfahrungen im GSK zurückkommen zu können (Selbstverbalisationen, Feedbackregeln etc.), obgleich auch hier die persönlichen Mitteilungen im Training dem Vertrauensschutz der Gruppe unterliegen.<sup>21</sup> Ein Rückgriff auf die Trainingserfahrungen wird dann in den fachdidaktischen schulpraktischen Studien, auf die das GSK auch vorbereiten soll, wichtig, ebenso im Tutorium für die Einführung in die Religionspädagogik für Studienanfängerinnen und -anfänger. Schließlich werden, gleichsam in einem Konzept forschenden Lernens, die Erfahrungen im GSK (kognitive Verhaltensmodifikation, Erwerb von Metafähigkeiten) mit anderen (religions-)pädagogisch relevanten Fragestellungen verknüpft – so die eigenständige Adaptation der Situationstypen des GSK auf pädagogische Fragestellungen<sup>22</sup> sowie eine geplante weitere auf religionspädagogische Problemsituationen – und auch andere Zugangswege zu Problemlösungen (TZI, Mediation) herangezogen; ein entsprechendes Konzept zur Profilbildung wird derzeit formuliert.

Bei allen positiven Erfahrungen mit dem GSK darf nicht ausgeblendet werden, daß es psychische Problemlagen gibt, die andere, z.B. therapeutische Interventionen erfordern. Trainerpersonen des GSK müssen deshalb zwar keine therapeutische Kompetenz, wohl aber ein genügendes Maß an Selbsterfahrung sowie an Wahrnehmungsfähigkeit von psychischen Problemlagen mitbringen, die sicherstellen, daß in kritischen Trainingssituationen angemessen Hilfe organisiert werden kann.

### 3. Kognitive Verhaltensmodifikation und Selbsterfahrung

Im Sinne von Reflexionswissen und Metafähigkeiten werden in die Ausbildung auch solche theoretischen Modelle integriert, welche schon für Studierende, vor allem aber später für (Religions-)Lehrerinnen und Lehrer bedeutsam sind, an denen die kognitiv-emotionale Interaktion, aber auch die Grenzen einer stärker kognitiv akzentuierten Bearbeitung deutlich werden. Die Auseinander-

<sup>20</sup> B. Jürgens, Verhaltensgestörte Kinder oder sozial inkompetente Pädagoginnen? in: D.H. Hecht/E. Jürgens (Hg.), Anders kommunizieren lernen, (Praxis Pädagogik) Braunschweig 1996, 18-36, 32.

<sup>21</sup> So werden auch die Videobänder gelöscht.

<sup>22</sup> Vgl. oben Anm. 7.

setzung damit erfolgt in Stile von *Fallanalysen*, wie abschließend einige Beispiele zeigen sollen; diese sind so ausgewählt, daß der emotionale Anteil schrittweise zunimmt.

### *Von der Opfer- zur Täterzentrierung*

Wie sich Sichtweisen durch kognitive Orientierung verändern, zugleich aber auch Blockaden für Neuorientierung vorhanden sein können, zeigt wiederum ein Blick ins Feld der Aggressionen: Wer immer nur die Betroffenheit der Opfer sieht, vermag nicht zu erkennen, was die Täter motiviert, Aggression als Mittel der Wahl einzusetzen; die oben unter 2.3 aufgeführten Schülerabsichten tragen hier hilfreiche Differenzierungen ein – besonders die Bedeutung von Selbstwerterfahrung bzw. deren Beschädigungen –, welche dann auch angemessene Handlungsformen ermöglichen. Blockiert werden diese allerdings dort, wo eine Lehrperson vielleicht selbst als Kind Opfer von Gewalt und sexueller Mißhandlung geworden ist. Hier muß das „verletzte Kind in uns“ erst geheilt werden, bevor, von Projektionen befreit, solche hilfreichen Unterscheidungen eigene Handlungsmöglichkeiten freisetzen.<sup>23</sup>

### *Haltende Umwelt und Containing-Function*

Das auf Winnicott zurückgehende Konzept „Haltende Umwelt“ ist zunächst für die psychische Entwicklung und Gesundheit von elementarer Bedeutung: Haltende Umwelten zeichnen sich dadurch aus, daß sie

