

# PsychoLOGISCHE Didaktik: Wie Sie freudvolle und nachhaltige Weiterentwicklung in Gruppen ermöglichen

PsychoLOGICAL Didactics: How to Facilitate Joyous and Sustainable Advancements in Groups

Christine Hoffmann & Monika Finsterwald

Themenschwerpunkt Lernen und Lernstörungen

## Zusammenfassung

Weiterbildungsmaßnahmen sind dann erfolgreich, wenn sie auf einem psychoLOGISCHEN didaktischen Konzept basieren, das alle Lernenden „abholt“ und sie gut auf ihrer individuellen Entwicklungsreise begleitet. In diesem Artikel lernen Sie einen methodischen Ansatz (Akronym: HOFFMANN) kennen, mit dessen Hilfe Weiterbildungen in Gruppensettings jeglicher Formate, Inhalte und Zielgruppen leichter konzipiert werden können. Dieser Ansatz beruht zum einen auf bildungspsychologischen Theorien, die sich mit Motivation, selbstreguliertem Lernen und Gedächtnisbildung auseinandersetzen. Zum anderen wird auf zentrale Erkenntnisse lösungsfokussierter und hypnosystemischer Interventionsansätze zurückgegriffen. Im ersten Teil des Beitrags wird die theoretische Fundierung dargestellt, wobei stets Implikationen für die Praxis abgeleitet werden. Im zweiten Teil werden die didaktischen Bausteine der HOFFMANN-Methode® in Form eines konkreten Leitfadens für die Gestaltung von nachhaltig wirksamen Weiterbildungen vorgestellt: Hoffnungen beleuchten, Orientierung am Erfolg, Fokus auf Entwicklungsziele, Flexible Impulsgebung, Merk-Würdiges visualisieren, Anwendung auf Entwicklungsziele, Nachhaltige Transferinterventionen, Nutzen utilisieren.

## Abstract

Continuing education measures are successful when they are based on a psychoLOGICAL didactic concept that “catches up” with all learners and accompanies them well on their individual journey of development. In this article, you will learn about a methodological approach (acronym: HOFFMANN) that can be used to more easily design continuing education in group settings of any

format, content, and target group. On the one hand, this approach is based on theories of educational psychology that deal with motivation, self-regulated learning, and memory formation. On the other hand, it draws on central insights of hypnosystemic and solution-focused intervention approaches. In the first part of the paper, the theoretical foundation is presented, with implications for practice always being drawn. In the second part, the didactic building blocks of the HOFFMANN Method® are presented in the form of a concrete guideline for the design of sustainably effective training courses: Highlighting hopes, Orientation to success, Focus on development goals, Flexible impulses, visualizing Memorable things, Application to developmental goals, sustainNable transfer interventions, utilizing beNefits.

## 1. Einleitung

Sich zu verändern, ist schwierig. Selbst wenn der Änderungswunsch in uns selbst herangereift ist, braucht es neben einer klaren Zielformulierung starke Willenskraft und regelmäßige Energie, um erwünschte Veränderungen nachhaltig in das eigene Leben zu integrieren.

PsychologInnen begleiten häufig Menschen in Veränderungsprozessen. Sie unterstützen individuelle Entwicklung und moderieren Fortschritt in Gruppen. Manchmal gibt es hinsichtlich der Kompetenzentwicklung einen vorab festgelegten Fokus, beispielsweise bei Führungstrainings, manchmal wird der Fokus gemeinsam mit den Zielpersonen erst während des Prozesses geklärt, beispielsweise im Team-Coaching.

Nachhaltige Veränderungen gehen immer mit Lernen einher, denn: „Lernen bezeichnet jene Prozesse, die zu einer relativ langfristigen Veränderung im Verhaltenspotenzial eines Organismus führen und das Ergebnis von Erfahrungen darstellen“ (Haider, 2019).

Für die „Begleitung von Entwicklungsreisen“ stellen PsychologInnen in ihrer praktischen Arbeit einen Raum für Lernerfahrungen zur Verfügung; einen Raum, in dem die „Reisenden“ Neues erfahren, sich erproben und verändern können. Im Gruppensetting kommen unterschiedliche „Reisende“ zusammen. Sie variieren in Vorwissen und Kompetenzniveau. Sie bringen unterschiedliche „Reisevorlieben“ mit. Manche kommen begeistert, andere mit großer Skepsis. Die gruppenleitenden PsychologInnen stehen vor der Herausforderung, jede und jeden „gut abzuholen“ und individuell stimmige Entwicklungsräume zu kreieren. Die Dynamik in der Gruppe stellt idealerweise eine eigene Quelle für Lernen dar.

Doch wie können PsychologInnen individuelle, freudvolle und nachhaltige Entwicklung im Gruppenkontext ermöglichen? In diesem Artikel möchten wir Ihnen einen methodischen Ansatz vorstellen (s. Abbildung 1), mit dessen Hilfe die Konzeptionierung von Weiterbildungen jeglicher Formate, Inhalte und Zielgruppen erleichtert wird.

Abb. 1: HOFFMANN-Methode®: Leitlinien für nachhaltig wirksame Didaktik-Konzepte



Dieser methodische Ansatz beruht auf bildungspsychologischen Theorien (Spiel, Schober, Wagner & Reimann, 2010) sowie hypnosystemischen und lösungsfokussierten Interventionsansätzen (Gross & Popper, 2020; Iveson, George & Ratner, 2018). Im ersten Teil dieses Beitrags wird ein Einblick in die vielfältigen zugrundeliegenden Theorien und Ansätze gegeben. Dabei fokussieren wir auf das zentrale Thema jeder gelingenden Weiterbildung, auf Motivation. Im zweiten Teil des Beitrags werden mit der HOFFMANN-Methode® Leitlinien für nachhaltig wirksame Didaktik-Konzepte vorgestellt.

