

*Der Einsatz von handlungs-, erfahrungs- und erlebnisorientierten Methoden
in der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung von pädagogischen
Führungskräften
zur Initiierung von Lernen*

Studien zur Verknüpfung von Erfahrung, Reflexion und Transfer

Von der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät
der Universität Leipzig
angenommene
DISSERTATION
zur Erlangung des akademischen Grades
DOCTOR PHILOSOPHIAE
(Dr. phil.)
vorgelegt

von Eva –Maria Post
geboren am 26.01.1960 in Bochum

Gutachterinnen/Gutachter:

Prof. Dr. Jörg Knoll	Universität Leipzig
Prof. Dr. Christel Müller	Universität Leipzig
Prof. Dr. Eva Matthes	Universität Augsburg

Tag der Verteidigung: 26. Mai 2010

Dank

Verschiedene Personen haben zum Gelingen der vorliegenden Untersuchung beigetragen, die ich nachfolgend würdigen will. Mein besonderer Dank gilt an erster Stelle dem Doktorvater dieser Arbeit, Prof. Dr. Jörg Knoll, der mich in jeder Hinsicht hilfreich unterstützte. Ebenso bedanke ich mich bei meinen Mitstreitern im Doktorandenkolloquium.

Durch die Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung wurde mir während der Datenerhebung die Möglichkeit gegeben, bei der unmittelbaren Studie benötigte Kapazitäten zu nutzen. Für dieses Entgegenkommen bedanke ich mich bei der Leitung der Akademie. Ebenso gebührt mein Dank den in diese Forschungsarbeit einbezogenen Schulleiterinnen und Schulleiter für ihr aufgeschlossenes und bereitwilliges Mitwirken. In diesem Zusammenhang danke ich weiter den beteiligten Referentinnen und Referenten, Gaby Friesinger, Elu Karman, Albert Mühldorfer und Manfred Grüssner, die das Vorhaben mit getragen haben.

Mein besonderer Dank richtet sich an Hans Sima für seine Geduld und Aufmerksamkeit in zahlreichen Gesprächen und zu allen Zeiten. Ebenso geht ein herzliches Danke schön an meine Tochter Katharina für ihre Anregungen und Geduld sowie an Heinz für seine Unterstützung und an meinen Sohn Moritz und meine Familie. Schließlich bedanke ich mich bei meinem Freundeskreis, insbesondere Gitti, Siglinde, Barbara, Karin, Claudia, Luise, Daniela, CET sowie bei meinem Lesekreis, bei Karl-Heinz, Hermann, Hans L., Günter und Meikel sowie meinen Nachbarn, Familie Madler für die beständige Rücksichtnahme, hilfreiche Ermunterung, liebevolle Begleitung und das ausdauernde Verständnis

Inhaltsverzeichnis

<i>Der Einsatz von handlungs-, erfahrungs- und erlebnisorientierten Methoden</i>	<i>I</i>
Vorwort	1
1. Zur Ausrichtung der Untersuchung	3
1.1 Implikationen des Untersuchungsfeldes	3
1.2. Zum Ansatz der Untersuchung	11
1.2.1 Anliegen der Untersuchung	13
1.2.2 Fragestellungen im Rahmen der Untersuchung in Bezug auf den Einsatz von erlebnis- und erfahrungsorientierten Methoden	15
1.2.3 Aufbau der Untersuchung	16
2. Theoretischer Bezugsrahmen	17
2.1 Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung mit Bezügen zur Erwachsenen- bzw. Weiterbildung	18
2.1.1 Begrifflichkeit	19
2.1.2 Einordnung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung und die Gesetzeslage in Bayern	21
2.1.3 Historischer Exkurs: Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung	36
2.1.4 Merkmale und Kriterien	41
2.1.5 Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung und Erwachsenen- bzw. Weiterbildung	52
2.1.6 Bundesdeutsche Interessensvertretung und die bayerische Einrichtung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung	62
2.1.6.1 Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung (DVLFB)	62
2.1.6.2 Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung(ALP)	65
2.1.6.2.1 Geschichte und Organisation der Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung	66
2.1.6.2.2 Aufgaben und Ziele der Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung	70
2.2 Lernende und Lehrende in der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung	75
2.2.1 Lehrkräfte	75
2.2.1.1 Motivation	78
2.2.1.2 Ziele aus Sicht der Teilnehmenden	80
2.2.2 Lehrerinnen- und Lehrerfortbildner	84
2.2.2.1 Qualifikation und Kompetenzen	87
2.2.2.2 Aufgabenbereiche	91
2.2.3 Pädagogische Führung im System Schule	101
2.2.3.1 Qualifikation und Kompetenzen von Schulleitung	104
2.2.3.2 Aufgabenbereiche von Schulleitung	111
2.3 Handlungs-, erfahrungs- und erlebnisorientiertes Lernen	113
2.3.1 Begrifflichkeit und Einordnung	114

2.3.2 Konkretisierung des handlungsorientierten Ansatzes in der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung	121
2.4 Grundlagen zur Erlebnispädagogik	136
2.4.1 Zum Verständnis von Erlebnispädagogik	136
2.4.1.1 Zur Definition	139
2.4.1.2 Abgrenzung und Erweiterung	142
2.4.2 Die Erlebnispädagogik und ihre Wurzeln	149
2.4.3 Erlebnispädagogik heute	156
2.4.3.1 Aktuelle Aspekte der Erlebnispädagogik	157
2.4.3.2 Die Aspekte der modernen Erlebnispädagogik	161
2.4.3.2.1 Ganzheitliches Menschenbild	163
2.4.3.2.2 Individuum und Gruppe	164
2.4.3.2.3. Persönlichkeitsbild und Qualifikationsanforderungen für Erlebnispädagogen und Erlebnispädagoginnen	172
2.4.3.2.4. Erlebnispädagogische Ziele und Prinzipien	183
2.4.3.2.5 Spezifische und allgemeine Inhalte	190
2.4.3.2.6 Methoden der Erlebnispädagogik	194
2.4.3.2.7 Reflexion und Transfer	197
2.4.3.2.8 Standardentwicklung zur Qualitätssicherung	201
2.4.4 Erlebnispädagogik und Schule	205
2.4.5 Abschließende Überlegungen	209
3. Organisation und Konzeption der beobachteten Schulleitersequenz	210
3.1 Organisation des vorliegenden Untersuchungsgegenstands: Aus- und Fortbildungssequenz für pädagogische Führungskräfte	210
3.1.1 Programme: Inhalte und Rahmenbedingungen	211
3.1.2 Planung, Durchführung und Nachbereitung	212
3.2 Konzeption der untersuchten Fortbildungssequenz für Schulleiter/innen	214
3.2.1 Die Konzeption der ersten Woche	214
3.2.2 Die Konzeption der zweiten Woche	216
3.2.3 Die Konzeption der dritten Woche	218
3.3 Darstellung der erlebnis- und erfahrungsorientierten Methoden	219
3.3.1 Die erlebnis- und erfahrungsorientierten Methoden in der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung	219
3.3.1.1 Schul-Erlebnis-Pädagogik-Multiplikator/innen	220
3.3.1.2 Methodische Einsatzbereiche	222
3.3.2 Konkretisierung der erlebnis- und erfahrungsorientierten Methoden	223
3.3.3 Ergänzende Überlegungen zur Verbindung von Inhalten und Methoden	228
4. Forschungsmethodischer Ansatz	230
4.1 Theoretische Grundlagen und Bezug zum Forschungsvorhaben	230
4.1.1 Zur qualitativen Forschung	232
4.1.2. Der Forschungsansatz unter Berücksichtigung des interpretativen Paradigmas	235
4.2 Die methodische Vorgehensweise innerhalb der Untersuchung	241

4.2.1 Überlegungen im Vorfeld	243
4.2.2 Bestimmung der Methoden und Erhebung von Daten	245
4.2.2.1 Das Experteninterview	248
4.2.2.2 Das Forschungslogbuch	250
4.2.2.3 Die Gruppendiskussion	253
4.2.2.4 Ergänzende Materialien	256
4.3 Aufbereitung des Materials	257
4.3.1 Transkription	257
4.3.2 Auswertung und Interpretation	259
4.4 Gütekriterien qualitativer Forschung	263
5. In der Studie verwendete Untersuchungsverfahren: Erhebung, Aufbereitung und Auswertung	268
5.1 Die Experten-Interviews	269
5.1.1 Voraussetzungen und Situationsanalyse	272
5.1.1.1 Überlegungen im Vorfeld	273
5.1.1.2 Die Situation direkt vor den Gesprächen	278
5.1.1.3 Kontextbedingungen	279
5.1.1.5 Anmerkungen zur Transkription	282
5.1.2 Induktive Bildung von Kategorien	283
5.1.2.1 Ober- und Unterkategorien	284
5.1.2.2 Zusammenfassende Inhaltsanalyse	285
5.1.3 Zusammenfassung und Weiterführung	320
5.2 Die Forschungslogbücher	321
5.2.1 Aufbau der Untersuchungssequenz	321
5.2.1.1 Logbuch 1	325
5.2.1.1.1 Bedingungen im Vorfeld	325
5.2.1.1.2 Vorinformationen der Beteiligten	326
5.2.1.1.3 Aufbereitung und Auswertung	329
5.2.1.1.4 Abschließende Betrachtungen	334
5.2.1.2 Logbuch R	336
5.2.1.3 Logbuch 2	339
5.2.1.3.1 Konzeption der Erhebungstechnik	339
5.2.1.3.2 Der Einsatz des Logbuchs 2	348
5.2.1.3.3 Aufbereitung und Auswertung	348
5.2.1.3.4 Abschließende Betrachtungen	386
5.2.1.4 Logbuch 3	387
5.2.1.4.1 Vorüberlegungen	388
5.2.1.4.2 Verlauf der Woche	389
5.2.1.4.3 Aufbereitung und Auswertung	390
5.2.1.4.4 Abschließende Betrachtungen	393
5.2.1.5 Logbuch E	394
5.2.2 Zusammenschau der Arbeit mit den Forschungslogbüchern	412
5.3 Gruppendiskussion	414
5.3.1 Vorüberlegungen zum Einsatz des Untersuchungsinstruments	415

5.3.1.1	Beteiligte	415
5.3.1.2	Grundlagen und Ziele dieser Gruppendiskussion	419
5.3.1.3	Rahmenbedingungen	421
5.3.2	Aufbereitung und Auswertung	423
5.3.2.1	Aufbereitung	423
5.3.2.2	Auswertung	424
6.	Ergebnisse und Beurteilung der methodischen Untersuchungen	436
6.1	Darstellung der Ergebnisse der Untersuchung	437
6.1.1	Ergebnisfeststellung aus den Interviews	438
6.1.2	Forschungslogbücher 1 / R / 2 / 3 und E	443
6.1.2.1	Ergebnisse aus Logbuch 1	443
6.1.2.2	Ergebnisse zum Einsatz von Logbuch R	444
6.1.2.3	Ergebnisse aus Logbuch 2	445
6.1.2.4	Ergebnisse aus Logbuch 3	458
6.1.2.5	Ergebnisse aus Logbuch E	461
6.1.3	Ergebnisse aus der Gruppendiskussion	464
6.2	Triangulation der Einzelaspekte	466
6.3	Ergebnisbeurteilung	474
6.4	Gütekriterien in Bezug auf die vorliegende Untersuchung	484
7.	Zusammenschau und Ausblick	487
7.1	Aus der Untersuchung resultierende Folgerungen für die Aus- und Fortbildung von pädagogischen Führungskräften	487
7.2	Zur Relevanz der Untersuchung, bezogen auf die Fortbildung von pädagogischen Führungskräften und die Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung	492
7.3	Abschließende Überlegungen	496
	Literaturverzeichnis	503
	Abbildungsverzeichnis	522
	Eidesstattliche Erklärung	523
	Anhang	

Vorwort

Im Rahmen der Aus- und Fortbildung von pädagogischen Führungskräften fand in den letzten Jahren eine intensive inhaltliche und methodische Auseinandersetzung und eine damit verbundene Entwicklung statt. Die Aufgaben der pädagogischen Führungskräfte werden vielfältiger und anspruchsvoller. Das wirkt sich auf die Planung, die Konzeptionen und die Angebote der Fortbildungen aus.

Im Rahmen meiner Tätigkeit als Lehrerfortbildnerin stand ich vor der Herausforderung, adressatengerechte Konzepte zu entwickeln, die Wege zur Professionalisierung von Führungskräften eröffnen. Das veranlasste mich dazu, mich mit entsprechenden wissenschaftlichen Grundlagen zu befassen und diese mit meinen alltäglichen beruflichen Erfahrungen zu verknüpfen. Daraus entstand die Idee zu dieser Arbeit, die mir erlaubte, theoretische und praktische Erkenntnisse miteinander in Relation zu setzen und zu reflektieren. Die so gewonnenen Einsichten sind mittels einer empirischen Untersuchung, die die Auswirkungen der erlebnis- und erfahrungsorientierten Methoden in der Aus- und Fortbildung von pädagogischen Führungskräften feststellen wollen, zusammengetragen. Entsprechend fiel die Entscheidung auf ein qualitatives Forschungsvorhaben, das sich „am Primat des Gegenstandes über die Methode, der Orientierung am Prozess der Forschung und an seiner Stimmigkeit bei methodischen Entscheidungen und ihrer Umsetzung sowie an der Forscherhaltung“ (Flick 2005/3, S. 408/409) ausrichtet.

Meine pädagogischen Wurzeln lassen sich bereits in der Aufgabe als jugendliche Leitung von Pfadfindergruppen erkennen, die sich an reformpädagogischen Erziehungszielen ausrichteten. Mit der Berufswahl Lehrerin wurde ein weiterer Stein gelegt, Lernen handlungsorientiert und erlebnisvoll zu gestalten. Kurz nach meinem zweiten Staatsexamen begann ich neben der Tätigkeit als Lehrkraft als Fortbildnerin zum Themenfeld des Offenen Unterrichts, der diese Form des Lernens in unterschiedlichen Formen klassenzimmergemäß aufbereitete. Die Kette schloss sich mit der Aufnahme der Tätigkeit an der Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung, an der ich Angebote zu handlungs-, erlebnis- und erfahrungsorientiertem Lernen in meine Fortbildungen mit aufnahm.

Die Weite des wissenschaftlichen Feldes zu den komplexen Phänomenen „Lehrerfortbildung und handlungsorientierte Methoden“ zeigte sich in der intensiven Auseinandersetzung. Insofern muss ich um Verzeihung bitten, dass nur ansatzweise auf Fragen der Erwachsenen- bzw.

Weiterbildung, zum Lernen von Erwachsenen, der erwachsenengerechten Didaktik und Methodik, der pädagogischen Führung und der Erlebnispädagogik eingegangen werden konnte, was diesen Feldern eigentlich nicht gerecht werden kann. Mit der gewählten Untersuchungsform versuchte ich dem Gegenstand und den beteiligten Personen gerecht zu werden und hoffe damit einen kleinen Beitrag zur erwachsenengerechten und führungsrelevanten Professionalisierung leisten zu können.

1. Zur Ausrichtung der Untersuchung

„Bildung bestimmt nicht nur die Entwicklungs- und Handlungschancen jedes und jeder Einzelnen in Beruf, Privatleben und als Bürger, sondern auch die Zukunftsfähigkeit unserer Gesellschaft“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 5). Die gesellschaftlichen Veränderungsprozesse, die Bewältigung von Strukturbrüchen und der hohe Anspruch an Innovationen im wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Bereich stellen Bildung und speziell Erwachsenen- bzw. Weiterbildung vor die anspruchsvolle Aufgabe, dafür notwendiges Wissen und Können auszuprägen. Damit verbunden sind Anforderungen an alle Beteiligten, sich sowohl im beruflichen Bereich als auch unter dem Aspekt des lebenslangen Lernens einer beständigen Herausforderung zu stellen. Adäquate Angebote und Formen der Fortbildung zu entwickeln und zu konzipieren, ist eine zentrale Aufgabe der Erwachsenen- bzw. Weiterbildung, hier insbesondere der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung.

1.1 Implikationen des Untersuchungsfeldes

Im Rahmen der beruflichen und persönlichen Weiterqualifizierung formuliert die Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus¹ neue Anforderungen an pädagogisches Führungspersonal. Demnach wird die Befähigung angestrebt, sich als Führungskraft den anstehenden Aufgaben professionell zu widmen und diesen sowohl in Hinblick auf die beteiligten Personen als auch auf die Institution Schule gerecht werden zu können.

Die Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung strebt mit ihren Angeboten an, diesen Auftrag zu erfüllen. Insgesamt richtet sich die institutionalisierte staatliche Weiterbildungsplanung darauf aus, das Thema Führungsqualifikationen umfassender und intensiver zu behandeln. Vor allem die Übernahme einer sich wandelnden Rolle pädagogischer Führungskräfte soll dabei unterstützt werden.

Die Bewältigung der anfallenden Arbeitsfelder, wie zum Beispiel Personalführung, Organisationsentwicklung und Prozessgestaltung, bedürfen einer qualifizierten Begleitung und Unterstützung, die durch die Fortbildungsinstitutionen gewährt werden soll. „Führungsverhalten

¹ Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus: KMBek vom 19.12.2006, KWMBI I Nr. 2/2007, S. 7

und –entscheidungen sind konsistent, transparent, verlässlich und wirksam. Sie werden evaluiert“ (Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung e.V.: Musterqualitätshandbuch 2006, S. 21). Mit Hilfe festgeschriebener Indikatoren werden Kriterien beobachtbar und messbar, wodurch ein wichtiges Qualitätsmerkmal für professionalisierende Aus- und Fortbildung geschaffen wird. Die sich daraus entwickelnden Standards geben den erwünschten Zustand der Indikatoren an und legen somit das erwünschte Niveau fest. „Die Führungsentscheidungen bilden eine verlässliche Arbeitsgrundlage für einen vereinbarten Zeitraum“ (ebd. S. 21).

Um förderliche Prozesse und Entwicklungsfortschritte bei der pädagogischen Führungsarbeit zu ermöglichen, bedarf es einer erwachsenen-, adressaten- und lernunterstützenden Entwicklung von Kompetenzen und Fähigkeiten. So sollte von Kompetenzentwicklung gesprochen werden, wenn über eine vorrangig wissensorientierte Qualifizierung hinaus bewusst eine Ausprägung komplexer Handlungskompetenz angestrebt wird, einschließlich einer Reflexion von Normen und Werten. Eine daraus resultierende Auseinandersetzung mit bestehenden Weiterbildungskonzepten und deren praktischer Umsetzung sowie das Suchen nach neuen Gestaltungsansätzen schließt eine Diskussion relevanter Begriffe wie Bildung, Lernen, Fortbildung und Handlungskompetenz als notwendige Verständigungsbasis ein.

Eckpunkte dieser Verständigungsbasis, die dieser Arbeit zugrunde liegen, sollen im Folgenden erläutert werden. Die Klärung der verwendeten Begriffe erfolgt in Kapitel 2.

Unter Handlungskompetenz wird die Bereitschaft und Fähigkeit verstanden, sich in gesellschaftlichen, beruflichen und privaten Situationen sachgerecht, reflektiert sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten. Handlungskompetenz offenbart sich in den Dimensionen Fachkompetenz, Methoden- sowie Personal- und Sozialkompetenz. Dabei inkludiert Fachkompetenz die Bereitschaft und Fähigkeit, auf der Basis von fachlichem Wissen und Können Aufgaben und Probleme sachgerecht, methodengeleitet, zielorientiert und selbständig zu lösen und das Ergebnis zu beurteilen. Methodenkompetenz spiegelt konzeptionelle Fähigkeiten, Problemlösefähigkeit sowie ganzheitliches Denkvermögen wider. Personalkompetenz zeigt sich in der Bereitschaft und Fähigkeit zu Leistung, Flexibilität, Selbstreflexion und Offenheit. Ebenso wird sie sichtbar in der Entwicklung von Möglichkeiten, Erfordernisse und Einschränkungen im öffentlichen Leben, Familie und Beruf durchdacht zu beurteilen sowie eigene Begabungen zu entfalten und Lebenspläne umzusetzen. Dazu zählen sowohl personale Eigenschaften wie Selbstvertrauen, Selbständigkeit, Zuverlässigkeit, Kritikfähigkeit, Verant-

wortungs- und Pflichtbewusstsein, als auch die Entwicklung durchdachter Wertvorstellungen und eines selbstbestimmten Wertegefüges. Sozialkompetenz bezieht sich auf die Bereitschaft und Fähigkeit zu Teamarbeit, Kommunikation, Verantwortungsübernahme und Konsens. Soziale Beziehungen zu leben und zu gestalten, soziale Verantwortung und Solidarität zu übernehmen, Zuwendungen und Spannungen zu erfassen, zu verstehen sowie sich mit anderen verantwortungsbewusst auseinander zu setzen und zu verständigen, sind weitere Kennzeichen (insgesamt im Anschluss an Fischler, H. in: Nuissl 2006, S. 129ff).

Damit sind relevante Zieldimensionen als Grundlage für das Verständnis von Aufgaben, die sich als Anforderung an die Entwicklung von Fortbildung formulieren lassen, zusammen gefasst. Sie lassen sich auf folgenden Nenner bringen: Der „Erwerb individueller Regulationsfähigkeit, die das Vermögen des Individuums einschließt, aktiv seine eigene Biografie und sein Verhältnis zur Umwelt unter den Bedingungen erhöhter Ungewissheit und Unsicherheit zu gestalten, ... [der] Beitrag des Bildungswesens zur Entwicklung der Humanressourcen in einer sich wandelnden globalisierten Gesellschaft sowie die Förderung von gesellschaftlicher Teilhabe und Chancengleichheit“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 199) erfordern adäquate Konzepte zur Aus- und Weiterbildung von Führungspersonal.

Diese Aufgaben betreffen pädagogische Führungskräfte in mehrfacher Hinsicht. Sie sind für die Leitung ihres jeweiligen Systems „Schule“ verantwortlich, dort insbesondere für die Schüler/innen und Kolleg/innen². Eine professionelle Leitung entwickelt und vertieft dementsprechend diese Kompetenzen weiter. Gleichzeitig sollten pädagogische Führungskräfte anderen die Gelegenheit der Kompetenzentfaltung und aktiven Mitgestaltung anbieten und dazu ermutigen.

Zum Erreichen dieser Ziele richtet die Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung ihre Angebote und Veranstaltungen danach aus, die geforderte Qualifizierung zu ermöglichen und auf der Grundlage eines umfassenden Bildungsbegriffs und erwachsenengerechter Lehr-Lern-Arrangements einzulösen.

Das bedeutet, sowohl inhaltlich als auch methodisch den jeweiligen Erfordernissen der persönlichen, beruflichen und gesellschaftlichen Umwelt gerecht zu werden. „Der erlebende, interpretierende, sich involvierende Bezug zur Welt, also die Lebendigkeit des Individuums in

² Vgl. Kapitel 2.2.3 Pädagogische Führung im System Schule

Beziehung zu anderen, wird in den Emotionen des Individuums zum Ausdruck gebracht, egal ob diese in den Handlungen und im Denken eingelassen sind oder nicht. Lernen und Bildung ist im Grunde ohne diese Perspektive als individuelle Entwicklungsmöglichkeit, als die Verknüpfung des Ichs mit der Welt (im humboldtschen Sinne) nicht denkbar. Emotionen im so definierten Sinne eröffnen eine weitere Perspektive auf Bildung“ (Gieseke 2007, S. 54). Der Begriff der Emotion wird an dieser Stelle als weiterer wesentlicher Bezugspunkt hinzugefügt, ohne den die angestrebte Weiterentwicklung nicht umsetzbar ist.

Zum Ausdruck kommt hier die grundlegende Annahme, dass sich kognitive und emotionale Prozesse wechselseitig bedingen. Daraus folgt eine wesentliche Herausforderung an Lehrerinnen- und Lehrerfortbildner³, die versuchen sollten, teilnehmerorientiert und sachbezogen durch erwachsenengerechte Didaktik und Methodik eine Balance herzustellen. Diese Balance bezieht sich auf die sachlichen und inhaltlichen Anforderungen ebenso wie auf die emotionalen und sozialen Aspekte, die von Führungskräften im Kontext konkreter Anforderungen erkannt und berücksichtigt werden sollen. Eigene Erfahrungen, die im Rahmen von Fortbildung aufgegriffen, angestoßen und reflektiert werden können, bilden die Grundlage, um dergestalt hohe Anforderungen leichter zu bewältigen.

Mit W. Klafki bezieht die Betrachtung sich auf einen pädagogischen Bildungsbegriff. „Der Versuch der theoretischen Durchleuchtung der verschiedenen praktischen Ansätze führte gleichzeitig immer wieder über die Ebene der Didaktik und Erziehungslehre hinaus in den erziehungsphilosophischen Bereich der Bildungstheorie; denn alle Vorschläge der Didaktik und Erziehungslehre enthüllen ihren tiefsten Sinn erst, wo sie auf die Bedingungen ihrer Möglichkeit, auf die in ihnen sich offenbarende Auffassung vom Wesen der „Bildung“ - die hier als Leitbegriff aller pädagogischen Arbeit verstanden wird - befragt werden“ (Klafki 1963/2, S. 1). Bei W. Klafki lässt sich die Reaktion eines Pädagogen auf die Veränderung der Gesellschaft beobachten, und daraus wiederum lässt sich der soziale Einfluss auf seine pädagogischen Aussagen erkennen. Seine Überlegungen stellen das Verhältnis zwischen Gesellschaft und Erziehungswissenschaft her, das zur Umgestaltung seiner Bildungstheorie und Schulpädagogik beigetragen hat. W. Klafki versucht, die Defizite der formalen und materialen Bildungstheorien aufzuzeigen und entwickelt in diesem Zusammenhang den Begriff der kategorialen Bildung⁴. Er begreift Schule im historischen Zusammenhang der ökonomisch-sozialen,

³ Vgl. Kapitel 2.2 Lernende und Lehrende in der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung und 2.3 Handlungs-, erfahrungs- und erlebnisorientiertes Lernen.