- zuverlässig in der Nähe sind (Halt und Struktur geben; Grenzen ziehen),
- zum Loslassen ermutigen (entwicklungsförderlicher Impuls),
- in Krisen für Rückzugsmöglichkeiten erreichbar sind.<sup>24</sup>

Auch pädagogische Institutionen müssen haltende Umwelt sein:

„Erst die garantierte äußere Sicherheit und Verlässlichkeit der Grenzen kann Raum schaffen für inneres Wachstum. ... muß die Institution die materiellen und personellen Ressourcen bereitstellen und sichern, die für eine optimale Strukturierung des Binnenraumes der Institution erforderlich sind. Hierzu gehört auch, daß die Institution für die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter gleichsam eine haltende Umwelt bereitstellt, die es ihnen wiederum ermöglicht, die Reinszenierungen traumatischer Erfahrungen und deren gescheiterte Verarbeitungsversuche im Winnicottschen Sinne zu 'überleben', also nicht mit Beziehungsabbruch, Vergeltung oder Rückzug zu reagieren. Wesentliche Elemente der haltenden Funktion der Institution für die Mitarbeiter sind dabei ein angemessener Personalschlüssel, Supervision, Gestaltungsfreiräume und nicht zuletzt das institutionell abgesicherte und getragene Akzeptieren von Grenzen pädagogischer Belastbarkeit und Machbarkeit.“<sup>25</sup>

<sup>23</sup> Vgl. hierzu etwa: *B. Marquardt-Mau (Hg.), Schulische Prävention gegen sexuelle Kindesmißhandlung. Grundlagen, Rahmenbedingungen, Bausteine und Modelle*, Weinheim/München 1995; *U. Brockhaus/M. Kolshorn, Sexuelle Gewalt gegen Mädchen und Jungen. Mythen, Fakten, Theorien*, Frankfurt/M. 1993; zum „Kind im Erwachsenen“ besonders: *M. Imhof, Durch Sprechen Mauern zerbrechen. Konfliktgruppenarbeit in der Schule*, Gießen 1987.

<sup>24</sup> Vgl. *R. Kegan, Die Entwicklungsstufen des Selbst. Fortschritte und Krisen im menschlichen Leben*, München 1986, 211.

<sup>25</sup> *H.-G. Trescher/U. Finger-Trescher, Setting und Holding-Function. Über den Zusammenhang von äußerer Struktur und innerer Struktur*, in: *U. Finger-Trescher/H.-G.*

Wenn man die Auswirkungen knapper Finanzmittel realistisch einschätzt – von rigide leistungsorientierten Konzepten einmal abgesehen –, wird deutlich, in welche Ambivalenzen Lehrpersonen geraten, die die Gestaltungschancen von „Schulprofil“ und „Qualitätssicherung von Schule“ entschieden nutzen wollen.

Labile institutionelle Bedingungen in der Schule haben dann auch Folgen für die Bearbeitung der immer häufiger auftretenden, o.g. Reinszenierungen traumatischer Erfahrungen in aggressiven Konfliktlagen: Ein Kind, das in seiner Familie nie Anerkennung und Liebe erfahren hat, testet gleichsam in der Reinszenierung durch verstärkte Aggression die Lehrperson, die ihm mit Wohlwollen begegnet, ob auch hier die Zuwendung letztlich nicht trägt und das Kind verletzt, enttäuscht wird. Dies kann den Pädagogen in einen „Zustand der Hilflosigkeit, Ohnmacht, Selbstzweifel, Angst und Wut“ versetzen, worauf er mit Abwehr in Form von „Schuldgefühlen und verstärkter Zuwendung, mit depressivem Rückzug oder mit Enttäuschung und ‘Rache’“ reagieren kann.