## 2. Theoretische Fundierung

### 2.1. Wissenswertes aus der bildungspsychologischen Forschung

*Motivation spielt eine zentrale Rolle, wenn Menschen sich auf das Übernehmen einer neuen Haltung, das Lernen von Fachinhalten oder das Implementieren neuer Verhaltensweisen einlassen sollen.*

Aus der psychologischen Forschung sind hier v. a. sogenannte „Erwartung x Wert“-Theorien interessant (Reisenzein, 2021). Motivation ergibt sich dabei aus dem Produkt zweier Faktoren:

- 1) Individuelle Erfolgserwartung: Wenn ich mich anstrengende, wie wahrscheinlich erreiche ich mit dieser Handlung mein Ziel?
- 2) Subjektiver Wert: Wie wünschenswert ist das Ziel für mich? Welchen Wert haben die zu erwartenden Folgen meiner Handlung für mich?

Laut Reisenzein (2006) liegt dieser Theorie die zentrale Annahme zugrunde, „dass Personen versuchen, dasjenige zu tun, von dem sie glauben, dass es zu dem führt, was sie sich wünschen“. Die Wahrscheinlichkeit, eine Lernhandlung auszuführen oder eine Aufgabe zu bearbeiten, steigt dabei mit zunehmender Erfolgserwartung und der Höhe des zugeschriebenen Wertes. Ist jedoch KEINE Erfolgserwartung vorhanden oder KEIN persönlicher Wert der Zielerreichung für die Person erkennbar, dann ist auch KEINE Motivation da, diese Handlung oder Aufgabe auszuführen.

Weiters ist in dieser Theorie die hohe Bedeutung von Situationen und Kontexten integriert (vgl. Eccles & Wigfield, 2020). Denn die Kontexte, in denen sich eine Person bewegt und wie diese gestaltet sind, beeinflussen dabei die Ausprägung der Erfolgserwartung und Wertzuschreibung. Sie kennen dies sicherlich selbst auch aus eigener Erfahrung: Selbst, wenn Sie etwas sehr gerne machen, kann es sein, dass Sie in bestimmten Situationen keine Lust haben, sich weiter zu engagieren. Beispielsweise weil sie keine Wertschätzung für Ihre Arbeit erlangen oder Sie sich durch Vorschriften zu stark in Ihrer Freiheit eingeschränkt fühlen. Trotzdem ist es denkbar, dass Sie die Aufgabe erledigen, und zwar aus externalen Gründen. Beispielsweise weil sie dadurch bei einer anstehenden Gehaltsverhandlung bessere Chancen haben oder einen Konflikt mit KollegInnen vermeiden wollen. Für GruppenleiterInnen bedeutet dies, dass der Kontext eine große Rolle für die Motivation der Teilnehmenden spielt.

Aus dieser Theorie lassen sich also zwei grundlegende Ansätze für Motivationsförderung ableiten, nämlich einerseits die individuelle Erfolgserwartung zu erhöhen, andererseits am Wert der Zielerreichung anzusetzen.

- 1) Die individuelle Erfolgserwartung kann insbesondere durch das Bewusstmachen und die Ermöglichung von Erfolgserlebnissen (mastery experiences) gefördert werden (vgl. Bandura, 1997). So kann beispielsweise durch das Setzen von kurzfristigen Zielen die Selbstwirksamkeitserwartung und somit auch die Erfolgserwartung erhöht werden. Kurzfristige Ziele lassen sich leichter erreichen als langfristige Ziele. Die Wahrscheinlichkeit von Erfolg und Selbstwirksamkeit ist somit höher. Zudem ist das Äußern von sogenannten verbalen Überzeugungen und Bekräftigungen eine wirksame Methode: Es ist motivationsförderlich, wenn signifikante Andere, wie beispielsweise Sie als GruppenleiterIn oder andere Teilnehmende, mit glaubwürdigen Äußerungen wie „Ich bin sicher, dass du das schaffst ...“ Zuversicht hinsichtlich der erwünschten Veränderung vermitteln oder wiederholt und zeitnah Fortschritte aufzeigen sowie Verbesserungen würdigen.
- 2) Der subjektive Wert kann vieles umfassen: die persönliche Wichtigkeit, die Nützlichkeit, die Einschätzung der Kosten sowie den intrinsischen Wert. Ein Beispiel: In einem Training sollen Sie im Rahmen einer Transferaufgabe mindestens ein strukturiertes MitarbeiterInnengespräch führen. Ob Sie diesen praktischen Lernschritt tatsächlich setzen, hängt von verschiedenen Faktoren ab: Welche persönliche Bedeutung hat diese Aufgabe für Sie? Sind in Ihren Augen MitarbeiterInnengespräche etwas Wichtiges? Wie schätzen Sie die Nützlichkeit ein? Sind Sie mit vorangegangenen Gesprächen unzufrieden gewesen und sind der Ansicht, die neue Strukturierung könnte hilfreich sein? Wie hoch sind die Kosten für Sie? Müssen Sie sich zeitintensiv auf das Gespräch vorbereiten? Besteht die Gefahr, dass Sie scheitern bzw. befürchten Sie, dass Ihre MitarbeiterInnen Sie für inkompetent erachten, wenn das Gespräch nicht gut läuft? Wie ist Ihre aktuelle Arbeitsbelastung? Können Sie das strukturierte MitarbeiterInnengespräch nur führen, wenn Sie etwas anderes Wichtiges verschieben? Idealerweise hat die Aufgabe für Sie einen hohen intrinsischen Wert: Sie sind begeistert von der neu erlernten Struktur des MitarbeiterInnengesprächs und können es kaum erwarten, auf diese Weise zielfokussiert mit Ihren Teammitgliedern in Reflexion zu gehen. Für die Motivationsförderung bedeutet dies, dass an all diesen vier Aspekten gearbeitet werden kann: Es kann z. B. über die persönliche Wichtigkeit und den Nutzen reflektiert werden, aber es können auch die Kosten angesprochen werden und wie diese reduziert werden können.