⁴ Vgl. hier Kapitel 4.1 Theoretische Grundlagen und Bezug zum Forschungsvorhaben

politischen und kulturellen Entwicklung, wobei Schule und Pädagogik an dieser Entwicklung aktiv mitwirken. Pädagogik und ihre praktische Ausprägung in Form der Schule haben immer auch das Umfeld zu berücksichtigen, das auf sie einwirkt. Die von W. Klafki entwickelte, kritisch-konstruktive Erziehungswissenschaft⁵ bezweckt zudem eine Humanisierung und Demokratisierung der Erziehung (vgl. Klafki Weinheim 1963/2). W. Klafki geht von einem modernen Allgemeinbildungsbegriff aus, dessen Verständnis von Bildung als zentral entwickelte Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit sowie Solidaritätsfähigkeit verstanden wird.

Anschlussfähig an die Überlegungen W. Klafkis hat sich H.v. Hentig in seinem Essay „Bildung“ mit dem Begriff auseinandergesetzt. Für ihn gibt es sechs Maßstäbe, mit denen er Kriterien für Werte und Ideale aufstellen möchte und dem Begriff „Kleider“ (v. Hentig 2007/7, S. 8) anlegen will, die „passende, schützende, zweckmäßige und am Ende vielleicht sogar schmückende“ (ebd. S. 8) Absicht haben. Im Kontext der Aus- und Weiterbildung von Führungskräften kann eine Klärung und Konkretisierung der Ziele und Ansätze einer deutlicheren Wegführung dienen und damit einem förderlichen und erleichternden Aufgabenverständnis.

H. v. Hentig setzt folgende Maßstäbe als Bildungskriterien:

- Abscheu vor und Abwehr von Unmenschlichkeit;
- Wahrnehmung von Glück;
- Fähigkeit und Willen, sich zu verständigen;
- Bewusstsein von der Geschichtlichkeit der eigenen Existenz;
- Wachheit für letzte Fragen;
- Bereitschaft zur Selbstverantwortung und Verantwortung in der res publica,

(vgl. ebd. S. 73ff).

H. v. Hentig entwickelt sein Verständnis vom „Gegenstand“ (ebd. S. 8) Bildung im Sinne einer „allmählich enthüllende(n) Absicht“ (ebd. S. 8). Seiner so gerichteten Erörterung legt er vierzehn Thesen zugrunde. Einige davon sollen exemplarisch aufgegriffen werden, da sie wesentliche Bezüge zu den Inhalten und Zielen der Aus- und Fortbildung für pädagogische Führungskräfte implizieren.

„1. Die Antwort auf unsere behauptete oder tatsächliche Orientierungslosigkeit ist Bildung – nicht Wissenschaft, nicht Information, nicht die Kommunikationsgesellschaft, nicht moralische Aufrüstung, nicht der Ordnungsstaat.

⁵ Vgl. hier Kapitel 2.3 Handlungs-, erfahrungs- und erlebnisorientiertes Lernen

(...)

3. Der Mensch bildet sich.

4. Das Leben bildet.

(...)

8. Alle Menschen sind der Bildung bedürftig und fähig.

9. Für die allen Menschen geschuldete Bildung gibt es gemeinsame Maßstäbe und geeignete Anlässe.

(...)

11. Bei geeigneter Stufung des institutionalisierten Lernens können beide Elemente der Bildung – das platonische und das pragmatische – zu ihrem Recht kommen“

(ebd. S. 9-10).

Der Bezug zur Aus- und Fortbildung pädagogischer Führungskräfte liegt in den Aufgaben, die diesen unter der Perspektive zufallen, dass Bildung als Weg aus der Orientierungslosigkeit gesehen wird, dass Bildung ein Grundbedürfnis des Menschen darstellt, dass das Leben diese Aufgabe stellt und Schule somit ebenfalls als Teil des Lebens einbezogen ist. Aufgabe der Schule ist es, die angeführten Maßstäbe unterrichtlich zu setzen und pädagogische Anlässe zu schaffen, um Bildung für alle zu ermöglichen. In der Schule kann dazu der Raum und die Chance geboten werden, allen Schülerinnen und Schülern Bildung durch Lernen zu ermöglichen. Das System Schule ist zur Realisierung dieses Ziels auf qualifizierte Führungskräfte angewiesen, die gegebene Handlungsspielräume für die Umsetzung des eben skizzierten Bildungsverständnisses sensibel und verantwortlich nutzen.

Die Anforderungen an pädagogische Führungskräfte als verantwortliche (Mit-)gestalter/innen ihres Tätigkeitsfeldes machen die besondere Bedeutung ihrer Qualifikation und Professionalisierung deutlich – nicht zuletzt angesichts des gesellschaftlichen Stellenwerts, der Bildung zusehends eingeräumt wird.

„Bildung wird die entscheidende Kraft, das ist nun die wirklich zukunftsentscheidende Wahrheit der Wissensgesellschaft. Andere sprechen schon von Bildungsgesellschaft oder, wie Bundespräsident Horst Köhler, von einer Ideengesellschaft. Bildung wirkt langsam, aber nachhaltig. Sie ist, ökonomisch gesehen, für die OECD bereits die wichtigste Produktionskraft, wegen ihrer realen Effekte, vor allem aber, weil sie, anders als etwa Bodenschätze, beeinflussbar und schier grenzenlos vermehrbar ist. Wissen und Denken, die „Problemlösekom-

petenz“ wird im gesamten Produktions- und Wertschöpfungsprozess immer wichtiger. Wissen und Denken treten an die Stelle von routinierten Anwendungen. Noch wichtiger wird die Entdeckung, die nun die Wirtschaft in der Wissensgesellschaft macht: Wertschätzung wird die wichtigste Voraussetzung für Wertschöpfung“ (Kahl 2004, S. 117). Die pädagogische Leitung einer Schule trägt in diesem Zusammenhang eine große Verantwortung. Der Umgang mit Kolleginnen und Kollegen im Sinne der Wertschätzung der jeweiligen Lehrerpersönlichkeit sowie deren Stärkung und Begleitung ist eine weitere Herausforderung, die sich an pädagogische Führungskräfte stellt und bei der Fortbildung einen unterstützenden Beitrag leisten kann.

Mit dem Themenkomplex ‚Lernprozesse von Erwachsenen gestalten und unterstützen‘ befasst sich verstärkt die empirische Weiterbildungsforschung (vgl. Schrader/Berzbach in Nuissl 2006, S. 9ff). Ergebnisse belegen, dass neue Handlungsstrategien und Handlungskompetenzen zur Problembewältigung, die mit einem Wandel von Werten und dem Suchen nach neuen Identitäten verbunden sind, in Krisen- und Umbruchsituationen in einem hohen Maße auch durch selbstbestimmte und selbstorganisierte Lernprozesse erworben werden. Eine neue Lernkultur ist gekennzeichnet von unterschiedlichen ineinander greifenden und fördernden Lernmöglichkeiten, die vom Individuum in der jeweiligen Lebenssituation sowie in der Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Wandlungsprozessen eigenverantwortlich genutzt werden⁶.

Für die Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung bedeutet dies eine Anforderung, entsprechende Lernangebote zu entwickeln und zu präsentieren. Im Musterqualitätshandbuch des Deutschen Vereins zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung e.V. (DVLFB) werden Kriterien, Indikatoren und Standards aufgeführt, die eine Qualitätssicherung in der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung anregen sollen. So sind folgende Ausführungen in Bezug auf Methoden aufgezeichnet:

„Didaktisches Instrumentarium

2. Kriterium: Methoden

Indikatoren: 2.2 Veranstaltungen sind durch die Vielfalt von Methoden geprägt, die unterschiedliche Lernkanäle ansprechen.

2.3 Jede Veranstaltung berücksichtigt Bedürfnisse der Teilnehmenden.

⁶ Vgl. Kapitel 2.3 Handlungs-, erfahrungs- und erlebnisorientiertes Lernen

Standards: 2.3.1 Jede Veranstaltung beinhaltet (mind. 2, 3 ...) Methoden, die auf unterschiedliche Bedürfnisse der Teilnehmenden eingehen, z.B.:
Motivierung, Kommunikation, Interaktion, (...) Problemlösung, Bewegung, Emotionalität.

2.4 Es werden Methoden ausgewählt, mit denen Arbeitsprozesse inhaltsadäquat und zielführend gestaltet werden.

Standards: 2.4.1 Die ausgewählten Methoden (...) aktivieren die Teilnehmenden, führen zu Trainingseffekten, initiieren Selbstlernprozesse, erhöhen die Selbststeuerungskompetenz“

(vgl. Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung (Hrsg.): Musterqualitätshandbuch 2006, S. 56).

Insbesondere Aufgabenfelder, die für pädagogische Führungskräfte hilfreich sein können, werden in dem Handbuch aufgezeigt und operationalisiert. Mit Hilfe von Indikatoren werden Sachverhalte angezeigt und mit Hilfe von Standards gesichert. Damit liegen Richtlinien vor, die Maßstäbe für Fortbildungen von Führungskräften bieten können.

Die in der vorliegenden Studie untersuchten erlebnis- und erfahrungsorientierten Methoden versuchen, diesen Ansprüchen gerecht zu werden und ihre Umsetzung zu ermöglichen. Die Gestaltung entsprechender Lehr-Lern-Arrangements nimmt die These sich wechselseitig bedingender emotionaler und kognitiver Prozesse auf und bietet den Lernenden einen ganzheitlichen Zugang. „Bisher sind Emotionen oder Gefühle in der Bildungstheorie eher als hinderlich für die individuelle Bildungsfähigkeit betrachtet worden. Neue Ergebnisse in der Emotionsforschung stellen solche Interpretationen jedoch infrage. Dies gilt auch für den bisher als selbstverständlich unterstellten hierarchischen Zusammenhang zwischen Kognition und Emotion. Die Unterordnung der Gefühle unter die Kognition, als notwendiges Konzept für individuelle Entwicklungsfähigkeit, scheint so nicht zuzutreffen“ (Gieseke 2007, S. 13).

Bezogen auf die Gruppe der pädagogischen Führungskräfte bezieht sich die Frage nach Kompetenzen auf Führungsqualitäten, die bei Schulleiter/innen zunehmend notwendig sind und entsprechend gefordert werden. „Mitglieder der Leitung einer Bildungseinrichtung benötigen zusätzlich zu den fachlichen Kompetenzen, nach denen sie zumindest im Schulbereich oft noch ausgewählt werden, erweiterte Kompetenzen. Sie müssen die innovative Entwicklung der Bildungseinrichtung einleiten, unterstützen und steuern und dabei aktuelle methodische

und didaktische Voraussetzungen einer neuen Lern- und Lehrkultur, Grundlage eines modernen Qualitätsmanagements sowie Voraussetzungen für die Personalführung und –entwicklung einer lernenden Organisation beherrschen“ (Arbeitsstab Forum Bildung, 2001, Band 10, S. 21). Um sich diese Kompetenzen und Handlungsformen aneignen zu können, bietet Fortbildung einen adressatengerechten Weg durch „spezifische und kontinuierliche Weiterbildung“ (ebd. S. 21/22).

Die vorliegende Untersuchung will einen Beitrag dazu leisten, erlebnis- und erfahrungsorientierte Methoden in der Aus- und Weiterbildung von pädagogischen Führungskräften sowie Lehrkräften im Allgemeinen im Hinblick auf die Entwicklung und Ermöglichung von berufsrelevanten Qualifikationen und persönlichkeitsbildenden Entwicklungsprozessen anhand einer konkreten Fortbildungssequenz näher zu beleuchten.

1.2. Zum Ansatz der Untersuchung

Das nachfolgende Kapitel gibt einen Überblick über das Forschungsinteresse und die dieser Untersuchung zugrunde liegenden Fragestellungen sowie das Vorgehen innerhalb dieser Arbeit.

Im Kern dieser Arbeit steht das Ziel, die Reichweite und Leistungsfähigkeit erlebnispädagogischer Vorgehensweisen in der Führungskräftefortbildung zu überprüfen, um von da aus auch Anregungen für die Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung insgesamt zu gewinnen. Zu prüfen ist außerdem, welche weiteren Zusammenhänge im Sinne von theoretischen Rahmungen berücksichtigt werden müssen, um Ergebnisse aus dem Untersuchungskern weitergehend zu interpretieren. In konzentrischen Kreisen gedacht, ergeben sich von innen heraus, also vom Untersuchungszentrum her, zu erörternde Bezüge zur Erlebnispädagogik, zur Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung und von letzterer aus in Einzelaspekten auch zur Erwachsenen- bzw. Weiterbildung allgemein.

Dieser Studie liegt als Untersuchungsgegenstand eine Sequenz im Rahmen einer Aus- und Fortbildung für neu ernannte Schulleiter/innen an der Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung Dillingen zugrunde. Hier wird der methodische Teil eines Fortbildungskonzepts beobachtet, das die Qualifikation von pädagogischen Führungskräften verbessern und den Einstieg in das neue Tätigkeitsfeld erleichtern und unterstützen soll⁷. In einer praxisnahen

⁷ Vgl. dazu Organisation und Konzeption der beobachteten Schulleitungssequenz in Kapitel 3 Organisation und Konzeption der beobachteten Schulleitersequenz

Feldforschung werden methodische Ansätze erlebnis- und erfahrungsorientierter Art einer näheren Betrachtung unterzogen. Zur Analyse des Methodeneinsatzes steht die Reflexion und Diskussion der Schulleiter/innen⁸ und die Sichtweise der Referent/innen⁹ solcher Vermittlungsverfahren im Blickpunkt der Untersuchung.

Forschungsmodell:

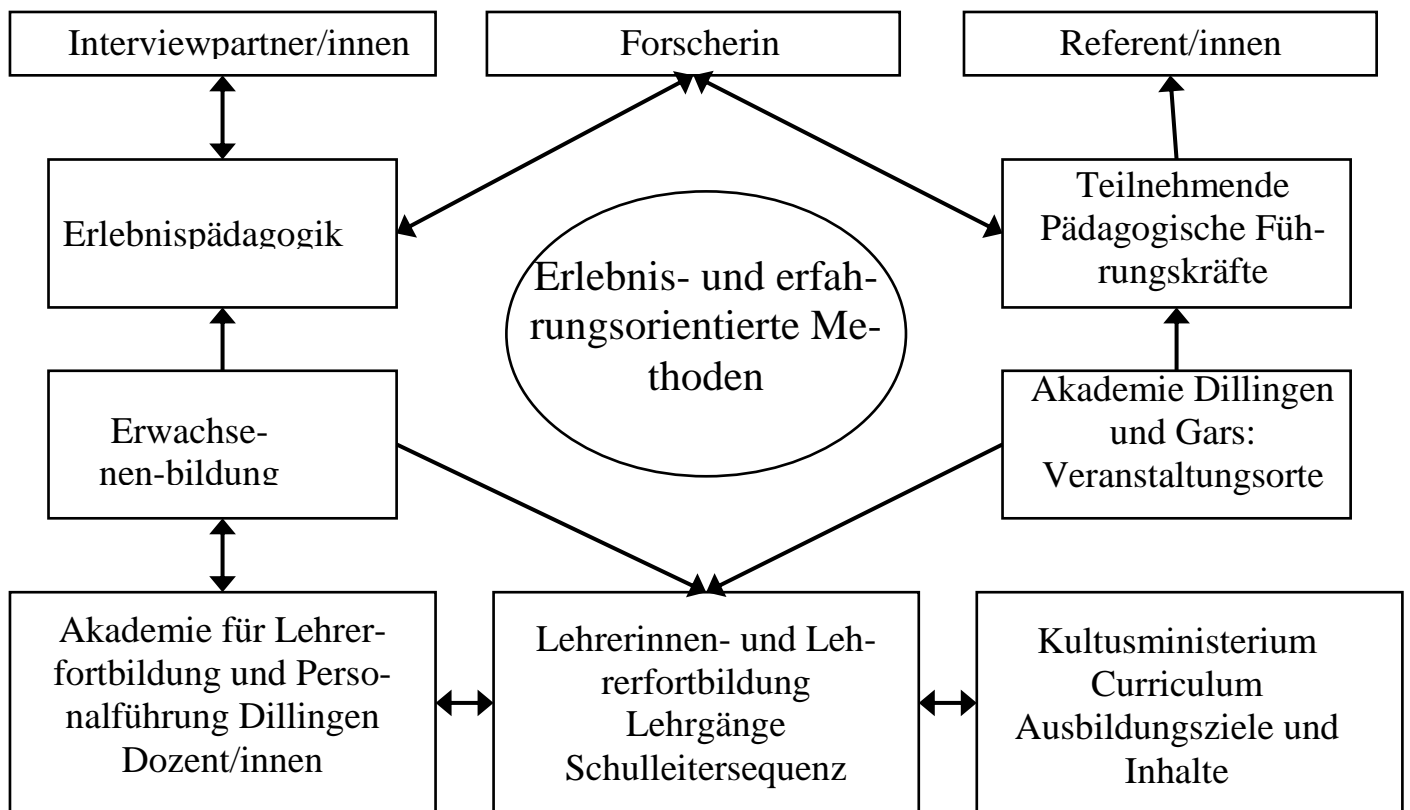


Abbildung 1.1 zeigt das Modell des Forschungskomplexes, auf das sich die Untersuchung bezieht.

Das Modell führt die beteiligten Personengruppen, sowohl die Lehrenden, die als Interviewpartner/innen und als Referent/innen beteiligt sind, als auch die Lernenden, die Teilnehmenden der Aus- und Weiterbildung für pädagogische Führungskräfte auf.

Außerdem sind die thematischen Bereiche, die den Bezugsrahmen für die Untersuchung darstellen, berücksichtigt: Erlebnispädagogik, Erwachsenenbildung, Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung.

⁸ Vgl. dazu die Forschungslogbücher und deren Auswertung in Kapitel 5.2 Forschungslogbücher
⁹ Vgl. dazu die Interviews und deren Auswertung in Kapitel 5.1 Das Experten-Interview

Zudem finden sich die Institutionen markiert, die den Rahmen, die Organisation und Ausbildungsziele sowie die Inhalte einbringen: Akademie und Kultusministerium. Zu jeder Einrichtung werden ihr Beitrag und der für die Untersuchung relevante und somit berücksichtigte Bereiche genannt.

Die Bezüge und Wirkungsrichtungen der Gruppen, Bereiche und Einrichtungen untereinander sind mit Hilfe von Pfeilen gekennzeichnet. Zugunsten der wesentlichen Beziehungsstrukturen wurde darauf verzichtet, alle Verbindungen aufzuzeigen; stattdessen erfolgte eine Konzentration auf einige hier besonders relevante Verknüpfungen.

Die erlebnis- und erfahrungsorientierten Methoden stehen als allseits bedingende und bedingte Faktoren im Zentrum.

1.2.1 Anliegen der Untersuchung

Die vorliegende Arbeit versucht mit ihrem Untersuchungsansatz, Einblicke in den Einsatz von erlebnis- und erfahrungsorientierten Methoden in der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung, speziell in der Fortbildung von Führungskräften bezüglich ihrer Vorzüge und Grenzen zu gewinnen. Dabei richtet sich das Untersuchungsinteresse auf die Qualität des Methodenarrangements mit Blick auf die Angemessenheit und Entwicklungspotentiale dieser Angebote. Weiter soll heraus gearbeitet werden, wie die pädagogischen Führungskräfte, stellvertretend für Lehrkräfte allgemein, sich auf die Aufgaben einlassen und sie als methodisches Lernangebot akzeptieren und weiter nutzen. Mit diesen Zugangsrichtungen zum Untersuchungsgegenstand will die Arbeit die erlebnis- und erfahrungsorientierten Methoden der begleiteten Fortbildungssequenz einer umfassenden Analyse unterziehen.

Ein Forschungsschwerpunkt untersucht die Sichtweise der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildner und Referent/innen. Sie geben über ihre Einstellungen und Erfahrungen in Form von Interviews Auskunft. Diese Stellungnahmen spiegeln das Grundverständnis bezüglich ihrer Arbeit wider und geben Auskunft über ihre methodischen Erfahrungen im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung. Die transkribierten Interviews und der verwendete Leitfaden sind Ausgangspunkte für die Kategorienbildung der weiteren Untersuchung. Die Betrachtung sowohl der unterschiedlichen als auch der gemeinsamen Ausgangspunkte ermöglicht einen Einblick in die individuelle Sichtweise bezüglich der Verwendung der allgemein als handlungsorientiert bezeichneten Methoden.

Ein zweiter Forschungsschwerpunkt verfolgt hierzu mit Hilfe des Einsatzes von Forschungslögbüchern das Ziel, den Verlauf und den Einsatz der Methoden aus der Sicht der Teilnehmenden zu dokumentieren und inhaltlich sowie prozessual nach zu zeichnen. Die Verlaufsbeschreibung der Sequenz ist dabei bereits ein Bestandteil der Untersuchung. Sie will einen möglichst genauen Einblick in die methodische Konzeption und die Durchführung dieser Aus- und Fortbildungssequenz eröffnen. Diese Dokumentation kann damit als Beispiel für die inhaltliche und methodische Gestaltung einer Fortbildung stehen und Anregungen für die Entwicklung und Durchführung weiterer ähnlicher Fortbildungskonzeptionen für Lehr- und Führungskräfte liefern.

Neben der Befragung soll das methodische Vorhaben einer Analyse unterzogen werden. Die beobachteten Bausteine werden hierbei daraufhin untersucht, inwieweit sie die Erwartungen an Lernen und Wirksamkeit einlösen. Das diesem Forschungsansatz zugrunde liegende Theorieverständnis wird in Kapitel 2 dargestellt. Ergebnisse der reflektierten Dokumentation und der Auswertung des Methodeneinsatzes liefern in einem ersten Zugriff Anregungen für die weitere Optimierung der erlebnis- und erfahrungsorientierten Methoden. Sie sollen aber auch allgemeiner gehaltene Hinweise auf die Gestaltung von erlebnis- und erfahrungsorientierten Angeboten im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung geben.

Im Rahmen dieses Forschungsschwerpunkts gilt es zudem, Zusammenhänge transparent zu machen zwischen den bisherigen methodischen Weiterbildungserfahrungen der Teilnehmenden und ihren aktuellen Erwartungen an das Fortbildungsangebot. Dabei sollen mögliche Zusammenhänge zwischen den eigenen Erwartungen und der Auseinandersetzung mit den Angeboten im Verlauf der Weiterbildungsmaßnahme, dem Gelernten und dessen Übertragung auf den Berufsalltag herausgefiltert werden. Hinter dieser Betrachtung und der übergreifenden Analyse stehen die theoretischen Aspekte zum Lernen von Erwachsenen¹⁰.

Die Untersuchungsschwerpunkte ergänzen einander und sind insgesamt darauf gerichtet, ein erweitertes Verständnis des Einsatzes von erlebnis- und erfahrungsorientierten Methoden im Rahmen der Erwachsenenbildung zu ermöglichen. Möglicherweise erkennbare Zusammenhänge zwischen den Befragungsergebnissen der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildner und den Teilnehmer/innen der Aus- und Fortbildungssequenz können zusätzlich als Interpretationshilfe bei der Beurteilung der methodischen Qualität entsprechender Lernarrangements liefern.

¹⁰ Vgl. dazu Kapitel 2.3 Handlungs-, erfahrungs- und erlebnisorientierte Methoden

Diese interpretierenden Auswertungsschritte bedürfen insgesamt einer vorsichtigen Handhabung. Sie können lediglich erste Hinweise für die Optimierung des Einsatzes von erlebnis- und erfahrungsorientierten Methoden erbringen.

Mit ihren Ergebnissen zielt die vorliegende Untersuchung auf einen praxisrelevanten Erkenntnisgewinn. Sie will die Erfahrungen im Bereich des Methodeneinsatzes beobachten, dokumentieren und reflektieren, um sie als Anregungen für eine zu optimierende Praxis bereitzustellen. Reflektiert und begründet werden entsprechende Anregungen durch eine gezielte Bezugnahme auf die Theorie erlebnis- und erfahrungsorientierten Lernens sowie dem Lernen Erwachsener und hier insbesondere pädagogischer Führungskräfte.

Nachfolgend wird nun das bislang eher allgemein formulierte Untersuchungsanliegen in konkreten Forschungsfragen präzisiert.

