



BACHELORARBEIT

Titel der BA-Arbeit:

Analyse der Evaluation des 1. Lehrganges für *Psychosoziale Prozessbegleitung* (2015/16) anhand theoretischer Aspekte der Erwachsenenbildung

LV-Nummer:

190040

Semester:

Sommersemester 2016

LV-Leiterin:

Mag. Barbara Neudecker, MA

Name der Verfasserin der BA-Arbeit: Tamara Stangl

Matrikel-Nr.: 1209360

Studienkennzahl: 033 645

Ich erkläre, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst und nur die ausgewiesenen Quellen und Hilfsmittel verwendet habe.

Ich habe die vorliegende Arbeit weder in Teilen noch zur Gänze anderwärtig verwendet.

Wien, am 27. Mai 2016

.....
(Unterschrift)

DANKSAGUNG

An dieser Stelle möchte ich all jenen danken, die diese Bachelorarbeit ermöglicht bzw. an ihr mitgewirkt haben.

Vorweg möchte ich Bettina Kern und meiner Betreuerin Barbara Neudecker herzlich danken. Sie beide ermöglichten diese Bachelorarbeit und haben wertvolle Hilfestellungen geleistet. Außerdem möchte ich an Ninel Jasmine Sadjadi und Mario Thurner vom *Center of Legal Competence (CLC) – Forschung & Consulting GmbH* einen großen Dank aussprechen, da sie diese Arbeit ebenfalls möglich machten.

Bei Cecilia Stockinger und Ilona Kunze bedanke ich mich desgleichen, da sie an der Protokollierung der mündlichen Feedbacks sowie an der Erstellung der abschließenden Evaluierung mitgewirkt haben.

Eine letzte Danksagung geht an meine Familie, welche mich nicht nur während der Erstellung dieser Arbeit, sondern während meines gesamten Studiums großartig unterstützt hat!

Tamara Stangl
Wien, Mai 2016

INHALTSVERZEICHNIS

| | |
|---|----|
| Einleitung | 1 |
| 1 Theoretische Grundlagen | 3 |
| 1.1 Psychosoziale Prozessbegleitung: Grundlagen und Ausbildung..... | 3 |
| 1.2 Einführung in die Erwachsenenbildung | 5 |
| 1.2.1 <i>Wie und warum lernen Erwachsene?</i> | 6 |
| 1.2.2 <i>Didaktik in der Erwachsenenbildung</i> | 7 |
| 2 Methodische Vorgehensweise | 9 |
| 3 Darstellung und Analyse wesentlicher Evaluationsergebnisse anhand theoretischer Aspekte der Erwachsenenbildung..... | 10 |
| 3.1 Teilnehmende mit unterschiedlichen Vorkenntnissen..... | 12 |
| 3.2 Motivation | 14 |
| 3.3 Methodik und Medien bei großen Inhalten: Alternativen zum Frontalvortrag..... | 15 |
| 3.4 Relation zwischen Theorie und Praxis | 17 |
| 3.5 Lernumgebung: eine angenehme Lernatmosphäre schaffen | 18 |
| 4 Abschließendes Fazit und Ausblick..... | 20 |

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

| | |
|--------|--|
| Abs | Absatz |
| BMBF | Bundesministerium für Bildung und Frauen |
| BMFJ | Bundesministerium für Familie und Jugend |
| BMJ | Bundesministerium für Justiz |
| ca. | circa |
| etc. | et cetera |
| H.i.O. | Hervorhebung im Original |
| IMAG | Interministerielle Arbeitsgruppe Prozessbegleitung |
| LLL | Lebenslanges Lernen |
| MZ.O | Managementzentrum Opferhilfe |
| NÖ | Niederösterreich |
| TNO | Teilnehmerorientierung |
| StPO | Strafprozessordnung 1975 idF BGBl I Nr. 195/2013 |
| ua | unter anderem |

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

| | |
|---|----|
| Abbildung 1: Bewertung der Organisation | 11 |
|---|----|

Einleitung

Österreich hat im Bereich der Prozessbegleitung eine Vorreiterrolle inne: Bereits 1998 entstand ein erstes Modellprojekt, aus welchem sich bis heute ein bundesweites Angebot mit gesetzlichem Anspruch auf Prozessbegleitung entwickelte. Der Name *Prozessbegleitung* wurde dabei von den Namensgeberinnen, Sonja Wohlatz und Sabine Rupp, absichtlich mit einer Doppeldeutigkeit versehen. Einerseits bezieht sich der Name auf den Gerichtsprozess, andererseits auf den inneren Prozess, den Gewaltopfer während dieser Zeit durchmachen. (Birchbauer, Wohlatz 2015, 14f)

In den Qualitätsstandards für Prozessbegleitung für Kinder und Jugendliche als Opfer von Gewalt (2010, 7) ist folgende Präambel zu lesen:

„Oberstes Ziel der juristischen ebenso wie der Psychosozialen Prozessbegleitung von Kindern und Jugendlichen als Opfer (sexueller) Gewalt ist die Schonung der betroffenen Kinder und Jugendlichen bei Gericht.“

Der Vorsatz der *Schonung der Gewaltopfer bei Gericht* gilt nicht nur für Kinder und Jugendliche, sondern ebenso für Frauen als Opfer von Männergewalt und Frauenhandel sowie für Opfer situativer Gewalt. Als eine Maßnahme im Rahmen der Qualitätssicherung kann der neu entwickelte und im Wintersemester 2015/16 erstmals angebotene Lehrgang für Psychosoziale Prozessbegleitung angesehen werden. Aufgrund der erstmaligen Durchführung des Lehrganges wurde dieser von einer umfassenden Evaluation begleitet. Dabei ergab sich für uns – für mich und zwei weitere Studentinnen des Seminars „Bachelorarbeit I - Prozessbegleitung für Kinder und Jugendliche - eine Methode der Traumapädagogik?“ – die Möglichkeit an dieser Evaluation mitzuwirken und dadurch Einblicke in die Lehrgangsgestaltung zu bekommen.

Aus bildungswissenschaftlicher Perspektive ist vor allem die didaktische Gestaltung des Lehrganges von Interesse, welche anhand der Evaluierung der Teilnehmenden in den Blick genommen wird. Die Ergebnisse der Evaluierung werden mithilfe theoretischer Aspekte der Erwachsenenbildung analysiert. Erwachsenenbildung ist, nicht zuletzt aufgrund des Konzepts des lebenslangen Lernens, ein aktuelles Thema und daher auch bildungswissenschaftlich relevant. Aus didaktischer Sicht ergeben sich Fragen wie: Wurden die Lernbedürfnisse der erwachsenen Teilnehmenden beachtet? Welche Methoden kamen zum Einsatz? Welche Inhalte wurden bearbeitet? Wie war die Relation zwischen Theorie und Praxis gestaltet? Wie war die Lernatmosphäre im Lehrgang?

Ziel dieser Arbeit ist es, wesentliche Ergebnisse der Evaluation anhand theoretischer – vor allem didaktischer – Aspekte der Erwachsenenbildung zu analysieren und gegebenenfalls Anregungen für Weiterentwicklungsmöglichkeiten zu liefern.

In dieser Bachelorarbeit wird daher folgender Forschungsfrage nachgegangen:

„Wie wurde der 1. Lehrgang für ‚Psychosoziale Prozessbegleitung‘ (2015/16) – unter Bezugnahme auf theoretische Aspekte der Erwachsenenbildung – gestaltet und evaluiert?“

Die Arbeit gliedert sich in vier Hauptkapitel und weitere Unterkapitel. Das erste Kapitel erläutert die theoretischen Grundlagen für die darauffolgenden Abschnitte: Es werden theoretische Aspekte zu Psychosozialer Prozessbegleitung sowie zu Erwachsenenbildung dargelegt. Im zweiten Kapitel wird die methodische Vorgehensweise beschrieben, um dann im dritten Kapitel die wesentlichen Ergebnisse der Evaluation¹ darzulegen und diese in Verbindung zu theoretischen Aspekten der Erwachsenenbildung zu bringen. Das vierte Kapitel und somit den Abschluss der Arbeit bilden ein Fazit sowie ein kurzer Ausblick.

¹ Aus Datenschutzgründen wird auf die komplette Darstellung der Evaluation verzichtet.

1 Theoretische Grundlagen

In den folgenden beiden Kapiteln werden die theoretischen Grundlagen dieser Arbeit bearbeitet. In die Thematik der Prozessbegleitung sowie in die der Erwachsenenbildung wird nur insofern eingeführt, als es für die weiteren Kapitel und somit für die Beantwortung der Forschungsfrage nötig erscheint. Zuerst wird auf die Grundlagen der Psychosozialen Prozessbegleitung fokussiert sowie auf die neu gestaltete, erstmals durchgeführte Ausbildung. Im darauffolgenden Kapitel werden für diese Arbeit bedeutsame Aspekte zur Erwachsenenbildung dargestellt. Da Erwachsenenbildung auch synonym als Lebenslanges Lernen verstanden werden kann, wird auch dieses Konzept kurz erläutert. In zwei Unterkapiteln wird auf die Fragen eingegangen, wie Erwachsene lernen und wie sich eine Didaktik für Erwachsene von jener für Kinder und Jugendliche unterscheidet bzw. auf welche didaktischen Gesichtspunkte bei der Weiterbildung Erwachsener besonders zu achten ist.

1.1 Psychosoziale Prozessbegleitung: Grundlagen und Ausbildung

Wie bereits in der Einleitung beschrieben, entwickelte sich die Prozessbegleitung, so wie sie heute besteht, aus dem 1998 gestarteten Modellprojekt der Beratungsstelle TAMAR und der Beratungsstelle für sexuell missbrauchte Mädchen und junge Frauen. Aufgrund der erfolgreichen Bewertung des Projekts wurde es fortgesetzt. (Birchbauer, Wohlatz 2015, 14)

„Aufgabe und Ziel der Prozessbegleitung ist, gewisse Opfergruppen im Strafverfahren psychisch und rechtlich zu unterstützen, um Retraumatisierungen möglichst zu verhindern. Diese Unterstützung soll ua bewirken, dass die Opfer im Verfahren nicht neuerlich bloß benutztes Objekt fremden, diesmal staatlichen Handelns werden.“ (Plaz 2006, 39)

Prozessbegleitung zielt nicht darauf ab, die Verurteilungsraten zu erhöhen oder die ZeugInnen² in ihren Aussagen zu beeinflussen – ein Missverständnis, welches sich bis heute hält (Birchbauer, Wohlatz 2015, 15f). Stattdessen geht es um die Unterstützung durch professionell Tätige und um die Vermeidung von Retraumatisierungen oder wiederholter Viktimisierung. Aktuell wird Prozessbegleitung meist dualistisch als Psychosoziale *und* juristische Prozessbegleitung angeboten. Angesiedelt ist sie in spezifischen Beratungseinrichtungen, die mit RechtsanwältInnen kooperieren. Finanziert wird die Prozessbegleitung seit 2000 durch das Bundesministerium für Justiz. (Birchbauer, Wohlatz 2015, 15f)

Gemäß § 66 Abs 2 StPO ist Opfern von (sexueller) Gewalt oder gefährlicher Drohung auf ihr Verlangen Psychosoziale und juristische Prozessbegleitung zu gewähren:

„Psychosoziale Prozessbegleitung umfasst die Vorbereitung der Betroffenen auf das Verfahren und die mit ihm verbundenen emotionalen Belastungen sowie die Begleitung zu

² Beim Verfassen dieser Bachelorarbeit wird auf die Verwendung einer geschlechtersensiblen Sprache geachtet, wobei dafür das Binnen-I verwendet wird.