Eine weitere relevante Motivationstheorie ist die der intrinsischen und extrinsischen Motivation. Diese ist hinlänglich bekannt. Vergessen wird jedoch oft, dass extrinsische Motivation sehr heterogen ist (Ryan & Deci, 2020): Es macht einen Unterschied, ob eine Person aus externem Druck (Belohnung, Bestrafung) oder aus innerem Druck (Bedürfnis nach Anerkennung, Pflichtgefühl) heraus handelt. Beide Formen zählen zur extrinsischen Motivation und gelten als fremdbestimmt. Extrinsische Motivation kann jedoch auch selbstbestimmt sein: Wenn eine Person den Wert einer an sie gestellten Aufgabe für sich erkennt, kann sie sehr gewillt sein, diese auszuführen. Es kann sogar sein, dass sie diese als passend zu ihren eigenen Interessen und Werten sieht. Intrinsische Motivation liegt hingegen nur vor, wenn die Aktivität selbst die Belohnung ist. Sie ist also verbunden mit Freude und nicht, wie bei selbstbestimmter extrinsischer Motivation, mit dem bloßen Erkennen eines Nutzens.

In Weiterbildungen finden sich all diese Motivationsarten wieder, unterschiedlich ausgeprägt bei den verschiedenen Teilnehmenden, aber auch bei ein- und derselben Person unterschiedlich zu verschiedenen Zeitpunkten. Da die selbstbestimmten Motivationsformen zu einer positiveren Stimmung, mehr Kreativität sowie mehr Ausdauer bei herausfordernden Aufgaben und somit besseren Lernerfolgen und Leistungen führt (Schneider, 2019), ist es wichtig zu überlegen, wie diese unterstützt werden können. Die vielfach beforschte Theorie der Basic Needs (Deci & Ryan, 2002) geht davon aus, dass selbstbestimmte Motivation nur entstehen kann, wenn die drei psychologischen Grundbedürfnisse nach Kompetenzerleben, Autonomie und sozialer Eingebundenheit hinreichend befriedigt sind.

- 1) Dem Bedürfnis nach Kompetenz liegt das Bestreben zugrunde, sich als handlungsfähig zu erleben sowie Anforderungen der Umwelt wirksam und aus eigener Kraft bewältigen zu können. Personen suchen somit Gelegenheiten, die eigenen Fähigkeiten anzuwenden und suchen sich Herausforderungen, die sie auch bewältigen können. Dies gilt selbstverständlich auch für Teilnehmende von Weiterbildungen. Kompetenzerleben wird am besten in einem gut strukturierten Umfeld ermöglicht, das optimale Herausforderungen, positives Feedback und Wachstumschancen bietet.
- 2) Dem Bedürfnis nach Autonomie liegt der Wunsch zugrunde, sich als eigenständiges „Handlungszentrum“ und VerursacherIn von Handlungen zu erleben: Personen möchten ihre Ziele und Handlungen selbst bestimmen. D. h. für die Entwicklung einer selbstbestimmten Motivation ist es wichtig, dass Teilnehmende in Trainings sich frei von äußerem Druck und als Individuen angesprochen fühlen sowie ihnen viel Mitgestaltungsmöglichkeit angeboten wird.
- 3) Das Bedürfnis nach sozialer Einbindung spiegelt das Bestreben des Menschen nach befriedigenden Sozi-

alkontakten wider sowie die zentrale Bedeutung des Gefühls einer sozialen Geborgenheit: Wir kennen alle das angenehme Gefühl, sich von einer Person willkommen bzw. in einer Gruppe „heimisch“ und akzeptiert zu fühlen. Dies ist nicht nur für das emotionale Wohlbefinden wichtig, sondern auch für Lernfortschritte: Denn ob sich eine Person einem neuen, wenig vertrauten Tätigkeits- oder Wissensgebiet zuwendet, hängt auch mit dem Ausmaß der erlebten sozialen Eingebundenheit zusammen.

Außerdem ist es bei Motivationsförderung wichtig, die Personen in ihren Lernprozessen zu begleiten, d.h. sie in ihrem selbstregulierten Lernen zu unterstützen (Götz & Nett, 2017). Dies inkludiert die möglichst realistische Einschätzung der eigenen Kompetenzen für die Bewältigung der Aufgabe, das Setzen von Entwicklungszielen, die Planung des Vorgehens, das Monitoring des Fortschritts, aber auch die Bewertung der Zielerreichung – die nicht unbedingt immer sofort in Erfolgen münden wird. Oftmals wird es notwendig sein, die Schritte zur Zielerreichung zu adaptieren. Das neu Erlernte in konkreten Situationen außerhalb der Weiterbildung anzuwenden, benötigt besondere Motivation und entsprechend unterstützende Maßnahmen durch die GruppenleiterInnen.

