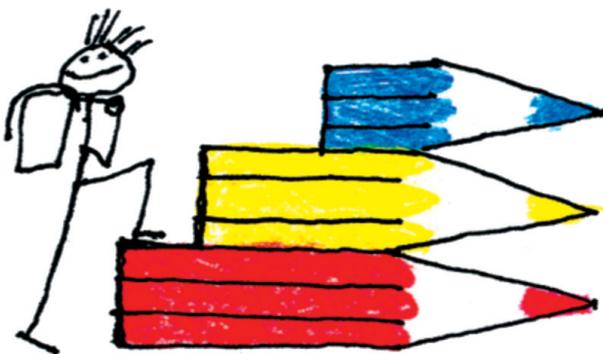


Innovationsprozesse als SINUS-Koordinatorin oder -Koordinator effektiv begleiten

Werner Klein

SINUS



an Grundschulen

Steigerung der Effizienz des
mathematisch-naturwissenschaftlichen
Unterrichts

Koord
Koordination

Inhaltsverzeichnis

Einführung: Projektmanagement als zentrale Aufgabe von Koordinierungspersonen	3
1 Voraussetzungen innovativer Prozesse klären	4
2 Lehrkräfte wirkungsvoll unterstützen	5
3 Den Gruppenprozess analysieren und gestalten	6
4 Die Rolle als Koordinierungsperson angemessen wahrnehmen	7
Literaturhinweise	10

Impressum

Werner Klein
Innovationsprozesse als SINUS-Koordinatorin oder
SINUS-Koordinator effektiv begleiten

Publikation des Programms *SINUS an Grundschulen*
Programmträger: Leibniz-Institut für die Pädagogik
der Naturwissenschaften
und Mathematik (IPN)
an der Universität Kiel
Olshausenstraße 62
24098 Kiel
www.sinus-an-grundschulen.de
© IPN, November 2009



Projektleitung: Prof. Dr. Olaf Köller
Projektkoordination: Dr. Claudia Fischer
Redaktion u. Realisation dieser Publikation:
Dr. Claudia Fischer, Tanja Achenbach
Kontaktadresse: info@sinus-grundschule.de

ISBN: 978-3-89088-201-7

Nutzungsbedingungen

Das Kieler Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik (IPN) gewährt als Träger der SINUS-Programme ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Innovationsprozesse als SINUS-Koordinatorin oder SINUS-Koordinator effektiv begleiten

Einführung

Projektmanagement als zentrale Aufgabe von Koordinierungspersonen

Das SINUS-Konzept fußt auf der Grundannahme, dass die angestrebte Weiterentwicklung des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts durch die am Programm beteiligten Lehrkräfte als Experten für Unterricht in verbindlicher Zusammenarbeit umgesetzt wird. Im Gegensatz zu anderen Ansätzen der Unterrichtsentwicklung liegt SINUS weder ein festes »Innovationscurriculum« zugrunde, noch werden durch »externe Experten« Unterrichtskonzepte für Lehrkräfte erarbeitet. Daraus folgt, dass der Erfolg von SINUS sowohl von anregenden inhaltlichen Impulsen als auch von einer gelungenen Zusammenarbeit der beteiligten Lehrkräfte abhängt.

Für die Arbeit der Koordinatorinnen und Koordinatoren ergeben sich daraus zwei miteinander verbundene Aufgabenbereiche, die möglichst professionell gestaltet werden müssen: die Ebene der inhaltlichen Gestaltung der Arbeit und die Ebene der Gestaltung des Kooperationsprozesses.

Ebene der inhaltlichen Gestaltung

Zunächst geht es darum sicherzustellen, dass die spezifischen Fragestellungen und Probleme der Lehrkräfte der beteiligten Schulen auch tatsächlich den Ausgangspunkt für die Setzung von Zielen für die gemeinsame Arbeit bilden. Die sich daraus ableitenden weiteren Aufgaben liegen in der Vermittlung geeigneter inhaltlicher Impulse durch Bereitstellung von Materialien, die Organisation von Treffen, Veranstaltungen und Workshops etc. Das IPN als Programmträger legt darüber hinaus eine Reihe schriftlicher Unterlagen vor (Modulbeschreibungen, Arbeitshilfen und Handreichungen), um Lehrkräfte darin zu unterstützen, bestimmte Problembereiche des Unterrichts zu bearbeiten. Dafür stehen den am Programm Beteiligten zehn Module sowie Handreichungen zu den neuen Schwerpunkten von *SINUS an Grundschulen* zur Verfügung. Darüber hinaus werden regelmäßig zentrale wie dezentrale Fortbildungsveranstaltungen durchgeführt, die sich an der Prozessentwicklung des Programms ausrichten.