Vernehmungen im Ermittlungs- und Hauptverfahren, juristische Prozessbegleitung die rechtliche Beratung und Vertretung durch einen Rechtsanwalt.“ (§ 66 Abs 2 StPO)

Im Jahr 2001 fand erstmals ein Treffen der Interministeriellen Arbeitsgruppe Prozessbegleitung (IMAG) statt, welche vor allem für die Qualitätssicherung verantwortlich war und immer noch ist (Birchbauer, Wohlatz 2015, 16). Die in Zusammenarbeit mit ExpertInnen verschiedenster Einrichtungen entstandenen Qualitätsstandards wurden für folgende Opfergruppen entwickelt:

- für Kinder und Jugendliche
- für Frauen als Betroffene von Männergewalt und Frauenhandel
- für Opfer situativer Gewalt

Die Standards werden laufend überarbeitet bzw. weiterentwickelt. Um eine umfassende Qualitätssicherungsmaßnahme handelt es sich auch bei dem im Wintersemester 2015/16 erstmalig durchgeführten Ausbildungslehrgang *Psychosoziale Prozessbegleitung*. Bis zu diesem Zeitpunkt wurde die Ausbildung von Psychosozialen ProzessbegleiterInnen getrennt nach Opfergruppen durchgeführt und auch von unterschiedlichen Stellen finanziert. Im Jahr 2012 schließlich wurden von der IMAG das Managementzentrum Opferhilfe (MZ.O) mit der Durchführung und eine Gruppe von ExpertInnen mit der Konzipierung eines neuen, einheitlichen Lehrgangs betraut. Das MZ.O, welches vom Center of Legal Competence (CLC) – Forschung & Consulting GmbH betrieben wird, beauftragte Bettina Kern mit der Lehrgangsführung. Neu am Lehrgang sind eine opfergruppenübergreifende, gemeinsame Grundausbildung sowie opfergruppenspezifische, getrennte Einheiten. Die Umsetzung wurde zwischen den Ministerien für Justiz (BMJ), für Familie und Jugend (BMFJ) und für Bildung und Frauen (BMBF) vereinbart. Es können jährlich bis zu drei Ausbildungslehrgänge an den Standorten der Justiz-Bildungszentren in Schwechat und Kitzbühel angeboten werden. (BMBF, BMFJ, BMJ 2015, 7f)

Der erste Lehrgang fand an insgesamt vier Terminblöcken zu jeweils zwei oder drei Tagen in Schwechat (NÖ) statt. Die Vorträge wurden abwechselnd von verschiedenen ExpertInnen übernommen. Da der Lehrgang in dieser Form zum ersten Mal stattfand, wurde er von der Lehrgangsführerin umfassend evaluiert. Zwei Studentinnen aus dem Bachelorseminar und ich durften dabei mitwirken.

Ab dem nun folgenden Abschnitt wird das theoretische Feld der psychosozialen Prozessbegleitung verlassen und es wird in die zweite grundlegende Thematik dieser Arbeit eingeführt, in die der Erwachsenenbildung.

1.2 Einführung in die Erwachsenenbildung

In diesem Kapitel werden einführende Bemerkungen zum Thema Erwachsenenbildung geklärt, da dieser Begriff vieldeutig verstanden werden kann. Synonym werden mitunter auch die Termini *Weiterbildung*, *Andragogik*, *Erwachsenenpädagogik* oder *Erwachsenenbildungswissenschaft* verwendet. Zunächst meint Erwachsenenbildung die *Wissenschaft* vom (institutionalisierten) Lernen Erwachsener. Des Weiteren ist mit diesem Begriff auch die *soziale Realität* gemeint, das Weiterbilden von Erwachsenen mithilfe von ErwachsenenbildnerInnen. (Kade, Nittel, Seitter 2007, 11f) In diesem Abschnitt wird auf wissenschaftlich-theoretische Aspekte der Erwachsenenbildung Bezug genommen, wohingegen das dritte Kapitel die „soziale Realität“, den ersten Ausbildungslehrgang für Prozessbegleitung, in den Blick nimmt.

Es kann unterschieden werden zwischen expliziter Erwachsenenbildung und impliziter Bildung Erwachsener: *Explizite Erwachsenenbildung* findet in speziell dafür geschaffenen Situationen in Institutionen mit ausdrücklicher Absicht statt. Erwachsene können sich aber auch implizit, an irgendwelchen Orten und mit irgendwelchen Mitteln, selbst bilden, wobei dann von der *Bildung Erwachsener* gesprochen wird. (Wittpoth 2013, 10) Diese Unterscheidung ist für die weiteren Abschnitte insofern relevant, als ausschließlich auf explizite Erwachsenenbildung eingegangen wird, da der Lehrgang intentional und institutionell eingebunden veranstaltet wurde.

Wittpoth (2013, 40) versucht im Hinblick auf die vielfältigen Perspektiven, aus welchen man Erwachsenenbildung in den Blick nehmen kann, anhand folgender drei Ebenen einen Überblick zu schaffen:

- Gesellschaft
- Institution
- Individuum und Interaktion

Auf der *Gesellschaftsebene* werden beispielsweise der Beitrag, den das Bildungssystem zu leisten hat, die Aufgaben der Erwachsenenbildung, die Reproduktion der Gesellschaftsordnung oder auch die Funktion der Erwachsenenbildung reflexiv betrachtet. Hier geht es demnach um Fragen der Ökonomie und Demokratie. Zentrale Bezugstheorie ist hierbei die Systemtheorie im Sinne Luhmanns. (Wittpoth 2013, 41)

Auf der *Organisations- bzw. Institutionsebene* werden Fragen nach der Kursgestaltung, Auswahl der Lehrenden oder Programmgestaltung der Institution gestellt und versucht zu beantworten (ebd., 46f).

Auf der *Ebene des Individuums* werden folgende Punkte theoretisch aufgearbeitet: Teilnehmerorientierung, Alltagsorientierung, lebenslange Sozialisation, Biographie, lerntheoretische Aspekte sowie Vermittlung und Aneignung (ebd., 53ff).

Auf gesellschaftlicher sowie individueller Ebene spielt das Konzept des *Lebenslangen Lernens* (LLL) eine wesentliche Rolle. Die Europäische Kommission (2001, 9) schuf im Dokument „Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen“ eine einheitliche Definition für LLL:

"alles Lernen während des gesamten Lebens, das der Verbesserung von Wissen, Qualifikationen und Kompetenzen dient und im Rahmen einer persönlichen, bürgergesellschaftlichen, sozialen, bzw. beschäftigungsbezogenen Perspektive erfolgt".

Lebenslanges Lernen kann aber auch als Synonym für Erwachsenenbildung bzw. Weiterbildung angesehen werden, weshalb dieses Konzept auch in dieser Arbeit eine nicht zu vernachlässigende Bedeutung spielt. Das Konzept kann dabei, wie in der Definition beschrieben, aus verschiedenen Perspektiven in den Blick genommen werden. Einerseits kann Lernen als biologische und evolutionäre Notwendigkeit angesehen werden, wobei im Sinne Deweys Leben mit Lernen gleichzusetzen wäre. Darüber hinaus ist Lebenslanges Lernen aber auch Gegenstand öffentlicher Debatten und kann als gesellschaftliche Notwendigkeit aufgrund eines beschleunigten Wandels der Lebensverhältnisse angesehen werden. (Hof 2009, 12ff) Nach Siebert (2015, 90) ist es produktiver, Lebenslanges Lernen nicht als gesellschaftliche Notwendigkeit, sondern als Lebensstil zu interpretieren, denn dann würde Lernen nicht als Zwang, sondern als Bereicherung empfunden werden.

1.2.1 Wie und warum lernen Erwachsene?

Nach Siebert (2015, 91, H.i.O.) sind Erwachsene „lernfähig, aber meist *unbelehrbar*“, was jedoch nicht ausschließt, dass sie mit und von anderen lernen können. Diese Aussage hebt die Eigenständigkeit der Lernaktivitäten der Zielgruppe – Erwachsene – hervor. In Anknüpfung an den vorherigen Abschnitt erscheint Erwachsenenbildung im Kontext Lebenslangen Lernens „als ein lebensphasenspezifisches Angebot der Unterstützung des letztlich selbst zu verantwortenden individuellen Lernens.“ (Dinkelaker 2015, 50)

Wie und warum Erwachsene lernen, hängt von einer Vielzahl von endogenen und exogenen Faktoren ab, die das Lernen im Erwachsenenalter beeinflussen und verändern. Als Variablen können dabei beispielsweise der physische und psychische Zustand der Person, Lerntechniken, Vorbildung, Lernumgebung, Interesse oder Verwendungssituationen angeführt werden. (Siebert 2012, 35ff)

Die Fülle der Nervenzellen nimmt im Erwachsenenalter zwar ab, jedoch wachsen mehr neue Neuronen wieder nach, als die Hirnforschung bisher annahm. Diese neue Erkenntnis wird im Begriff der *Neuroplastizität* zusammengefasst. Auch der Leitsatz „Use it or lose it“ ist im Erwachsenenalter bedeutsam. (Siebert 2015, 65/90)

Eine generalisierte Aussage wie „Je älter, desto weniger lernfähig“ ist nach aktuellen neuropsychologischen Erkenntnissen falsch. Die Lernleistung wird, wie eben beschrieben, durch eine Vielfalt von Variablen beeinflusst. Aufgrund der Zunahme der individuellen Lernunterschiede im Alter kann es größere Lerndifferenzen innerhalb derselben Altersgruppe geben als zwischen den Altersgruppen. Nach der Kompensationsthese kann einem möglichen Funktionsabbau durch Motivation und Lernsorgfalt entgegengewirkt werden. Die Lernfähigkeit ist zudem stark abhängig vom Selbstbild und dem Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten. Wesentlich für das Gelingen von Lernprozessen von Erwachsenen ist die Aneignung von Lerntechniken, da die meisten Erwachsenen diese nur unzureichend zur Verfügung haben. (Siebert 2012, 38f)