Zudem gilt es bereits während der Weiterbildung daran zu arbeiten, wie das Erlernte auch nachhaltig angewandt und transferiert werden kann. Forschungen zum Gedächtnis- und Wissenserwerb zeigen, dass Neues am besten verankert wird, wenn die Stadien der Gedächtnisbildung berücksichtigt werden (Maderthaler, 2017). D.h. es gilt zu beachten, wie zu speichernde Informationen aufgenommen werden (Phase der Aufnahme), wie diese gefestigt (Phase der Festigung) und abgerufen werden (Phase des Abrufs). Hinsichtlich der Phasen der Gedächtnisbildung konnten in der psychologischen Forschung verschiedene systematische Einflüsse bzw. Effekte nachgewiesen werden, die hier exemplarisch angeführt werden:

**1)** Phase der Aufnahme: Bei der Aufnahme von Wissen sind einerseits die Formen, in welcher Informationen dem Gedächtnis „zugeführt“ werden, entscheidend, z. B. als sprachliche Inhalte, Bilder oder Vorstellungen. Andererseits sind die Bedingungen, unter denen dies geschieht, bedeutend. Welche Bedürfnisse sind bei den Teilnehmenden gerade aktiviert? Worauf ist ihr Aufmerksamkeitsfokus gerichtet? Wie sind die Informationen gegliedert und in welcher Reihenfolge werden sie präsentiert? Können die Teilnehmenden einen persönlichen Bezug zum Kontext herstellen, in den die Informationen eingebettet sind? Dabei ist es aus lernpsychologischer Sicht wichtig, die Informationen nicht nur zu wiederholen, sondern zu elaborieren. Folglich müssen die Bedeutung der Inhalte und deren Verknüpfungsmöglichkeiten mit bereits bestehendem Wissen bereits bei der Wissensaufnahme reflektiert werden. Die Wahrscheinlichkeit, dass die

Informationen gut abrufbar im Langzeitgedächtnis abgelegt werden, steigt, wenn einer Person der volle Bedeutungsumfang der neuen Information bewusst wird, möglichst viele Assoziationen bzw. Verknüpfungen zu anderen Wissensinhalten geweckt werden und die ausgelösten Vorstellungen möglichst „lebendig“ sind (Elaborationseffekt; s. Maderthaler, 2017).

*Die Gedächtnisforschung zeigt außerdem, dass verbale und Bildinhalte zwei unterschiedliche, sich ergänzende Quellen der Informationsaufnahme darstellen. Wenn GruppenleiterInnen sowohl verbale als auch bildliche Quellen zur Verfügung stellen, können die Inhalte „doppelt“ gespeichert werden.*

Dabei werden konkrete Objekte und Bilder etwas besser erinnert als Worte (Imagery-Effekt): „Bilder sagen mehr als 1000 Worte.“

- 2)** Phase der Festigung: Auf die Phase der Aufnahme folgen idealerweise die Festigung, Nachverarbeitung und Umstrukturierung des Wissens. Beispielsweise wird neues Wissen mit vorhandenem Wissen verknüpft, logische Zusammenhänge werden zwischen Informationen hergestellt und Widersprüche geglättet, aufgenommene Informationen und Erlebnisse durch Erzählen nachformuliert und nachgeformt (vgl. Maderthaler, 2017). Der größte Teil unseres Wissens wird nicht durch eine einmalige Darbietung, sondern erst durch Wiederholungen behalten (Wiederholungseffekt). Dabei werden Informationen dauerhafter eingepreßt, wenn die Wiederholungen nicht sofort hintereinander, sondern über einen längeren Zeitraum verteilt erfolgen.
- 3)** Phase des Abrufs: Die Leichtigkeit des Abrufs der Informationen ist abhängig von den genutzten Merk- und Erinnerungshilfen. Nicht alles, was im Gedächtnis gespeichert ist, können wir bewusst erinnern. Die Art, wie Inhalte abgefragt oder aufgerufen werden, ist mitentscheidend für die Gedächtnisleistung (Abrufeffekt). Am einfachsten und nachhaltigsten sind Inhalte abrufbar, die im Verhalten verankert wurden. Auto- oder Radfahren können wir selbst nach langen Pausen automatisch. Wenn bereits während Weiterbildungen an Verhaltenselementen gearbeitet wird, steigt die Wahrscheinlichkeit, dass dieses Verhalten auch in der entsprechenden Alltagssituation erinnert werden kann. Weiters können Gedächtnisinhalte dann besser abgerufen werden, wenn in den „Prüfsituationen“ die gleichen Merkmale gegeben sind wie in den Lernsituationen (Kontexteffekt).

## 2.2. Hilfreiches aus der Therapieforschung

Der lösungsfokussierte Ansatz wurde von Insoo Kim Berg und Steve de Shazer im Laufe der 80er-Jahre am Brief Therapy Center in Milwaukee (USA) entwickelt. Er legt den Fokus radikal auf die erwünschte Zukunft und die vorhandenen Ressourcen der KlientInnen. Der Begriff „Lösung“ wird nicht als „Problemlösung“ verstanden, sondern als Synonym für die ersehnte, vom Problem unabhängige Zielerreichung. Im Gesprächsführungsprozess mit Einzelpersonen und Gruppen sind hierbei drei Ideen besonders bedeutsam (nach Jackson & McKergow, 2006).