Ebene der Gestaltung des Kooperationsprozesses

Der Erfolg des Projekts, den mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht weiterzuentwickeln, ist gleichermaßen von einer erfolgreichen Zusammenarbeit der beteiligten Lehrkräfte abhängig. Koordinatorinnen und Koordinatoren von *SINUS an*

Grundschulen können Lehrkräfte dabei unterstützen, indem sie Prozesse der Zusammenarbeit angemessen vorbereiten, begleiten, auswerten und fortlaufend optimieren. Dazu werden folgende Verfahren der Prozesssteuerung vorgestellt, die geeignet sein können, die Wirksamkeit der Arbeit einer SINUS-Koordination zu erhöhen:

1. Voraussetzungen innovativer Prozesse klären,
2. Lehrkräfte wirkungsvoll unterstützen,
3. den Gruppenprozess analysieren und gestalten,
4. die Rolle der Koordination angemessen wahrnehmen.

1 Voraussetzungen innovativer Prozesse klären

*»Wenn es eine Hauptregel für den Wandel im menschlichen Dasein gibt, ist es die, dass man Menschen nicht zu geistigen Veränderungen zwingen kann.«
(M. Fullan, 1999)*

Veränderungen sind immer abhängig von der Motivation und dem Streben jeder Lehrkraft nach einer ständigen Verbesserung der eigenen Arbeit. Diese Voraussetzung gilt insbesondere für das Programm *SINUS an Grundschulen*, das von der inneren Bereitschaft der beteiligten Lehrkräfte zur Weiterentwicklung des Unterrichts getragen wird. Dabei ist zu berücksichtigen, dass jede Lehrkraft darauf angewiesen ist, für den Unterrichtsalltag bestimmte Routinen in Form vertrauter Unterrichtsskripts auszubilden. Nur auf diese Weise lassen sich die umfangreichen Anforderungen, die mit dem Lehrerberuf verbunden sind, tagtäglich bewältigen. Der Vorteil dieser Routinen verkehrt sich jedoch ins Gegenteil, wenn es im Laufe der professionellen Entwicklung bei sich ständig ändernden Herausforderungen nicht gelingt, eine angemessene Balance zwischen der notwendigen Routine einerseits und der erforderlichen Weiterentwicklung des beruflichen Handlungsrepertoires andererseits zu finden.

Erweiterungen vertrauter Unterrichtsskripts unterstützen

Nicht selten führt das Verharren auf vertrauten Unterrichtsskripts, ein »Mehr-desselben«, bei sich verändernden Gegebenheiten zu wachsenden beruflichen Problemen von Lehrkräften und, damit verbunden, zu einer unzureichenden Lernentwicklung bei den Lernenden.

Koordinatorinnen und Koordinatoren von *SINUS an Grundschulen* können Veränderungen vertrauter Unterrichtsskripts bei den beteiligten Lehrkräften weder selbst bewirken noch vorgeben oder gar vorschreiben. Aufforderungen nach dem Tenor »Du sollst Dich ändern!« kommen den bekannten Paradoxien menschlicher Kommunikation gleich, z. B. »Sei spontan!« (Watzlawik 1999), und lösen in der Regel Widerstand bei Lehrkräften aus. Eine zentrale Aufgabe von SINUS-Koordinierungspersonen liegt deshalb darin, die Motivation und das Streben nach Erweiterung vertrauter Unterrichtsskripts bei den beteiligten Lehrkräften zu fördern, ohne dabei selbst einen Veränderungsdruck aufzubauen.

Professionelle Lerngemeinschaften

Das Programm *SINUS an Grundschulen* stellt neben der Klärung komplexer inhaltlicher Fragen hohe Anforderungen an die Bereitschaft der Lehrkräfte, den Unterricht als »privaten Raum« für andere zu öffnen, Hospitationen zu ermöglichen, Rückmeldungen zu empfangen und zu geben sowie Neues zu wagen. Im Idealfall gleichen SINUS-Arbeitsgruppen so genannten professionellen Lerngemeinschaften (Philipp, Rolff 1998), die sich durch fünf Elemente auszeichnen:

- Eine gemeinsame Arbeitsaufgabe, die von geteilten Normen und Werten in Bezug auf den Umgang mit Lernenden, Schulgestaltung, Unterrichtsentwicklung getragen wird,
- Konzentration auf die Lernförderung der Schüler als gemeinsames Ziel aller Überlegungen,
- Deprivatisierung des Berufs, indem Unterricht nicht als Privatangelegenheit angesehen, sondern Kollegiumsmitglieder als kritische Quelle eines weiterführenden Feedbacks genutzt werden,
- verbindliche Zusammenarbeit als Grundlage, um den vielfältigen Herausforderungen des Berufs begegnen zu können,
- reflektierender Dialog mit den beteiligten Kolleginnen und Kollegen, um die Professionalität eigenen Handelns zu erhöhen.

Voraussetzungen professioneller Lerngemeinschaften

Nicht jede Arbeitsgruppe wird sich zu einer professionellen Lerngemeinschaft entwickeln, dazu müssen bestimmte Bedingungen selbst gesteuerter Innovationsprozesse gegeben sein, die von den Koordinierungspersonen beachtet und auch gefördert werden können:

- die Motivation und das Interesse einer ausreichend großen Gruppe von Lehrkräften an einer Schule, den Unterricht zu verändern, um bestimmte Herausforderungen zu bewältigen und offenkundige Probleme zu lösen,
- die Bereitschaft einer ausreichend großen Gruppe von Lehrkräften an einer Schule, verbindlich zusammenzuarbeiten,
- die aktive Unterstützung des Innovationsvorhabens durch eine Schulleitung, die Qualitätsmanagement und Unterrichtsentwicklung als zentrale Aufgaben wahrnimmt,
- das Vorhandensein von ausreichenden ideellen und materiellen Ressourcen.

2 Lehrkräfte wirkungsvoll unterstützen

SINUS an Grundschulen ist als mehrjähriges Programm angelegt, um den für die Weiterentwicklung des Unterrichts notwendigen zeitlichen Rahmen zu gewährleisten. Da Lehrkräfte in Innovationsprojekte neben ihrer laufenden Unterrichtsarbeit zusätzliche Zeit und Energie investieren, benötigen sie persönliche Anreize und ausreichende Unterstützung, auch um Durststrecken zu überwinden.

Koordinierungspersonen können Lehrkräfte wirkungsvoll unterstützen, indem sie darauf achten, dass ...

- sich die Zielsetzung des Projekts tatsächlich an den konkreten Problemen und Herausforderungen der beteiligten Lehrkräfte ausrichtet und SINUS auch als »persönliches« Lösungsangebot verstanden wird,
- in den Schulsets ein gemeinsamer »Arbeitsvertrag« geschlossen wird, der die Projektziele positiv, praxisorientiert und realistisch umsetzbar festhält,
- die Zielerreichung regelmäßig überprüft wird,
- schrittweise Lösungen erarbeitet und erste Erfolge kurzfristig sichtbar werden,
- SINUS einen Beitrag zur Erhöhung der Arbeitszufriedenheit leistet (höhere Wirksamkeit der Arbeit, vermehrte Zuwendung und stärkere Identifikation mit der Rolle als Lehrkraft),
- gute Unterrichtsmaterialien und Handreichungen bereitgestellt werden, die Teilnahme an qualifizierten Fortbildungen ermöglicht wird, finanzielle Mittel für die Anschaffung von Lehr- und Lernmaterial etc. bereit gestellt werden.

3 Den Gruppenprozess analysieren und gestalten

Jede Arbeitsgruppe, die über eine längere Zeit zusammenarbeitet, entwickelt ihre eigene Kultur und durchläuft bestimmte Phasen der Entwicklung. Ebenso wie Menschen »nicht nicht kommunizieren« können (Watzlawik 1999), kann sich eine Arbeitsgruppe »nicht nicht entwickeln«. Dabei lassen sich fünf idealtypische Phasen beschreiben, die jedoch nicht von jeder Arbeitsgruppe bewältigt werden. Gelingt es nicht, die zweite Phase zu überwinden, lösen sich Arbeitsgruppen in der Regel auf. Koordinatorinnen und Koordinatoren können Lehrkräfte unterstützen, indem der Entwicklungsstand des Gruppenprozesses von Zeit zu Zeit analysiert wird, um daraus gemeinsam Folgerungen für die Gestaltung der weiteren Zusammenarbeit abzuleiten.