1.2.2 Fragestellungen im Rahmen der Untersuchung in Bezug auf den Einsatz von erlebnis- und erfahrungsorientierten Methoden

Die zentrale Untersuchungsfrage zur Überprüfung des erlebnis- und erfahrungsorientierten Methodeneinsatzes im Bereich der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung und hier speziell der Aus- und Weiterbildung von pädagogischen Führungskräften richtet ihren Blick zum einen auf die zugrunde gelegten theoretischen Überlegungen zur Erlebnispädagogik. Als weitere Bezugspunkte finden sich die Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung, Aspekte der Führungsfortbildung und die Erwachsenen- bzw. Weiterbildung, insbesondere in Hinblick auf die verbindenden Elemente zur Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung. Als ein weiteres Feld, das die Untersuchungsaspekte berührt, werden Aussagen zum Lernen von Erwachsenen eingebunden. Sie führen zu folgender Forschungsfrage:

Entsprechen die erlebnis- und erfahrungsorientierten Methoden den Merkmalen und Kriterien von erwachsenengerechten, lernfördernden und nachhaltig wirksamen Methoden?

Daran schließen sich spezifizierende Fragen an:

- Sind die angewandten Methoden erlebnis- und erfahrungsorientiert?
- Welche Vor- und Nachteile zeigen sich bei ihrem Einsatz?
- Was sollte beim Einsatz der Methoden verstärkt berücksichtigt werden?
- Welche Bedeutung haben diese Methoden für die Nutzer/innen?

- Sind diese Methoden für den Einsatz im Rahmen der Weiterbildung von pädagogischen Führungskräften geeignet?
- Welche Herausforderungen stellen sie an die Leitung?
- Was lässt sich aus den Erfahrungen an Erkenntnissen bezüglich des Methodeneinsatzes ableiten?

Zur Beantwortung dieser Fragen bildet das in Kapitel 2 dargestellte Theorieverständnis die Basis. Das Untersuchungsdesign bietet die Grundlage für eine qualitative Untersuchung im Sinne des interpretativen Paradigmas und der Hermeneutik. Die Untersuchungsinstrumentarien ermöglichen einen vielfältigen Zugang zum Untersuchungsgegenstand. Bei der Qualitätsbewertung der erlebnis- und erfahrungsorientierten Methoden sollen aus der Sicht der Teilnehmenden sowohl die Aspekte der Selbstreflexion, der individuellen Akzeptanz, als auch die Möglichkeiten des Transfers in den Berufsalltag beleuchtet werden. Ebenso kann die Perspektive der Fortbildner/innen richtungsweisend für die methodische Ausrichtung unter ganzheitlichem Verständnis sein.

1.2.3 Aufbau der Untersuchung

Zunächst wird im ersten Kapitel Stellung zum Ausgangspunkt der Untersuchung genommen und das Forschungsinteresse mit dessen Ansätzen und Fragestellungen konkretisiert.

Der wissenschaftliche Bezugsrahmen zur Erwachsenen- bzw. Weiterbildung, zur Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung sowie der Bereich der pädagogischen Führungskräfte werden in Kapitel 2 ausgeführt. Darstellungen zum Lernen von Erwachsenen und die sich daraus ergebende Didaktik und Methodik zeigen weitere Grundlagen dieser theoretischen Auseinandersetzung auf. Die erlebnispädagogischen Teile ergänzen die angestrebte Bandbreite der für die Untersuchung relevanten Theoriebereiche.

Das nachfolgende Kapitel 3 zeigt die Rahmenbedingungen und Konzeptionen der Aus- und Fortbildungssequenz für pädagogische Führungskräfte an der Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung in Dillingen auf, in der die erlebnis- und erfahrungsorientierten Methoden eingesetzt, erprobt und begleitet werden.

Kapitel 4 stellt den forschungsmethodischen Ansatz dieser Untersuchung dar. Somit werden der methodologische Hintergrund und die methodischen Grundüberlegungen in Bezug auf die vorliegende Arbeit skizziert. Daran schließt sich eine Erläuterung der methodischen Vorgehensweise der Studie an. Zum Abschluss werden die Aspekte qualitativer Gütekriterien eingebracht.

Das darauf folgende Kapitel 5 stellt die verschiedenen Untersuchungsinstrumente Experteninterview, Forschungslogbuch und Gruppendiskussion vor und beschreibt die Phasen der Datenerhebung, -aufbereitung und -auswertung.

Kapitel 6 fasst diese Ergebnisse zusammen, stellt sie dar und verbindet sie im Sinne einer Triangulation. Dabei werden einander ergänzende und einander widersprechende Ergebnisse bezüglich ihrer wechselseitigen Relevanz gespiegelt und insgesamt einer umfassenden Interpretation unterzogen. Dies geschieht unter Bezug auf die qualitativen Gütekriterien der Untersuchung.

Das Kapitel 7 befasst sich mit den Folgerungen aus den gewonnenen Untersuchungsergebnissen für die Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung, die aus dem Einsatz der erlebnis- und erfahrungsorientierten Methoden erwachsen können. Abschließend werden in einem Ausblick weiterführende Überlegungen und Vorstellungen aufgezeigt sowie die wesentlichen Schritte und Erkenntnisse dieser Untersuchung zusammengefasst.

2. Theoretischer Bezugsrahmen

Die folgenden Abschnitte umreißen den theoretischen Bezugsrahmen dieser Untersuchung. Die auf der Basis der aktuellen Diskussionslage aufgezeigten Zusammenhänge und Folgerungen dienen als theoretischer Hintergrund für die durchgeführte empirische Untersuchung. Einleitend werden in Kapitel 2.1 die Entwicklungen und die aktuellen Ansätze der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung sowie die der Erwachsenen- bzw. Weiterbildung aufgezeigt und miteinander in Beziehung gesetzt, da bei der Untersuchung dieses Feld als Ausgangspunkt gewählt wurde. Hier bietet die bayerische Fortbildungsinstitution im Rahmen der Lehrgänge die Plattform für den Einsatz der Methoden. Im anschließenden Kapitel 2.2 geht es um die Lernenden und die Lehrenden in der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung. Da die Untersuchung beide

Blickwinkel einnimmt, liegt die Auseinandersetzung mit beiden Personengruppen nahe. Das Kapitel 2.3 skizziert Aspekte zum Lernen, insbesondere zum Lernen Erwachsener. Damit ist auch die Verbindung zur didaktischen Aufbereitung gegeben, die ebenfalls unter dem Aspekt des erwachsenengerechten Vorgehens betrachtet wird. Die Untersuchung berücksichtigt das Thema Lernen in dem dargestellten Kontext explizit. Dem schließen sich die Aussagen in Kapitel 2.4 zur Erlebnispädagogik an, da Methoden und Angebote aus diesem Bereich in die Arbeit mit den pädagogischen Führungskräften einfließen.

Schwerpunktmäßig geht es in den nachfolgenden Betrachtungen nicht darum, den eigenen beruflichen Kontext wieder zugeben. Die Auseinandersetzung mit den Forschungsfragen hat jedoch ergeben, dass sich vieles besser am Konkreten, hier den bayerischen Gegebenheiten aufzeigen lässt. Sicherlich spielt es sowohl in diesem Kapitel als auch in der Untersuchung eine gewichtige Rolle, dass das Berufsfeld der Verfasserin in dem Themenbereich der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung¹¹ liegt. Persönliche Erfahrungen sollen deshalb als solche gekennzeichnet werden und mit Aussagen der Fachliteratur sowie weiterer in dem Bereich Tätiger verknüpft werden.

2.1 Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung mit Bezügen zur Erwachsenen- bzw. Weiterbildung

Die vorliegende Untersuchung richtet ihren Blick auf die methodische Arbeit in der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung. Kapitel 2.1.2 liefert für die Analyse der Untersuchungsergebnisse eine theoretische Grundlage. Ausgehend von einer allgemeinen Einordnung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung im Sinne einer Begriffsklärung, interessiert in Kapitel 2.1.1 und 2.1.2 der gesellschaftliche und politische Kontext, in dem Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung sich präsentiert, entwickelt und gesetzt wird. Die bayerischen gesetzlichen Bestimmungen geben Einblick in die Vorgaben und Erwartungen, die von staatlicher Seite existieren. Anschließend erfolgt ein historischer Exkurs in Kapitel 2.1.3, der für das Selbstverständnis der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung von Bedeutung ist. Die Merkmale und Kriterien werden in Kapitel 2.1.4 thematisiert. Die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Lehrerinnenfortbildung und der Erwachsenen- bzw. Weiterbildung sind Thema in Kapitel 2.1.5. Mit den Ausführungen in

¹¹ An Beispielen, die sich aus dem beruflichen Umfeld der Verfasserin ergeben, wird der Bezug zu einem regionalen Verständnis in der Form hergestellt, dass die staatliche, bayerische Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung in ihrer Ausprägung aufgezeigt wird.

Kapitel 2.1.6, die sich auf den Deutschen Verein zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung e.V. beziehen, soll zum einen die Interessensvertretung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildner vorgestellt werden. Zum anderen wird die Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung (ALP) exemplarisch für ein Lehrerinnen- und Lehrerfortbildungsinstitut einbezogen. Hier wird seit 1971 Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung angeboten sowie diskutiert, entwickelt und professionalisiert. In die Aussageentwicklung werden stellenweise auch Daten in Form von Interview-Äußerungen aus den Erhebungen dieser Studie einbezogen.

2.1.1 Begrifflichkeit

Im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung werden die Begriffe Ausbildung, Weiterbildung und Fortbildung folgendermaßen differenziert: „Fortbildung ist abzusetzen von *Weiterbildung*. Der Unterschied kann wie folgt definiert werden: „Unter *Lehrerfortbildung* wird im allgemeinen die *inhaltliche Erhaltung einer formalen, schon bestehenden Lehrbefähigung* verstanden“ (...); demgegenüber muss *Lehrerweiterbildung* begriffen werden als eine *zusätzliche Ausbildung*, „die einerseits zu einer höher besoldeten Lehrerfunktion, andererseits zu einer honorierten Zusatzfunktion führt“ (Krüger 1978, S. 1)¹². Auf diese unterschiedliche Verwendung zurückgreifend, wird unter den drei Begriffen in der staatlichen Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung konkreter verstanden:

- Von Fortbildung der Lehrkräfte wird als Qualifizierungsmaßnahme gesprochen, die notwendig ist und angeboten wird, um das Qualifikationsniveau der Lehrer den veränderten Bedingungen der beruflichen Tätigkeit anzupassen. „In diesem Sinne hat die LFB die Funktion, der Veralterungsrate der Lehrerqualifikationen entgegenzuwirken“ (Krüger 1978, S. 2). In Gesetztexten wird zumeist von Lehrerfortbildung oder der Fortbildung für Lehrer, sowie der Fortbildungsverpflichtung (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2006, Reihe A. S. 173) gesprochen. Der Titel der bayerischen Lehrerfortbildungsakademie¹³ greift diesen Begriff ebenso auf wie der Deutsche Verein zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung¹⁴.

- Weiterbildung betrifft Angebote, die Zusatzqualifikationen ermöglichen und beispielsweise als vom Staatsministerium für Unterricht und Kultus anerkannte Maßnahmen der Fortbil-

¹² Kursivschreibweise wurde aus dem Original übernommen.

¹³ Akademie für Lehrer**fortbildung** und Personalführung

¹⁴ Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrer**fortbildung** e.V.

dungseinrichtungen im Angebot sind. Dabei kann auch ein Staatsexamen erworben werden (vgl. Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung 2007, Nr. 74., S. 204). So bietet die ALP¹⁵ in ihrem Gesamtprogramm drei zertifizierte Weiterbildungen für Lehrkräfte an: Deutsch als Zweitsprache, Medienpädagogik, Schulberatung (vgl. Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung, Flyer 2005). Andere Weiterbildungsmaßnahmen für Lehrkräfte werden ebenfalls angeboten¹⁶.

- Ausbildung wird im Kontext der Qualifikation von SchulleiterInnen verwendet (vgl. ebd. Flyer 2005), die unter Fortbildungen für Führungskräfte subsumiert wird. In der Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus vom 19. Dezember 2006 Az.: III.6-5 P 4020-6.73 510 wird von der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften gesprochen, die eine Schulleitungsposition anstreben (vgl. Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung 2007, Nr. 74., S. 197). In einem entsprechenden Ausbildungscurriculum werden die Qualifikationen der pädagogischen Führungskräfte spezifiziert¹⁷.

In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage nach einer ausreichend differenzierten Verwendung der hier vorgestellten Begrifflichkeiten. Systematisch gesehen entspricht die vorbereitende Qualifizierung für Schulleitungs-Tätigkeit dem, was mit Weiterbildung (s.o.) gemeint ist. Die Bezeichnung „Ausbildung“ wird in dem Modul B¹⁸ verwendet. Es handelt es sich um Qualifikationsmodule, die auf Vorwissen zurückgreifen, das bereits in vorgeschalteten Modulen erworben werden und sich somit im Rahmen der Weiterbildung spiralförmig vertiefen sollte. Am Beispiel des Themas Kommunikation lassen sich die wiederkehrenden Bereiche aufzeigen. In Modul A (Vorqualifikation) wird ein Baustein zur Kommunikation/Umgang mit Konflikten gefordert. Dann wird in Modul B (Ausbildung) als Oberbegriff Kommunikation eingeplant. In Modul C (Fortbildung) wird erneut Kommunikation (besonders in Konfliktsituationen) angeboten (vgl. Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung 2008, Nr. 75, S. 199). Im Kontext der Untersuchung wird entsprechend dem hier kritisch angeführten Verständnis von einer Aus- und Weiterbildung der pädagogischen Führungskräfte gesprochen.

¹⁵ Die Abkürzung ALP wird im weiteren Verlauf der Darstellung für Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung im Sinne einer leichteren Lesbarkeit teilweise verwendet.

¹⁶ Auf weitere Angebote kann mit Blick auf ihre Vielfalt nicht gesondert eingegangen werden.

¹⁷ Vgl. hierzu Kapitel 2.2.3 Pädagogische Führung im System Schule.

¹⁸ Erläuterung der modularen Phasen des Qualifizierungsmodell für neu ernannte SchulleiterInnen:
- Vorqualifizierung: Modul A: Persönliche Eignung und praktische Bewährung (Fokus auf Vorqualifizierung und Eignung, Portfolio, Orientierungskurs, Webbased Training)
- Ausbildung: Modul B: Verpflichtendes, verbindliches Ausbildungscurriculum
- Berufsbegleitendes: Modul C: Verpflichtung zur Weiterbildung
(vgl. Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung 2008, Nr. 75, S. 193)

Eine vergleichbare Zwischenstellung nehmen die so genannten Multiplikator/innen-Lehrgänge ein. Sie ermöglichen zum einen eine fachliche Vertiefung beziehungsweise Aktualisierung in einem Spezialgebiet. Zudem können sie aber auch Ausbildungen gleichkommen, wenn sie beispielsweise wie die Multiplikator/innen-Ausbildung für Schul-Erlebnispädagogik zunächst die grundlegende Einführung in den Bereich der Erlebnispädagogik berücksichtigen¹⁹.

2.1.2 Einordnung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung und die Gesetzeslage in Bayern

„Lehrerfortbildung kann nicht die Rahmenbedingungen von Schule verändern, sie kann sich aber der Lehrerprobleme annehmen und redlich am und mit dem Lehrer arbeiten. Ihre besondere Chance besteht darin, am nächsten beim Lehrer zu sein – ohne bürokratische und schulrechtliche Schranken“ (Häring in: schulreport 3/96, S. 32). Die Grundbedingungen für eine fortbildnerische Arbeit erwecken den Anschein einer guten Grundlage, Lernen zu ermöglichen und zu unterstützen. „Wo kann sich eigentlich die persönlich/menschliche/berufsethische Erneuerung vollziehen? Nun in entsprechender Fortbildung, in einem „themenzentrierten“ Freiraum (sowohl zeitlich als auch von den Aufgaben freigestellt) – also eine pädagogische „Badekur“, ein „Mini-Sabbat-spatium“ (Zehetmair in: Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen (Hrsg.), Nr. 146, 1989, S. 16). Die Aussage des ehemaligen bayerischen Kulturministers vermittelt einen vielschichtigen Eindruck bezüglich der Aufgaben von Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung. In den nachfolgenden Ausführungen wird konkreter darauf Bezug genommen.

Die Einordnung wird anhand folgender Aspekte vorgenommen. Der gesellschaftliche Anspruch, der Auftrag sowie die Entwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung.

Gesellschaftlicher Anspruch

Zielsetzungen der Bildung sollten den gefährlichen Zirkelschluss – Schule-Bildung-Schule öffnen für eine gegenseitige Annäherung Bildung - außerschulische Lebens- und Arbeitsbereiche (vgl. Lippert in: Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen (Hrsg.), Nr. 146, 1989, S. 352). So bildet Schule nicht mehr ein geschlossenes System, in dem die Rollen verteilt, die Aufträge geklärt und die Zielrichtung vorgegeben sind. Eine Öffnung in verschiedene Rich-

¹⁹ Vgl. hierzu Kapitel 2.4.4 Erlebnispädagogik in der Schule

tungen kann einem besseren gegenseitigen Verständnis dienlich sein und helfen, jeweilige Probleme leichter einzuordnen. So ist es beispielsweise zu begrüßen, dass Schule und damit Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung in einen „lebendigen und fruchtbaren Dialog mit Wirtschaft und Industrie eingetreten“ (Häring in: Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen (Hrsg.), Nr. 146, 1989, S. 350)²⁰ ist, der die berufliche Orientierung der Schülerinnen und Schüler im Auge behält, die für deren Einstieg ins Berufsleben angemessene Begleitung braucht.

Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung bietet ein Instrument, mit dessen Hilfe Problemen, die sich auf den unterschiedlichen Ebenen gesellschaftlicher und bildungspolitischer Art ergeben, gegengesteuert werden kann – zumindest wird das oft mit der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung verbunden. „Taucht z.B. in einem Bundesland oder in einer Schule ein konkretes Problem auf, das mit den bisher vom Lehrpersonal praktizierten Verfahren nicht zu lösen ist, so wird darauf sofort mit dem Ruf nach einer weiteren oder verstärkten Lehrerfortbildung reagiert. Die Lehrerfortbildung erscheint so häufig als Zauberformel für den Ausgleich von Defiziten im System“ (Maybaum/Hofmann in: Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung e.V., 2007, S. 4). Vielfach wird zu aktuellen Themen eine Fortbildungsinitiative gestartet, die Lehrkräften die Gelegenheit gibt, sich für die neuen Anforderungen zu qualifizieren. Dadurch wird ein Heraustreten aus dem gewohnten schulischen Umfeld ermöglicht und ein Perspektivwechsel angeboten.

Lehrkräfte begeben sich in die Sondersituation Fortbildung aus dem angesprochenen Bedarf oder aus Notwendigkeiten, die sich im Rahmen ihrer beruflichen Tätigkeit erschließen. Der fortwährend parallel laufende Austausch mit Kolleg/innen liefert einen wertvollen Beitrag im Rahmen der gesamten Fortbildungskonzeption. Neue inhaltliche Impulse geben Gelegenheit, sich fachlich weiter zu vertiefen. Methodische erwachsenengerechte Weiterentwicklungen unterstützen lebenslanges Lernen und Erkenntnisgewinn²¹. Fortbildung kann jedoch nicht allein und nicht in dem ihr zuweilen zugeschriebenen Umfang die Bildungslandschaft optimieren. Realistisch betrachtet kann die Fortbildung dem System Schule lediglich Hilfen beispielsweise zur Stabilisierung hinsichtlich innovativer Änderungsbemühungen anbieten. Das bedeutet z.B. Hilfen bereitzustellen, sich und seine Tätigkeit im Kontext des Bestehenden besser zu verstehen, Möglichkeiten pädagogisch begründeter Innovation auszuloten und umzusetzen.

²⁰ Hervorhebung wurde aus dem Original übernommen.

²¹ Vgl. hierzu Kapitel 2.3 Handlungs-, erfahrungs- und erlebnisorientiertes Lernen

Hier bietet sich ein Bezug zur Erwachsenen- bzw. Weiterbildung an, bei der das Thema lebenslanges Lernen ebenfalls eine wesentliche Grundlage im Sinne der Zielausrichtung bildet. „Als Gründe dafür, warum Bildung und Weiterbildung und lebenslanges Lernen immer bedeutsamer werden, verweisen nahezu alle nationalen Diskurse industrialisierter Gesellschaften (...) auf ökonomische, politische und soziale „Megatrends“, welche die gesellschaftliche Entwicklung kennzeichnen“ (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, 2008, S. 13). Diese Trends eröffnen einen Einblick in Notwendigkeiten, die in vielerlei Hinsicht von Weiterbildungseinrichtungen berücksichtigt werden. Für die Weiterbildung hat das als eine Konsequenz, dass „lebensbegleitendes und lebenslanges Lernen die jeweils erforderlichen Kompetenzen und Qualifikationen vermitteln und auch identitätsstiftende Elemente enthalten muss“ (ebd. S. 14).

„Wir sehen alle, dass ohne fortlaufende Fortbildung heute im Bereich der Erziehung ein unheilvoller Stillstand eintreten würde (...) (Daraus lässt sich schließen E.P.) wie dankbar die Lehrerschaft in unserem Land auch darüber ist, dass ihr mit der Akademie für Lehrerfortbildung eine solche Fortbildungsstätte gegeben ist“ (Weigl in: Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen (Hrsg.), Nr. 146, 1989, S. 29). Zur Realisierung der Umsetzung einer angemessenen Fortbildung bedarf es einer adäquaten Planung in Hinblick auf organisatorische, finanzielle, personelle und ressourcenorientierte Formen, die Angebote und Nachfrage koordinieren und verantwortungsvoll zusammenbringen.

Auch sollte die Fortbildungsarbeit mit Blick auf ein bedarfsgerechtes Konzept kontinuierlich erfolgen. Obgleich die Lehrerfortbildung „als eines der Schlüsselinstrumente zur Realisierung der wichtigsten bildungspolitischen Ziele“ (Arbeitsstab Forum Bildung, Band 9, 2001, S. 25) hervorgehoben wird und für berufsbegleitendes Lernen unverzichtbar ist, führt sie in der öffentlichen Wahrnehmung eher ein Schattendasein. Im Widerspruch dazu wird sie immer dann auf den Plan gerufen, wenn Schulen nach Hilfe rufen, weil sie bestimmte Problem nicht lösen können“ (Hanisch/Lohmann in: Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung e.V., Heft 41, 2007, S. 83). Kontinuität vermittelt Professionalität und konzeptionelle Arbeit, die sich in der Schullandschaft durch entsprechenden Transfer und Nachhaltigkeit widerspiegeln kann. Fortbildungspläne, die von Schulleitung und Kollegium gemeinsam erstellt werden, beugen Fehleinschätzungen von mangelnder Nachhaltigkeit und Umsetzbarkeit von Fortbildungsangeboten vor²².

²² Siehe 2.2.3.2 Aufgabenbereiche von Schulleitung

Auftrag der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung

L. Häring hat zentrale Aussagen zum Auftrag und zum Selbstverständnis von Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung formuliert. Sie dienen als Ausgangspunkte für nachfolgende Überlegungen.

„Gerne nehmen wir den Anlass einer größeren Öffentlichkeit wahr, um Ihnen zu sagen, wie sehr wir es schätzen,

- dass in Ihrer bildungspolitischen Konzeption die Lehrerfortbildung als dynamischer Faktor bewusst als eine Art Gegenpart zu den mehr zur Statik neigenden Institutionen gewollt ist,
- dass Sie uns einen sehr motivierenden Initiativspielraum gewähren,
- dass wir akademisch ausgebildete Lehrer mit der benötigten Diskussions- und Methodenfreiheit fortbilden können,
- dass unsere im Haus erworbene Kompetenz bei Planung und Durchführung voll wirksam werden kann,
- dass Dillingen ein Haus der Begegnung für Lehrer aller Schularten und ein freier Ausspracheort über Schule ist,
- dass Dillingen aus der Tages- und Parteipolitik herausgehalten wird, um seine Glaubwürdigkeit nicht zu gefährden“

(Häring in: Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen (Hrsg.), Nr. 146, 1989, S. 11/12)²³.

Gegenpart

Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung versteht sich als Einrichtung, die ausbalancierend Akzente setzen kann. „Professionelle Lehrerfortbildung ist deshalb stets der Versuch, zwischen Schule mit ihren Erfahrungen und Absichten und den Wissenschaften und anderen einflussnehmenden Kräften zu vermitteln“ (Edelhoff in: Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen (Hrsg.), Nr. 169, 1990, S. 69). Im Sinne einer Qualitätsentwicklung kann in Auseinandersetzung mit verschiedenen Impulsgebern eine fortbildungsadäquate Standortbestimmung passieren. Gerade persönlichkeitsbildende Angebote wie „Umgang mit Konflikten“ oder „Kommunikationsstörungen“ ermöglichen Lehrkräften und Führungskräften, ihre Arbeit zu reflektieren und mit Abstand schulische Gegebenheiten zu hinterfragen.

²³ Im Folgenden werden einzelne Aspekte aus der Rede vom 26.05.1988 im Rahmen der überregionalen Fachtagung: Lehrer lernen für Lehrerfortbildner/innen herausgenommen, als Teilüberschriften verwendet und durch eine kursive Schreibweise hervorgehoben.

Initiativspielraum

Indem Vertrauen in die Einrichtung gesetzt und Verantwortung übertragen wird, kann motivierend auf die Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung eingewirkt werden. Beides, die Erwartungen der Teilnehmenden in Beziehung zu den Intentionen der Veranstalter gesetzt, können vermittelnd zwischen ministeriellen Erlassen und Lehrerwünschen den pädagogischen Qualitätsstandard zu sichern versuchen (vgl. Tietgens in: Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen (Hrsg.), Nr. 146, 1989, S. 38). Dabei haben methodische Innovationen und experimentelle Ansätze genauso ihren Platz, wie fachliche Angebote und methodisch Bewährtes.