- 1) Das Entwickeln eines klaren Lösungsbildes: Sobald Menschen über ihre Hoffnungen, Wünsche und Ziele sprechen, erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, dass sie diese realisieren. KlientInnen werden daher von Beginn an eingeladen, sich so klar wie möglich vorzustellen, wie ihre erwünschte Zukunft aussieht. Über eine entsprechende Würdigung findet eine Loslösung vom „mitgebrachten Problem“ statt. Anschließend wird konsequent auf Hilfreiches für das Leben der erwünschten Zukunft fokussiert. Es werden konkrete, realisierbare Ziele entwickelt und Indikatoren für die Erreichung dieser festgelegt. Dieser Perspektivwechsel „vom Problem zur Lösung“ stellt das Kernstück des lösungsfokussierten Ansatzes dar. Versuche, das Entstehen von Problemen zu erklären, werden als hinderlich für das Erreichen der erwünschten Zukunft angesehen (Burgstaller, 2015).
- 2) Lösungsvorboten erkennen und nutzen: Im Gespräch wird nach Anzeichen der erwünschten Zukunft in der Gegenwart gesucht. Diese „Ausnahmen vom Problem“ werden als Ressourcen für das Erreichen der erwünschten Zukunft genutzt. Der Fokus wird darauf gerichtet, mit welchen Mustern des Gelingens die KlientInnen Lösungsvorboten ermöglichen. Wenn ihnen ihre bereits in ihrem Verhaltensrepertoire befindlichen Erfolgsstrategien bewusstwerden, können die KlientInnen diese zukünftig auch in Situationen einsetzen, in denen sie dies vorher unbewusst nicht getan hätten. Das Reflektieren über individuelle Muster des Gelingens und bereits vorhandene Erfolgsmomente steigert das Vertrauen der KlientInnen, weitere erwünschte Veränderungen bewirken zu können. Lernen von sich selbst wird ermöglicht.
- 3) Den direkten Lösungsweg gehen (ohne Umweg über das Problem): In komplexen Systemen ist alles miteinander verbunden. Kleine Schritte können daher, ähnlich einem Welleneffekt, zu großen und weitreichenden Veränderungen führen. KlientInnen werden eingeladen, aus der Zukunft heraus kleine Schritte mit großer Wirkung zu erarbeiten. Kleine Schritte bieten den Vorteil einer niedrigen Hemmschwelle: Sie sind leicht ausführbar und erfordern keine große

Überwindung. Gute kleine Schritte ermöglichen Quick Wins, die die Motivation für weitere Schritte erhöhen. So tun, als wäre das Erwünschte bereits erreicht, nutzt auch den Effekt des Primings<sup>1)</sup>. Der Zugang zu intuitivem, vorbewusstem Wissen wird erleichtert, indem eine bildhafte Sprache benutzt wird: „Wenn du es träumen kannst, kannst du es auch tun!“ (Walt Disney)

Der hypnosystemische Ansatz wurde von Gunther Schmidt durch eine Kombination von zwei Konzepten begründet: die Hypnotherapie und das systemisch-konstruktivistische Paradigma (Schmidt, 2020). Hypnosystemisches Arbeiten, sei es im Einzel- oder Gruppenkontext, kann als „Reisebegleitung zwischen verschiedenen Welten“ verstanden werden (vgl. Gross & Popper, 2020):

- 1) Die Ich-Welt fasst unsere bewusst-willkürlichen Prozesse zusammen, unser rationales Denken und unsere proaktiv gesetzten Handlungen.
- 2) In der Es-Welt herrschen unser Unbewusstes und unsere Intuition. Diese Welt wird, anders als bei Freud, als Ort von Ressourcen verstanden. Gedanken und Handlungen tauchen unwillkürlich, quasi automatisch auf. Gehen diese unwillkürlichen Prozesse einher mit dem Wollen des bewussten „Ichs“, werden sie als angenehm und wie ein „Flow“ empfunden. Allerdings stören uns unsere unwillkürlichen Reaktionen auch häufig. Vielleicht haben Sie selbst schon erlebt, dass Sie in für Sie wichtigen Situationen selbstbewusst auftreten wollten und unwillkürliche Prozesse dafür sorgten, dass Ihre Stimme unsicher klang oder versagte.
- 3) Die Körper-Welt fasst alle Prozesse unseres Organismus zusammen. Wir nehmen Informationen über unsere Sinne auf und erhalten während der Verarbeitung Feedback zu unserem Erleben. Unsere Körperempfindungen spiegeln uns emotionale Reaktionen wider und geben unserem Erleben Bedeutung. Der Körper kann somit als Feedbackgeber verstanden und auch genutzt werden.
- 4) All diese inneren Welten (Ich-Welt, Es-Welt, Körperwelt) treffen in der sogenannten universellen Welt auf unterschiedliche InteraktionspartnerInnen und Lebenskontexte. Je nachdem, worauf wir in dieser äußeren Welt fokussieren, werden wir sie als freundlich oder unfreundlich wahrnehmen, als motivationsförderlichen oder demotivierenden Ort.