Phase	Inhaltliche Fragen	Prozessfragen
1. Kennenlernen (forming)	Worum geht es eigentlich bei SINUS? Womit beginnen wir, welche Ziele setzen wir uns?	Wer sind die Menschen, mit denen ich zusammenarbeiten soll?
2. Klärung / Auseinandersetzung um Normen und Regeln (storming)	Wie wollen wir die Ziele erreichen? Sind die Ziele realistisch beschrieben, ist das Ganze zu bewältigen?	Welche Rolle nehme ich, nehmen die anderen in dieser Gruppe ein? Wie sichere ich meinen Einfluss?
3. Vereinbarung von Normen und Regeln der Zusammenarbeit (norming)	Welche inhaltlichen Vereinbarungen treffen wir? Wann wird was gemacht?	Welche Regeln sollen für unsere Zusammenarbeit gelten, was soll nicht geschehen?
4. Produktive Phase (performing)	Wie sichern wir unsere Arbeitsergebnisse, was nehmen wir als nächstes in Angriff?	Wie sichern wir unsere Arbeitsproduktivität?
5. Auflösung	Was habe ich inhaltlich gelernt? Was haben wir zusammen aufgebaut? Wie tragen wir unsere Ergebnisse weiter?	Was hat mir die Begegnung mit den Kolleginnen und Kollegen bedeutet? Wie mache ich nach Ende des Projekts weiter?

4 Die Rolle als Koordinierungsperson angemessen wahrnehmen

Aufgaben von Koordinierungspersonen

Die Mitwirkung von Koordinatorinnen und Koordinatoren ist unerlässlich, wenn es darum geht, dass eine größere Anzahl von Lehrkräften innerhalb und zwischen Schulen nach vereinbarten Zielen verbindlich zusammenarbeitet, um den Unterricht auf der Grundlage bestimmter konzeptioneller Vorstellungen gemeinsam weiterzuentwickeln. Koordinatorinnen und Koordinatoren können Lehrkräfte im Sinne eines »Lernbegleiters« dabei wirksam unterstützen, indem sie insbesondere folgende Aufgaben wahrnehmen:

- Für eine übergreifende Programmplanung für ein Land bzw. ein Set (Gruppe (benachbarter) Schulen, die am SINUS-Programm teilnehmen) sorgen, die Zusammenarbeit von Schulen oder Sets effektiv organisieren,
- Schul- bzw. Settreffen moderieren; Beratung anbieten, um Kooperationsprozesse zu klären,
- das Programmkonzept vertreten und vermitteln, für die Einhaltung vereinbarter Vorgaben sorgen,
- die Erarbeitung, Festlegung und Überprüfung gemeinsamer Ziele sicherstellen,
- für eine kontinuierliche Reflexion des Arbeitsprozesses sorgen,
- geeignete Fortbildungsveranstaltungen anbieten,
- Schulen in methodisch-didaktischen Fragen beraten, Lehrkräfte in ihren Aktivitäten gezielt unterstützen,
- das Projekt bekannt machen und für eine möglichst breite Unterstützung sorgen,
- weitere Lehrkräfte für die Mitarbeit interessieren, das Programm schrittweise um neue Schulen erweitern.

Transparenz der Arbeit sicherstellen

Die damit verbundenen Aufgaben sollten in aller Transparenz wahrgenommen und auf gleichberechtigter Basis mit den beteiligten Lehrkräften abgesprochen werden. Als Leitlinie gilt, dass Lehrkräfte zwar unterstützt und angeregt, die von ihnen festgelegten Ziele der Unterrichtsentwicklung aber nur von den Lehrkräften selbst umgesetzt werden können.

Unrealistische Erwartungen vermeiden

Die Rolle als Koordination wird jedoch nicht selten mit bestimmten unrealistischen Erwartungen der Lehrkräfte wie auch eigenen Ansprüchen verbunden, die diesem Grundsatz zuwiderlaufen. Dies ist besonders dann der Fall, wenn die genannten Voraussetzungen selbstgesteuerter innovativer Prozesse nicht oder nur unzureichend erfüllt sind und die am Programm Beteiligten zu sehr unter Stress stehen. In diesen Fällen fehlt es Lehrkräften häufig an der notwendigen Energie und positiven Einstellung, etwas Neues zu wagen und vertraute Unterrichtsskripts in Frage zu stellen. Besonders für engagierte Koordinierungspersonen liegt darin die Versuchung, das Gelingen des Programms allein von den eigenen Aktivitäten abhängig zu machen und die alleinige Verantwortung für den gemeinsamen Arbeitsprozess zu übernehmen.