1.2.2 Didaktik in der Erwachsenenbildung

Seit Comenius wird Didaktik als „die Kunst, allen alles ganz zu lehren“ (Siebert 2012, 9) verstanden. Etwas moderner und genauer formulieren es Faulstich und Zeuner (2010, 27, H.i.O.):

„Didaktik bezieht sich primär auf absichtsvolle, geplante und organisierte Veranstaltungen des Lehrens und Lernens und geht von zwei Beteiligten oder Beteiligtengruppen aus: den *Lehrenden* auf der einen und den *Lernenden* auf der anderen Seite, die in einen vielschichtigen Interaktionsprozess eintreten. Die Aufgabe der Lehrenden ist es, einen Gegenstand so zu vermitteln, dass der aktive Aneignungsprozess der Lernenden unterstützt wird.“

In einem allgemeineren Sinn kann Didaktik als die Wissenschaft vom Lehren und Lernen verstanden werden, wobei der Zusammenhang zwischen Zielen, Inhalt und Methoden zentral ist (Faulstich, Zeuner 2010, 28). Da der methodische Weg eng mit Ziel und Inhalt verbunden ist, scheint eine Unterscheidung zwischen Didaktik und Methodik für die weiteren Ausführungen wenig sinnvoll.

Zum Teil hat sich die Meinung verbreitet, dass in der Erwachsenenbildung vor allem die Sachkompetenz der Vortragenden, in Kombination mit einer gewissen Menschenkenntnis, wichtig sei und die didaktischen Fähigkeiten eher zweitrangig seien (Siebert 2012, 9f). Lisop (1995, 142) schreibt dazu, dass die Lehrenden dann zwar richtiges, „aber gleichwohl totes Wissen“ vermitteln. Demnach ist nicht nur die Sachkompetenz der Vortragenden, sondern auch eine gewisse Methodenkenntnis von Bedeutung, um den Inhalt lebendig erscheinen zu lassen und ihn nachhaltig vermitteln zu können.

Nach Siebert (2012, 12) ist didaktisches Handeln großteils Planung und Vorbereitung, wobei sich drei Dimensionen unterscheiden lassen:

- eine curriculare, vorbereitende Planung als Auswahl von Inhalten, Methoden etc.
- die Überlegung möglicher Alternativen in Hinblick auf Vorkenntnisse und Heterogenität der Teilnehmergruppe
- eine mentale Einstellung der Lehrenden auf Überraschungen und Zwischenfälle

Was ist nun aber das Besondere an der Didaktik für Erwachsene bzw. worin liegt der Unterschied zur schulpädagogischen Didaktik?

Der erste Punkt betrifft die *Selektion*, welche zwar als zentrale Aufgabe des Schulsystems angesehen wird, jedoch in der Erwachsenenbildung eine untergeordnete Rolle spielt. Erwachsenenbildung ist zwar nicht zweckfrei, jedoch hat sie keine genuin sozialselektiven Funktionen. Zudem spielt *Erziehung* in der Erwachsenenbildung keine Rolle, denn ein klarer Erziehungsauftrag ist hier nicht gegeben bzw. nur schwer zu legitimieren. Eine gewisse *Pflicht bzw. Unfreiwilligkeit* kann in beiden Bereichen ein wesentlicher Punkt sein. Meist gibt es zwar keinen Zwang in der Erwachsenenbildung, aber doch eine (implizite) Forderung z.B. durch den/die ArbeitgeberIn, die zum Problem werden kann. Der *Inhalt* ist in der Schule durch ein konkretes, verbindliches Curriculum vorgeschrieben, wohingegen in der Erwachsenenbildung Inhalte meist durch Angebot und Nachfrage bestimmt werden. Außerdem gibt es Unterschiede im *Lernen*: „Während beim Kind das Neulernen überwiegt, ist Erwachsenenbildung vor allem ein Anschlusslernen.“ (Siebert 2012, 24ff)

Des Weiteren ist hinsichtlich didaktischer Planungen Folgendes zu bedenken: Bei Erwachsenen überwiegt zwar das Anschlusslernen, jedoch lernen Erwachsene vor allem das, was ihnen als neu und wichtig erscheint. Ein leicht erhöhtes Anspruchsniveau, die „dosierte Diskrepanz“ (Siebert 2015, 89), fördert dabei den Lernprozess. Es ist zu bedenken, dass Erwachsene meist so lernen, wie sie es gewohnt sind bzw. wie sie es in der Schule gelernt haben. Ein allmähliches Aneignen neuer Lerntechniken ist aber durchaus möglich. Zudem werden Erwachsene in ihrem Lernprozess durch die gesamte Lernsituation beeinflusst, wobei vor allem eine angenehme und auch humorvolle Stimmung hilfreich sein kann. (ebd., 89ff)

An dieser Stelle wird mit den zentralen theoretischen Grundlagen dieser Arbeit abgeschlossen und im Weiteren wird das methodische Vorgehen dargestellt.

2 Methodische Vorgehensweise

Um die Forschungsfrage zu beantworten, wird auf die von der Lehrgangsheiterin geplante und durchgeföhrtte Evaluation des ersten Lehrganges für Psychosoziale Prozessbegleitung (2015/16) zurückgegriffen.

„Der Evaluation begegnen wir immer dann, wenn es darum geht, Sachverhalte, Personen oder Prozesse einzuschätzen, zu beurteilen oder zu bewerten.“ (Hussy 2013, 29)

Im Weiterbildungsbereich werden meist konkrete Seminare bzw. Lehrgänge evaluiert, mit dem Ziel, diese zu optimieren (Faulstich, Zeuner 2010, 121).

In der Regel sind Evaluationen anwendungsorientiert, da sie den Entscheidungsträgern als Planungshilfe dienen sollen. Außerdem sind Evaluationen oft auch zweckorientiert, da die Bewertungen einem Nützlichkeitsanspruch unterliegen, welchen es zu erfüllen gilt. Wissenschaftlich wurde die Evaluation dann durchgeföhrt, wenn anerkannte, nachvollziehbare quantitative oder qualitative Methoden angewandt wurden, um zu den Ergebnissen zu gelangen. Evaluierungen können demnach dem Bereich der empirischen Sozialforschung zugeordnet werden. (ebd., 121ff)

Es gilt zu beachten, dass Evaluationen immer Eingriffe in Lernsituationen bedeuten, weswegen sie nie neutral sind. Der untersuchte Prozess wird durch die Evaluation beeinflusst. (ebd., 131) Auch die durchgeföhrtte Evaluation im Lehrgang beeinflusste diesen fortlaufend, da die Anmerkungen der Teilnehmenden, wenn möglich, sofort von der Lehrgangsheiterin aufgenommen und umgesetzt worden sind.

Die von der Lehrgangsheitung geplante Evaluation kann daher als Ansatz der „*Prozess-Evaluation*“ (ebd., 128, H.i.O.) angesehen werden, da der Gesamttablauf des Lehrganges bewertet wurde und die Ergebnisse den laufenden Prozess sowie kommende Lehrgänge beeinflusst (ebd., 128). In die Evaluationen wurden die Meinungen der Teilnehmenden, der Vortragenden sowie der Lehrgangsheiterin aufgenommen. Für diese Arbeit werden vor allem die Bewertungen der Teilnehmenden herangezogen.

Die Methoden, welche in der Evaluation zur Anwendung kamen, stammen aus dem bekannten Kanon der qualitativen und quantitativen wissenschaftlichen Forschungsmethoden. Einerseits wurde nach jedem Ausbildungsblock ein Fragebogen³ ausgeteilt, welcher von den Teilnehmenden schriftlich ausgefüllt wurde sowie am Ende des Lehrganges ein Jahresfeedbackbogen. Diese Fragebögen wurden von der Lehrgangsheiterin erstellt und in Zwischenevaluationen von ihr ausgewertet. Andererseits fand zudem nach jedem Lehrgangsblock eine mündliche Feedbackrunde statt, in welcher die Teilnehmenden ihre Bewertungen abgeben

³ Beispielhaft befindet sich ein leerer Fragebogen im Anhang.

konnten. Diese mündliche Evaluation wurde von mir und zwei weiteren Studentinnen protokolliert. Auch die Protokolle der mündlichen Feedbackrunden wurden in die Zwischenevaluierungen aufgenommen. Wir erstellten aus allen vorhandenen Bewertungen abschließend einen zusammenfassenden Evaluationsbericht des Lehrgangs. Die Ergebnisse der retrospektiv durchgeführten Evaluationen wurden an das BMJ weitergeleitet, um die Effektivität des neuen Lehrganges zu überprüfen.

Da die Fragebögen weitgehend in einem geschlossenen Antwortformat erstellt wurden, sind diese zu den quantitativen Verfahren zu zählen. Quantitative Verfahren beziehen sich vor allem auf die numerische Darstellung empirischer Sachverhalte, wohingegen qualitative Methoden auf interpretierende-sinnverstehenden Verfahren beruhen, wie beispielsweise die Erhebungsmethode der mündlichen Feedbackrunde. (Hussy 2013, 20)

3 Darstellung und Analyse wesentlicher Evaluationsergebnisse anhand theoretischer Aspekte der Erwachsenenbildung

In diesem Kapitel werden wesentliche Ergebnisse der Evaluation des Lehrganges zusammenfassend präsentiert. Aus Datenschutzgründen muss auf die gesamte Darstellung des abschließenden Evaluationsberichts verzichtet werden. Es wird stattdessen auf zentrale didaktische Punkte, welche von den Teilnehmenden vermehrt genannt wurden, separat eingegangen. Diese werden in Zusammenhang mit theoretischen Aspekten der Erwachsenenbildung analysiert. Die folgenden Ergebnisse beziehen sich auf den abschließenden Evaluationsbericht „Grundausbildung Prozessbegleitung – 1. Lehrgang: Evaluierungsergebnisse“ (2016), welcher von Cecilia Stockinger, Ilona Kunze und mir auf Basis der umfassenden Zwischenevaluierungen von Bettina Kern erstellt wurde – welche die Antworten der Fragebögen sowie die Protokolle der mündlichen Feedbackrunden beinhalten.