*Viele Anliegen, die Menschen zu PsychologInnen führen, können als Ambivalenz (z. B. zwischen Ich-Welt und universeller Welt) interpretiert werden.*

*Sie fühlen sich innerlich hin- und hergerissen zwischen ihrem individuellen Ich-Sein, ihrem Bedürfnis nach Autonomie und ihrem Wunsch nach Verbundenheit sowie ihrer Loyalität zu anderen.*

Aufgabe von PsychologInnen als „ReisebegleiterInnen“ zwischen diesen Welten, ist es, wirksame Interventionen zu setzen und den Aufmerksamkeitsfokus der „Reisenden“ auf Hilfreiches zu lenken. Da unwillkürliche Prozesse schneller als willkürliche Reaktionen sind, zielen viele hypnosystemische Interventionen auf die Es-Welt ab. Bilder, Symbole und Metaphern werden angeboten, um „gehirngerecht“ zu kommunizieren.

Ein Problem wird nie als Phänomen an sich verstanden, sondern als die Beziehung, die wir zum Phänomen eingehen (Schmidt, 2021). D.h. um beim vorangegangenen Beispiel zu bleiben, ist also nicht das Versagen unserer Stimme das Problem. Wir machen es durch unsere Bewertung und unseren Umgang damit erst dazu.

Eine Begleitung im Einzel- oder Gruppenkontext wird stets als zieldienliche Kooperation auf Augenhöhe zugunsten der erwünschten Zukunft der „Reisenden“ verstanden. Die „Reisenden“ selbst sind die ExpertInnen für ihr Erleben und Leben. Interventionen werden erklärt, hilfreiche Sichtweisen als „RealitätenkellnerIn“ angeboten (vgl. Leeb, Trenkle & Weckenmann, 2017).

Doch nicht nur in der Therapie, im Coaching oder bei Beratungen ist die Anwendung hypnosystemischer und lösungsfokussierter Konzepte hilfreich. TrainerInnen im Weiterbildungsbereich können diese nutzen, um individuell, motivierend und nachhaltig bei Lernprozessen zu unterstützen. Beispielsweise können Teilnehmende schon vor Trainingsbeginn in Kontakt mit ihrem „zukünftigen Ich“ gebracht werden, um auszuloten, was ihnen ihre Trainingsteilnahme bestenfalls bringen kann.

Basierend auf den skizzierten bildungspsychologischen Theorien sowie lösungsfokussierten und hypnosystemischen Interventionsansätzen wurde ein methodischer Ansatz entwickelt, an dem sich gruppenleitende PsychologInnen orientieren können, um Menschen in ihrer Weiterentwicklung und ihrem Lernen bestmöglich zu unterstützen.

### 3. Leitlinien für nachhaltig wirksame Didaktik-Konzepte

Die HOFFMANN-Methode® ist ein Leitfaden für nachhaltig wirksame Didaktik-Konzepte. Essenzielle Erfolgsbausteine werden für den gesamten Prozess der Durchführung von Weiterbildungen beleuchtet. Von der Auftragsklärung über das Miteinander mit den Teilnehmenden bis zur abschließenden Reflexion.

In die Methode floss Erfahrungswissen aus vielen Jahren international erfolgreicher Trainingstätigkeit ein. Mithilfe von induktiver Praxisforschung wurde gezielt beobachtet, welches methodische Vorgehen den größtmöglichen Nutzen für die erwünschte Zielerreichung der Teilnehmenden hat. Die so entstandenen acht Erfolgsbausteine (s. Abbildung 1) sind wissenschaftlich fundiert (vgl. Kap. 1).

Im Folgenden werden die Erfolgsbausteine vorgestellt. Um GruppenleiterInnen den Transfer zu erleichtern, wird bei der Beschreibung der psychoLOGISCHEN Didaktikmaßnahmen die direkte Anrede verwendet.

- 1) Hoffnungen beleuchten: Ihre Teilnehmenden benötigen ein klares WOFÜR, um Ihnen nicht nur ihre wertvolle Lebenszeit, sondern auch ihre volle Aufmerksamkeit zu schenken. Denn nur wenn Ihre Teilnehmenden starke innere Bilder davon haben, welche Ergebnisse sie erreichen wollen, werden sie sich des Wertes der Veränderung bewusst (vgl. Kap. 1.1, Abschnitt „Erwartung x Wert“-Theorien). Diese Bilder können über Fragen hervorgerufen werden. Idealerweise werden sie bereits vor Beginn des tatsächlichen Zusammenkommens mit einem Prework aktiviert. Erste Gedanken führen über Ruhepausen zu mehr Klarheit. Die Sogwirkung der erwünschten Zukunft wird durch jede Nachdenkphase verstärkt (vgl. Kap. 1.2, Abschnitt lösungsfokussierter Ansatz).
- 2) Orientierung am Erfolg: Zur Stärkung der individuellen Erfolgserwartung der Teilnehmenden ist es wichtig, dass Sie ihnen ihre Kompetenzen und Muster des Gelingens bewusst machen (vgl. Kap. 1.1, Abschnitt Mastery Experiences). Studien zeigen, dass Menschen aus ihren eigenen Erfolgen sowie den Erfolgen und Misserfolgen anderer am besten lernen (Eskreis-Winkler & Fishbach, 2019). Der geringste Lernerfolg wird bei einer Konfrontation mit den eigenen Fehlern erzielt, da der Selbstwert bei negativem Feedback absinkt. Vermeidungsverhalten und Änderungsresistenz kann entstehen (Wottawa, 2001).
- 3) Fokus auf Entwicklungsziele: Unterstützen Sie Ihre Teilnehmenden, Probleme und wahrgenommene Schwächen in selbstbestimmte, konkrete und realisierbare Entwicklungsziele zu transformieren. Laden Sie Ihre TeilnehmerInnen ein, aus der Zukunft heraus „kleine Schritte mit großer Wirkung“ zu erarbeiten (vgl. Lösungsorientierter Ansatz). Unterstützen Sie Ihre Teilnehmenden, diese kleinen, selbstbestimmten Schritte in die erwünschte Richtung wahrzunehmen. Dies stützt einerseits Autonomie und Kompetenzerleben (vgl. Kap. 1.1, Abschnitt Basic Needs). Andererseits wird der Effekt des Primings (Bermeitinger, 2019) genutzt: Die Aufmerksamkeit wird darauf gelegt, Anzeichen erwünschter Veränderungen wahrzunehmen.