„Er kann aber auch im Sinne eines professionellen Umgangs seine emotionale Verstrickung reflektieren, die in ihm mobilisierten Gefühle und Phantasien zunächst einmal ertragen (‘Containing-Function’), eigene unbewusste Anteile von denen des Kindes zu unterscheiden suchen (z.B. im Rahmen einer Supervision oder Selbsterfahrung), um einen geeigneten Umgang damit zu finden. So wird er vielleicht entdecken, daß seine Enttäuschung und Wut z.T. auch mit seinen eigenen Größenphantasien zusammenhängt, gerade er müsse in der Lage sein, mit diesem schwierigen Kind besonders gut und erfolgreich umgehen können und wird so verstehen, daß sein Bemühen nur z.T. diesem Kind gilt, zum anderen Teil aber seiner eigenen narzißtischen Befriedigung. Hieraus wird eine realistischere Wahrnehmung des Kindes resultieren und eine Anerkennung der eigenen Grenzen.“<sup>26</sup>

Das Kind aber wird dann vielleicht als Botschaft des Pädagogen entziffern und erstmals in seinem Leben erfahren können: „Ich ertrage Deine Aggressionen, und unsere Beziehung zerbricht nicht daran.“ Nur diese Reaktion ermöglicht es dem Kind, nicht erneut in der Gegenübertragung und Reprojektion sich unwert zu fühlen, sondern die erfahrene Verlässlichkeit des Pädagogen für seine Entwicklung zu nutzen.

In der Analyse solcher Situationen wird deutlich, welchen Begrenzungen Lehrerausbildung dort ausgesetzt ist, wo Selbsterfahrung unverzichtbar ist, eine Vermischung mit dem Lehrbetrieb sich aber da verbietet, wo ein institutioneller Interessenkonflikt durch Prüfungs- und Bewertungsverfahren gegeben ist. Dennoch ist es unverzichtbar, an ausgewählten Fallbeispielen<sup>27</sup> die Sensibilität

*Trescher (Hg.), Aggression und Wachstum. Theorie, Konzepte und Erfahrungen aus der Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen, Mainz 1992, 90-116, 111.*

<sup>26</sup> Ebd. 100f.

<sup>27</sup> Hierzu gehört auch die geschlechtsspezifische Verarbeitung von Problemlagen durch Frauen, welche dazu neigen, durch institutionelle Bedingungen verursachte Schwierigkeiten zu ihrem eigenen Anliegen zu machen und sich damit Anstrengungen zumuten, mit denen sie die durch die Institution gesetzten Grenzen zu kompensieren suchen – im Falle des Mißlingens mit Schuldzuweisung an ihre eigene Person und der Enttäuschung der Phantasie, „daß alles im eigenen Sinne machbar sei, daß es keine äußeren Grenzen für Erreichbares geben“: *Annelinde Eggert-Schmid Noerr, Aggression und Geschlecht, in: Finger-Trescher/Trescher, 56-74, 72.*

für solche Problemlagen zu fördern. Daß Studierende, vor allem aber später (Religions-)Lehrerinnen und Lehrer, im Anschluß daran immer noch selbst entscheiden müssen, ob sie den nächsten Schritt zur Supervision oder Selbsterfahrung tun wollen, dispensiert nicht davon, erste kognitive und emotionale Orientierungen zu erschließen.

### 3. Ausblick

Bewertet man abschließend die hier vorgestellten Ausbildungselemente und Perspektiven der Pädagogenprofessionalität, wird deutlich, daß die pädagogische Basiskompetenz – von der sozial-kommunikativen Kompetenz bis zur Kompetenz der Selbstwahrnehmung und -erfahrung – auch unverzichtbare Voraussetzung für lebensförderliche religionspädagogische Praxis ist. Angesichts der Ausbildungsbedingungen an der Hochschule und den Arbeitsbedingungen zumindest an den Schulen ermöglichen die ersten Schritte der hier rekonstruierten kognitiven Verhaltensmodifikationen bei den beteiligten Personen, Vertrauen in eigene Kompetenzen und ein Konzept eigener Fähigkeiten zu erschließen, verankert in Reflexionswissen und Metafähigkeiten. Von diesen her darf dann auch darauf vertraut werden, daß vor notwendigen weiteren Schritten, vor allem solchen mit hohem Selbsterfahrungsanteil oder therapeutischem Setting, welche zu institutionalisierten Ausbildungsgängen in Spannung stehen, nicht zurückgeschreckt wird, weil mit der Ahnung einer Befreiungserfahrung die Angst vor ihnen verschwindet.