An dem Lehrgang nahmen insgesamt 25 Teilnehmende⁴ teil:

- 13 Personen mit dem spezifischen Schwerpunkt „Frauen und häusliche Gewalt“,
- 7 Personen für die Untergruppe „Kinder und Jugendliche“ und
- 5 Personen für die Untergruppe „Opfer situativer Gewalt“.

Die Teilnehmenden stammten aus unterschiedlichen Einrichtungen in Österreich, welche psychosoziale Prozessbegleitung anbieten.

Inhaltlich wurde der Lehrgang folgendermaßen aufgeteilt⁵:

⁴ Eine Person beendete den Lehrgang nicht.

⁵ Der komplette Kursplan befindet sich im Anhang.

1. Block (27.-28.10.2015):
 - a. Historische Entwicklung, Ziele und Aufgaben der Prozessbegleitung
 - b. Rechtliche Grundlagen der Prozessbegleitung – Teil 1
 - c. Ablauf der Prozessbegleitung unter besonderer Berücksichtigung der fallspezifischen Kooperation und der Bedachtnahme auf die Sicherheit von Opfer und Prozessbegleitung – Teil 1
2. Block (26.-27.11.2015):
 - a. Rechtliche Grundlagen der Prozessbegleitung Teil 2 - Zivil- und Pflegeschaftsverfahren
 - b. Rechtliche Grundlagen der Prozessbegleitung Teil 2 – übrige Teile vom Hauptverfahren, Opfer und ihre Rechte
 - c. Grundlagen, Ziele und Aufgaben der Prozessbegleitung
 - d. Ablauf der Prozessbegleitung unter besonderer Berücksichtigung der fallspezifischen Kooperation und der Bedachtnahme auf die Sicherheit von Opfer und Prozessbegleitung – Teil 2
3. Block (17.-18.12.2015):
 - a. Fallunspezifische und fallspezifische Kooperation mit anderen Opferhilfeeinrichtungen
 - b. Grundlagen der Psychotraumatologie und Traumaverarbeitung – Teil 1
 - c. Organisationsstrukturen der Prozessbegleitung
 - d. Leistungskatalog der Psychosozialen Prozessbegleitung, Dokumentation in der Abrechnungsdatenbank
 - e. Grundlagen der Psychotraumatologie und Traumaverarbeitung – Teil 2
4. Block (25.-27.1.2016):
 - a. Spezielle Anforderungen an die Prozessbegleitung
 - b. Verantwortung und Spannungsfelder in der Rolle der Prozessbegleitung

Anhand der Bewertung⁶ der gesamten Organisation des Lehrganges ergab sich folgendes Diagramm:

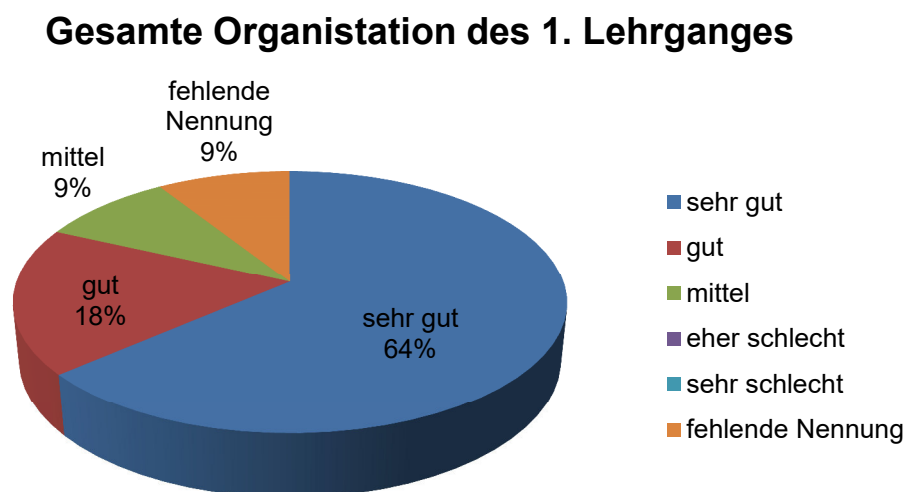


Abbildung 1: Bewertung der Organisation

⁶ Diese Bewertung basiert auf 22 ausgefüllten Jahresfeedbackbögen.

Die Grafik lässt eine überwiegend positive Bewertung der Organisation des Lehrgangs erkennen. Auch die Lehrgangsleiterin wurde von den Teilnehmenden als sehr bemüht und entgegenkommend bewertet.

Die Vortragsräumlichkeiten im Justizbildungszentrum Schwechat (NÖ) wurden ebenfalls überwiegend gut bewertet, lediglich bezüglich der Unterbringungsräumlichkeiten und deren Ausstattung gab es einige Kritikpunkte.

Die Bewertung der Vortragenden gestaltete sich überwiegend positiv, jedoch gab es nach Meinung der Teilnehmenden starke Unterschiede in Fachwissen und didaktischer Vortragsqualität. Gelobt wurde die Zusammensetzung aus verschiedenen Professionen und Spezialgebieten. Es würden jedoch zusätzliche ReferentInnen fehlen wie beispielsweise GutachterInnen, FrauenhausmitarbeiterInnen, StaatsanwältInnen oder DolmetscherInnen.

Die Teilnehmenden wünschten mehr Zeit für die spezifische Ausbildung in den Kleingruppen. Bezüglich der Ausbildungsunterlagen wurde darum gebeten, diese zu überarbeiten und besser zu strukturieren. Auf Wiederholungen in den Unterlagen sowie in den Vorträgen sei achtzugeben.

Weitere Anmerkungen bzw. Kritikpunkte der Teilnehmenden werden in den nun folgenden Unterkapiteln aufgegriffen und mit theoretischen Aspekten der Erwachsenenbildung in Zusammenhang gebracht.

3.1 Teilnehmende mit unterschiedlichen Vorkenntnissen

Bereits am ersten Tag des Lehrganges wurde deutlich, dass die Teilnehmenden unterschiedliche Vorkenntnisse mitbrachten. Ungefähr 2/3 der Anwesenden hatten sehr wenig bis gar keine Erfahrung mit Psychosozialer Prozessbegleitung. Das übrige Drittel hatte demgegenüber bereits Vorkenntnisse. Teilnehmende mit viel Vorerfahrung äußerten, dass sie aus den allgemeinen Vorträgen weniger mitnehmen konnten als aus der Arbeit in der Kleingruppe. Teilnehmende mit wenig Vorerfahrung hingegen lobten den gesamten Lehrgang, da er ihnen half, einen besseren Überblick über das gesamte Gebiet der Psychosozialen Prozessbegleitung zu bekommen.

Die unterschiedlichen Vorerfahrungen der Teilnehmenden machen es für Vortragende schwierig und erfordern meist eine differenziertere Vermittlung von Inhalten. Die LehrgangskoordinatorInnen setzten mit der opfergruppenspezifischen Aufteilung bereits einen Schritt in Richtung Zielgruppenorientierung. Zielgruppenorientierung heißt, in der Planungsphase die spezielle Situation des Kollektivs, der Lerngruppe, zu berücksichtigen (Siebert 2012, 111).

Um jedoch noch spezifischer auf einzelne Personen eingehen und deren Wissens- und Erfahrungsstand berücksichtigen zu können, wird an dieser Stelle das Konzept der *Teilnehmerorientierung* (TNO) vorgestellt. TNO verweist „auf Individualisierungsprozesse, auf individuelle Lerninteressen, auf psychologische Grundlagen und die ‚Autonomie des Subjekts‘“ (ebd., 117). In radikalierter Form wäre strikte TNO Einzelunterricht, was wiederum nicht das Ziel eines gemeinsamen Lehrganges sein kann, welcher für ca. 25 Teilnehmende konzipiert wurde. Möglich wären stattdessen die didaktischen Methoden der „Antizipation“ und „Partizipation“ (ebd., 120). Antizipation findet in der didaktischen Planung als Vorwegnahme der Voraussetzungen und Erfahrungen der Teilnehmenden statt. Partizipation meint hingegen die Mitgestaltung des Seminars durch die Teilnehmenden. (ebd., 117ff)

Des Weiteren können die Lehrmethoden des „reading“ und „flexing“ (Hunt 1985, 9ff) als Beispiele für teilnehmerorientiertes didaktisches Handeln aufgefasst werden. Damit ist einerseits die Fähigkeit gemeint, die Gruppe mit einer gewissen Sensibilität lesen zu können sowie andererseits die Fähigkeit, flexibel auf die Situation und die Anforderungen der Gruppe eingehen zu können (Siebert 2012, 122).

Eine weitere didaktische Möglichkeit stellt die „Bedarfsabfrage“ (Döring 2008, 52) dar, welche als Grundlage der TNO angesehen werden kann. Die Bedarfsabfrage geschieht unmittelbar zu Beginn des Seminars oder Vortrages. Diese eignet sich um ein „Blindfliegen“ (ebd.), vor allem bei mehrtägigen Seminaren, zu vermeiden. Eine Bedarfsabfrage bietet eine erste Möglichkeit zum Kennenlernen der Teilnehmenden – auch untereinander – sowie die Möglichkeit der Ermittlung der Erwartungen, Wünsche und Interessen der Teilnehmenden. Somit wird ein flexibleres Abstimmen des Lerngeschehens möglich. Eine gute fachliche Vorbereitung schafft zuvor die Basis für ein angepasstes Eingehen auf die Anwesenden. Eine Bedarfsabfrage ermöglicht so einen partnerschaftlichen, kooperativen Umgang mit den Teilnehmenden. (ebd., 52ff) Im Prozessbegleitungslehrgang könnte beispielsweise abgefragt werden, wie viele Teilnehmende in Bezug auf ein bestimmtes Thema (z. B. Psychotraumatologie, Abrechnungsdatenbank, Umgang mit DolmetscherInnen etc.) bereits Vorwissen mitbringen, um dadurch den benötigten „Bedarf“ abzufragen, in welchem Umfang ein Inhalt bearbeitet werden sollte.

TNO meint kein totales Abstimmen des Seminars bzw. Vortrages auf eine einzelne Person, sondern vielmehr ein Eingehen bzw. eine Passung zwischen Lehrstoff und Vorerfahrungen der Teilnehmenden. In Rückbezug auf den theoretischen Teil dieser Arbeit kann festgehalten werden, dass Erwachsene vor allem dann lernbereit und aufnahmefähig sind, wenn sie einen Nutzen im Lernstoff erkennen: „Teilnehmerorientierte Lehre hat ein *Anschlusslernen* zu

unterstützen. Lerngegenstände, die nicht an vorhandene kognitive Systeme angekoppelt werden können, hängen gleichsam ‚in der Luft‘ und werden meist schnell vergessen.“ (Siebert 2012, 119, H.i.O.)