Diskussions- und Methodenfreiheit

Zum einen bezieht sich dieser Punkt auf die fundierte Ausbildung der Lehrkräfte, die Qualifikationen und damit professionelles Umgehen mit den Schülerinnen und Schülern impliziert²⁴. Damit ist Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung als öffentliche Aufgabe zu verstehen, die als emanzipierender Akt Lehrkräfte in ihrer Persönlichkeit stärkt. Zum anderen sollen Sachfragen geklärt werden, die weitere qualifizierte Arbeit gewährleisten können, um Lerninhalte und Lernverfahren aktuell zu halten. Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung sollte sich nicht in der Funktion als „Transmissionsriemen für Lehrpläne“ (Lippert in: Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen (Hrsg.), Nr. 146, 1989, S. 351) erschöpfen, sondern mit Blick auf den Menschen und die Sache eigene Konzepte entwickeln und anbieten. Zudem hat die Lehrerfortbildung die Aufgabe, Lehrerinnen und Lehrer in der Aktualisierung ihrer in Studium und Praxis erworbenen Kenntnisse, in der Erweiterung ihrer unterrichtlichen und erzieherischen Kompetenz und bei der ständigen Reflexion ihres pädagogischen Tuns zu unterstützen (vgl. Emminger in: schulreport 3/96, S. 13). Dies kann vor allem in einer freiheitlichen Atmosphäre des Lernens und Austauschs realisiert werden.

Der Bezug zur Erwachsenen- bzw. Weiterbildung bietet sich mit Blick auf die verwandte Thematik an. Erwachsenen- beziehungsweise Weiterbildung, das heißt: „Menschen haben ein bestimmtes Interesse und fühlen sich von einem Angebot angesprochen. Sie richten ihre Aufmerksamkeit auf eine gemeinsame Sache, nehmen Informationen auf, entwickeln eigene Gedanken, kommen miteinander ins Gespräch. Sie setzen sich mit Themen ihres Alltags auseinander, befassen sich mit sozialen, politischen und religiösen Fragen, finden sich zum ge-

²⁴ Auf die historische Entwicklung, die den Werdegang zur akademischen Ausbildung beschreibt, wird im folgenden Beitrag näher eingegangen. Hier sei nur angemerkt, dass es sich um keine Selbstverständlichkeit handelt, dass Lehrkräfte in qualifizierender Form auf ihre Aufgabe vorbereitet werden. Das ist auf eine lange Entwicklung zurück zu führen.

meinsamen Tun“ (Knoll 2007/7, S. 14). Der Mensch wird als Ausgangspunkt des Aufgabengebiets, das sich der Erwachsenen- bzw. Weiterbildung stellt, gesehen. Das motivierende Angebot und zielgerichtete Interessen lassen Menschen sich zusammenschließen und im Austausch sowie durch Diskussionen in der Sache und in der Persönlichkeitsentwicklung weiterkommen. Das bezieht sich auf die Themen, denen die Menschen sich in der Auseinandersetzung mit der Welt sowie mit ihren Zielen, ihren Problemen und ihrer Sinnfindung stellen.

Kompetenz bei Planung und Durchführung

Die Verantwortung für Professionalität wird an die in der Institution tätigen Lehrerinnen- und Lehrerfortbildner übergeben. Das gilt sowohl für die Lehrgangsplanung und Gestaltung, als auch für die bedarfsorientierten methodischen und fachlichen Angebote. „Die Lehrerweiterbildungsverantwortlichen sind sich seit längerer Zeit bewusst, dass die Wirksamkeit einer Weiterbildung sehr weitgehend mit der Motivation der Teilnehmenden, der professionellen Kompetenz der Weiterbildner und dem Setting der Veranstaltung in Zusammenhang steht“ (Landert 1999, S. 190). Nur wenn es gelingt, eine umfassende und stimmige Konzeption anzubieten, kann Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung auch Qualität nachhaltig garantieren.

Haus der Begegnung

Ein Ort, an dem sich alle Schularten begegnen, bietet die Gelegenheit, auch die Problemfelder der anderen Lehrkräfte und Führungskräfte kennen zu lernen und sie mit den eigenen in Relation zu setzen. Der Vorteil einer Einrichtung wie der ALP zeigt sich hier besonders. Sie bietet den organisatorischen und inhaltlichen Rahmen für interessante Begegnungen sowie für einen persönlichen Austausch. Der informelle Teil einer Fortbildung gibt dazu ebenso Gelegenheit wie die Veranstaltungen selbst, die sowohl schularten- als auch fächerübergreifend sein können. Das ermöglicht einen Blick über den Tellerrand auf andere Problemfelder, die auch mit den eigenen gekoppelt sein können. So sind gerade die Austauschmöglichkeiten von Lehrkräften, die aufeinander folgende Schularten vertreten, sehr hilfreich. „Dafür ist es gut, sich zu erinnern, was das Bezugsfeld der Lehrerfortbildung ist bzw. sein sollte, der Schulalltag und die Probleme der Lehrer in diesem mit verschiedenen Bezugsgruppen und mit sich selbst“ (Tietgens in: Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung, Nr. 146, 1989, S. 43). Die vielfältigen Begegnungen und Sichtweisen sind wertvoller Bestandteil, der zur Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung untrennbar dazu gehört. Auch Impulse durch Referent/innen, die nicht aus dem Lehrberuf kommen, setzen eigene Anregungen. Beispielsweise bietet ein Referent

aus der Industrie Einblicke in dortige Strukturen und Abläufe, die durchaus auch für die Schule relevant sein können.

Tages- und Parteipolitik

„Dillingen informiert, befähigt, motiviert, hilft – ist nicht Schulaufsicht, sondern Servicestelle für Lehrer, Schulaufsicht und Schule insgesamt“ (Häring in: schulreport 3/96, S. 31). Damit wird zum Ausdruck gebracht, dass die ALP ihre Aufgabe nicht in Abhängigkeiten von politischen und aktuellen Forderungen sieht, sondern durch kontinuierliche Beschäftigung mit ihren Bereichen sich auf Distanz von anderweitigen Einflüssen halten will. Die Akademie will sich nicht vor aktuellen Anforderungen verschließen. Lediglich zu schnelle Kurswechsel des politischen Alltags sollen sich nicht auf die Qualität der Fortbildungsangebote niederschlagen. Am Beispiel der Schulleiterfortbildung kann aufgezeigt werden, dass ein nachhaltiges Konzept entwickelt und zunächst in verschiedenen Phasen erprobt wurde, bevor es verbindlich als Modell eingesetzt wurde.

Entwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung

Die Studie: Potentiale und Dimensionen der Wissensgesellschaft²⁵ befasst sich mit den Bildungsprozessen der Zukunft. Es geht darum, „einen Ideenpool und Anregungsfundus für die Gestaltung eines zukunftsfähigen Bildungssystems mit Blick auf das Jahr 2020 zusammenzutragen“ (Kuwan/Waschbüsch in: Bundesministerium für Bildung und Forschung 1998, S. 6). Somit wird sich nach Aussagen dieser Studie sowohl Lernen verändern, als auch die Informations- und Wissenskultur²⁶ und die Rolle der Lehrenden. Demzufolge kommen auf das Bildungswesen in den nächsten zwanzig Jahren neue Aufgaben, qualitativ und inhaltlich, zu. Das bezieht sich auf den raschen Wandel in der Schule: das harte Geschäft des Unterrichtens und Erziehens für den Lehrer, den größer werdenden Anspruch der Gesellschaft und Elternschaft an die Schule und den geringeren Finanzkapazitäten des Schulträgers. Umso mehr sind die pädagogische Führung und die Lehrerfortbildung herausgefordert (vgl. Häring in: schulreport 3/96, S. 12).

Schulen haben in der Organisation ihrer Unterrichts- und Erziehungsarbeit die „traditionelle Ordnung des Lernens“ oftmals nicht verlassen. Ohne intensive und breite Fortbildung von

²⁵ Delphi-Befragung 1996/1998 Abschlussbericht zum „Bildungs-Delphi“ Auswirkungen auf Bildungsprozesse und Bildungsstrukturen, Auftraggeber: Bundesministerium für Bildung und Forschung
²⁶ Folgende Stichworte sollen diesen Gedanken verdeutlichen: universale Verfügbarkeit von Wissen, mediale Vernetzung, Problemlösungswissen, Aneignungs- und Erschließungskompetenzen von Wissen.

Lehrkräften, Leitungs- und Schulaufsichtspersonal wird sich daran absehbar wenig ändern (vgl. Priebe 1999, S. 6). Somit stehen Lehrkräfte, die Schulleitungen und die Schulaufsicht vor Innovationsaufgaben, bei deren Bewältigung sie Unterstützung und Begleitung durch die Lehrerfort- und -weiterbildung brauchen (vgl. ebd. S. 10). Das ist ein klares Votum für einen Auftrag, der sich an die Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung wendet. Sie kann als Unterstützungssystem gesehen werden, das den Lehrkräften Qualifikationen zum Umgang mit Neuerungen anbietet.

Im Folgenden werden die Aussagen der bayerischen Lehrerbildungsgesetze ausgewertet und interpretiert. Sie stellen die Grundlage bereit, auf der die Arbeit der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung steht und sich entwickeln kann. Die bayerische Variante weist eine eigene Ausprägung auf, beruhend auf Schwerpunkten, die in diesem Bundesland gesetzt werden.

Folgende Aspekte werden berücksichtigt. Das Schwerpunktprogramm der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung, die Freiwilligkeit und Fortbildungsverpflichtung sowie die Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung und Personalentwicklung werden näher dargestellt.

Schwerpunktprogramm der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung

Das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus legt auf Vorschlag des Koordinierungsausschusses Lehrerfortbildung das zweijährige Schwerpunktprogramm²⁷ für die inhaltliche Planung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung fest. Es ist für alle Ebenen verbindlich. Die verschiedenen Träger der staatlichen zentralen und regionalen Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung stimmen sich jährlich über ihr Angebot ab.

1. Die einzelnen Träger der Lehrerfortbildung informieren die Schulen über ihr jeweiliges Angebot. Zur Darstellung des Gesamtangebots der staatlichen Lehrerfortbildung einschließlich der staatlich anerkannten Fortbildungsmaßnahmen wird eine zentrale Datenbank aufgebaut.
2. Die Verpflichtung zur Fortbildung ist in Art. 20 Abs. 2 BayLBG geregelt. Sie gilt als erfüllt, wenn Fortbildung im Zeitumfang von zwölf Fortbildungstagen innerhalb von vier Jahren nachgewiesen ist. Einem Fortbildungstag ist ein Richtwert von jeweils etwa 5 Stunden à 60 Minuten zugrunde zu legen. Für die Erfüllung der persönlichen Fortbildungsverpflichtung können Veranstaltungen auf allen Ebenen der staatlichen oder staatlich anerkannten Fortbildung (z.B. an Hochschulen) besucht und eingebracht

²⁷ Unterrichtsentwicklung, Personalentwicklung, Medienbildung, Schule als Lebensraum (ALP, Nr. 75, S. 192)

werden. In die Belegverpflichtung ist mindestens ein Drittel des Gesamtumfangs als schulinterne Lehrerfortbildung einzubringen.

3. Die Schwerpunkte der Fortbildung einer Lehrkraft werden im Rahmen des Mitarbeitergesprächs gemeinsam mit der Schulleitung reflektiert.
 4. Auf der Grundlage des Fortbildungsbedarfs der Lehrkräfte bestimmt jede Schule den eigenen Fortbildungsbedarf und schreibt diesen laufend fort. Für die schulinterne Lehrerfortbildung erstellt sie einen Fortbildungsplan.
 5. Zur Unterstützung der schulinternen Lehrerfortbildung und zur bedarfsgerichteten Ausrichtung des Angebots informieren die Schulen die Träger der regionalen bzw. der lokalen Lehrerfortbildung im zweijährigen Turnus über ihren Fortbildungsbedarf.
 6. Der Bedarf der Schulen bildet neben dem Schwerpunktprogramm die wesentliche Grundlage für die Planung der Lehrerfortbildung in Bayern.
 7. Alle Instanzen der Lehrerfortbildung sind verpflichtet, ihre Angebote zu evaluieren.
- (Art. 20 Abs. 1 des Bayerischen Lehrerbildungsgesetzes).

Erläuternd zu den folgenden Punkten werden vertiefende Aspekte ergänzt:

Zu 1.

Die Informationen über Fortbildung werden zum einen über die halbjährlich erscheinende Broschüre, die an die Schulen verteilt wird, verbreitet. Zum anderen erscheint das aktuelle Programm auf der Homepage der ALP. Die Anmeldung zu Fortbildungsangeboten der Akademie Dillingen sowie anderer Anbieter, die sich einer entsprechender Überprüfung unterzogen haben, erfolgt grundsätzlich über die mittlerweile fertiggestellte Datenbank: „Fortbildung in bayerischen Schulen“ kurz auch FIBS genannt. Die Vernetzung der Anbieter ist ein wesentlicher Schritt in eine bedarfsgerechte Angebotspalette, da in den Schulen eruiert wird, was nötig ist, und in der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung darauf Bezug genommen wird und angemessene Angebote gemacht werden können.

Zu 2.

Auf diese Thematik wird in dem unten folgenden Abschnitt ausführlicher eingegangen.

Zu 3. und 4.

Darin steckt ein weiteres Aufgabenfeld der pädagogischen Führungskräfte. Diese sollen das Kommunikationsfeld der Mitarbeitergespräche nutzen, um im Rahmen von Einzelgesprächen den Bedarf der Schule mit den Bedürfnissen der Lehrkräfte in Einklang zu bringen. Somit

werden alle Lehrkräfte angesprochen, um auf die Chancen und Entwicklungsmöglichkeiten durch Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung aufmerksam gemacht zu werden. Auch die Lehrkräfte, die sich mit der Frage nach Fortbildung noch nicht hinreichend befasst haben, erhalten dadurch Gelegenheit, Fortbildung als Unterstützung und Hilfe im beruflichen Alltag wahrzunehmen. Immer öfter nehmen Lehrkräfte teil, deren Auftrag es ist, in der Schule über ihre Fortbildungserfahrungen und –inhalte zu berichten. Die auswärtigen Impulse sowie interne schulische Anforderungen münden in schulhausinterne Lehrerfortbildung, auch SchiLF genannt.

Zu 5. und 6.

Diese Punkte verdeutlichen das Interesse von staatlicher Seite an der regen Teilnahme und der guten Zusammenarbeit aller Beteiligten. Mit den festgeschriebenen Regelungen werden sowohl Vorgaben gestellt, als auch Unterstützungen angeboten. Beides dient der Absicherung des Rechts auf Fortbildung, dem nur in begründeten Ausnahmefällen nicht entsprochen werden kann. Somit stecken in diesen Regelungen Chancen auf qualifizierte und qualifizierende berufliche Fort- und Weiterbildung, die mit den Anforderungen vor Ort koordiniert werden. Diese Maßnahmen vergrößert die Wahrscheinlichkeit, dass die Angebote abgefragt und für die Belange vor Ort genutzt werden. Das jeweilige aktuelle Schwerpunktprogramm und die Rückmeldungen der Schulen liefern die Planungsgrundlagen für die Angebote der Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung²⁸.

Zu 7.

Die Akademie Dillingen evaluiert mit Hilfe verschiedener Verfahren. So werden die einzelnen Lehrgänge schriftlich mit Hilfe von Evaluationsbögen auf ihre Ergebnisse hin abgefragt. Diese Bögen enthalten Fragen zur Organisation, Planung, Inhalten und Referent/innen sowie zu Materialien, Methoden, Atmosphäre und persönlichem Zugewinn. Zum einen können die Teilnehmenden zu vorgefertigten Aussagen innerhalb einer Skala ihre Einschätzung durch ein Kreuz verdeutlichen, zum anderen ist Gelegenheit zu einer eigenen Formulierung gegeben. Die Dozent/innen werten die Bögen aus und formulieren in einem Bericht eine Zusammenfassung der Aussagen. Dieser Bericht dient als Grundlage weiterer Planung ähnlicher Lehrgangsangebote oder als Grundlage von grundsätzlichen methodischen, medialen oder personellen Verbesserungsmöglichkeiten. Vertieft werden die schriftlichen Aussagen oftmals durch eine mündliche Feedbackrunde, die zum Lehrgangsabschluss durchgeführt wird. Einen weite-

²⁸ Vgl. dazu die Ausführungen in Kapitel 2.1.6.2 Geschichte und Organisation der Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung

ren Evaluationsbereich berücksichtigen die Sequenzlehrgänge. Die Aus- und Weiterbildung von Schulleitung sowie die Multiplikator/innen-Ausbildungen werden mit Internetforen begleitet und bieten Feedbackmöglichkeiten. Ebenso finden regelmäßige Treffen der Fortbildungsreferent/innen der Regierungen mit Vertreter/innen der Akademie statt, bei denen Angebote und Umsetzungen reflektiert werden. Für die Dozentenfortbildung der ALP ist 2009 als Schwerpunktthema die Verbesserung der Evaluationsverfahren der Lehrgänge festgelegt, um das bisherige Evaluationsinstrumentarium zu optimieren.

Nicht institutionalisierte Verfahren bieten ebenfalls Rückmeldung und Einblick in Wirksamkeit und Transfer. Vielfach erfolgen direkte Rückmeldungen einzelner Teilnehmer/innen in schriftlicher Form per E-Mail oder Brief.

Freiwilligkeit und Fortbildungsverpflichtung

Die Aussagen zum Thema Freiwilligkeit in Bezug auf Fortbildung umfassen eine große Argumentationsbreite und bieten Argumente in beide Richtungen. In der bayerischen Entwicklung wurde letztendlich die Verbindlichkeit seit dem Jahr 2002 als Vorgabe gewählt.

Im Bayerischen Lehrerbildungsgesetz²⁹ ist festgehalten:

- (1) Die Fortbildung des Lehrers dient der Erhaltung der für die Ausübung des Lehramts erworbenen Fähigkeiten und deren Anpassung an die Entwicklung der Erkenntnisse der Wissenschaft bzw. der Wirtschafts- und Arbeitswelt. Sie ist durch Fortbildungseinrichtungen zu fördern.
- (2) Die Lehrer sind verpflichtet, sich fortzubilden und an dienstlichen Fortbildungsveranstaltungen teilzunehmen. Für die Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen, die im dienstlichen Interesse liegen, können im notwendigen Umfang dienstliche Erleichterungen gewährt werden.
- (3) Umfang und Inhalt der Fortbildung regelt das Staatsministerium für Unterricht und Kultus. Über den Umfang ist das Einvernehmen mit dem Staatsministerium der Finanzen herbeizuführen.

Erläuternd dazu ist im KM-BEKIII/7-P4100-6/51011 vom 9. August 2002 zu finden:

- Neueinführung einer Fortbildungsverpflichtung der Lehrerinnen und Lehrer in Form von zwölf Belegtagen innerhalb von 4 Jahren

²⁹ Dritter Abschnitt, Fortbildung der Lehrer, Art. 20

- Die Verpflichtung aller Schulen zur Erstellung von Fortbildungsplänen mit Formulierung des schulspezifischen Fortbildungsbedarfs und
- Die Verpflichtung aller Instanzen der Lehrerfortbildung zur Evaluierung ihrer Angebote.

Das Ziel dieser Vorgaben ist die dauerhafte Verbesserung der Qualität der Inhalte von Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung. Die Aussagen stehen im direkten Bezug zu Art. 20 Abs. 1 des Bayerischen Lehrerbildungsgesetzes, der bereits im Zusammenhang mit dem Schwerpunktprogramm kommentiert wurde.

„Bei der Bewertung von Weiterbildung spielt die Motivation für den Besuch einer Veranstaltung eine relativ bedeutsame Rolle. Freiwillige Veranstaltungen werden motivierter besucht als obligatorische; unter anderem deshalb werden sie auch etwas positiver beurteilt als obligatorische“ (Landert 1999, S. 175). Der Angebotscharakter bietet ein hohes Motivationspotential, da die Kolleg/innen dem Anschein nach allein die Wahlmöglichkeit schon mit in die Gesamtbewertung mit einbeziehen. „Hinsichtlich der Entscheidung, ob die Teilnahme an Veranstaltungen der Lehrerfort- und weiterbildung freiwillig oder verbindlich ist, sprechen alle Erfahrungen dafür, es im Wesentlichen der Entscheidung der Lehrerinnen und Lehrer zu überlassen, ob sie an Fortbildungsmaßnahmen teilnehmen oder nicht“ (Priebe 1999, S. 14). Zuweilen äußert sich fehlende Freiwilligkeit auch in Widerstand und Ablehnung³⁰. Aus der Erfahrung der Autorin heraus lassen sich diese Aussagen bestätigen. Die verpflichtenden Angebote für Multiplikator/innen oder Schulleitungen führen in den Kursen regelmäßig zu Diskussionen über Zeit, Ort, Themen und Inhalte, die wesentlich kritischer gesehen werden.

„Anders verhält es sich bei der Fort- und Weiterbildung für Funktionsträgerinnen und –träger“ (ebd. S. 14). Die vorher gefällte Entscheidung, sich einer zusätzlichen Herausforderung zu stellen, könnte die Bereitschaft, an einer fortbildenden Maßnahme im Kontext der Qualifizierung für diese Funktion teilzunehmen, fördern. Wichtig bleibt bei „obligatorischen Veranstaltungen die richtige Einstimmung, das „Abholen“ der Lehrpersonen“ (Landert 1999, S. 175). Das impliziert den Anspruch an die Lehrerinnen- und Lehrerfortbildner, bei ihren Veranstaltungen die Motivation und Ausgangsbefindlichkeit zu berücksichtigen. Soweit die Veranstaltungen verbindlich sind, sollte noch mehr Aufmerksamkeit auf die adressatengerechte und persönliche Betroffenheit gelegt werden, als dies schon grundsätzlich nötig ist.

³⁰ Vgl. dazu die Aussagen von Beteiligten in Kapitel 2.2 Lernende und Lehrende in der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung

Die Einschätzung des Prinzips der Freiwilligkeit hat sich in den letzten Jahren gewandelt. Zunächst formuliert P. Krüger in seinem Rückblick, dass die Freiwilligkeit „ein wesentliches Prinzip bisheriger Lehrerfortbildung“ (Krüger 1978, S. 69) war und sie in „den staatlichen Institutionen auch entsprechend betrieben“ (ebd. S. 69) wurde. Auch Lehrkräfte sehen darin eine grundlegende Voraussetzung für ein Fortbildungsangebot: „Persönlichkeit, Kreativität, Interesse und Motivation sind die wichtigsten Voraussetzungen für einen guten Lehrer. Keine dieser Eigenschaften lässt sich durch aufgezwungene Weiterbildung aneignen. Es sollte daher ein qualitativ ansprechendes Weiterbildungsangebot auf freiwilliger Basis zur Verfügung stehen, so dass jeder Lehrer seine Schwächen gezielt angehen kann“ (Landert 1999, S. 60). Mit Blick auf die bereits erwähnte Absprache mit der Schulleitung kann es somit zu hilfreichen Impulsen und Entwicklungen kommen.

Eine allgemeine Fortbildungsverpflichtung wird von Expert/innen positiv eingeschätzt, da sie eine Unterstützung der Schulentwicklung im Sinne eines Potentials durch Personalentwicklung darstellt. „Neben einer veränderten Ausbildung sei – auch dies ist weit reichend Konsens – die Lehrerfortbildung ein entscheidender Ansatzpunkt für gewünschte Veränderungen in der Schule. Hier gebe es ein krasses Missverhältnis: Bisher konzentrierten sich die finanziellen Anstrengungen fast nur auf den Bereich der Lehrerausbildung. Die Mehrheit der Experten würde in diesem Zusammenhang sogar die Verpflichtung der Lehrer zu kontinuierlicher Fortbildung für sehr wünschenswert halten“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung 1998, S. 71). Mit einer solchen Maßnahme werden alle Lehrkräfte erreicht, auch die, die sich schon von ihrer Ausbildung zeitlich oder inhaltlich gesehen weit entfernt haben und einen Bedarf in ihrer alltäglichen Arbeit nicht erkennen können oder wollen. „Fortbildungsteilnehmerinnen und –teilnehmer sind vorwiegend motivierte und innovationsbereite Lehrkräfte (...) wichtig ist die Frage, wie weniger motivierte und weniger innovationsbereite Lehrkräfte und Leitungsmitglieder in die Fortbildung einzubeziehen sind“ (Priebe 1999, S. 6).

Können diese Lehrkräfte mit einer Verpflichtung zur Fortbildung leichter gewonnen werden oder ist damit eher das Gegenteil erreicht? Die Aussage eines Berufsschullehrers kommentiert die Ambivalenz bezüglich dieser Fragestellung. „Solange Lehrerfortbildung nicht obligatorisch wird, werden weiterhin nur diejenigen Lehrer/innen von diesem Angebot Gebrauch machen, welche sehr motiviert und interessiert sind, und gerade diejenigen, die es nötig hätten, bleiben weiterhin zu Hause – gilt übrigens auch für mich“ (Landert 1999, S. 61).