*Rollenkonstellationen im so genannten »Drama-Dreieck«:**Zuviel Verantwortung und Widerstand*

Nicht selten geraten Koordinatorinnen und Koordinatoren in schwierige Situationen, die sich anhand typischer Rollenkonstellationen (Retter, Opfer, Verfolger) des so genannten »Drama-Dreiecks« (Steiner, 1998) anschaulich beschreiben lassen.

Im »Drama-Dreieck« reagieren Koordinatorinnen und Koordinatoren auf die Passivität oder Unzufriedenheit von Lehrkräften mit einem überhöhten Engagement, verbunden mit der Übernahme der gesamten Verantwortung für das Wohl und Wehe des Projekts. Auf diese Weise werden die eigenen Möglichkeiten stark überschätzt und die Kompetenzen der Lehrkräfte sowie deren unverzichtbare Verantwortung für die Programmgestaltung ebenso unrealistisch abgewertet. Dadurch wird ein sich selbst verstärkender Prozess in Gang gesetzt, der immer mehr Aktivitäten bei der Koordinierungsperson bindet und zu immer weniger Engagement auf Seiten der Lehrkräfte führt. Diese Haltung äußert sich in zwei Varianten, die auf das Gleiche hinauslaufen:

a) In der scheinbar hilfreichen Form des so genannten »Retters«: »Ich weiß, wie das SINUS-Programm gestaltet werden muss! Machen Sie einfach mit und vertrauen Sie mir.«

b) In der kritisierenden Form des so genannten »Verfolgers«: »Sie haben keine Ahnung von einem modernen Unterricht in Mathematik und den Naturwissenschaften! Tun Sie am besten, was ich Ihnen sage!«

Beide Positionen weisen den Lehrkräften eine unterlegene Position zu, die darauf in der Regel mit zwei typischen Rollenmustern reagieren:

a) Lehrkräfte reagieren als so genannte »Opfer«: »Sie haben Recht, ich habe tatsächlich keine Ahnung!«, werten ihre Kompetenzen ab, verhalten sich immer passiver und bringen keine eigenen Ideen mehr für die Gestaltung des Projekts ein.

b) Lehrkräfte konkurrieren um die Rolle des Überlegenen und versuchen ihrerseits, die »Verfolger-« oder die »Retter-Rolle« zu besetzen: »Ich werde Ihnen beweisen, dass Sie vom Mathematikunterricht nichts verstehen!« – »Ich kenne mich mit Projekten viel besser aus als Sie; ich erzähle Ihnen einmal, wie Sie Ihre Aufgabe am besten lösen können!«

Allen drei Rollen des so genannten »Drama-Dreiecks« ist gemein, dass sie jederzeit und häufig unerwartet wechseln können:

a) Das passive »Opfer« mutiert nach einiger Zeit zum »Verfolger«: »Ich habe jetzt das fünfte SINUS-Treffen mitgemacht und noch immer ist für mich nichts herausgekommen!«

b) Koordinatorinnen und Koordinatoren als »Retter« wie »Verfolger« verstehen sich als »Opfer«: »Sie haben Recht, ich habe das Projekt schlecht geplant und bin meiner Aufgabe eigentlich nicht gewachsen.«

Eine besondere Form der »Einladung« zu Interaktionen im »Drama-Dreieck« liegt in Formen des Widerstandes. Lehrkräfte zeigen dabei in verdeckter Form, dass sie mit bestimmten Entscheidungen, Maßnahmen oder Entwicklungen im Verlauf eines Projekts nicht einverstanden sind, ohne sich jedoch direkt dazu zu äußern, wo das eigentliche Problem liegt. Dies ist nicht selten der Fall, wenn Handlungsrouninen in Frage gestellt werden, die im beruflichen Alltag Sicherheit vermitteln. Tiefgreifende Veränderungen sind daher in der Regel mit Widerstand verbunden, der immer eine »verschlüs-

selte Botschaft« enthält, die zur Sprache gebracht werden sollte. Die Nichtbeachtung von Widerstand führt zu Blockaden, wenn nicht zum Ausstieg aus der gemeinsamen Arbeit. Die folgende Übersicht zeigt Formen und Symptome von Widerstand (nach Doppler, Lauterburg 2008):