3.2 Motivation

Ein weiterer Aspekt, den es bezüglich der unterschiedlichen Vorerfahrungen zu bedenken gibt, ist jener der Motivation. Für Teilnehmende, die bereits länger in der Prozessbegleitung tätig sind oder die aufgrund von Zusatzausbildungen schon mehr Vorwissen mitbringen, kann es schwierig sein, die Sinnhaftigkeit des Besuchs des Lehrganges zu erkennen und Motivation für eine aktive Teilnahme aufzubringen. Auch Teilnehmende, welche von ihrer Organisation aufgefordert wurden, den Lehrgang zu besuchen, könnten weniger motiviert sein. Außerdem gibt es zum lebenslangen Lernen unterschiedliche individuelle Einstellungen, die von einer Vielzahl an materiellen, personalen und sozialen Faktoren abhängen wie Interesse, Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, vorhandene Lernstrategien oder die berufliche Vortätigkeit (Hof 2009, 106). Diesen Umständen kann mit unterschiedlichen didaktischen Möglichkeiten begegnet werden.

Motivation kann prinzipiell eingeteilt werden in intrinsische, von innen kommende, und extrinsische, von außen kommende, Motivation (Siebert 2012, 191). Da im Rahmen des didaktischen Handelns nur die extrinsische Motivation beeinflusst werden kann, beschränke ich mich im Folgenden auf sie. Sie wird nach Siebert (2012, 192) unter anderem durch folgende Faktoren mitbestimmt:

- Lernumgebung (Lerngruppe, Lehrperson, Atmosphäre)
- Lerninhalt (Praxisrelevanz, Neuigkeit, Schwierigkeit)

Diese Punkte werden in nachfolgenden Abschnitten vertieft, weshalb sie hier nur angemerkt und nicht näher bearbeitet werden. Auf die aufgezählten Aspekte wird bereits an dieser Stelle verwiesen, da sie für das Lesen der weiteren Unterkapitel präsent sein sollten.

Generell kann nach Weidenmann (2006, 31) angenommen werden:

„Wenn das Thema einen interessiert, wenn ein Lernziel sehr bedeutsam ist, wenn man in der Thematik richtig ‚drin‘ ist, dann gibt es kein Motivationsproblem.“

Erwachsene können schnell die Motivation verlieren, wenn sie von der Lehrperson nicht als gleichberechtigte PartnerInnen behandelt werden. Erwachsene sind mündige Lernende und sollten auch so verstanden werden. (Döring 2008, 77) Motivierendes Lehrverhalten hängt demnach eng mit dem Konzept der TNO zusammen. Eine didaktische Möglichkeit, das Interesse der Teilnehmenden zu steigern, bietet der „Erfahrungskoffer“ (Weidenmann 2006,

33). Eine ganz einfache Frage dazu wäre „Was haben Sie zum Thema schon erlebt?“ Wenn es die Zeit zulässt, dann könnten auch Szenen als Stegreifrollenspiele vorgeführt oder Interviews inszeniert werden. Dadurch wird die persönliche Beziehung zum Thema lebendig und es entwickelt sich eine aktive Haltung zum Lerngegenstand. (ebd., 33) Kurzum ist der Einbezug, vor allem der bereits erfahreneren Teilnehmenden wichtig, um auch bei ihnen das Anschlusslernen zu ermöglichen und dadurch Interesse zu aktivieren.

Auch eine abwechslungsreiche Methodik kann als motivierender Faktor wirken und ebenso kann im Gegenteil eine monoton-wirkende Vortragsweise für die Teilnehmenden schnell langweilig werden, wie im folgenden Abschnitt dargestellt wird.

3.3 Methodik und Medien bei großen Inhalten: Alternativen zum Frontalvortrag

In den Ergebnissen der Evaluation ist zu lesen, dass vor allem in der gemeinsamen Grundausbildung theoretische Inhalte des Öfteren in Form von Frontalvorträgen vermittelt wurden, was von den Teilnehmenden als langatmig und ermüdend empfunden wurde. Es wurde mehr Methodenvielfalt gewünscht, wobei auch Vorschläge wie Lehrvideos oder Rollenspiele eingebracht wurden. Die folgenden Ausführungen gehen daher auf mögliche didaktische Alternativen im Rahmen des gemeinsamen Grundausbildungsteils ein. Die Lehrmethoden in den Kleingruppen wurden weitgehend positiv bewertet und werden daher nicht weiter behandelt.

Der *Lehrvortrag bzw. Frontalvortrag* gehört zu den klassischen Methoden des traditionellen Unterrichts und ist somit auch in der Erwachsenenbildung weit verbreitet. Zu den wesentlichen Vorteilen dieser Methode gehören zeitliche Effizienz und Kontrolle durch die Lehrperson. Für Erwachsene kann es jedoch schnell anstrengend und langweilig werden, wenn sie Neues aufnehmen sollen, selbst aber nichts beitragen können. (Weidenmann 2006, 50) Da der Lehrvortrag eine Form der „Einbahnkommunikation“ (Döring 2008, 226) ist, welche möglicherweise die Passivität der Teilnehmenden fördert, gilt es nach Weidenmann (2006, 53ff) im Vortrag einiges zu bedenken:

- eine angepasste Sprechsprache und -geschwindigkeit
- Einsatz von Mimik und Gestik
- Überblick und Struktur
- abwechselnde Präsentationsweisen bzw. Medien
- Kompliziertes verständlich erklären

Wenn der/die Vortragende nun nicht gänzlich auf die Form des Vortrages verzichten möchte, dann würde sich das *Lehrgespräch* als Erweiterung bzw. Alternative anbieten. Im Lehrgespräch wird das Instrument der „didaktischen Frage“ (Döring 2008, 59) angewandt, wobei

sich folgende Struktur ergibt: „Der Dozent sagt mal etwas. Der Dozent fragt mal etwas. Der Dozent sagt mal etwas...“ (ebd., 234). So muss die Lehrperson einerseits ihren roten Faden nicht verlassen, gleichzeitig ermöglicht es aber auch den Teilnehmenden zu partizipieren, wodurch sich eine „Zwei- oder Mehrbahnkommunikation“ (ebd., 59) ergibt.

Auch die Methode der *Murmelgruppe* ist für größere Gruppen geeignet. Bei dieser Methode gibt es abwechselnd Phasen von Lehrvortrag und Phasen von Teilnehmendenaktivität, da sie eine Aufgabe bzw. Frage zum Murmeln erhalten. Die Ergebnisse dieser Murmel-Diskussionen unter den Teilnehmenden werden anschließend gesammelt und durch die Lehrperson aufgegriffen und geklärt, wobei anschließend wieder mit dem Lehrvortrag fortgesetzt wird. (Weidenmann 2006, 77)

Zudem können *Medien*, wie Power-Point-Folien oder Videos, einen Lehrvortrag abwechslungsreicher erscheinen lassen. Folien können zudem helfen, einen Vortrag besser zu strukturieren und so übersichtlicher wirken zu lassen, wodurch die Teilnehmenden dem roten Faden besser folgen können. Da aus didaktischer Sicht eine unsinnige „Folienschleuderei“ (Döring 2008, 288) vermieden werden sollte, gilt es folgende zwei Prinzipien zu beachten: das „Echoprinzip“ und das „Reißverschlussprinzip“ (Weidenmann 2006, 84). Nach dem Echoprinzip werden Folien nur bei einem Schlüsselsatz gezeigt, wobei die Folien etwas hervorheben sollten. Das Reißverschlussprinzip besagt, dass Folien und Vortrag Unterschiedliches, aber gleichzeitig Ergänzendes enthalten, beispielsweise ein Diagramm, welches im Vortrag näher erklärt wird. (Weidenmann 2006, 84) Wie ebenfalls von den Teilnehmenden vorgeschlagen, könnten Lehrvideos zum Einsatz kommen, um das Gesagte zu veranschaulichen. Um die Teilnehmenden nach dem Video wieder vom „Rezeptionsmodus“ in den „Produktionsmodus“ (ebd., 161) zu bekommen, können nach dem Ansehen des Videos die Inhalte besprochen und aufgearbeitet werden.

Eine weitere Alternative bzw. Erweiterung zum Lehrvortrag könnte das *Rollenspiel* darstellen. Aufgrund des begrenzten Zeitrahmens, der dem Grundausbildungsteil zur Verfügung stand, konnte diese Lehrmethode nicht zur Anwendung kommen. Die Zeit des Lehrvortrages könnte jedoch gekürzt und mit Rollenspielen ergänzt werden oder es könnte aber auch die gesamte Zeit für den gemeinsamen Grundausbildungsteil verlängert werden. Rollenspiele sind insofern bedeutsam, da sie motivationsfördernd, emotional anregend und das Seminarklima in positiver Weise beeinflussend wirken. Außerdem schlagen sie eine Brücke zur Praxis der Teilnehmenden. Durch das Spiel kann beispielsweise eine berufliche Situation, in Anknüpfung an zuvor gelernte theoretische Inhalte, handelnd bewältigt werden. (Döring 2008, 276/59)

„Das Spiel, das Spielen ist eine – wenn nicht sogar *die* – Form des Anknüpfens an persönliche Erlebnisse und des Integrierens von individuellen Erfahrungen und Fähigkeiten.“ (Döring 2008, 276, H.i.O.)

Die Rollenspiele können dabei sowohl rückwärts – bereits erlebte Situationen nachspielen – als auch vorwärts – als-ob-Situationen durchspielen – durchgeführt werden (Weidenmann 2006, 100).

3.4 Relation zwischen Theorie und Praxis

Die ExpertInnengruppe, welche das Curriculum erarbeitete, bemühte sich durch eine Aufteilung des Lehrganges in einen gemeinsamen Grundausbildungsteil sowie drei opfergruppenspezifische Kleingruppen, einer optimalen Relation zwischen Theorie und Praxis gerecht zu werden: theoretische Inhalte wurden vorwiegend in der Großgruppe, praxisnahe Inhalte eher in der Kleingruppe vermittelt. Diese Aufteilung wurde von den meisten Teilnehmenden positiv aufgenommen. Aus den Ergebnissen der Evaluierung ist jedoch auch ersichtlich, dass die Kleingruppenarbeit besser bewertet wurde als die Arbeit in der Großgruppe. Ziel der KoordinatorInnen war es, durch die allgemeine Großgruppe einen Raum zu schaffen, in welchem Grundlegendes vermittelt werden sollte. Eine *Checkliste* zu vermitteln, so wie von manchen Teilnehmenden in der Evaluation gefordert, wird von den KoordinatorInnen nicht angestrebt. Der Spagat zwischen Theorie und Praxis ist nach Meinung der Teilnehmenden weitgehend gut gelungen. Lediglich im dritten Ausbildungsblock waren die theoretischen Anteile zu stark vorhanden.