Entsprechend den obigen Ausführungen wurde die Einführung der verpflichtenden Fortbildung in Bayern unterschiedlich aufgenommen³¹. Nach Meinung des Staatsministeriums für Unterricht und Kultus ist die Forderung nach Fortbildung notwendig und für jede Lehrkraft erfüllbar. Die Notwendigkeit einer Auseinandersetzung im Rahmen der Schulentwicklung erscheint unumgänglich. Die Bekanntmachung kann als Hilfe angesehen werden, die Berufszufriedenheit erfolgreich zu verbessern und zu professionalisieren. Außerdem besteht die Forderung nach einer an der Praxis orientierten Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung, damit für die Lehrkräfte das Unterstützungsvorhaben deutlich werden kann (vgl. Seiser in: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus: Nr. 2/April 2003, S. 6).

Die Fortbildung der Lehrkräfte ist in einen ständigen berufsnahen Weiterlernprozess integriert und umfasst das gesamte Berufsleben. Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung unterstützt die Lehrkräfte bei der Bewältigung der vielfältigen Anforderungen des Schulalltags und ist eine der tragenden Säulen der Personal-, Organisations- und Unterrichtsentwicklung der Schulen. Statistisch gesehen bedeutet das, dass die ca. 100.000 Lehrerinnen und Lehrer aller Schularten jährlich gut 300.000 Kurstage bei der staatlichen Lehrerfortbildung belegen. Jede bayerische Lehrkraft bildet sich somit im Durchschnitt mindestens 3 Tage im Jahr fort (vgl. KM – <http://www.km.bayern.de/km/lehrerbildung/lehrerfortbildung/index.shtml>).

Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung und Personalentwicklung

Im Bereich der Personalentwicklung wurde die Ausbildung der Schulleiter/innen und Seminarlehrer/innen verstärkt, die mit den neuen Aufgaben vertraut gemacht und geschult werden sollen (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2006, S. 173). „Wenn der Staat, sozusagen als Dienstherr und Arbeitgeber, ein aufwendiges, gut strukturiertes, qualitätsvolles, räumlich und zeitlich planvoll eingeteiltes Fortbildungsangebot unterbreitet, so ist es nahe liegend, dass er damit auch eigene Ziele verfolgt: primär also die bessere Qualifizierung seiner Lehrer und damit die Verbesserung der Schule für das Kind; des Weiteren eine optimale Möglichkeit, aktuelle Zielsetzungen der jeweiligen Bildungspolitik schnell, ohne große Reibungsverluste, aber auch in angemessener, erwachsenenpädagogischer, professio-

³¹ Im Kommentar des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus wird angeführt, dass mit der Fortbildungsverpflichtung ein Paradigmenwechsel in der bayerischen Lehrerfortbildung einhergeht. Damit erfolgt ein Wechsel von der Angebots- zur Nachfrageorientierung. Die Lehrerfortbildung steht damit auf einer neuen Grundlage. Die Schulen werden zur Grundeinheit der Fortbildung, erfassen systematisch ihren Fortbildungsbedarf und melden ihn den Anbietern staatlicher Lehrerfortbildung (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus: Nr. 2/April 2003, S. 5)

neller Form in Erziehung und Unterricht in der Schule umzusetzen“ (Zehetmair in: Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen (Hrsg.), Nr. 146, 1989, S. 13/14).

Hier bietet sich der Bezug zur Erwachsenen- bzw. Weiterbildung an, der ebenfalls davon ausgeht, dass „die vor gut 20 Jahren angemahnte „Teilnehmerorientierung“, mit Unterstützung konstruktivistischer Theoreme, in Idee und Gestalt der Weiterbildung angekommen“ (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, 2008, S. 119) zu sein scheint. Erwachsenen- bzw. Weiterbildung wird als Auftrag von „lernenden Menschen“ (ebd. S. 120) gesehen, die in ihrem Lernprozess und in ihrer persönlichen Lernentwicklung unterstützt werden wollen.

In der Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus³² bezüglich der Charakteristika von Lehrerfortbildung werden Lehrerinnen und Lehrer als Fachleute für Unterricht und Erziehung bezeichnet. Unter ihren beruflichen Aufgaben werden folgende Bereiche genannt: Unterrichten, Erziehen, Beurteilen, Diagnostizieren, Fördern und Beraten. Dazu gehört auch die Notwendigkeit, die berufliche Tätigkeit zu überprüfen, zu überdenken und weiterzuentwickeln, zum Beispiel durch bedarfsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung. Dem komplexen Berufsbild von Lehrkräften entsprechen hohe Anforderungen an die Aus- und Fortbildung. Um dem Bedarf gerecht werden zu können, ist es das Bestreben der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung, die beruflichen Kenntnisse und Fertigkeiten der Lehrkräfte zu erhalten, zu erweitern und der wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklung anzupassen.

Weiter wird in der Bekanntmachung ausgeführt, dass die Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung vielfältige Perspektiven hat. Sie soll zur Qualität und Weiterentwicklung des Schulwesens beitragen und der Lehrkraft helfen, sich dem Wandel der gesellschaftlichen Anforderungen zu stellen. Sie unterstützt sowohl das personale Selbstverständnis, als auch die berufliche Identität der Lehrkraft.

Außerdem zielt die Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung als Instrument der Unterrichtsentwicklung auf die Erhaltung und Aktualisierung der pädagogischen, fachlichen, didaktischen und methodischen Kenntnisse und Fertigkeiten der Lehrkraft. Somit orientieren sich die Inhalte im Sinne einer Angebotsorientierung schwerpunktmäßig zum einen am verfassungsge-

³² Vom 9. August 2002 Nr. III/7-P4100-6/51 011, I. Charakteristika von Lehrerfortbildung

mäßen Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schulen, zum anderen an den aktuellen bildungspolitischen Zielsetzungen, zum dritten an der Lehrplanentwicklung, zum vierten an der Entwicklung von Wissenschaft, Wirtschaft und Technik, im Sinne einer Nachfrageorientierung dagegen vorrangig am erklärten Bedarf der Lehrkräfte an den Schulen. Die Aufzählung bedeutet keine Wertigkeit, sie zeigt die Summe der Betätigungsfelder auf.

Die Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung umfasst als Instrument der Personal- bzw. Organisationsentwicklung eine geplante und aufeinander aufbauende Weiterqualifizierung, die als Begleitung der beruflichen Entwicklung und zur Prävention berufsimmanenter Probleme gedacht ist. Sie soll zur Professionalisierung der Lehrkräfte im Umgang mit allen am Schulleben Beteiligten beitragen. Ihre Aufgabe ist es, auf die neuen Aufgaben vorzubereiten und damit qualifizierte Funktionsträger/innen und geschulte Führungskräfte in Schule und Schulverwaltung auszubilden. So bietet die Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung Unterstützung in Form von Qualifizierungs- und Trainingsangeboten, die auf die jeweiligen beruflichen Bedürfnisse zugeschnitten sind³³ (vgl. Art. 20 Abs. 1 des Bayerischen Lehrerbildungsgesetzes).

2.1.3 Historischer Exkurs: Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung

Die Darstellung folgt im wesentlichen P. Krüger und seinem grundlegenden Werk zur Geschichte der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung.³⁴ Er unterscheidet hier vier Entwicklungsphasen (vgl. Krüger 1978, S. 45):

Der Zeitraum von 1750 – 1848

Der Zeitraum von 1848 – 1914

Der Zeitraum nach 1920 und der Nationalsozialismus

Der Zeitraum nach dem Nationalsozialismus und aktuelle Tendenzen

Der Zeitraum von 1750 – 1848

Die soziale Lage der Volksschullehrer ist ähnlich den zwei Jahrhunderten zuvor: große Armut, geringe Bezahlung, kaum gesichertes Existenzminimum. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit einer Nebentätigkeit oder der Lehrberuf war selbst eine Nebentätigkeit für verschiede-

³³ Das Thema wird im Kapitel über Pädagogische Führungskräfte 2.2.3 intensiver behandelt.

³⁴ Der Begriff Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung wird in diesem Kapitel nicht immer beibehalten. Bei direkter Bezugnahme auf Ausführungen oder Zitate eines Autors/einer Autorin, um einen Kontextbezug herzustellen, wird dessen/deren Begrifflichkeit verwendet.

ne Berufsgruppen. Als Resultat lässt sich festhalten, dass sich „die Bereitschaft zu solidarischem Handeln nicht entwickelte und unter den Lehrern eher Neid und Misgunst herrschte“ (Krüger 1978, S. 46). Tätig waren Lehrkräfte in den so genannten Arbeits- und Industrieschulen. In einigen größeren Städten wurden Lehrereinnahmenvereine gegründet, die eine gewisse Rechtssicherheit gewährleisteten und mit Hilfskassen unterstützten „Man kann diese Zünfte als Keimformen einer aus der sozialen Not der Lehrerschaft heraus geborenen gemeinschaftlichen Form der Interessensdurchsetzung begreifen, erste Ansätze allerdings, die lokal begrenzt waren und die an die elementarsten Bedürfnisse der Lehrertätigkeit anknüpften“ (ebd. S. 47). Ab etwa 1800 besteht in fast allen deutschen Staaten die gesetzliche Schulpflicht. Was in der Realität dann jedoch anders aussah, da die Bedingungen vor Ort einen regelmäßigen Schulbesuch oft nicht zuließen, zum Beispiel die Mitarbeit der Kinder für zusätzlichen Familieneinkommen und die Notwendigkeit der Lehrer, einen Nebenverdienst auszuüben (vgl. ebd. S. 48).

Das Lehrereimage war in dieser Zeit, auch bedingt durch den schlechten Ausbildungsstand, eher mäßig angesehen, da es keine festgelegte Ausbildung und kein festes Einkommen gab und außerdem Abhängigkeiten bestanden, die dazu führten, dass unterschiedlichste Personengruppen sich als Lehrer versuchten, um Geld zu verdienen. Es wurde schriftlich vom Schulmeister verlangt, dass er „dem Diebstahl, dem Trunke und der Unzucht nicht ergeben“ (ebd. S. 49) sein sollte. Darin scheint die Ambivalenz des damaligen Berufsstands des Lehrers zu stecken. Er konnte weder einen Berufsethos entwickeln, noch auf eine adäquate Qualifikation und damit auf angemessene Entlohnung hoffen, was offensichtlich zu verschiedenen Formen des Lehrerebildes führte.

Die Gründung von Vereinen, die langsam bedeutsamer wurden, sollte da Abhilfe schaffen. Zunächst war das ökonomische Motiv im Vordergrund, dann kam das Bewusstsein dazu, dass eine berufliche Fortbildung notwendig war, um die soziale Lage zu verbessern (vgl. ebd. S. 50).

Die sich entwickelnde Lehrerfortbildung hatte folgende Bedeutung und Funktion (vgl. ebd. S. 50-54). Die Selbstorganisation von Fortbildungsmaßnahmen diente der Erhöhung der Qualifikation sowie der Unabhängigkeit von staatlicher Seite durch selbstorganisierte Maßnahmen. Die Notwendigkeit der Kompensation von Defiziten wurde erkannt infolge fehlender oder mangelnder Lehrerausbildung. Notwendig waren die Aufwertung des sozialen Status der Lehrerschaft und Maßnahmen zur Verdeutlichung der Fortbildungswilligkeit. Die Stärkung und

Ausbau des Zusammenhalts der Lehrerschaft erfolgte ebenso wie die Entwicklung eines kollegialen Miteinander aus der gemeinsamen Arbeit. Die Ausrichtung auf die potentiellen Ziele der Lehrerschaft und deren Durchsetzung wurde angebahnt, wie auch der Aufbau von Handlungsperspektiven. Von staatlicher Seite wurde versucht, der Selbstorganisation etwas entgegen zu setzen und sie entweder zu verbieten oder staatliche Angebote zu machen, auch aus der Angst heraus, dass unerwünschte politische Kräfte wirksam werden könnten (vgl. ebd. S. 54).

Der Zeitraum von 1848 – 1914

Es entwickelte sich ein Bemühen der Lehrerschaft um eine „Verwissenschaftlichung der Ausbildung“ (ebd. S. 54), die nun einsetzte und in Form von Prüfungen und einem „gewissen Zwang zur Weiterbildung“ (ebd. S. 55) weitere Schritte folgen ließ. Von der „Entwicklung der Pädagogik zu einer eigenständigen Wissenschaft gingen ganz wesentliche Impulse für die Ausweitung und Entfaltung der Lehrerfortbildung aus, weil nun die Defizite der Seminarbildung noch deutlicher zutage traten“ (ebd. S. 57). Damit wurde die „*LFB als Korrektiv der LAB*³⁵“ (ebd. S. 57)³⁶ verstanden, die ausgleichen sollte, was in der ersten Phase nicht geleistet wurde. So entstand ein Druck auf die Lehrerausbildung, die der Entwicklung der Lehrerfortbildung nicht nachkam und nicht entsprechend voranschritt.

In der reaktionären Zeit musste die Entwicklung des Berufsstandes der Lehrkräfte Rückschritte hinnehmen. Die Lehrervereine wurden verboten. Zwei Jahrzehnte lang durften die Vereine nicht mehr tätig sein, da der Staat Angst hatte, seinen Einfluss auf die Lehrerschaft zu verlieren (vgl. ebd. S. 58). „Bis zum Jahre 1914 ist in Deutschland kein staatlich betriebenes Institut für die Lehrerfortbildung der Volksschullehrer gegründet worden“ (ebd. S. 60).

Mit der Neugründung der Lehrervereine nach 1914 wurde die Bildung des Lehrerstandes wieder angehoben und eine Verbesserung der sozialen Situation konnte erreicht werden (vgl. ebd. S. 59). Dies geschah durch Lesezirkel, Büchereien, Monatszeitschriften, Einzelvorträgen und Vortragsreihen. Eine neue Phase kündigt sich an, in der staatliche Institutionalisierung der Lehrerfortbildung sich durchsetzte.

³⁵ Lehrerfortbildung / Lehrerausbildung;

³⁶ Kursivschreibweise wurde aus dem Original übernommen.

Der Zeitraum nach 1920 und der Nationalsozialismus

Nun übernahm der Staat die Verantwortlichkeit für die Lehrerfortbildung. Eine Akademisierung der Lehrerbildung - „die Entwicklung der Lehrerbildung hat trotz aller Einschränkungen eine relativ günstige Richtung genommen“ (ebd. S. 63) - setzte sich durch. Der Deutsche Lehrerverein (DVL) übernahm ebenfalls Verantwortung und unterstützte die Entwicklung der Lehrerfortbildung. Von dieser Seite wurden immer wieder Forderungen gestellt und es wurde versucht, eine Weiterentwicklung im Sinne der Verbesserung der Bedingungen zu erreichen. Zunehmend wurde die Lehrerfortbildung als wertvoller Anteil der Qualifizierung von Lehrkräften angesehen. Ihr kam „die Funktion zu, in jenen Bereichen zu qualifizieren, die von der Erstausbildung nicht abgedeckt werden“ (ebd. S. 66). So hatte das 1925 in Hamburg gegründete Institut die Aufgabe, sowohl „Pflichtfortbildungen“ als auch „freiwillige Weiterbildung“ anzubieten (ebd. S. 66).

In der Zeit des Nationalsozialismus „verkam die Lehrerschaft zu einem Instrument des faschistischen Staates“ (ebd. S. 67). Die Akademisierung der Volksschullehrerausbildung wurde zurückgenommen und es entstanden Lehrerbildungsanstalten (vgl. ebd. S. 67). Die Lehrerfortbildung wurde nicht weiter entwickelt, die Lehrerorganisationen wurden aufgelöst oder gleichgeschaltet (vgl. ebd. S. 67).

Der Zeitraum nach dem Nationalsozialismus und aktuelle Tendenzen

In der Phase des Wiederaufbaus entwickelte sich Lehrerfortbildung sehr verhalten. Erst im Zuge der zunehmenden Professionalisierung begann auch die Lehrerfortbildung wieder neue Perspektiven anzugehen. Die Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung wurde durch Verordnung vom 18. Februar 1971 als Zentrale der Lehrerfortbildung in Bayern errichtet (vgl. Häring, 1996, S. 8)³⁷.

Die Angebote der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung entsprachen hauptsächlich dem fachlich ausgerichteten Bedarf. In welcher Form und mit welchen Rahmenbedingungen die Umsetzung stattfinden sollte, war immer wieder Diskussionspunkt. Hier ist insbesondere der Bereich der Dauer und Anzahl der Angebote im Gespräch. Besonders der Aspekt der Freiwilligkeit ist bis in der heutigen Zeit in der Diskussion. Die dienstliche Freistellung der Lehrer wurde zum großen Teil gewährleistet (vgl. Krüger 1978, S. 69).

³⁷ Auf die Geschichte der Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung wird in Kapitel 2.1.6.2 genauer eingegangen.

Mit dem Prinzip der Multiplikator/innenausbildung verbundenen ist die Reduzierung von Lehrgängen, die auf die direkte Fortbildung von Lehrkräften ausgerichtet sind. Diese Diskussion berührt das allgemeine Verständnis von Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung. „Die staatlichen Akademien erfassen in zunehmendem Maße nur noch mit Sonderaufgaben betraute Lehrer. Der weiterbildungswillige „Normallehrer“ hat immer weniger Möglichkeiten, zu Akademietaugungen zu kommen“ (ebd. S. 71). Die staatliche Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung in Bayern entwickelt sich zunehmend mit ihren Angeboten zu einer Führungsakademie, in der neben der Ausbildung von Multiplikator/innen die Weiterqualifizierung von pädagogischen Führungskräften vorrangig sein wird. Zur Verdeutlichung kann angeführt werden, dass das Verhältnis von Lehrgängen für Lehrkräfte in Relation zu Führungs- und Multiplikatorenlehrgängen im Jahr 2009 ein Drittel beträgt³⁸. „Das Stichwort, unter dem sich diese Entwicklung vollzieht, heißt „Multiplikatorenausbildung“. Es gibt aber keine oder nur unzureichende Maßnahmen, mit denen sichergestellt wird, dass und wie „multipliziert“ wird“ (ebd. S. 71).

Die Frage, ob die Aus- und Fortbildung ausreichend in Hinblick auf die adäquate Weitergabe von Inhalten und Methoden mit Blickrichtung Erwachsenen- bzw. Weiterbildung impliziert, ob das Modell der Multiplikation ausgereift und qualifizierend angeboten werden kann. Seit einigen Jahren befasst sich an der Akademie in Dillingen eine Arbeitsgruppe mit der Thematik. Die Intention ist eine einheitliche und effiziente Struktur zu entwickeln, die sowohl qualifiziert, als auch Nachhaltigkeit, Transfer und Wirksamkeit in die Überlegungen mit einbezieht. Die Anzahl von über hunderttausend Lehrkräften in Bayern verlangt ein System, das sowohl Fortbildung für alle ermöglicht, als auch die Qualität sicherstellt. Somit werden die sieben Regierungsbezirke sowie die dortigen fast hundert Schulämter und Ministerialbeauftragten ebenso in die Fortbildungsverpflichtung und deren Umsetzbarkeit mit einbezogen³⁹. Sie wählen Multiplikator/innen aus und tragen Sorge dafür, dass diese nach der Ausbildung als Fortbildner/innen eingesetzt werden. Beständige Fortsetzung der Fortbildungsangebote für diesen Personenkreis sollen methodische und inhaltliche Aktualität sicherstellen.

Eine weitere Schwerpunktänderung bezieht sich auf die Aus- und Weiterbildung von Führungskräften. Die Akademie Dillingen sieht ihren Auftrag zunehmend in der Vor- und Wei-

³⁸ Vgl. hierzu die Broschüre 77 der Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung
³⁹ Vgl. hierzu Art. 20 Abs. 1 des Bayerischen Lehrerbildungsgesetzes, Punkt 5

terqualifikation von pädagogischen Führungskräften, die dazu dient, die in der Fortbildung erworbenen Handlungs- und Führungskompetenzen im Führungsalltag einsetzen zu können⁴⁰.

2.1.4 Merkmale und Kriterien

Das folgende Kapitel nimmt Bezug auf Kriterien und Merkmale, die im Zusammenhang des hier aufgeführten theoretischen Bezugsrahmens für die Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung als relevant angesehen werden. Dabei bietet sich besonders der Blick auf die Erwachsenen- bzw. Weiterbildung an, die hilfreiche Parallelen bietet. Es werden Aspekte hinsichtlich des Theorie – Praxis Bezugs, die Standards der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung sowie der Qualitätsanspruch und der Blick auf den Transfer, die Nachhaltigkeit und die Wirksamkeit aufgegriffen.

Theorie - Praxis Bezug

Da die Fortbildung als Weiterführung von Lern- und Entwicklungsangeboten der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung gesehen werden kann, ist in dem, was Inhalte und Themen betrifft, ein Angebot zu erwarten, das sowohl Praxisnähe als auch Theoriegrundlagensetzung bedient und verbindet. „Insbesondere institutionelle Lehrerfortbildung hat deshalb die Entwicklung und den Ausbau von Kompetenzen im Vermittlungsprozess zwischen Theorie (Fachwissenschaft, Didaktik, Pädagogik) und Praxis (Erziehung, Schulgestaltung und Unterricht) zum Ziel. Inhalte und Arbeitsformen dienen dabei zugleich der Teilhabe und Mitgestaltung der Lehrkräfte an Schulentwicklungsprozessen“ (Edelhoff in: Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung, 2003, S. 6).

Der große Vorteil der tätigen Lehrkräfte ist die Möglichkeit, auf Erfahrenes zurückgreifen zu können. Sie können bestehende Kompetenzen mit den durch die Fortbildung gesetzten neuen Impulsen in Einklang bringen, Problemfelder leichter erkennen und diese mit Hilfe der Theorie bearbeiten. Damit lässt sich ein interaktiver Zusammenhang zwischen Theorie und Praxis herstellen. Zudem kann die Überbrückung des „altbekannten Theorie-Praxis-Problems“ (Hell u.a. in: Akademiebericht 1989, S. 82) dadurch gelingen, dass auf den verschiedenen Ebenen des Handelns gleichermaßen gearbeitet wird, also „kognitive, emotionale und operative Aspekte in der Lehrerfortbildung gleichrangig berücksichtigt werden, so dass es dem Lehrer leicht fällt, diese Aspekte zu seinem persönlichen Handeln zu integrieren!“ (ebd. S. 82). Dem-

⁴⁰ Vgl. hierzu Kapitel 2.2.3 Pädagogische Führung im System Schule

entsprechend sollte es gelingen, zwischen der Realität von Fortbildung und dem Ideal einer Unterrichtssituation eine Balance herzustellen. „Professionelles Handeln erfordert immer von neuem, eine Relation zwischen Fällen und Verallgemeinerungen herzustellen. Das Schließen von dem einen auf das andere und umgekehrt ist immer wieder herausgefordert, bedarf nach aller Erfahrung aber auch nicht weniger Übung“ (Tietgens in: Akademiebericht 1989, S. 45).

Der Auftrag von Fortbildung wird nicht mehr ausschließlich darin definiert, für individuelle Bildung Angebote zu machen, sondern stellt der systemischen Entwicklung von Schule, also dem Auftrag nach Schul-Entwicklung Impulse, Wissen, Beratung und Moderation zur Verfügung. um damit eine Unterstützung für die Schule zu übernehmen. Schulentwicklung richtet sich auf das gesamte System Schule, das in all seinen Facetten neu gedacht und bedacht werden muss. Zwar sind die aktuellen Aufgaben, die an die Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung gestellt werden, zentral auf die Professionalisierung der Lehrkräfte gerichtet. Fortbildung erweitert aber ihre Funktion, das heißt über die Person der Lehrkraft hinaus in Bezug auf die Wirkungen in der Schule.

Deshalb gilt es zu überprüfen, ob Personalentwicklung auf die vier genannten Aspekte: Unterrichtsentwicklung, Persönlichkeitsentwicklung, Schulentwicklung, Teamentwicklung ausgerichtet ist, denn sie soll sich nicht einseitig entweder nur auf die Organisation oder die Personen hin orientieren. Konkret bedeutet das, die Ebenen der Fortbildungsdidaktik: personale, soziale, systemische, fachliche, strukturelle zu berücksichtigen und einen Transfer in den Unterricht unter Einbeziehung dieser Ebenen zu unterstützen. Ebenso zählt dazu eine Vermittlung des Erfahrenen an Kolleg/innen, was Kooperationsprozesse in der Schule anregen und zur Implementierung eines Schulprogramms führen kann.

Standards der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung

Eine Form der Gewährleistung von Qualität und damit nachhaltiger Wirkung findet sich in gesetzten Standards. „Bei Standards handelt es sich um die Festlegung von Leistungserwartungen, die Lernende nach Durchlaufen eines längeren Ausbildungsabschnittes (...) erfüllen sollen“ (Blömeke in: Stiller/Winkel in: Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung, 2007, S. 45). Bislang finden sich für die Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung keine konkreten Vorgaben. Es lassen sich Ziele und Anforderungen aus der Lehrerbil-

dung⁴¹ rekrutieren, die sich auf das lebenslange Lernen im Lehrerberuf beziehen. Insgesamt sind 48 Standards entwickelt worden, die in vier Kompetenzbereichen⁴² definiert werden (vgl. Stiller/Winkel in: Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung, 2007, S. 45). Diese Standards beschreiben überfachliche Kompetenzen, die Lehrerinnen und Lehrer während ihrer Ausbildung erwerben sollen. Sie dienen als Grundlage zur Weiterarbeit für die Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung. „Mit den KMK-Standards für die Lehrerbildung wurde ein erster, wenn auch problematischer Schritt getan und komplementäre, abgestimmte Standards wurden formuliert. Für die Herausbildung des professionellen Grundhaltung des „Lernenden Lehrers“ wäre dies eine wichtige zu schaffende Voraussetzung“ (Stiller/Winkel in: Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung, 2007, S. 51). Insbesondere im Hinblick auf den Umgang mit Heterogenität, eine Verbesserung der Diagnosefähigkeit und eine gezielte Unterstützung der einzelnen Schülerinnen und Schüler soll Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung weiterentwickelt werden. Für das Fach Mathematik werden in diesem Zusammenhang an gemeinsamen Fortbildungskonzepten und –materialien der Länder gearbeitet, die dann im Sinne der Unterstützung der Unterrichtsentwicklung bereitgestellt werden⁴³.