- 4) Flexible Impulsgebung: Ihre Teilnehmenden wünschen sich, als Individuen wahrgenommen zu werden (vgl. Theorie der Basic Needs). Richten Sie Ihre Impulse unbedingt an den selbst formulierten Entwicklungszielen der Teilnehmenden aus. Da Prozesse in der Ich-, Es-, Körper- und universellen Welt förderlich oder hinderlich für die Zielerreichung und Motivation Ihrer Teilnehmenden sein können, sollten Sie Impulse für alle Ebenen anbieten (vgl. Kap. 1.2, Hypnosystemischer Ansatz). Unterstützen Sie Ihre Teilnehmenden, hinderliche Glaubenssätze und Verhaltensmuster zu erkennen und zu verändern. Sprechen Sie sowohl den bewussten Verstand als auch über Bilder und Metaphern das Unbewusste Ihrer Teilnehmenden an. Achten Sie auf Ambivalenzen und unterstützen Sie Ihre Teilnehmenden dabei, „Sowohl-Als-Auch“-Lösungen zu erarbeiten. Agieren Sie wie ein/e RealitätenkellnerIn und kooperieren Sie mit Ihren Teilnehmenden zugunsten deren individueller erwünschter Zukunft!
- 5) Merk-Würdiges visualisieren: Sammeln Sie in Ihren Seminaren das persönlich Wertvolle möglichst häufig interaktiv und visuell. Somit erleichtern Sie das Einprägen und Erinnern (Wiederholungs-, Elaborations-, Imagery-Effekt; s. Kap. 1.1, Abschnitt Phasen der Gedächtnisbildung). Gleichzeitig werden Sie dabei dem Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit gerecht: Sich in der Teilnehmendenrunde wertgeschätzt und akzeptiert zu fühlen, ist nicht nur für das Wohlbefinden wichtig, sondern auch für selbstbestimmte Motivation und die Freude an der Auseinandersetzung mit und Wertschätzung für den Lerninhalt (Wang, Liu, Kee & Chian, 2019).
- 6) Anwendung auf Entwicklungsziele: Lassen Sie Ihre Teilnehmenden das neu Erlernte auf ihre konkreten herausfordernden Alltagssituationen anwenden. Sie können dies im Training simulieren (Nutzung der Elaborations- und Kontexteffekte; s. Kap. 1.1, Phasen der Gedächtnisbildung). Motivieren Sie, dies im Alltag tatsächlich auszuprobieren und begleiten Sie diese Lernprozesse (vgl. Kap. 1.1, Abschnitte Selbstreguliertes Lernen und Förderung von Erfolgserwartung): Ermutigen Sie, konkrete und bewältigbare Schritte in die erwünschte Richtung zu definieren und unterstützen Sie dabei, diese falls notwendig zu adaptieren. So ermöglichen Sie wiederum Kompetenzerleben und soziale Eingebundenheit.
- 7) Nachhaltige Transferinterventionen: Nachhaltig wirksam und persönlich wertvoll sind Weiterbildungen dann, wenn der Transfer in den Alltag bereits während der Weiterbildung stattfindet. Nutzen Sie, auch im Sinne des selbstregulierten Lernens, Beobachtungs- und Umsetzungsaufgaben dafür, dass die Teilnehmenden in Kontakt mit ihrem „zukünftigen Ich“ treten und die Rolle von „FortschrittsdetektivInnen“ einnehmen. Weitere Inspiration hierzu finden Sie im lösungsfokussierten Ansatz (Szabo & Berg, 2019).

- 8) Nutzen utilisieren: Die Wahrnehmung von kleinen Erfolgen stärkt über das Kompetenzerleben die Motivation für weitere Änderungsschritte (vgl. Kap.1.1, Abschnitt Mastery Experiences). Laden Sie die Teilnehmenden daher zu einer nutzenfokussierten Evaluation ein, indem Sie Lernfortschritte bei den Teilnehmenden selbst erfragen und sie einladen, wahrgenommene Fortschritte bei ihren KollegInnen zu beleuchten. Nutzen Sie zudem Vorher-Nachher-Visualisierungen und technische Hilfsmittel, wie beispielsweise Videoaufnahmen, um Fortschritte sichtbar zu machen.

Mit der Berücksichtigung dieser acht Erfolgsbausteine unterstützen Sie Ihre Teilnehmenden, auch im Gruppenkontext, beim Leben ihrer individuell erwünschten Zukunft. Gleichzeitig werden Sie spüren, wie viel Motivation Sie selbst mit solch sinnerfüllten und freudvollen didaktischen Prozessen erleben.