Döring (2008, 176) kritisiert, dass der Lehrweg in der Erwachsenenbildung meist „den Besonderheiten des Lernens Erwachsener in keiner Weise entspricht“ (ebd.), denn der Lehrweg sei oft „langatmig und im schlechten Sinne theoretisch – vom Allgemeinen zum Besonderen, von der Theorie zur Praxis“ (ebd.), wobei die Praxis letztlich immer zu kurz komme und schließlich zu theoretisch präsentiert werde. Das Lernen Erwachsener unterliegt sozialisationsbedingt bestimmten Merkmalen wie beispielsweise dem Fall-, Praxis-, Verständlichkeits- und Handlungsbezug. Diese Merkmale beziehen sich auf die aktuelle Lebenssituation der Erwachsenen, die grundlegend von ihrer beruflichen Tätigkeit bestimmt wird. Erwachsene haben es im beruflichen Alltag selten mit abstrakten Theorien zu tun, stattdessen stehen konkrete Fälle und Handlungszwang im Vordergrund. Eine spezifische Fall- bzw. Praxisorientierung ist demnach ein wesentliches Lernmerkmal Erwachsener und kann daher in der didaktischen Planung nicht unberücksichtigt bleiben. (Döring 2008, 176ff)

Andererseits haben nach Döring (2008, 181) Lernprozesse „ohne den Anspruch auf breitere theoretische Durchdringung ... in der Weiterbildung grundsätzlich nichts zu suchen.“ Erwachsene müssten in der *Erwachsenenbildung* zumindest die Möglichkeit auf eine *allgemeine Bildung*, auf ein erweitertes „Weltverständnis“ (ebd.) bekommen. Der Bildungsprozess sollte sowohl eine vertiefte wie auch verbreiterte Möglichkeit zur Durchdringung der Themenstellungen bieten. Demnach sollte ein Ausbildungslehrgang einen theoretischen Werkzeugkasten bereitstellen, der den Teilnehmenden auch in ihrer praktischen Arbeit zur Verfügung steht. (ebd., 181f)

Als Lösungsweg, um weder theoretische noch praktische Inhalte zu vernachlässigen, schlägt Döring (2008, 180) statt eines deduktiven ein *induktiv-didaktisches Vorgehen* am Fall vor – vom konkreten Fall zur allgemeinen Theorie. Theoretische Aspekte sollten nicht vernachlässigt werden, sondern von Anfang bis Ende miteinbezogen werden:

„Theorie wird dabei

- aus dem konkreten, praktischen Fall entwickelt,
- zur analytischen Durchdringung des Falls/der Aufgabe herangezogen,
- zur Anleitung einer reflektierten, kriterienorientierten und zielgerichteten Praxis benötigt.“ (ebd., 180)

Ein induktiv-didaktisches Vorgehen ermöglicht demnach zugleich Praxisorientierung als auch fachübergreifende, theoretische Arbeit (ebd., 182).

Aufgrund der dargelegten Ausführungen kann es nicht Ziel eines Ausbildungslehrgangs sein, Rezeptwissen bzw. Checklistenwissen zu vermitteln. Jedoch ist auch auf die spezifischen Lernmerkmale Erwachsener Rücksicht zu nehmen, was bedeutet, dass praxisrelevante Inhalte nicht vernachlässigt werden dürfen. Ein induktiv-didaktisches Vorgehen könnte die notwendige Balance zwischen Theorie und Praxis gewährleisten.

3.5 Lernumgebung: eine angenehme Lernatmosphäre schaffen

Von den Teilnehmenden wurde wiederholt die angenehme Atmosphäre in der Gruppe, wie auch der wertschätzende Umgang zwischen Teilnehmenden und Vortragenden, gelobt. Aufgrund dieser positiven Kritik sind nachfolgende Erläuterungen nicht als mögliche Verbesserungsvorschläge anzusehen, sondern eher als positive Bekräftigung für jene Vortragende, die die folgenden Punkte bereits in ihr didaktisches Konzept integriert haben.

Im Abschnitt „Motivation“ wurde bereits geklärt, dass die Lernumgebung eine wesentliche Bedeutung für motiviertes Lernverhalten der Teilnehmenden hat. Einen Beitrag zu einer angenehmen Gruppenatmosphäre unter Erwachsenen leistet beispielsweise eine angemessene,

wohlwollende Interaktion bzw. Kommunikation zwischen Lehrenden und Teilnehmenden, wobei Emotionen, Partnerschaftlichkeit und Humor eine zentrale Rolle spielen.

Seit Paul Watzlawick (Watzlawick, Beavin, Jackson 1969, 53, H.i.O.) wissen wir: "Man kann nicht *nicht* kommunizieren." Die verbale sowie die non-verbale *Kommunikation* beeinflusst das Lernklima wesentlich. Wissenschaftliche Untersuchungen belegen, dass eine hochgestochene Vortragssprache mit unzähligen Fremdwörtern zu jenen Aspekten gehört, welche von Teilnehmenden am stärksten negativ bewertet werden. Döring führt daher fünf „Verständlichmacher“ (Döring 2008, 79) an, wonach möglichst frei gesprochen werden sollte und auf Einfachheit in Wortwahl und Satzbau, auf ein strukturiertes und anregendes Sprechen sowie auf das Auf-den-Punkt-Kommen geachtet werden sollte. (ebd., 78ff)

Aber auch die *non-verbale* Kommunikation spielt für eine angenehme Gruppenatmosphäre eine zentrale Rolle. Ein Vortrag, der ohne jegliche Mimik, Gestik und Emotionen präsentiert wird, ist meist wenig nachhaltig. Sympathie und Empathie werden wesentlich durch non-verbale Aktionen wie Stirnrunzeln, Lächeln, Nicken oder Kopfschütteln ausgedrückt. Zwischen dem emotionalen (limbischen) System in unserem Gehirn und dem (kognitiven) Neocortex besteht ein ständiger Austausch, welcher letztlich auch durch die non-verbale Kommunikation beeinflusst wird. (Siebert 2012, 142ff)

„Ein humorvoll-entspanntes, partnerschaftlich-wertschätzendes und bekräftigendes Klima ist für die meisten Teilnehmer eine Grundvoraussetzung für ein optimales Lernen in der Gruppe.“ (Döring 2008, 86)

Ein partnerschaftlicher Umgang bedeutet nicht nur, dass kein Ranggefälle zwischen Vortragenden und Teilnehmenden existiert, sondern auch die Bedürfnisse der Teilnehmenden ernst zu nehmen und zu berücksichtigen, wobei auch das bereits besprochene Konzept der TNO eine Rolle spielt. Wertschätzendes Verhalten geht über partnerschaftlichen Umgang hinaus und beinhaltet auch die Vermittlung von Wärme seitens des/der Vortragenden. Auch eine gelegentliche Bekräftigung und Lob für Lernerfolge ist Teil eines positiven Sozialklimas in der Lerngruppe. Ein letzter wichtiger Faktor ist Humor, denn von „ihm wird das Unterrichtsklima auf das Nachhaltigste beeinflusst“ (ebd., 88). Da Lachen die Stimmung der Teilnehmenden auflockert, sollte jede Lehrperson gelegentlich auch für Situationen sorgen, in denen gelacht werden kann. (ebd., 86ff) Die Bereitschaft, jemanden zuzuhören oder seinen Anweisungen zu folgen, hängt wesentlich von der empfundenen Sympathie gegenüber dieser Person ab. Ohne eine sozial-emotionale Beziehung zwischen Vortragenden und Teilnehmenden können kaum nachhaltige Lernprozesse stattfinden. (Siebert 2012, 163)

4 Abschließendes Fazit und Ausblick

In dieser Arbeit wurde versucht, eine Antwort auf die Frage zu finden, wie die Ergebnisse der Evaluierung des ersten Lehrganges für Psychosoziale Prozessbegleitung in Zusammenhang mit theoretischen Aspekten der Erwachsenenbildung analysiert werden können. Es wurde die Frage bearbeitet, wie mit Teilnehmenden mit unterschiedlichen Vorkenntnissen oder auch weniger motivierten Teilnehmenden didaktisch gearbeitet werden könnte, wobei dabei das Konzept der Teilnehmerorientierung eine wesentliche Rolle spielte. Anschließend wurde versucht, Alternativen zum frontalen Lehrvortrag zu finden, welcher von den Teilnehmenden des Lehrgangs in der Evaluation des Öfteren kritisiert wurde. Auch der Aspekt der optimalen Theorie-Praxis-Relation wurde bearbeitet und eine induktiv-didaktische Methode vorgestellt. Zuletzt wurde ein Punkt der Evaluation bearbeitet, welcher weitgehend positiv bewertet wurde: die Gruppenatmosphäre und die zwischenmenschliche Interaktion im Lehrgang. Es wurde dargelegt, wieso dieser Aspekt für den Lernprozess von Erwachsenen wesentlich ist und welche Bedeutung verbale und nonverbale Kommunikation, Partnerschaftlichkeit und Humor dabei innehaben.

In diesem abschließenden Fazit soll auch eine kurze Methodenkritik ihren Platz finden. Als Methode wurde in dieser Arbeit die Vorgehensweise der Evaluation gewählt. Die Teilnehmenden des Lehrgangs kritisierten diesbezüglich, dass die Evaluation im Kursplan einen zu großen Platz eingenommen und damit zu viel Zeit verbraucht habe. Es wurde darum gebeten, den Umfang der Evaluationen zu reduzieren. Daher ist anzuraten, im nächsten Lehrgangsdurchgang darauf Rücksicht zu nehmen, was die Lehrgangsleiterin bereits zusagte.

Es ist darauf hinzuweisen, dass aufgrund des begrenzten Umfanges der Arbeit, aus Datenschutzgründen sowie aufgrund des großen Themengebiets der Erwachsenenbildung nicht auf alle Ergebnisse der Evaluierung eingegangen werden konnte, womit diese Arbeit nur als erste Annäherung an diese Thematik zu verstehen ist.