Die Ableitung von Standards kann in Form eines praktizierten Berufsverständnisses von verantwortlichen Lehrkräften erfolgen und sich dementsprechend aus der Schulpraxis ergeben. Als Orientierung können sie vermitteln, was von Lehrkräften erwartet wird, welche Kompetenzen sie erwerben müssen. Damit könnten auch die Einrichtungen für Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung eine Orientierungslinie erhalten, da sich aus den Forderungen Inhalte für Fortbildungsangebote entwickeln ließen. Lehrbildungsstandards müssten „Reformen der beteiligten Institutionen und der Curricula einleiten. Standards können überprüft werden (...) und die Evaluationsergebnisse zu einem kontinuierlichen Verbesserungsprozess des ganzen Lehrbildungssystems führen“ (ebd. 2007, S. 48).

⁴¹ KMK Standards der Lehrerbildung, die sich auch auf die Lehrerfort- und weiterbildung beziehen. Seit dem 16.12.2004 liegen Standards für die Lehrerbildung durch Beschluss der Kultusministerkonferenz vor. Die Standards werden von den Ländern als Grundlage für die spezifischen Anforderungen der Lehramtsbildungsgänge einschließlich der praktischen Ausbildungsteile und des Vorbereitungsdienstes übernommen (vgl. Stiller/Winkel in: Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung, 2007, S.44). Diese Standards sind seit dem Ausbildungsjahr 2005/2006 Grundlage für die Lehrerbildung (vgl. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, http://www2.bildung.bremen.de/sfb/behoerde/deputation/depu/1240_16_at1.pdf), Seite 4

⁴² Unterrichten, Erziehen, Beurteilen, Innovieren (vgl. Stiller/Winkel in: Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung, 2007, S.45)

⁴³ vgl. Ergebnisse der 316. Plenarsitzung der Kultusministerkonferenz in Brüssel am 7./8.12.06 in Brüssel (www2.bildung.bremen.de/sfb/behoerde/deputation/depu/1240_16_at1.pdf), Seite 5.

Die Notwendigkeit für Standards scheint gegeben, da sie als Richtschnur gesetzt und somit für das professionelle Verständnis des Lehrberufs dienlich sein können. Sie können aber nur bedingt aus den Vorgaben aus der Lehrerbildung entwickelt werden und sollten eigentlich Basis für die ersten beiden Phasen sein - und nicht umgekehrt. „Lehrerbildung muss vom Ende her gedacht, formuliert und gestaltet werden“ (ebd. S. 51). Die Auseinandersetzung über Standards und deren Sinnhaftigkeit scheint eine Diskussion auszulösen, die sich mit qualitätsverbessernden Aspekten befasst und damit einen wertvollen Beitrag in Richtung Kriterien und Qualität leistet. Infolge der genaueren Betrachtung und der bereits vorhandenen Kriterien eröffnen sich verbesserungsbedürftige Strukturen und es werden Orientierungen geboten. Die Impulse sollten mit Blick auf die Anforderungen der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung kritisch reflektiert werden, stellen aber zumindest ein Grundlage dar. Auf der Suche nach adäquaten Instrumentarien begibt sich die Akademie in Dillingen auf einen prozessorientierten Weg, bei dem die Einführung eines strukturierenden Verbesserungsmanagements gemeinsame Maßstäbe setzen will. Damit einher geht eine Kultur des Ideenmanagements mit dem Ziel einer erhöhten Mitarbeiterzufriedenheit, die durch beständige Evaluation einen Beitrag zur Qualitätsverbesserung leisten will⁴⁴.

Qualitätsanspruch

Aus der Forderung nach Standards ergibt sich die Frage nach den Qualitätskriterien⁴⁵ guter Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung. Bei der Suche nach aktuellen und angemessenen Kriterien stößt man unweigerlich auf die Inhalte von Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung, die sich in den letzten Jahren erweitert, entwickelt und verändert haben. Der Kernauftrag ist die Verbesserung von Unterricht zugunsten der Schülerinnen und Schüler, um Lernen zu fördern und Wissen zu erarbeiten. Mit dieser Überlegung geht die Reflexion über die Vermittlung von Faktenwissen einher. Die Suche nach neuen motivierenden, zugleich aber auch „effektiven Lern- und Unterrichtsformen erfordert viel Energie und pädagogische Intuition“ (Zehetmair in: schulreport 3/96, S. 7). Wissensvermittlung steht neben der Frage nach der Methodik und Didaktik. Diese Faktoren müssen an die geänderten Bedürfnisse angepasst, hinterfragt und mit neuen Perspektiven versehen werden.

Als Beitrag der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung zur Entwicklung des Schulwesens lassen sich folgende Aspekte aufzählen. Schul- oder Kollegiumsinternen Fortbildung durch Beratung

⁴⁴ Siehe interne Materialien der Akademie Dillingen: Verbesserungsmanagement an der ALP

⁴⁵ Vgl. hierzu die Ausführungen zum Musterqualitätshandbuch des Deutschen Verein zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung in Kapitel 2.1.6

und Unterstützungsmaßnahmen durch Referenten, Themenangebote, etc. voran zu bringen. Die Entwicklung und Förderung der Einzelschule zu fördern, da die „gute Schule“ nur dann kommt, wenn die Einzelschule gut wird, durch Entwicklung von Fortbildungskonzepten auf die einzelne Schule bezogen. Die Führungsqualität im pädagogischen Bereich durch die verstärkte Qualifizierung von Schulleitung und Schulaufsicht⁴⁶ unterstützten sowie die Stärkung der Lehrerpersönlichkeit⁴⁷ und die Identifizierung der Lehrerkollegien mit ihrer Schule (corporate identity) (vgl. Häring in: schulreport 3/96, S. 32).

Für die Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung bedeutet das dementsprechend ein vielfältiges Aufgabenpaket. Darunter fällt die Beratungsarbeit für Schulen, die Unterstützung nachfragen, was mit Hilfe von erfahrenen Dozent/innen und Referent/innen der Akademie erfolgen kann. In Fortbildungen der bayerischen Akademie werden beispielhaft Konzepte und Modelle aufgezeigt, die den Schulen helfen können, daran ihre eigenen Wege zu entwickeln. Die Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung wirkt demzufolge sowohl auf die Lehrkräfte und damit indirekt auf das System Schule, als auch auf das Schulleben direkt, und hilft so, die Schule als Ganzes in der Weiterentwicklung zu begleiten und zu unterstützen. Insbesondere die Führungslehrgänge haben einen hohen Stellenwert, da sie den Schulleitungen Instrumentarien an die Hand geben, diese Entwicklungen anhand von Praxiserfahrungen sowie erprobten Konzepten eigenständig für ihre Schule anzugehen. Das Großprojekt der Stiftung Bildungspakt: MODell Unternehmen Schule im 21. Jahrhundert, kurz MODUS21 genannt, verfolgt die Zielrichtung, dass Schulen selbständiger werden und unternehmerisches Denken entwickeln sowie mehr Verantwortung übernehmen sollen. 44 Pilotschulen verschiedener Schularten haben sich an dem Modellversuch, der im Jahr 2002/2003 begonnen hat, beteiligt. Die positiven Ergebnisse aus den Modellschulen werden auf ganz Bayern übertragen. Damit wird ein Pool an Möglichkeiten geschaffen, aus dem sich Schulen Maßnahmen für Unterricht und Erziehung aussuchen und durchführen können. Bernd Sibling hat in seiner Funktion als Staatssekretär deutlich gemacht, dass mit diesen Projektergebnissen die Qualität von Unterricht und Erziehung verbessert werden kann. „Daher wird ab dem September 2008 jede bayerische Schule die Möglichkeit haben, eine „MODUS-Schule“ zu werden. Das Bayerische Erziehungs- und Unterrichtsgesetz (BayEUG) ist um eine entsprechende Regelung erweitert worden. Ich ermuntere alle Schulen, von dieser neuen Möglichkeit Gebrauch zu machen. MODUS21 ist mehr als nur die

⁴⁶ Vgl. Kapitel 2.2.2 Lehrerfortbildnerinnen und Lehrerfortbildner. Hier wird darauf Bezug genommen, wie die Qualifikation unterstützt werden kann.

⁴⁷ Vgl. Kapitel 2.2.1 Lehrkräfte

60 bereits freigegebenen Maßnahmen. Sie waren lediglich der Türöffner für viele weitere Ideen⁴⁸.

In der Erwachsenen- bzw. Weiterbildung lassen sich vergleichbare Überlegungen zur Qualitätsentwicklung beobachten. So wird von folgenden Anforderungen an die Qualitätsentwicklung ausgegangen. Auch Bildungsarbeit muss ihre Qualität ständig überprüfen, denn gut gemeinte pädagogische Absichten garantieren noch keine „gute Qualität“. Das ökonomische Denken und pädagogisches Denken schließen sich nicht aus. Die Qualität von Lehre und Bildung ist nicht messbar, allerdings lassen sich Indikatoren und Rahmenbedingungen messen. Auch Bildungsangebote müssen nach Kosten-Nutzen-Maßstäben beurteilt werden. Hier wären einheitliche Standards wünschenswert. Die Kundenfreundlichkeit gilt es zu berücksichtigen. Professionalität des pädagogischen Personals ist anzustreben. Mit Hilfe von Außenstehenden kann auf blinde Flecken aufmerksam gemacht werden. Das Bildungscontrolling muss effizient und effektiv sein und der Aufwand vertretbar. Innovation und Beständigkeit sollten in ausreichender Balance stehen

(vgl. Siebert 2003, S. 272).

Diese Auflistung verdeutlicht, dass es Aufgabe sein wird, angemessene Kriterien und Formen der Messbarkeit zu entwickeln und einzusetzen. „Eine entscheidende Aufgabe besteht aktuell darin, genau diese Kompetenzen (Selbststeuerungsfähigkeit, Reflexionsvermögen, Kommunikationsfähigkeit...; E.P.) erfassbar zu machen, um zu wissen, wo Kompetenzlücken bestehen, um diese gezielt angehen zu können und auf diese Weise veränderten Qualitätsanforderungen (...) gerecht werden zu können“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2003, S. 129). Prüfungsverfahren und Standards sind nicht ohne weiteres aus anderen Bereichen übertragbar. Die Forderung nach Forschungsvorhaben, die die wissenschaftliche Unterstützung bieten können, stellt sich hier erneut. „Wenn Fort- und Weiterbildung ihren subjektiven Zufallscharakter verlieren und als strukturelles Element in das Personal- und Organisationsmanagement einer Einrichtung integriert sind: Qualitätssicherung durch systematische, kontinuierliche Kompetenzerweiterung jedes Mitarbeiters, vom technischen Dienst bis in die Chefetage, ausgehend von einem tabufreien Prozess- und Effektivitätsclearing“ (Herwig-Lempp in: 1/1998, S. 101). Resümieren lässt sich, dass auf der forschungsmethodischen Ebene „verlässliche Indikatoren, Messsysteme und Erhebungsverfahren benötigt“ (Deutsches Institut für

⁴⁸. Grünes Licht für selbständige Schulen in Bayern – MODUS21 im Gesetz verankert in: <http://bildungsklick.de/pm/62047/gruenes-licht-fuer-selbstaeundige-schulen-in-bayern-modus21>, S.1

Erwachsenenbildung 2008, S. 120) werden. Auf der inhaltlichen Ebene „geht es darum, quantitativ nur unzureichend präzise belegbare und prognostizierte Entwicklungen interpretativ zu komplettieren“ (ebd. S. 120).

Transfer, Nachhaltigkeit und Wirksamkeit

Das Ziel einer Fortbildung ist nicht mit der Durchführung und dem erfolgreichen Abschluss einer Veranstaltung erreicht. Zunehmend taucht die Frage nach dem Anschluss an das Erfahrene und Erlebte im Schulalltag auf und damit die Forderung nach der Erhöhung von Transfer, und das impliziert „Wirksamkeit und Nachhaltigkeit der Fortbildung im Hinblick auf erfolgreiche Strategien der Veränderung des Lehrkräftehandelns im pädagogischen Alltag“ (Maybaum/Hofmann in: Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung, 2007, S. 4). Über die Auseinandersetzung mit der schulischen Realität innerhalb der Fortbildung, wird die Transferfähigkeit zum Gegenstand von Fortbildungskonzepten. Ob und dass Fortbildung erfolgreich arbeitet, hängt davon ab, dass „die durch Fortbildung erworbenen Kompetenzen in den Schulen implementiert werden“ (Hanisch/Lohmann in: Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung, 2007, S. 84). Gerade in Bezug auf diese Bereiche bietet sich ein Blick zur Erwachsenen- bzw. Weiterbildung an. Die Beschäftigung mit den Fragen nach einem gelungenen Transfer, der Wirksamkeit und der Nachhaltigkeit der Angebote ermöglicht weiterführende Erkenntnisse. Die Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung könnte auf diese Erfahrungen in vielen Bereichen zurückgreifen und sie auf die Gegebenheiten der schulischen Anforderungen übertragen.

a) Transfer

In der Fortbildung muss transferförderlichen Maßnahmen noch sehr viel mehr Beachtung geschenkt werden. „Die Tatsache, dass Reflexionsphasen, Coaching, follow-up Seminare usw. Zeit und Geld kosten, darf sie nicht verhindern“ (Knaut/Mogler in: Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung, 2007, S. 27). Die Probleme, die sich bei der Umsetzung ergeben, berühren zumeist als erstes finanzielle und organisatorische Aspekte. Gerade für die Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung steckt darin die Aufforderung, Modelle zu konzipieren, die dafür sorgen, dass die geleistete Arbeit von Teilnehmer/innen und Fortbildner/innen nicht versickert. Gleichzeitig sollten Prioritäten, was in der Fortbildung vorrangig ist, gesetzt und die finanzielle Förderung gesichert werden.

Bezogen auf die Erwachsenen- bzw. Weiterbildung geht es darum, inwieweit die Inhalte, Gedanken, das Gelernte, die Erfahrungen, die bei einer ersten Aufgabe erworben wurden, auf den Bereich des Lebens, den sie berühren wollen, übertragen werden können. „Von einem gelungenen Transfer wird genau dann gesprochen werden, wenn Wissen erworben, im Gedächtnis gespeichert – und nun nicht mehr nur theoretisch abgerufen –, sondern einer „Bewährungsprobe im Alltag“ standhält“ (Kunze 2003, S. 25). Diese „Bewährungsprobe“ stellt sich für die Lehrkräfte im Schulalltag und damit für die Fortbildung im Zuge der Gesamtkonzeption eines Lehrgangsangebots.

P. Faulstich fordert für die Erwachsenen- bzw. Weiterbildung einen reflektierten Bildungscontrollingansatz, der nicht nur in der Endphase einer Ergebniskontrolle die erbrachte Leistung erfasst, sondern den gesamten Prozess von der Bedarfsentwicklung, Planung, Durchführung und den Transfer bis zur Erfolgssicherung evaluiert. Transferbarrieren sind dabei ebenso zu beachten wie transferunterstützende Maßnahmen (vgl. Faulstich 1998, S. 209). Das fordert eine bewusste Herangehensweise an begleitende Maßnahmen, die sich sowohl mit dem Input als auch mit dem Befassen, was weiter mit dem Gelernten zur nachhaltigen Sicherung geschieht.

K. Geißler versteht unter Transfer das in einem Bildungsprozess Gelernte, wie z.B. angeeignetes Wissen, verändertes Verhalten, neues Können. Das wird dann wiederum von der Lehr- und Lernsituation in Anwendungssituationen der Alltagspraxis übertragen (vgl. Geißler 2005, S. 108). Transfer ist für ihn in der Erwachsenenbildung ein didaktische Prinzip (vgl. ebd. S. 109). Eine Veranstaltung sollte teilnehmer- und handlungsorientiert geplant und die formulierten Ziele für die Teilnehmenden transparent gemacht werden. „Transfer kann nicht im Lehr-Lernprozess einer Bildungsveranstaltung geleistet werden; es können immer nur fördernde (oder hemmende) Bedingungen für den Transfer entwickelt und realisiert werden. Der Transfer selbst ist ja nur in jenen Situationen möglich, in die die Teilnehmer nach dem Ende des Lehr-Lernprozesses kommen“ (ebd. S. 109). Somit besteht die Leistung der Erwachsenen- bzw. Weiterbildung darin, im Vorfeld des Transfers hilfreiche Gelegenheiten zu bieten und die notwendigen Fähigkeiten auszubilden, den Transfer eigenständig vollziehen zu können. Ebenso bedarf es einer Sensibilisierung und Interpretationshilfe, damit die Umsetzungsfelder erkannt und genutzt werden können.

Auch D. Kunze vertritt die Position, dass - in erwachsenenpädagogischer Konsequenz - der tatsächliche Transfer der Lernenden letztlich didaktisch nicht planbar ist, sondern subjekt- und prozessorientiert verläuft (vgl. Kunze 2003, S. 20). Daraus schließt sie, dass es „ nicht das Rezept für erfolgreichen Transfer und auch nicht die Transfertheorie“ (ebd. S. 24) geben kann. Als Weg dorthin zeigt sie auf, dass die Persönlichkeitsentwicklung ein Schlüssel für die letztendlich selbstständige Realisierung von Transferleistungen sein kann. „Die Person versteht sich selbst durch die Symbolisierung und entwickelt damit ständig ihr Selbst weiter. Der Symbolisierungsprozess ist für Lern- und Transferprozesse wesentlich. Genau in diesem bewegten Prozess findet signifikantes, nachhaltiges Lernen und Veränderung statt, das die ganze Person mit ihren Kognitionen, Gefühlen, Körperreaktionen und ihren sozialen Bezügen umfasst. Lernen ist Lernen durch Erfahrung“ (ebd. S. 105). Nach ihren Untersuchungen zu Transferleistungen, in denen die Teilnehmer/innen als Transferpersonen im Mittelpunkt stehen, sind Lern- und Transferprozesse auf der individuellen Ebene vom jeweiligen lebensgeschichtlichen und bildungsbiographischen Hintergrund sowie vom beruflichen Umfeld geprägt. Des Weiteren bestätigen sie, dass Weiterbildungsmaßnahmen intersubjektiv unterschiedlich bewertet werden und die Lernergebnisse und die Anwendung des Gelernten von den Teilnehmerinnen selbst festgelegt und kontinuierlich verändert werden. Zudem wurde belegt, dass Lern- und Aneignungsprozesse letztlich selbstorganisiert ablaufen und deswegen nicht curricularisierbar sind. Auch bestätigt sich, dass die institutionellen Rahmenbedingungen mit den dazugehörigen Organisationsstrukturen und Unternehmenskulturen die Lern- und Transferprozesse in nicht unerheblichen Maße beeinflussen (vgl. ebd. S. 250). Hierzu ist allerdings kritisch anzumerken, dass die unter Bezug auf K. Geißler angesprochene didaktische Unterstützung und Vorbereitung im Vorfeld des Transfers zur Entwicklung von Transferfähigkeit als spezifische Rahmenbedingung nicht eigens untersucht wird.

b) Wirksamkeit

Parallelen zu Evaluation und Qualitätsmerkmalen lassen sich mit Hilfe von im Rahmen einer Evaluation ermittelten Daten ziehen, die Aussagen zur Akzeptanz, zur Wirksamkeit oder zu erfolgreichen Lernprozessen rückmelden. Darunter werden Daten verstanden, die aussagekräftige Informationen über Lernerfolge, Wissenszuwachs und erfolgreiche Abschlüsse vermitteln. In diesem Zusammenhang wird Wirkung so verstanden, dass Lernprozesse initiiert und weiter lebendig gehalten werden, dies ganz im Sinne des folgenden Zitats, das eine um-

fassende Erklärung des vorliegenden Verständnisses wiedergibt: „Als Outcome-Indikatoren⁴⁹ im Bereich Weiterbildung sollen die Ergebnisse von Bildungsprozessen gefasst werden. Für die Individuen können diese sehr unterschiedlich ausfallen. (...). Sie können sowohl mittelbare als auch unmittelbare Folgen von Weiterbildung sein. Greifbarer sind Outcomes in Form von Zertifikaten. Im Kontext der Anforderungen an die Kompetenzentwicklung der Individuen ist ein wesentliches Resultat der Weiterbildungsbemühungen die Erweiterung persönlicher, für Lebenslanges Lernen relevanter Kompetenzen, die durch Zertifikate aber nicht dokumentiert werden" (Baethge u.a. in: Bundesministerium für Bildung und Forschung 2003, S. 125).

In diesem Zusammenhang ist es bemerkenswert, dass es keine aussagekräftigen Untersuchungen dazu gibt, in welchem Maße die Individuen bereits mit den für lebenslanges Lernen notwendigen Kompetenzen in die Weiterbildung eintreten – und worin diese denn genau bestehen. Der Forschungsbedarf ist groß, da es bislang wenig Wissen zum Vorhandensein und zur Erweiterung von Kompetenzen gibt. Ähnlich verhält es sich in Bezug auf Kompetenzzuwächse durch Weiterbildung, die ungleich schwerer feststellbar sind. Es ist eine schwierige Aufgabe, greifbare Indikatoren zu entwickeln, die Kompetenzzuwächse feststellbar werden lassen. Hier besteht weitreichender Forschungsbedarf, um Aussagen treffen zu können, wie sich Kompetenzen wie Selbststeuerungs- und Selbstorganisationsfähigkeit, Lernbereitschaft und Lernkompetenz überhaupt messen lassen. Erst dann können gesicherte Aussagen über ihre Wirksamkeit für die Individuen gemacht werden. Qualitative Herangehensweisen erscheinen hier notwendig, um erste Annäherungen an weiter verwertbare Ergebnisse zu erzielen (vgl. ebd. S. 129-131). „Auch an dieser Stelle zeigt sich wieder der systemische Zusammenhang, in dem Lernen durch Weiterbildung steht. Wenn es bei der Qualifizierung durch prozessorientierte Weiterbildung um Kompetenzentwicklung als einen Lernprozess geht, der das (Berufs-)Leben fortwährend begleitet, müssen die Kompetenzen der Individuen in Form einer „Vorher-Nachher“-Kompetenzmessung erfolgen, denn nur auf diese Weise lassen sich Zuwächse verzeichnen und Schwachstellen aufdecken“ (ebd. S. 129).

c) Nachhaltigkeit

Der Begriff Nachhaltigkeit erscheint in pädagogischen Zusammenhängen oft unscharf und missverständlich. Entwickelt hat sich der Begriff aus dem Kontext der Umwelterziehung, die

⁴⁹ Zur Erläuterung des Begriffs: „Outcome-Indikatoren sind zum Beispiel Renditen auf dem Arbeitsmarkt, Zertifizierung, Renditen im Sinne persönlicher Kompetenzerweiterung" (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2003, S. 118). Outcome bedeutet u.a. Ergebnis, in diesem Zusammenhang werden sie als Ergebnis-Indikatoren verstanden, die eine Wirkung beschreiben.

Bildung für eine nachhaltige Entwicklung propagiert. „Nachhaltiges Lernen und praktische Anwendung des Gelernten folgt keinem eindimensionalen „Input-Output-Schema“, sondern es ist ein vielschichtiger Prozess, der die Identität der Lernenden mit einschließt und nicht quantitativ überprüfbar macht“ (Kunze 2003, S. 18). In Bezug auf die Zielrichtung der vorliegenden Arbeit erscheint folgende Aussage besonders beachtenswert, da sie in Relation zum Begriff der Nachhaltigkeit den des Erlebens setzt. „Es ist ein Schlüsselbegriff für nachhaltiges Lernen: Im unmittelbaren Erleben in der Auseinandersetzung mit sich selbst und in der Beziehung mit Anderen kann ein Seminarteilnehmer bisherige Erfahrungen, persönlich wahrgenommene Bedeutungen und Überzeugungen differenzieren“ (Kunze 2003, S. 104). Nachhaltigkeit im Bezug zur Persönlichkeitsentwicklung und deren ganz individuelle Ausprägungen ermöglichen reflektiertes Umgehen mit Erfahrungen und Impulsen. Sie legen eine konstruktive Auseinandersetzung mit dem Gegenüber und den eigenen Einstellungen zugrunde, die vor allem Vorurteilen und festgefahrenen Meinungen vorbeugen. Im Erleben besteht die Möglichkeit, ein Repertoire aufzubauen, auf das im Alltagsgeschehen zurückgegriffen werden kann und emotional Gelerntes kognitiv abrufbar wird⁵⁰.

Sicherung der Nachhaltigkeit kann in verschiedenen Formen geschehen: Zum einen werden bereits während der Fortbildungsveranstaltung durch methodische Angebote, Reflexion und Transfer ermöglicht, und damit Nachhaltigkeit angebahnt.