Modus	Verbale Reaktion	Verhalten
Aktiv	<i>Widerspruch:</i> Vorwürfe, Polemik, Formalismus, Drohungen, endlose Debatten	<i>Aufregung:</i> Verbreitung von Unruhe, Störungen, lautes Stöhnen, Augenrollen
Passiv	<i>Ausweichen:</i> Nichts tun,uschweigen, blödeln, Unwichtiges ansprechen, ins Lächerliche ziehen, Allgemeinplätze verbreiten	<i>Lustlosigkeit:</i> Müdigkeit, Unaufmerksamkeit, Fernbleiben, innere Emigration, Unpünktlichkeit, Ablenkungen suchen

Die Rolle als Koordinierungsperson realistisch wahrnehmen

Eine realistische Rollenwahrnehmung entlastet Koordinatorinnen und Koordinatoren und fördert die gemeinsame Verantwortung wie die Aktivität aller Teilnehmenden für den gemeinsamen Arbeitsprozess. Sie wird abgesichert durch

- eine klare Vereinbarung von gemeinsamen Zielen und Arbeitsschritten im Sinne eines »Arbeitsvertrages«,
- regelmäßiges Feedback mit einer Reflektion des Prozesses und einer Überprüfung der Zielerreichung,
- eine gemeinsam verantwortete, transparente Gestaltung des Arbeitsprozesses.

Ausstiege aus dem »Drama-Dreieck« sind möglich, indem die eigene Befindlichkeit wahrgenommen wird (»Ich strengte mich zu sehr an«) und als Orientierung für das weitere Handeln gilt. Mangelndes Engagement, Passivität oder Unzufriedenheit von Lehrkräften mit dem Programm sind zunächst Probleme der Lehrkräfte, die auch nur mit deren Hilfe gelöst werden können. Um sich dies zu verdeutlichen, ist es hilfreich, der Frage »Wer hat das Problem?« auf den Grund zu gehen.

Eine Feedback-Kultur entwickeln

Koordinierungspersonen können durch ihr persönliches Feedback oder das Angebot, den Arbeitsprozess gemeinsam zu reflektieren, dazu beitragen, dass sich Lehrkräfte offen dazu äußern, wo »der Schuh drückt« und welche Veränderungen notwendig erscheinen. (»Ich merke, dass ich mich heute sehr anstrengte, um die Arbeit voranzubringen und nehme Sie als wenig engagiert wahr. Ist da etwas dran?«). Fruchtbare Interventionen zielen darauf ab, dass sich alle Teilnehmenden für das Gelingen eines Projekts verantwortlich fühlen und das Maß an Aktivität sich mehr oder weniger gleichmäßig auf alle Beteiligten verteilt.

Kiel, im November 2009

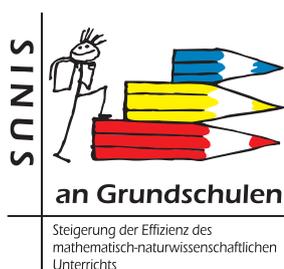


Literaturhinweise

- Doppler, Klaus, Lauterburg, Christoph (2008): Change Management: Den Unternehmenswandel gestalten. Frankfurt / New York: Campus
- Fullan, Michael (1999): Die Schule als lernendes Unternehmen. Konzepte für eine neue Kultur in der Pädagogik. Stuttgart: Klett-Cotta
- Philipp, Elmar, Rolff, Hans-Günther (1998): Leitbilder und Schulprogramm entwickeln. Weinheim / Basel: Beltz. 2. Auflage.
- Steiner, Claude (1998): Wie man Lebenspläne verändert: Die Arbeit mit Skripts in der Transaktionsanalyse. Paderborn: Junfermann
- Watzlawik, Paul (1999): Anleitung zum Unglücklichsein. München: Piper



Programmträger: IPN, Kiel
Projektleitung: Prof. Dr. Olaf Köller
www.ipn.uni-kiel.de



SINUS an Grundschulen
Projektkoordination am IPN: Dr. Claudia Fischer
Tel. +49(0)431/880-3136
cfischer@ipn.uni-kiel.de
www.sinus-an-grundschulen.de

Ministerium
für Bildung und Kultur
des Landes Schleswig-Holstein



Programmkoordination für die Länder durch das
Ministerium für Bildung und Kultur
des Landes Schleswig-Holstein (MBK)
Dr. Kai Niemann
www.schleswig-holstein.de/MBK/DE/MBK_node.html



Serverbetreuung: Deutsches Institut für Internationale
Pädagogische Forschung (DIPF)
www.dipf.de

ISBN für diese Handreichung
978-3-89088-201-7