Abschließend soll hier auch noch Platz sein, um einen kurzen Vergleich zum Weiterbildungsangebot für professionell Tätige in der Opferhilfe in Deutschland anzustellen. Seit 2008 wird in Deutschland der Zertifikatskurs „Fachkraft für Opferhilfe inklusive Psychosoziale Prozessbegleitung“ angeboten (Hartmann, Höltz, Priet 2015, 265). Der Kurs setzt sich dabei aus folgenden Themenfeldern zusammen (ebd., 264):

- Opferhilfe in Deutschland und Europa sowie Erkenntnisse der Viktimologie
- Einführung in die Psychotraumatologie und Psychosoziale Beratung
- Das Opfer von Straftaten im deutschen Rechtssystem
- Diversity in der Opferhilfe
- Supervision
- Ethisch-politische Dimensionen

Anhand der aufgezählten Themenfelder fallen zwei Punkte ins Auge, welche im Lehrgang in Österreich nur wenig Berücksichtigung fanden: *Diversity* und *Supervision*. Im Hinblick auf zukünftige Lehrgänge könnten dementsprechend eventuell Themenfelder wie unterschiedliche kulturelle und soziale Hintergründe, Homosexualität und Transgender sowie Behinderung aufgegriffen und bearbeitet werden. Außerdem könnte der eigenen Fallaufarbeitung in speziellen Supervisionseinheiten mehr Raum gegeben werden, falls dies von den Teilnehmenden erwünscht ist.

Zudem wurde in einer Studie im Anschluss an den Kurs erhoben, inwiefern sich die im Kurs erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten auf die praktische Arbeit in der Opferhilfe auswirkten. Die Teilnehmenden wurde befragt, inwiefern ihnen der Kurs für ihre Arbeit weitergeholfen hat. (ebd., 265) Diese Idee könnte auch für den österreichischen Lehrgang implementiert werden, um daraus Verbesserungsvorschläge für kommende Lehrgänge abzuleiten.

LITERATURVERZEICHNIS

Birchbauer, P., Wohlatz, S. (2015): Grundlagen, Ziele und Aufgaben der Prozessbegleitung. In: BMBF, BMFJ, BMJ (Hrsg.): Allgemeine Grundausbildung zur Ausübung von psychosozialer Prozessbegleitung. Unveröffentlichtes Ausbildungsskriptum Psychosoziale Prozessbegleitung, 14-17

Dinkelaker, J. (2015): Lernen. In: Dinkelaker, J., Hippel, A. (Hrsg.): Erwachsenenbildung in Grundbegriffen. Kohlhammer: Stuttgart, 49-56

Döring, K.W. (2008): Handbuch Lehren und Trainieren in der Weiterbildung. Beltz: Weinheim und Basel

Europäische Kommission (2001): Mitteilung der Kommission. Einen Europäischen Raum des Lebenslangen Lernens schaffen.

<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:52001DC0678&from=de>, 1-40 (Download am: 13.04.2016)

Faulstich, P., Zeuner, C. (2010): Erwachsenenbildung. Beltz: Weinheim und Basel

Hartmann, J., Höltz, S., Priet, R. (2015): Auf dem Weg zu einer anderen Wachsamkeit. Kompetenzorientierte Qualifizierung als ein Beitrag zur Entwicklung von Professionalität im Feld der Opferhilfe. In: Trauma & Gewalt 9 (03), 258-269

Hof, C. (2009). Lebenslanges Lernen: Eine Einführung. Kohlhammer: Stuttgart

Hunt, D.E. (1985): Lehreranpassung: Reading and Flexing. In: Claude, A., Hunt, D., Tietgens, H. (Hrsg.): Sensibilisierung für Lehrverhalten. o. V.: Bonn, 9ff

Hussy, W., Schreier, M., Echterhoff, G. (2013): Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor. Springer: Berlin und Heidelberg

Kern, B. (2016): Grundausbildung Prozessbegleitung – 1. Lehrgang: Evaluierungsergebnisse. Unveröffentlichter Evaluationsbericht

Lisop, I. (1995): Effizienzsteigerung durch Pädagogik? In: Diepold, P. (Hrsg.): Lernen im Aufbruch. o. V.: Frankfurt, 137-139

[o. A.] (2015): Einleitung. In: BMBF, BMFJ, BMJ (Hrsg.): Allgemeine Grundausbildung zur Ausübung von psychosozialer Prozessbegleitung. Unveröffentlichtes Ausbildungsskriptum Psychosoziale Prozessbegleitung, 7-8

[o. A.] (2010): Qualitätsstandards für Prozessbegleitung bei Gewalt gegen Kinder und Jugendliche.

https://www.justiz.gv.at/web2013/file/2c94848535a081cf0135a49ef4880021.de.0/qualit%C3%A4tsstandards_pb_kinder_und_jugendliche.pdf, 1-10 (Download am: 07.03.2016)

Plaz, E. (2006): Prozessbegleitung besonders schutzbedürftiger Opfer, Strafverteidigung – Neue Herausforderungen. In: JSt 2, 39

Siebert, H. (2012): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. ZIEL: Augsburg

Siebert, H. (2015): Erwachsene – lernfähig aber unbelehrbar? Was der Konstruktivismus für die politische Bildung leistet. Wochenschau Verlag: Schwalbach

Watzlawick, P., Beavin, J. H., Jackson, D. D. (1969): Menschliche Kommunikation. Huber: Bern, Stuttgart und Wien

Weidenmann, B. (2006): Erfolgreiche Kurse und Seminare. Professionelles Lernen mit Erwachsenen. Beltz: Weinheim und Basel

Wittpoth, J. (2013): Einführung in die Erwachsenenbildung. Verlag Barbara Budrich: Opladen und Toronto.

AUSBILDUNG FÜR PROZESSBEGLEITER/INNEN - KURS 2015/16 (4 Ausbildungsteile à 2,2,2 und 3 Tagen)

| TAG 1: Dienstag, 27. Oktober 2015 | | |
|---|----------------------------|-------------|
| | Allgemeine Grundausbildung | |
| | Einheiten | Vortragende |
| Vorbereitungseinheit à 45' | | |
| B. Grundlagen, Ziele und Aufgaben der Prozessbegleitung | 1 | |
| 1. Historische Entwicklung und Ziele der Prozessbegleitung | 1 | |
| NEU: 2.a Aufgaben der Prozessbegleitung | | |
| C. Rechtliche Grundlagen der Prozessbegleitung (Teil 1)* | 6 | |
| 1. Einführung in Rolle und Funktion der handelnden Personen in Straf-, Zivil- und Pflegschaftsverfahren (Richter / Richterinnen, Staatsanwälte / Staatsanwältinnen, Rechtsanwälte / Rechtsanwältinnen als Opfer- und Beschuldigtenvertretung, Sachverständige, Dolmetscher / Dolmetscherinnen, Kinderbeistände, Familiengerichtshelfer / -helferinnen, Exekutivorgane, Jugendhelfer, Therapeuten / Therapeutinnen, Mitarbeiter / Mitarbeiterinnen von Opfer- und Kinderschutzgruppen in Krankenanstalten, Sozialer Dienst und andere Organe in Justizanstalten, etc.) | 1 | |
| 2. Ausgewählte Grundbegriffe des Strafrechts (unter besonderer Berücksichtigung des Menschenhandels) und des Strafprozessrechts | 3 | |
| 3. Grundsätze des polizeilichen und staatsanwaltlichen Ermittlungsverfahrens unter besonderer Berücksichtigung der rechtlichen und berufsspezifischen Möglichkeiten, Handlungsspielräume und Grenzen der handelnden Personen | 1 | |
| 4. Grundsätze der Hauptverhandlung im Strafprozess unter besonderer Berücksichtigung der rechtlichen und berufsspezifischen Möglichkeiten, Handlungsspielräume und Grenzen der handelnden Personen | 1 | |

| TAG 2: Mittwoch, 28. Oktober 2015 | | | | |
|---|-----------------------------|-------------|--------|-----------|
| | Spezifische Grundausbildung | | | |
| | Einheiten | Vortragende | | |
| | | Ki & Ju | Frauen | Situative |
| D. Ablauf der Prozessbegleitung unter besonderer Berücksichtigung der fallspezifischen Kooperation und der Bedachtnahme auf die Sicherheit von Opfer und Prozessbegleitung (Teil 1)* | 7 | | | |
| 1. Beginn der Prozessbegleitung (Kontaktaufnahme unter Einbeziehung der Bezugspersonen), Beratung über die Frage der Anzeigeerstattung) unter besonderer Berücksichtigung spezifischer Situationen im Migrationskontext (Erhalt und Umgang mit ersten Informationen, Abklärung der aktuellen Situation des Opfers, Auftragsabklärung und Vereinbarung von psychosozialer und / oder juristischer Prozessbegleitung, Vorbereitung der nächsten Schritte) | 2 | | | |
| 2. Rolle und Funktion der psychosozialen und juristischen Prozessbegleitung bei der Anzeigenerstattung (Ablauf, Rechte und Pflichten, Aufgaben der Prozessbegleitung bei der Anzeige, Aufgaben bei der Nachbereitung, Ängste und Fantasien von Opfern unter besonderer Berücksichtigung spezifischer Situationen im Migrationskontext) | 2 | | | |
| 3. Begriff des „mündigen Opfers“ aus psychosozialer Sicht (Opferbegriff, Aufwertung der Rolle als Zeuge / Zeugin, aktive Verfahrensbeteiligung, Empowerment des Opfers durch Prozessbegleitung) | 1 | | | |
| 4. Spannungsfeld „Strafjustiz“ für Opfer und ihre Erwartungen unter besonderer Berücksichtigung spezifischer Situationen im Migrationskontext (Szenarien von Spannungsfeldern aus unterschiedlichen Fallverläufen, Möglichkeiten und Grenzen der unterstützenden Begleitung) | 2 | | | |

| TAG 3: Donnerstag, 26. November 2015 | | | | |
|--|----------------------------|-------------|--|--|
| | Allgemeine Grundausbildung | | | |
| | Einheiten | Vortragende | | |
| | | | | |
| C. Rechtliche Grundlagen der Prozessbegleitung (Teil 2)* | 6 | | | |
| 5. Grundsätze des Zivilprozesses (unter besonderer Berücksichtigung der einstweiligen Verfügungen nach dem Gewaltschutzgesetz und der rechtlichen und berufsspezifischen Möglichkeiten, Handlungsspielräume und Grenzen der handelnden Personen) | 1 | | | |
| 6. Grundsätze des Pflegschaftsverfahrens unter besonderer Berücksichtigung der rechtlichen und berufsspezifischen Möglichkeiten, Handlungsspielräume und Grenzen der handelnden Personen | 2 | | | |
| 7. Opfer und ihre Rechte; Begriff des „mündigen Opfers“ aus rechtlicher Sicht (Opferbegriff, Aufwertung der Rolle als Zeuge / Zeugin, aktive Verfahrensbeteiligung) | 3 | | | |
| B. Grundlagen, Ziele und Aufgaben der Prozessbegleitung | 2 | | | |
| 2. Qualitätsstandards für psychosoziale und juristische Prozessbegleitung unter Berücksichtigung der Besonderheiten der drei Opfergruppen; Grundsätze der fallunspezifischen und fallspezifischen Kooperation zwischen psychosozialer und juristischer Prozessbegleitung | 1 | | | |
| 3. Unterschiede zu Beratung, Therapie und Krisenintervention; Grenzen der Prozessbegleitung | 1 | | | |