Zum anderen wird Nachhaltigkeit durch die Begleitung im Anschluss an die Fortbildung, die vor Ort geschieht, gesichert. Beispielsweise kann durch eine schulhausinterne Fortbildung erworbenes Wissen weitergegeben werden. Damit ist durch die Aufbereitung und Vermittlung zum einen die erneute persönliche und fachliche Auseinandersetzung der Fortgebildeten gegeben, zum anderen werden weitere Kolleg/innen informiert und treten im Idealfall in ein sich aufbauendes Netzwerk ein.

Zum dritten besteht die Möglichkeit, durch Folgeangebote neue Impulse einzubringen oder bereits Erfahrenes nach einer Erprobungszeit erneut mit Unterstützung zu reflektieren. „Investition und Engagement in Fortbildung zahlen sich besonders dann aus, wenn Transfer und Nachhaltigkeit systematisch durch Maßnahmen im Seminar und am Arbeitsplatz unterstützt werden. Verantwortlich für den Transfer sind Fortbildende und Teilnehmende, das Lehrerkollegium und die Schulleitung“ (Knaut/Mogler in: Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung, 2007, S. 26).

⁵⁰ Vgl. Kapitel 2.3 Handlungs-, erfahrungs- und erlebnisorientiertes Lernen

Die Fortsetzung, Vernetzung und Vertiefung sollte demnach als gemeinsamer Auftrag aller Beteiligten verstanden werden, denn nur so lässt sich eine alltagstaugliche Umsetzung im Sinne der Nachhaltigkeit gewährleisten.

2.1.5 Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung und Erwachsenen- bzw. Weiterbildung

Dieses Kapitels will die bereits teilweise heraus gearbeiteten Parallelen der Bereiche Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung und Erwachsenen- bzw. Weiterbildung anhand einiger Beispiele noch konkretisieren. Hier wird die eigene Erfahrung der Autorin eingeflochten, die im Rahmen ihrer Berufstätigkeit Verbindungspunkte gesucht hat. Dabei war festzustellen, dass ein Wissen der beiden Bereiche voneinander nicht vorausgesetzt werden kann und es scheint, dass noch wenig Austausch stattfindet.

In diesem Abschnitt werden Bezugslinien, Entwicklungsparallelen sowie berufsbezogene Weiterbildung und Gemeinsamkeiten ebenso wie Unterschiede aufgegriffen.

Bezugslinien

In der Literatur zur Erwachsenen- bzw. Weiterbildung findet sich kaum ein Bezug zur Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung. So werden Lehrkräfte vereinzelt als Zielgruppe am Rande angesprochen⁵¹. An der in Leipzig ansässigen und zum Zeitpunkt der Untersuchung noch so benannten Professur für Erwachsenenpädagogik wurde die Verknüpfung zwischen Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung und Erwachsenen- bzw. Weiterbildung als Arbeitsschwerpunkt gepflegt. Belege hierfür sind unter anderem die am Lehrstuhl für Erwachsenenpädagogik vorgelegte wissenschaftliche Qualifikationsarbeit von S. Kube zur Thematik der Erwachsenenbildung: „Es steht außer Zweifel, dass Lehrerfortbildung notwendig und wünschenswert ist...“ (Kube 2006). Hier wird untersucht, inwieweit Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung den Bedürfnissen von Lehrkräften entspricht und welche Voraussetzungen für gelungene Fortbildung gegeben sein sollten. Zum anderen befasst sich das Forschungsprojekt „Untersuchung zum Lernen von Lehrerinnen und Lehrern und daraus abgeleitete Konsequenzen für die Unterstützung des Lernens von Lehrerinnen und Lehrern im Beruf“ (Drittmittelprojekt Universität Leipzig Nr. 1513-00-94) mit der Thematik der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung. Im Hin-

⁵¹ Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung / Weiterbildung. Wiesbaden 2005/2: hier werden zahlreiche Themen zur Erwachsenen- bzw. Weiterbildung behandelt. Es findet sich jedoch kein Artikel, der sich mit der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung direkt befasst. Wenige Hinweise allgemeiner Art zur Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung sind in wenigen Artikeln nachzulesen.

tergrund steht die Tradition der „Leipziger Richtung“, die bereits in dem 1923 eröffneten „Seminar für freies Volksbildungswesen an der Universität Leipzig“ – die erste Einrichtung universitärer Erwachsenenbildung in Deutschland – Fortbildungsveranstaltungen zur „praktischen Volksbildungsarbeit“ durchführte, und dies mit einem „sehr verschiedenartig zusammengesetzten Hörerkreis... Insbesondere nahm auch eine Anzahl seminaristisch gebildeter Lehrer an den Übungen teil, deren praktische Schulung und Erfahrung die anders gerichteten Vorbedingungen der übrigen Mitglieder in erfreulicher Weise ergänzten.“ (Heller 1924, S. 164) Bemerkenswert an diesem Zeitzeugnis ist nicht nur die frühe Verbindung zwischen Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung und Erwachsenen- bzw. Weiterbildung, sondern auch der Aspekt der Gegenseitigkeit, d.h. der Hinweis, dass in dieser Verknüpfung beide Handlungsfelder voneinander gewinnen können.

Die schon oben benannte, in der Gegenwart – von einigen Ausnahmen abgesehen – vorherrschende Beziehungslosigkeit zwischen Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung und Erwachsenen- bzw. Weiterbildung erstaunt unter anderem auch deshalb, weil sowohl in der Erwachsenen- bzw. Weiterbildung Tätige in der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung als Referenten arbeiten und umgekehrt. Auch enthalten die gegenseitigen Impulse eine wertvolle Anregung zur Qualitätsverbesserung. „Erwachsenenbildung und Lehrerfortbildung sind keine prinzipiell gegensätzlichen Bereiche des Bildungswesens; im Gegenteil: die Lehrerfortbildung ist ein Spezialfall der beruflichen Erwachsenenbildung. Da es in beiden Sektoren zentral um das Lernen Erwachsener geht, wäre es geradezu unklug, wenn die Lehrerfortbildung sich nicht der Möglichkeiten aus Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung versicherte“ (Häring in: Akademiebericht 1989, S. 385). Der „Spezialfall“ wird immer wieder Thema sein, denn die Besonderheiten der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung sind sichtbar. Dies soll in den folgenden Ausführungen aufgezeigt sowie im weiteren Verlauf der Arbeit, wo es sich anbietet, thematisiert werden.

Entwicklungsparallelen

„In den 80er Jahren vollzog auch die Lehrerfortbildung nach, was in der Erwachsenenbildung insgesamt als „subjektive Wende“ bezeichnet werden kann. Neben der Bedarfsorientierung (...) tritt eine stärkere Orientierung an den Bedürfnissen der potentiellen Klientel. Erfahrungen und Vorstellungen, Kenntnisse, Alltagsprobleme und Denkmuster, aber vor allem auch die Wünsche und Bedürfnisse der Abnehmer von Lehrerfortbildung rücken mehr und mehr ins Zentrum“ (Emminger in: schulreport 3/96, S. 13/14). Parallel zu der Entwicklung der Erwachsenen- bzw. Weiterbildung wurden auch in der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung aktuelle

Strömungen aufgenommen und umgesetzt. Dieses geschah vermutlich weniger aufgrund eines Drucks von außen. Anzunehmen ist, dass sich die Bedürfnislage der Lehrer/innen verändert hat. Sowohl die zunehmend herausfordernde Arbeit in den Klassen mit den Schülerinnen und Schülern, als auch die eigene professionellere Berufsauffassung können als Auslöser vermutet werden.

Durch diese Veränderungen stellten sich auch neue Herausforderungen an die Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung, die sich nicht mehr weiterhin auf Wissensvermittlung zurückziehen konnte. „Dabei wurden (und werden) die vielfältigen Veränderungen in den zurückliegenden 25 Jahren in den Bereichen Inhalte, Lern- und Lehrverfahren und Formen in der Lehrerfortbildung vor allem durch neue Erkenntnisse in der Curriculumforschung, der allgemeinen Lernpsychologie und Kognitionsforschung, der Sozial- und Erziehungswissenschaften und der Erwachsenenpädagogik bewirkt“ (Emminger in: schulreport 3/96, S. 13). Die Anregungen aus der Erwachsenen- bzw. Weiterbildung tauchen immer wieder auf, wenn es darum geht, was die Entwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung beeinflusst und weiter gebracht hat.

Verknüpft ist damit die Aufforderung an die Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung, nicht aus dem schulischen Kontext übertragene Lehrgangsdidaktiken einzusetzen, sondern sich damit auseinander zu setzen, wie Erwachsene adäquat in ihrem Lernprozess unterstützt werden können. „Denn der Gesamterfolg von Fortbildung wird nicht selten daran gemessen, wie erwachsenengerecht die Lehr- und Lernmethoden waren“ (Emminger in: schulreport 3/96, S. 15). Aus den erhöhten Anforderungen ergibt sich die Forderung nach einer zunehmenden Professionalisierung der in der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung Tätigen.

Eine entsprechende Ausbildung wird in den meisten Tätigkeitsbereichen nicht vorausgesetzt. „Im Zusammenhang der erwachsenenbildnerischen Inhalte hat professionelle Lehrerfortbildung das Streben, die Lern- und Interaktionsformen von lernenden Lehrern in den verschiedenen Weisen und Modalitäten von Zufälligkeiten zu befreien und in eine systematische, auf Erfahrung und wissenschaftlicher Arbeitsweise beruhende Entwicklung zu bringen. Dazu gehören die „Didaktik der Veranstaltung“ und die verschiedenen Erkenntnisse und Methoden der Informationsvermittlung und –verarbeitung ebenso wie die Evaluation dieser Bereiche und die Aus- und Fortbildung des Personals (Fortbildung der Fortbildner)“ (Edelhoff in: Akademiebericht 1990, S. 69/70). Zum einen hat sich der Deutsche Verein zur Förderung der

Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung e.V. (DVLFB) seit vielen Jahren zur Aufgabe gesetzt, die Professionalität und Qualitätsentwicklung in der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung zu verbessern und weiter zu entwickeln⁵². Zum anderen werden auch in den Instituten vermehrt für Angebote und Fortbildung der Fortbildner/innen gesorgt.

Berufsbezogene Weiterbildung

Welche Bereiche der Erwachsenen- bzw. Weiterbildung sind vergleichbar mit den Aufgaben und Anforderungen der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung? „Lehrerfortbildung ist eine Form berufsbezogener Erwachsenenbildung. Erfahrungen und Erkenntnisse aus der Erwachsenenbildung sind auch für die Lehrerfortbildung bedeutsam und lassen praktische Schlussfolgerungen für die Moderationstätigkeit zu“ (Tietgens in: Akademiebericht 1989, S. 42). In dem gesamten Feld der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung tauchen sowohl praktische sowie theoretische Anforderungen auf. Das bedeutet, dass die Förderung von Kompetenzen, die für die berufliche Weiterqualifizierung notwendig sind, Aufgaben für die Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung stellen. In diesem Zusammenhang werden beispielsweise auch persönlichkeitsbildende sowie themenorientierte Formen der beruflichen Unterstützung gefordert.

L. Häring sieht bereits in den 80er Jahren die vielfältigen Aufgaben der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung. „Es kann in der Lehrerfortbildung – wie in den Instituten der Erwachsenenbildung – nicht allein um enge arbeitsplatzbezogene Schulung gehen, sondern um persönlichkeitsstärkende Schlüsselqualifikationen, die den sich wandelnden Anforderungen der modernen Industriegesellschaft gerecht werde“ (Häring, in: Akademiebericht 1989, S. 350)⁵³. Damit zieht er die Parallele zur Erwachsenen- bzw. Weiterbildung, die, wie bereits ausgeführt, ebenfalls nicht auf die berufliche Ausrichtung beschränkt werden will. Auch H. Tietgens äußert sich in diesem Zusammenhang aus der Sicht des Erwachsenen- bzw. Weiterbildners. „So operational verengt, wie die Berufliche Weiterbildung Erwachsener zur Zeit diskutiert wird, kommen wichtige Lehrerkompetenzen, nämlich die hermeneutischen, gar nicht in den Blick“ (Tietgens in: Akademiebericht 1989, S. 35). Einher geht mit dieser Aussage die Forderung nach der ganzheitlichen Berücksichtigung der Teilnehmenden im Fortbildungsprozess⁵⁴. Zusammenfassend lässt sich dazu anführen, dass die personalen, sachbezoge-

⁵² Vgl. dazu die Ausführungen zum DVFLB in Kapitel 2.1.6 Bundesdeutsche Interessensvertretung und die bayerische Einrichtung der Lehrerfortbildung

⁵³ Hervorhebung aus dem Original übernommen.

⁵⁴ Vgl. hierzu die Ausführungen in Kapitel 2.2 Lernende und Lehrende in der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung

nen, sozialen und methodischen Kompetenzen der Lehrkräfte in der Fortbildung adressatengerecht berücksichtigt werden sollten.

Gemeinsamkeiten

In der Erwachsenen- bzw. Weiterbildung kann auf erprobte Erfahrungen zurückgegriffen werden, die gleichzeitig durch eine wissenschaftliche Begleitung und Weiterentwicklung gekennzeichnet sind. Somit ist hier ein reiches Feld an bereits bewährten Verfahren. „Kann die Lehrerfortbildung von der Erwachsenenbildung lernen? (...) Antwort: Lehrerfortbildung kann, wenn sie Vorstellungen und Erfahrungen der Erwachsenenbildung zur Kenntnis nimmt, ihre eigenen Problemwahrnehmungen erweitern und vertiefen“ (Tietgens in: Akademiebericht 1989, S. 35). Spezielle Probleme in der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung können mit den zur Verfügung gestellten Erfahrungen der Erwachsenen- bzw. Weiterbildung im Sinne eines Transfers auf die Gegebenheiten umgedacht und erweitert werden.

Ertragreich ist der Blick auf die methodische Entwicklung. Hier zeigt sich der Vorsprung der Erwachsenen- bzw. Weiterbildung, die infolge der ständigen Berührung mit der Gestaltung von Veranstaltungen und deren wissenschaftlicher Aufarbeitung besteht. So finden „verschiedene Methoden und Prinzipien der Erwachsenenbildung Anwendung. Dazu gehören z.B. die kommunikative Gestaltung der Anfangsphase, die kooperative Gestaltung der Arbeitsphasen, die Berücksichtigung des Verursacherprinzips, der Einsatz spezieller Methoden wie „Kugellager“ (...) u.a.m. zur Unterstützung erfolgreichen kooperativen Arbeitens (...). Auf diese Weise soll ganz praktisch demonstriert werden, wie Erwachsenenbildung und Lehrerfortbildung sich gegenseitig befruchten können“ (Hell u.a. in: Akademiebericht 1989, S. 387). Auf konkrete Umsetzungen dieser methodischen Anregungen wird in nachfolgenden Ausführungen noch näher eingegangen⁵⁵.

„Lehrerfortbildung kann von der Erwachsenenbildung und den konkreten Erfahrungen der mit Erwachsenenbildung beauftragten Instituten viel fruchtbare Anregungen aufnehmen und vor allem erkennen, dass Erwachsenenbildung – wie Lehrerfortbildung – von der Integration der Persönlichkeitsstärkung und der aktuellen Berufsfeldqualifikation, des Orientierungswissens und des fachlichen Nutzungswissens lebt“ (Häring in: Akademiebericht 1989, S. 354). Die Unterstützung im Bereich der Persönlichkeitsentwicklung erweist sich als wertvoller Impuls aus der Erwachsenen- bzw. Weiterbildung. Die zunehmende Überlastung von Lehrkräf-

⁵⁵ Vgl. hierzu Kapitel 2.3. Handlungs-, erfahrungs- und erlebnisorientiertes Lernen

ten, die sich zum Beispiel darin zeigt, dass Angebote in Richtung Burnout stark nachgefragt sind, erfordert eine Berücksichtigung der persönlichkeitsbildenden Fortbildungsangebote.

Ein Anliegen von Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung ist es, das Verhalten von Lehrkräften positiv zu verstärken und neue Verhaltensmuster anzubieten, soweit sie helfen, sich in Problemsituationen leichter zurecht zu finden und angemessene Lösungsstrategien zu entwickeln. „Die Frage, was die Erwachsenenbildung zur Veränderung von Lehrerhandeln beitragen kann, zielt demnach auf das Problem ab, ob und wie weit es möglich ist, das Wahrnehmen, Denken, Fühlen und Tun von Lehrern, sowie die dahinter liegenden handlungsbezogenen Strukturen durch die erwachsenengemäße Gestaltung von Lehrerfortbildung zu verändern“ (Hell u.a. in: Akademiebericht 1989, S. 81). Die Erfahrung der Erwachsenen- bzw. Weiterbildung kann mit dem Wissen von erwachsenengerechten Lernen und der Bereitstellung von adäquaten Lernumgebungen sowie der Initiierung von Lernprozessen, die ausgerichtet am Individuum und dessen Biographie sind, hier besonders unterstützen.

In dem Zusammenhang stellt sich die immer wieder kehrende Frage nach der Professionalisierung. Inwieweit können die Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung ausschließlich auf ihre persönlichen Erfahrungen aus ihrer beruflichen Tätigkeit zurückgreifen oder wo bedarf es einer zusätzlichen Qualifizierung? „Professionalität, also autonome Handlungskompetenz“ (Gieseke in: Tippelt 2005/2, S. 420), dieser Begriff meint nicht mehr nur oder vorrangig Verberuflichung, sondern den differenzierten Umgang mit interdisziplinärem Wissen in einem bestimmten Praxisfeld. Gleichzeitig umfasst der Begriff kompetente flexible Anwendung von Wissen im Feld, diagnostisch und flexibles vernetztes Handeln (vgl. Gieseke in: Tippelt 2005/2, S. 418). „Professionell ist in diesem Sinne die nach intersubjektiven Kriterien erfolgende Auswahl der Gegenstände, die auf Erfahrung, Erprobung, Auswertung und Reflexion beruhende Methode der Erwachsenenbildung“ (Edelhoff in: Akademiebericht 1990, S. 68). Eine Zertifizierung oder eine Prüfung wird nicht explizit erwähnt. Kann professionelles Handeln demzufolge auch auf einer ständigen Basis der Auseinandersetzung in Form von Reflexion, Fort- und Weiterbildung als Wege der Erfahrungsauswertung, Transferdenken mit Unterstützung von Literaturarbeit und kollegialer Beratung und ähnliches mehr erfolgen?⁵⁶

Professionelles Handeln erfordert, als Resümee aus den bisherigen Ausführungen, eine starke Autonomie. Wie sonst soll es gelingen, sowohl offen als auch flexibel zu agieren, sowohl di-

⁵⁶ In der folgenden Beschäftigung mit den Unterschieden wird dieses Thema noch einmal aufgegriffen, da die Professionalisierung der in der Weiterbildung Tätigen, Erwachsenenbilder/innen wie Lehrer/innen, unterschiedlich verläuft.

agnostisch als auch reflexiv zu arbeiten. Die Erfahrungswerte müssen individuell eingearbeitet werden, eine Auswertung erfordert sehr viel kritisches und selbstreflexives Verhalten. In dem Kontext besteht nicht nur ein Anforderungsprofil an die Erwachsenen- bzw. Weiterbilder/innen, sondern auch an die Institution, die das nötige Umfeld und die erforderliche Unterstützung bereitstellen sollten. „Eine fast totale Öffentlichkeits- und Effizienzkontrolle haben wir ohnedies durch unser anspruchsvolles und kritisches Publikum. Insofern ist das Gewähren der Freiheit ein kalkulierbares Risiko, aber auch eine Grundbedingung erwachsenenbildnerischer Tätigkeit“ (Häring in: Akademiebericht 1989, S. 12). Das wiederum erfordert eine Vertrauenskultur im System, die Freiheit zulassen und ertragen kann und sich der Mechanismen einer öffentlichen Feedbackkultur bewusst ist.

Unterschiede

Ein deutliches Unterscheidungsmerkmal findet sich in dem konkreten Arbeitsfeld der Lehrkräfte, das zwar vielfältige, aber dennoch auf schulische Belange eingegrenzte Inhalte bietet. Der Ausgangspunkt ist immer der Schüler, die Schülerin, daran orientiert sich alles Weitere⁵⁷. „Da aber die Weiterbildung sich nicht wie in der Schule oder die berufliche Erstausbildung an standardisierten und politisch vorgegebenen Inhalten orientieren kann (und will), ist im Rahmen einer Bildungsberichterstattung auch der Frage nachzugehen, welche Inhalte aktuell sind“ (Arnold u.a. in: Bundesministerium für Bildung und Forschung 2005, S. 45).

Die Rahmenbedingungen sind ein weiteres unterscheidendes Merkmal. Die Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung beispielsweise in Bayern bietet an einem speziell dafür eingerichteten Ort, in Dillingen, Fortbildungen an. Vielfach werden dort diese Fortbildungen während der Schulzeit angeboten. Sämtliche anfallenden Kosten werden bei den meisten Fortbildungen übernommen, inklusive Fahrkosten, Unterbringung und Verpflegung. Lehrgänge in der unterrichtsfreien Zeit, also Ferienlehrgänge, werden eher zögerlich angenommen. Die Erfahrungen zeigen, dass solche Fortbildungen teilweise entfallen müssen, da sich zu wenig Teilnehmende melden, wobei die Inhalte solcher Lehrgänge eine große Rolle spielen. Angebote mit persönlichkeitsbildenden Aspekten erfreuen sich auch außerhalb der Schulzeit einer größeren Akzeptanz und damit Annahme.

Die Ausbildung der bayerischen Fortbildner/innen reduziert sich auf eine kurze Einführung in das Tätigkeitsfeld. Zumeist sind sie selbst Lehrkräfte gewesen, die sich durch besonderes In-

⁵⁷ Mittlerweile wird im Zusammenhang von Teilnehmer/innenorientierung auch von Schüler/innenorientierung gesprochen!

teresse an der Arbeit mit Erwachsenen oder bezüglich ihres Fachbereichs hervor getan haben. Die folgenden Ausführungen nehmen darauf Bezug. Die Entwicklungen im Rahmen einer Ausbildung und ihrer Professionalisierung werden aus der Sicht der Betroffenen folgendermaßen gesehen:

„Ja, das stimmt auch, ich habe auch nicht eine richtige Ausbildung in der Erwachsenenpädagogik, ich hatte zwar Kontakt damit, weil der Kollege, der bei mir im Büro saß, ... der war Erwachsenenpädagoge Das war ein beruflicher Kontakt, aber das hat ja nicht mit meiner Ausbildung zu tun. Ich würde sagen, meine Kenntnisse in der Erwachsenenpädagogik habe ich mir auf der Basis von learning bei doing beigebracht“ (N2, Z. 101-112).⁵⁸

In diesem Beispiel wird die kollegiale Ebene hervorgehoben. Bei dem Kollegen handelte es sich offenbar um einen Fachmann, der professionelle Hilfestellung geben kann. Ebenso wird die autodidaktische Ebene angesprochen. Die Erfahrungen im erlebten Betätigungsfeld werden in Erkenntnisse bezüglich der Arbeit mit Erwachsenen umgesetzt.

„Ich würde sagen, das ist unabdingbar, das gilt in der gesamten Lernprozessgestaltung, dass ich nur etwas anbieten kann, arrangieren kann, was ich selbst erfahren habe. Ich muss davon überzeugt sein, ich muss es erfahren haben, ich muss es einschätzen können, es muss mit mir stimmig sein. Ich denke generell gilt, dass ich nur etwas anbieten kann, dass ich Menschen in ihrem Lernen unterstützen kann, wenn die Methoden, die ich einsetze, wenn ich die kenne, wenn ich die selbst an mir erfahren habe. Das ist ein Grundprinzip, meine ich. Ich denke, niemand sollte etwas anleiten, was er nicht selbst erfahren hat und damit auch einschätzen kann in der Wirkung, in dem was es voraussetzt etc. Für mich wäre dies ein Kriterium von Professionalität. D.h. nicht, dass man selber auch mal etwas ausprobiert, was man jetzt noch nicht getan hat, also mit dem was man zur Verfügung hat ein Stück weit experimentiert. Aber auf der Grundlage eines Kennens, einer Erfahrung, die man in dem Bereich hat“ (N2, Z. 341-357).

Der Lehrerfortbildner geht auf das Phänomen Lernen ein und bezieht es zunächst auf sich selbst. Nach seiner Auffassung kann nur im eigenen Erleben die Basis für Professionalität gelegt werden, die dann in eine Umsetzung mündet, die selbstreflexiv und erfahrungsorien-

⁵⁸ Auslassungen im Text werden mit ... gekennzeichnet.

tiert ausgerichtet ist. Des weiteren ist er der Meinung, dass man durchaus auch experimentieren kann, aber das muss auf der Grundlage von erworbenen Wissen passieren, das dann auch andere Bereiche übertragen werden kann. Nur so ist ein verantwortungsvoller Umgang mit Methoden gewährleistet.