## Literatur

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York, NY: Freeman.
- Bermeitinger, C. (2019, 2. September). Priming. In M. A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch Lexikon der Psychologie*. Bern: Hogrefe. Verfügbar unter: <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/priming> [Abruf 25.09.2021].
- Burgstaller, S. (2015). *Lösungsfokus in Organisationen. Zukunftsorientiert beraten und führen*. Heidelberg: Carl-Auer.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (Hrsg.) (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester: University of Rochester Press.
- Eccles, J. S. & Wigfield, A. (2020). From expectancy-value theory to situated expectancy-value theory: A developmental, social cognitive, and sociocultural perspective on motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101859>.
- Eskreis-Winkler, L. & Fishbach, A. (2019). Not Learning From Failure – the Greatest Failure of All. *Psychological Science*, 2019.
- Götz, T. & Nett, U. (2017). Selbstreguliertes Lernen. In T. Götz, A. Frenzel und M. Dresel (Hrsg.), *Emotion, Motivation und selbstreguliertes Lernen* (2. Auflage). Schönling: UTB GmbH.
- Gross, M. & Popper, V. (2020). *Und die Maus hört ein Rauschen: Das hypnosystemische Erlebnisbuch für Therapie, Coaching und Beratung*. Heidelberg: Carl-Auer.
- Haider, H. (2019, 28. April). Lernen, Lernforschung. In M. A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch Lexikon der Psychologie*. Bern: Hogrefe. Verfügbar unter: <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/lernen-lernforschung> [Abruf 25.09.2021].
- Iveson, C., George, E. & Ratner, H. (2018). *Brief Coaching. Ein lösungsfokussierter Ansatz*. Luzern: solutionsurfers.
- Jackson, P. & McKergow, M. (2006). *The Solutions Focus: Making Coaching and Change SIMPLE*. London: Nicholas Brealey Publishing.
- Krapp, A. & Hascher, T. (2014). Theorien der Lern- und Leistungsmotivation. In L. Ahnert (Hrsg.), *Theorien der Entwicklungspsychologie* (252-281). Berlin: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-642-34805-1\\_10](https://doi.org/10.1007/978-3-642-34805-1_10).

- Leeb, W., Trenkle, B. & Weckenmann, M. (2017). Der Realitätenkellner: Hypnosystemische Konzepte in Beratung, Coaching und Supervision. Heidelberg: Carl-Auer.
- Maderthaler, R. (2017). Psychologie (2. aktualisierte und überarbeitete Auflage). UTB basics. Wien: Facultas WUV.
- Reisenzein, R. (2006). Motivation. In K. Pawlik (Hrsg.), Handbuch Psychologie (S. 239-247). Berlin: Springer.
- Reisenzein, R. (2021, 25. Februar). Erwartung-Wert-Theorien. In M. A. Wirtz (Hrsg.), Dorsch Lexikon der Psychologie. Bern: Hogrefe. Verfügbar unter: <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/erwartung-wert-theorien> [Abruf 25.09.2021].
- Ryan, R. & Deci, E. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>.
- Schmidt, G. (2020). Einführung in die hypnosystemische Therapie und Beratung (9. Auflage). Heidelberg: Carl-Auer.
- Schmidt, G. (2021). Liebesaffären zwischen Problem und Lösung. Hypnosystemisches Arbeiten in schwierigen Kontexten (9. Auflage). Heidelberg: Carl-Auer.
- Schneider, M. (2019, 3. September). Selbstbestimmung/Selbstbestimmungstheorie. In M. A. Wirtz (Hrsg.), Dorsch Lexikon der Psychologie. Bern: Hogrefe. Verfügbar unter: <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/selbstbestimmung-selbstbestimmungstheorie> [Abruf 25.09.2021].
- Spiel, C., Schober, B., Wagner, P. & Reimann, R. (Hrsg.) (2010). Bildungspsychologie. Göttingen: Hogrefe.
- Szabo, P. & Berg, I. K. (2019). Kurz(zeit)coaching mit Langzeitwirkung (5. Auflage). Dortmund: Borgmann Media.
- Wang, J., Liu, W., Kee, Y. H. & Chian, L. (2019). Competence, autonomy, and relatedness in the classroom: understanding students' motivational processes using the self-determination theory. *Heliyon*, 5 (7), e01983. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2019.e01983> [Abruf 25.09.2021].
- Wottawa, H. (2001). Evaluation. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch (S. 647-674). Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.

## Autorinnen

### Mag.<sup>a</sup> Christine Hoffmann

Didaktik-Expertin, Coach, Arbeitspsychologin, Entwicklerin der HOFFMANN-Methode®, Leiterin der Lehrgänge Psychologisches Training und Psychologisches Coaching.

Oberzellergasse 8/17  
A-1030 Wien  
Telefon: +43 (0)676 5752 517  
post@christinehoffmann.at  
www.christinehoffmann.at



© Andrea Klem

### Dr.<sup>in</sup> Monika Finsterwald, M.Sc.

Bildungspsychologin, Transfer- und Implementierungsforscherin, Evaluatorin, Klinische und Gesundheitspsychologin.

Institut für Psychologie der Entwicklung und Bildung, Fakultät für Psychologie, Universität Wien  
Universitätsstraße 7  
A-1010 Wien  
Telefon: +43 (0)1 4277-47414  
monika.fensterwald@univie.ac.at  
www.fensterwald.at



© Leo Hagen

<sup>1)</sup> Priming: Beeinflussung/Veränderung von Kognitionen, Emotionen und des Handelns oder auch die Voraktivierung von neuronalen Mustern durch eine bestimmte (experimentelle) Induktion. Ein Reiz/ein Ereignis hat eine Wirkung auf die Verarbeitung bzw. den Umgang mit einem nachfolgenden Ereignis (definiert nach Bermeitinger, 2019).