| TAG 4: Freitag, 27. November 2015 | | | | |
|--|-----------------------------|-------------|--------|-----------|
| | Spezifische Grundausbildung | | | |
| | Einheiten | Vortragende | | |
| | | Ki & Ju | Frauen | Situative |
| D. Ablauf der Prozessbegleitung unter besonderer Berücksichtigung der fallspezifischen Kooperation und der Bedachtnahme auf die Sicherheit von Opfer und Prozessbegleitung (Teil 2)* | 9 | | | |
| 5. Rolle und Funktion der psychosozialen und juristischen Prozessbegleitung in der Vorbereitung auf einzelne Verfahrensschritte und bei Gericht (Vorbereitung des Opfers auf die kontradiktorische Einvernahme, die Hauptverhandlung oder den außergerichtlichen Tatausgleich, etc.; Aufgaben bei der Nachbereitung; spezifische Fragestellungen zu den Fallverläufen) | 2 | | | |
| 6. Rolle und Funktion der psychosozialen Prozessbegleitung in Zivil-, Außerstreit- und Exekutionsverfahren (Vorbereitung des Opfers auf die unterschiedlichen Verfahrensarten; spezifische Fragestellungen zu den Fallverläufen; Aufgaben bei der Nachbereitung) | 2 | | | |
| 7. Abschluss der Prozessbegleitung (Abschluss des gerichtlichen Verfahrens und der juristischen und / oder psychosozialen Prozessbegleitung, Situationen der vorzeitigen Beendigung der Prozessbegleitung, Weiterempfehlung an andere Einrichtungen) | 1 | | | |
| 8. Opfergruppenspezifisches Planspiel | 4 | | | |

| TAG 5: Donnerstag, 17. Dezember 2015 | | | | |
|--|----------------------------|-------------|--|--|
| | Allgemeine Grundausbildung | | | |
| | Einheiten | Vortragende | | |
| | | | | |
| G. Erweiterte Kooperation | 2 | | | |
| 1. Fallunspezifische und fallspezifische Kooperation mit anderen Opferhilfeeinrichtungen | 1 | | | |
| 2. Sonstige Formen der fallunspezifischen Kooperation (Regionale Kooperationsforen, Runde Tische etc.) | 1 | | | |
| E. Grundlagen der Psychotraumatologie und Traumaverarbeitung (Teil 1) | 4 | | | |
| 1. Grundlagen der Psychotraumatologie und Traumaverarbeitung im Zusammenhang mit Straf- und Zivilverfahren unter besonderer Berücksichtigung kulturspezifischer Aspekte (Trauma und Migration) | 4 | | | |
| A. Organisatorisches und administratives Umfeld der Prozessbegleitung | 2 | | | |
| 1. Organisationsstrukturen der Prozessbegleitung | 1 | | | |
| 2. Leistungskatalog der psychosozialen Prozessbegleitung, Dokumentation in der Abrechnungsdatenbank | 1 | | | |

| TAG 6: Freitag, 18. Dezember 2015 | | | | |
|---|-----------------------------|-------------|--------|-----------|
| | Spezifische Grundausbildung | | | |
| | Einheiten | Vortragende | | |
| | | Ki & Ju | Frauen | Situative |
| E. Grundlagen der Psychotraumatologie und Traumaverarbeitung (Teil 2) | 6 | | | |
| 1. Traumatisierung und Stabilisierung in der Prozessbegleitung | 2 | | | |
| 2. Krisen, Krisenintervention und ressourcenorientierte Unterstützung in der Prozessbegleitung; Kulminierung von Krisen und / oder Belastungen und / oder mehreren gerichtlichen Verfahren | 2 | | | |
| 3. Spezifische Szenarien im Verlauf der Prozessbegleitung (opfer- und beschuldigten- bzw. täterbezogene / täterinnenbezogene Aspekte, weitere Faktoren, Prozessbegleitung und Diversity, Besondere Herausforderungen in der unterstützenden Begleitung, z.B. Besondere Dynamik der sexuellen Gewalt im Zusammenhang mit Strafverfahren) | 2 | | | |

| TAG 7: Montag, 25. Jänner 2016 | | | | |
|---|----------------------------|-------------|--|--|
| | Allgemeine Grundausbildung | | | |
| | Einheiten | Vortragende | | |
| | | | | |
| F. Spezielle Anforderungen an die Prozessbegleitung | 8 | | | |
| 1. Methodische Umgänge mit der Ambivalenz des Opfers im Hinblick auf den Strafprozess und den Beschuldigten / die Beschuldigte bzw. den Täter / die Täterin | 1 | | | |
| 3. Opfergruppenspezifische, geschlechtsspezifische, gewaltspezifische und entwicklungsspezifische Aspekte der Prozessbegleitung | 2 | | | |
| 4. Spezielle Fallkonstellationen (Mehrzahl von Opfern und Beschuldigten bzw. Tätern / Täterinnen, Gewalt in Institutionen etc.) | 2 | | | |
| 2. Umgang mit Dolmetschern / Dolmetscherinnen unter besonderer Berücksichtigung spezifischer Situationen im Migrationskontext | 1 | | | |
| 5. Menschenhandel unter besonderer Berücksichtigung der Identifizierung von Opfern von Menschenhande | 2 | | | |

| TAG 8: Dienstag, 26. Jänner 2016 | | | | |
|---|-----------------------------|-------------|--------|-----------|
| | Spezifische Grundausbildung | | | |
| | Einheiten | Vortragende | | |
| | | Ki & Ju | Frauen | Situative |
| F. Spezielle Anforderungen an die Prozessbegleitung | 9 | | | |
| 1. Methodische Umgänge mit Ambivalenz des Opfers im Hinblick auf den Strafprozess und den Beschuldigten / die Beschuldigte bzw. den Täter / die Täterin | 1 | | | |
| 2. Umgang mit Sachverständigen | 2 | | | |
| 3. Opfergruppenspezifische, geschlechtsspezifische, gewaltspezifische und entwicklungsspezifische Aspekte der Prozessbegleitung | 6 | | | |

| TAG 9: Mittwoch, 27. Jänner 2016 | | | | |
|---|----------------------------|-------------|--|--|
| | Allgemeine Grundausbildung | | | |
| | Einheiten | Vortragende | | |
| | | | | |
| H. Verantwortung und Spannungsfelder in der Rolle der Prozessbegleitung | 4 | | | |
| 1. Eigenverantwortung der psychosozialen Prozessbegleitung versus Verantwortung der Opferhilfeeinrichtung | 1 | | | |
| 2. Spezielle Spannungsfelder der psychosozialen Prozessbegleitung (Rollenbilder und Abgrenzungsfragen) | 1 | | | |
| 3. Selbstfürsorge und Psychohygiene; Gefahren der indirekten Traumatisierung | 2 | | | |
| Nachbereitungseinheit à 45' | | | | |

* Für **40 Ausbildungseinheiten** ist eine Doppelbesetzung (an Stelle von einem bzw. einer Trainer/in zwei Trainer/innen) möglich

FEEDBACKBOGEN

1. LEHRGANG „PSYCHOSOZIALE PROZESSBEGLEITUNG“

27./28.10.2015

Wie bewerte ich die Durchführung des Themenbereiches „Historische Entwicklung, Ziele und Aufgaben der Prozessbegleitung“ (im Plenum, 27.10.) durch die Referentin?
(bitte Zutreffendes ankreuzen)

Fachwissen & Kompetenz: hohe Kompetenz OOOOO wenig

Präsentation der Inhalte: sehr gut OOOOO mangelhaft

Wahl der Methoden: sehr gut OOOOO mangelhaft

TeilnehmerInnenorientierung: sehr stark OOOOO überhaupt nicht

Was hat mir an der Präsentation durch die Referentin besonders gut bzw. nicht gut gefallen?

Wie bewerte ich die Durchführung des Themenbereiches „Rechtliche Grundlagen (Teil1)“ (im Plenum, 27.10.) durch die Referentinnen?

Fachwissen & Kompetenz: hohe Kompetenz OOOOO wenig

Präsentation der Inhalte: sehr gut OOOOO mangelhaft

Wahl der Methoden: sehr gut OOOOO mangelhaft

TeilnehmerInnenorientierung: sehr stark OOOOO überhaupt nicht

Was hat mir an der Präsentation durch die Referentin besonders gut bzw. nicht gut gefallen?

Wie bewerte ich die Durchführung des Themenbereiches „Ablauf der Prozessbegleitung, Teil 1“ – (spezifischer Ausbildungsteil in 3 Kleingruppen, 28.10.) durch die jeweilige Referentin?

Fachwissen & Kompetenz: hohe Kompetenz OOOOO wenig

Präsentation der Inhalte: sehr gut OOOOO mangelhaft

Wahl der Methoden: sehr gut OOOOO mangelhaft

TeilnehmerInnenorientierung: sehr stark OOOOO überhaupt nicht

Was hat mir an der Präsentation durch die Referentin besonders gut bzw. nicht gut gefallen?

Gesamtbewertung des 1. Ausbildungsblocks:

Die Inhalte entsprachen meinen Erwartungen:

sehr stark ○○○○○ überhaupt nicht

Die Inhalte waren auf meine(n) Alltag / Praxis abgestimmt:

sehr gut ○○○○○ überhaupt nicht

Verwendete Lehrunterlagen / Hand-Outs sind:

ausgezeichnet ○○○○○ nicht geeignet

Der gesamte Inhalt im Verhältnis zu der zur Verfügung stehenden Zeit war:

zu viel Inhalt ○○○○○ zu wenig Inhalt

Die Relation zwischen Theorie und praktischen Übungen war:

zu theoretisch ○○○○○ zu viele Übungen

Die Pausenzeiten waren:

ausreichend ○○○○○ nicht ausreichend

Die Atmosphäre in den Gruppen war:

angenehm/entspannt ○○○○○ unangenehm/angespannt

Was hat mir besonders gut gefallen?

Was hat mir gefehlt?

Welche Änderungen könnten den Ausbildungsblock weiter verbessern:

Allgemeinurteil: Ich war mit dem gesamten Ausbildungsblock:

sehr zufrieden ○○○○○ gar nicht zufrieden