„Das geschah dann mehr auf der kollegialen Schiene, habe mir so gesehen Mentoren gesucht, die ich gefragt, von denen ich gelernt habe. Zum Beispiel durch Hospitation, durch Zusammenarbeit, durch ständige Aufmerksamkeit: Wie machen die das – will ich das auch so oder entspricht mir etwas anderes? Da ist man auch sehr damit beschäftigt, sich zu fragen, was ist zielführend, was will ich erreichen, was muss sein und was ist eigentlich mehr persönliche Facette des Beobachteten. Außerdem habe ich auch in Büchern nachgelesen, wohl mehr zur Absicherung der gewonnenen Erkenntnisse, die Zeit habe ich mir leider zu wenig genommen, da intensiv einzusteigen. So gesehen habe ich viel mit Intuition gearbeitet, hinspüren, was wohl falsch oder richtig sein könnte, im Nachhinein reflektiert, was ist gut gelaufen, wo sollte man etwas anders machen“ (N3 Z. 87-113).

Der hier beschriebene Weg stützt sich zunächst auch auf kollegiale Unterstützung. Im Sinne einer Begleitung im Lernprozess wurden Vorbilder gesucht, die Modelle lieferten. Als persönliche Leistung folgt die kritische Auseinandersetzung mit den Impulsen, die aufgenommen oder abgelehnt werden können. Parallel dazu wurde Literatur verwendet, die die selbstgewonnenen Erkenntnisse bestätigte. Dennoch wird auch ein Bedauern darüber ausgedrückt, dass diese Möglichkeit nicht entsprechend ausgeschöpft wurde. Aus der Beschreibung lässt sich folgern, dass ebenfalls mit Hilfe des bereits vorher bei dem Lehrerfortbildner erwähnten learning by doing Erfahrungen gesammelt und verarbeitet wurden. Es kann vermutet werden, dass die tatsächliche berufliche Basis dieser beiden Lehrerfortbildner/innen durch Lernen aus Erfahrungen begründet wird.

Ein weiterer Unterschied zwischen Erwachsenen- bzw. Weiterbildung und Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung ist bezüglich der Klientel erkennbar. Im Fall der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung bedeutet das, Teilnehmer/innenorientierung durch Arbeitsplatzorientierung zu realisieren. Die subjektiven Arbeitsplatzbedingungen, die Gestaltungsfaktoren der Fortbildungsplanung sein können, ebenso wie gesellschaftliche Entwicklungstendenzen und bildungspolitische Entscheidungen, die strukturellen Veränderungen sowie wissenschaftliche

Einsichten und technische Neuerungen sind als Fortbildungsanlässe zu nehmen (vgl. Tietgens in: Akademiebericht 1989, S. 37).

Deutlich zeichnet sich eine Unterscheidung in Beziehung auf die Zusammensetzung von Fortbildungen im schulischen Bereich ab. Hier finden sich überwiegend Lehrkräfte, beziehungsweise Personen, die im schulischen Kontext tätig sind, wie zum Beispiel Schulsozialarbeiter/innen. Das bedeutet eine relativ homogene Personengruppe als Fortbildungsteilnehmer/innen, die durch ihre Herkunft aus dem gleichen Berufsfeld eine vergleichbare Ausgangsbasis mitbringen. „Zugleich bestehen aber auch signifikante Unterschiede: Teilnehmer der Erwachsenenbildung kann jeder sein; ob Analphabet oder an qualifizierter, hochspezialisierter Weiterbildung Interessierter, in der Erwachsenenbildung findet er Angebote. Die Teilnehmerschaft der Lehrerfortbildung ist sehr viel homogener: immer geht es um wissenschaftlich ausgebildete, berufserfahrene Lehrer. Weiterhin zu nennen sind z.B. die je unterschiedliche Bedeutung von Wissenschaft, von Curricula und Bildungsverwaltung, von Didaktik und Methodik sowie die Praxisbezüge des Gelernten“ (Tietgens in: Akademiebericht 1989, S. 385). Somit erschließen sich bestimmte Inhalte für alle Beteiligten leichter, da eine ähnliche Grundvoraussetzung durch Ausbildung und beruflichen Werdegang gegeben ist.

Ausgangspunkt der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung ist das System Schule. Weitere Bezugsgruppen sind die Schülerinnen und Schüler, die Elternschaft sowie die Kommune und das politische und gesellschaftliche Umfeld. Damit handelt es sich um eine gleichbleibende Gruppierung von Interessenten, die sowohl persönliche als auch gesellschaftliche Anforderungen an die Schule und ihre Lehrkräfte stellen.

Die Zielorientierung, im Sinne einer Auftragsstellung durch den Staat und damit durch die Gesellschaft, wird durch einheitliche Lehrpläne geregelt. Die Inhalte werden dementsprechend in den Lehrplänen ausgeführt und konkretisiert. Ebenso wird mit den Hinweisen zur methodischen Gestaltung verfahren, je nach Verbindlichkeit werden sie teilweise sehr detailliert, teilweise eher offen angeboten.

Sowohl das Arbeitsfeld, als auch bei den Zielen und Inhalten, wie auch auf die Rahmenbedingungen der Fortbildungssituationen, als auch auf das Fortbildner/innen bezogen lässt sich resümieren, dass sich erkennbare Unterschiede auf tun. Diese Unterschiede verlangen keineswegs völlig differierende Betrachtungs- und Umgehensweisen. Dennoch fordert die spezielle

Situation eigene Wege, die durchaus im Dialog entstehen und sich erschließen können. Als mögliche Vorgehensweise wird das bereits mit Bezug auf die „Leipziger Richtung“ erwähnte Prinzip der Gegenseitigkeit vorgeschlagen: „Im Gespräch zwischen Erwachsenenbildung und Lehrerfortbildung ist es darum ratsam, nicht nur der Erwachsenenbildung die Formulierung von Beiträgen zur Lehrerfortbildung zu überlassen, sondern fortbildungsseitig kritische Anfragen an die Erwachsenenbildung zu richten und sich dabei der eigenen Voraussetzungen und Probleme zu vergewissern“ (Tietgens in: Akademiebericht 1989, S. 385).

2.1.6 Bundesdeutsche Interessensvertretung und die bayerische Einrichtung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung

Der Abschnitt 2.1.6.1 stellt den deutschen Verein zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung vor. Die eingehende Betrachtung der Angebote und Anliegen des bundesweiten Vereins verdeutlicht Schwerpunkte, die auf die Arbeit und die Entwicklung von Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung gelegt werden und zeigt deren Potentiale auf. Der Abschnitt 2.1.6.2 eröffnet einen Einblick in die Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung in Dillingen. Diese staatliche Institution für bayerische Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung bietet Aus-, Fort- und Weiterbildung für alle bayerischen Lehrkräfte an und begleitet bayernweit das gesamte Spektrum der Fortbildungsangebote.

2.1.6.1 Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung⁵⁹(DVLFB)

Der Deutsche Verein zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung e.V. bietet in regelmäßigen Fortbildungen, Arbeitskreisen und Veröffentlichungen eine intensive und aktuelle Auseinandersetzung mit dem Thema Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung an. Der Verein hat in allen Bundesländern Mitglieder und fördert die Zusammenarbeit und den Austausch der Länderinstitute. Gegründet wurde er 1979 mit dem Titel: Der „Deutsche Verein zur Förderung der Lehrerfortbildung und der Lehrerweiterbildung“ und dem Vorsatz, Angelegenheiten der Lehrerfortbildung, wie z.B. aktuelle Entwicklungen und Probleme sowie wichtige Ergebnisse aus Theorie und Praxis der Schule wie der Lehrerbildung zu thematisieren.

⁵⁹ Im Folgenden wird der Deutsche Verein zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung durch DVLFB abgekürzt, da diese Schreibweise übersichtlicher erscheint.

In seinem Programm beschreibt der DVLFB sein Selbstverständnis. Der Verein fördert die überregionale fachliche Zusammenarbeit der Lehrerfortbildnerinnen und Lehrerfortbildner. Er trägt zur Professionalisierung der Lehrerfortbildnerinnen und Lehrerfortbildner bei und regt die Forschung in Fragen der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung und der Schulentwicklung an. Der Verein fördert die Kommunikation und Information zur Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung und zur Schulentwicklung (vgl. <http://www.dvlfb.de/cms/index.php>).

Mit der Orientierungslinie, die in diesem Programm ausgedrückt wird, zeichnet sich die Arbeit des Vereins durch Aktualität und Zukunftsorientierung aus. Dies wird beispielsweise deutlich an der Wahl der Tagungsthemen, die mit Hilfe von brisanten Themen der Bildungs- und Fortbildungslandschaft Diskussionsbeiträge anbieten. Als Beispiele können die Tagungen 1989 in Dillingen dienen, die sich sehr intensiv mit der erwachsenengerechten Gestaltung von Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung auseinandersetzte – ebenso wie die überregionale Tagung in Potsdam 2006 sich mit der Ergebnisorientierung in der Lehrerfortbildung befasste und die Fachtagung in Hamburg 2008 das Thema „Veränderung begleiten – Entwicklung gestalten“ – Verschiedenheit als Herausforderung für Lehrerfortbildung, aufgriff (vgl. <http://www.dvlfb.de/cms/index.php>).

Diese inhaltliche Umsetzung der Schwerpunkte geschieht besonders durch die Vorbereitung und Durchführung überregionaler Fachtagungen zur Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung und zur Schulentwicklung. Die Herausgabe der Zeitschrift „FORUM Lehrerfortbildung“ will informieren. Tagungsberichten werden regelmäßig veröffentlicht. Die Zusammenarbeit mit Vereinigungen, Behörden, Institutionen usw. stellt ein wichtiges Aufgabenfeld dar, ebenso wie die ständigen oder Ad-hoc-Arbeitsgruppen zu besonderen Sachgebieten und aktuellen Aufgaben (z.B. Fachentwicklung und Schulentwicklung, virtuelle Lehrerfortbildung, Qualitätshandbuch zur Lehrerfortbildung, Führungsförderung im Bildungsbereich) (vgl. <http://www.dvlfb.de/cms/index.php>).

Die aufgeführten Bereiche lassen sich zusammenfassen unter den Aspekten der Zusammenarbeit, der Professionalisierung, der Forschungsarbeit und der Vernetzung. Dazu stehen Publikationen zur Verfügung, die Mitglieder des Vereins entwickelt haben und die eine Realisierung im beruflichen Alltag erleichtern sollen.

Das bereits in Kapitel 1 erwähnte Musterqualitätshandbuch⁶⁰, das dem Qualitätsmanagement in der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung als Leitfaden dienen will, ist in zwei Bereiche gegliedert. Ein Bereich beschreibt die Kriterien, Indikatoren und Standards für die Arbeit der Leitung. Der andere Bereich enthält Kriterien, Indikatoren und Standards für die Planung, Durchführung, Organisation und Auswertung der Arbeit in der Fortbildung (vgl. Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung 2006, S. 17)⁶¹. Das Handbuch kann als Ausgangspunkt einer Auseinandersetzung mit der Qualitätsentwicklung einer Einrichtung gesetzt werden. Ebenso ermöglicht es Kriterien einer internen Evaluation, die zu einer Verbesserung und Kundenorientierung beitragen sollte. Die erarbeiteten Standards bieten eine Arbeitsgrundlage speziell für Fortbildungsinstitute für Lehrkräfte, die sich auf deren Gegebenheiten und Bedürfnisse ausrichten lassen.

Als ein gesetzter Leitbegriff für die Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung lässt sich die Erkenntnis formulieren: Von der Fortbildung zur Personalentwicklung. All die an der Schulentwicklung beteiligten Faktoren hängen eng zusammen. Damit ist das Gelingen wirksamer Maßnahmen in Relation zur Personalentwicklung abhängig von der Unterrichtsentwicklung und der Organisationsentwicklung sowie der Teamentwicklung und den gesellschaftlichen Bedingungen.

Der Anspruch an Professionalisierung stellt ein weiteres Ziel der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung dar, der einen lebenslangen Prozess bezeichnet, der in „beruflichem Wachstum und einer reflektierten Praxis einer professionellen Lerngemeinschaft besteht“ (ebd. S. 6). In der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung geht es dabei für die einzelnen Lehrkräfte in der Regel um die „Weiterentwicklung der fachlichen, didaktischen und erzieherischen Kompetenz“ (ebd. S. 21).

Für Schulleitungen geht es schließlich auf dem Hintergrund von Unterrichts- und Schulentwicklung insbesondere um die „Entwicklung von Führungs- und Managementkompetenzen“ (ebd. S. 21). Das alles kann nur durch den Aufbau einer Vertrauenskultur geschehen. Das ist

⁶⁰ Mit dem Musterqualitätshandbuch wird angestrebt:
- eine Auseinandersetzung mit den Ansprüchen und der Umsetzung von Qualitätsmanagementsystemen, wie sie z.B. in den ISO-9000ff-Normen und dem EFQM-System formuliert sind,
- eine Unterstützung der Institutionen bei der Bestimmung von Prioritäten in Entwicklungsprozessen ,
- eine Vergleichbarkeit des Angebots – und Leistungsniveaus von Lehrerfortbildungseinrichtungen (vgl. Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung 2006, S. 5)

⁶¹ Auf das Musterqualitätshandbuch wird in Kapitel 2.3 Handlungs-, erfahrungs- und erlebnisorientiertes Lernen noch näher eingegangen.

die Voraussetzung für jede Qualitätsentwicklung und –sicherung. Die Evaluation ist ein Teil davon. Diese hat ihre Berechtigung in der permanenten Weiterentwicklung der Weiterbildungsinstitute. Eine bestehende Vertrauenskultur zwischen Instituten und Schulen bedeutet für die Einrichtungen, daran zu arbeiten und zu gewährleisten, dass sie bestrebt sind, eine beständige Professionalisierung der Fortbildnerinnen und Fortbildner zu.

Die Forderung nach Qualitätsstandards, mit Hilfe derer die Kompetenzen und Aufgaben von Fortbildner/innen konkretisieren werden, ist ein weiterer Aspekt. Dazu gehört, dass Fortbildner/innen Pädagog/innen sein sollten, damit sie die Erfahrung aus der schulischen Arbeit in die Fortbildungsarbeit einbringen können.

Die Verknüpfung mit der Erwachsenen- bzw. Weiterbildung bietet sich demzufolge an, denn die professionelle Arbeit erfordert Kenntnisse und Experten aus diesem Bereich. Die fortbildungsdidaktischen Prinzipien und Qualitätsmerkmale von Fortbildung lassen sich, auch mit Blick auf die Erwachsenen- bzw. Weiterbildung, folgendermaßen zusammenfassen. Wesentlich ist die Praxis- und Teilnehmerorientierung. Ebenso relevant ist die Problemorientierung, die nach Lösungsansätzen sucht. Die Wissenschaftsorientierung dient der inhaltlichen Tiefe. Transfer- und Transformationsbezug wollen ebenso wie die Evaluation der Wirksamkeit Qualität garantieren.

Mit dieser Zusammenstellung werden die wesentlichen Aspekte zugrunde gelegt, die für eine professionelle Fortbildung stehen sollten. In der nun folgenden Darstellung der Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung finden diese Grundlagen innerhalb der bayerischen Einrichtung für Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung soweit möglich Berücksichtigung und Konkretisierung.

2.1.6.2 Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung⁶²(ALP)

Am Beispiel der Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung in Dillingen soll die Variante der bayerischen Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung aufgezeigt und konkretisiert werden. Diese Darstellung will keine umfassende Vorstellung des Instituts sein. Es wurde eine Auswahl von Aspekten, die für die vorliegende Untersuchung relevant erscheinen, ge-

⁶² Im Folgenden wird teilweise mit ALP im Sinne der besseren Lesbarkeit abgekürzt.

troffen. Die beruflichen Erfahrungen der Autorin, die in der Einrichtung tätig ist, sind mit in die Ausführungen eingebunden.

2.1.6.2.1 Geschichte und Organisation der Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung

Die Geschichte der Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung beginnt 1971. In diesem Jahr wurde sie mit dem Auftrag gegründet, Fortbildungsveranstaltungen für Lehrerinnen und Lehrer aller Schularten durchzuführen. 1979 erfolgte die Erweiterung des Aufgabebereichs: Es wurde der Auftrag zur inhaltlichen Planung der Lehrerfortbildung in Bayern erteilt. In den 80er Jahren erfolgten zahlreiche Baumaßnahmen zur Kapazitätsausweitung. Damit einher ging eine Aufstockung des Dozentenstammes (vgl. Häring in: Akademiebericht 1990, S. 21). Im Verlauf der 90er Jahre wurden wieder Umbaumaßnahmen getätigt, die eine Verbesserung der räumlichen Gegebenheiten mit sich brachten.

Im Jahr 2001 übernahm eine neue Leitung die Führung der ALP. In den folgenden Jahren wurden die Abteilungen neu geordnet und damit neue Schwerpunkte gesetzt. Diese Umstrukturierung sollte die Zugehörigkeit der Dozenten zu den Schularten auflösen. Es wurden fachliche und aufgabenorientierte Abteilungen gegründet: die Abteilung 1: Fachdidaktik Unterrichtsentwicklung mit dem Schwerpunkt: Sprachen / Gesellschaftswissenschaften; die Abteilung 2: Fachdidaktik Unterrichtsentwicklung mit dem Schwerpunkt: Mathematik, Naturwissenschaften, Technik und Wirtschaft, die Abteilung 3: Führung / Schulentwicklung Personalführung und die Abteilung 4: IT und neue Medien.

Somit ist eine kontinuierliche Aufstockung und Erweiterung der Kapazitäten und der Aufgaben erkennbar. Die Neuordnung der Abteilungen erscheint im Rückblick als ein Versuch, gesetzte Strukturen aufzubrechen, was in der konkreten Umsetzung jedoch nur in kleinen Teilen gelang. So hat sich die Zugehörigkeit zu den Schularten erneut durchgesetzt⁶³, damit behält die Akademie auch weiterhin die gegliederte Struktur, dem Schulsystem entsprechend, bei. Als Überlegung soll an dieser Stelle angeführt werden, dass schulartenübergreifende Lehrgänge meist zu einem intensiven Austausch und einer erweiterten Sichtweise auf die Probleme und Bedingtheiten der jeweils anderen Schularten führen. Das wird immer wieder

⁶³ Die Konzeption der Lehrgänge bezieht sich auf die Schularten, was in der Ausschreibung der Angebote deutlich wird.

durch Aussagen von Teilnehmenden und durch die Erhebungen zum Abschluss solcher Lehrgänge belegt, die den Wert und den Zugewinn solcher Lehrgänge besonders hervorheben.

Die Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung besteht aus drei Bereichen. Zum einen existiert der wissenschaftliche Bereich mit der Gesamtleitung, den Abteilungsleitungen und den Dozenten, zum anderen der Bereich der Verwaltung und der bürotechnischen Vorbereitung der Lehrgänge, zum dritten der Bereich der Hausbewirtschaftung (vgl. Häring in: Akademiebericht 1990, S. 23).

Eine gelungene Verzahnung dieser Bereiche ist besonders wichtig, um einen reibungslosen Ablauf des Tagesgeschäfts zu bewältigen. Die Lehrgänge stehen als gemeinsame Aufgabe im Vordergrund und somit sind alle Beschäftigten der Akademie damit befasst, das Umfeld lerngerecht zu gestalten. In der Auseinandersetzung mit der Einführung eines Ideen- bzw. Verbesserungsmanagements wird diese Problematik besonders deutlich. Die einzelnen Säulen bilden nur als Gesamtheit eine Einheit und ein professionelles Dach für die Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung. Eine beständige Kommunikation und Absprache ist erforderlich, um Reibungsverluste weitgehend zu vermeiden (vgl. Hoffmann/Post 2009).

In den Bekanntmachungen des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus⁶⁴ wird darauf hingewiesen, dass Veränderungen in Wissenschaft, Wirtschaft, Technik, Gesellschaft und Kultur neue Anforderungen an die Schule stellen. Dies erfordert Weiterentwicklungen in allen Bereichen des schulischen Lehrens und Lernens. Dementsprechend setzt die Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung auf allen Ebenen folgende Entwicklungsziele um. Die Fortbildung der Lehrkräfte ist in einen ständigen berufsnahen Weiterlernprozess integriert und umfasst das gesamte Berufsleben. Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung unterstützt die Lehrkräfte bei der Bewältigung der vielfältigen Anforderungen des Schulalltags und ist eine der tragenden Säulen der Personal-, Organisations- und Unterrichtsentwicklung der Schulen. Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung als Institution ist durch ein Gleichgewicht aus Angebots- und Bedarfsorientierung gekennzeichnet. Zu diesem Zweck arbeiten alle Instanzen der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung arbeitsteilig zusammen und koordinieren sich hinsichtlich der Aufgabenverteilung (vgl. ebd. 2002, Absatz III und IV).

64

Vom 9. August 2002 Nr. III/7-P4100-6/51 011

L. Häring teilt die Entwicklung der Akademie in drei Phasen ein. Die erste Phase, die Gründungsphase ist gekennzeichnet durch die Einrichtung der Akademie und den Beginn des Lehrgangsbetriebs. Die zweite Phase, die Differenzierungsphase zeichnet sich durch eine Spezialisierung der Arbeitsfelder aus, der Dozentenstamm und die Aufgabenfelder wachsen. Die dritte Phase, die Integrationsphase ist gekennzeichnet durch eine Konsolidierung des bisher Erreichten und einer permanenten neuen Standortbestimmung, sowie die Übernahme zusätzlicher Aufgabenfelder und die Öffnung nach außen (vgl. Häring in: schulreport 3/96, S. 8).

In den letzten Jahren orientiert sich die Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung weiter an schulentwicklungsbedingten Arbeitsfeldern und weist anwachsende Teilnehmer/innenzahlen und Aufgaben auf. So nahmen im Jahr 2008 über 20.000 Lehrkräfte an ca. 500 Lehrgängen teil. Mit einem Bettenangebot von ca. 260 Zimmern mit Nasszellen und 140 Beschäftigten, zu denen alle Personalgruppen zählen, wird ein entsprechendes Arbeitspensum von allen Mitarbeitenden geschultert.

Die aktuellen Bereiche sind sich im Schwerpunktprogramm von 2008/09 abgedruckt. Dieses bildet einen Orientierungsrahmen für die gesamte Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung auf allen Ebenen mit dem Ziel, die Professionalität der Lehrkräfte zu steigern und die Qualität der Schulen zu sichern und zu verbessern. Fortbildungsschwerpunkte sind als Überpunkte: Unterrichtsentwicklung, Personalentwicklung, Medienbildung und Schule als Lebensraum. Das Schwerpunktprogramm beschreibt schulart- und fächerübergreifend pädagogische Themen und Aufgabenfelder, zu denen bevorzugt Fortbildungen angeboten werden⁶⁵. Die Dozent/innen der Akademie erstellen unter Berücksichtigung dieses Rahmens ihre Angebote und stimmen diese in einer eigenen Klausursitzung untereinander ab. Die Vielfalt der Aufgabenbereiche bringt jedoch immer wieder mit sich, dass Dopplungen angeboten werden; ebenso geschieht es, dass Teilaspekte nicht ausreichend berücksichtigt werden. Das kann sowohl mit einer Überlastung der Zuständigen, als auch mit einer Kapazitätsbegrenzung der jeweiligen Abteilung zusammenhängen. Mit 35 Dozent/innen, von denen einige teilabgeordnet sind, ist eine vielfältige Anzahl von Aufträgen und Themenfeldern abzudecken. Die Belastung der einzelnen Referate ist in den letzten Jahren deutlich gestiegen. Der Durchschnitt von acht Lehrgängen noch vor zehn Jahren hat sich auf dreizehn gesteigert. Es wurden nur wenige

⁶⁵ Vgl. Ziffer II.6 der KMBek zur Lehrerfortbildung in Bayern vom 09.08.2002

neue Stellen geschaffen, während die Referatsaufgaben sich für zahlreiche Dozent/innen erweitert haben. Hilfreich ist die hohe Identifikation der Beschäftigten mit der Institution, die aus der anspruchsvollen und interessanten Aufgabe erwächst.

Das Selbstverständnis der Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung schließt ein, das sie als Einrichtung ständig darum bemüht ist, ihren Standort zu finden und neu zu definieren. Ausgerichtet ist dieses Anliegen an dem Bemühen, sich als Mittler zwischen Theorie und Praxis zu bewähren. Sie will Ort der freien Aussprache für alle Lehrer- und Schulprobleme ohne Hierarchien für die Beteiligten sein und übernimmt damit häufig die Rolle eines Katalysators, der vielfältige Frustrationserlebnisse aufzufangen und abzubauen hilft. Sie verfolgt den Anspruch, als Vordenker im Bildungsbereich und damit als einer der Motoren und als Promoter der Sicherung und Weiterentwicklung des bayerischen Bildungsstandards und Bildungswesens zu fungieren (vgl. Häring, ebd. S. 10).

Mit dem Wechsel der Leitung im Jahr 2008 ergaben sich erneut Gewichtungen, die sich auf die Arbeit und das Selbstverständnis der Akademie auswirken. Der neue Leiter, P. Olbrich nimmt dazu in einem Zeitungsinterview Stellung: „Entsprechend den gesellschaftlichen Veränderungen und Entwicklungen ist natürlich auch die Aufgabe der Lehrerfortbildung ständig neu zu definieren. Auf unsere Kolleginnen und Kollegen an den Schulen kommen permanent sich wandelnde Anforderungen zu, die nicht Bestandteil ihrer früheren Ausbildung waren. Wir versuchen, auf diese Bedürfnisse einzugehen. Dazu einige Beispiele: Ein besonderes Augenmerk - und das ist auch schon durch den im Jahre 1996 geänderten Namen gekennzeichnet - liegt auf der Vorbereitung und Ausbildung von Schulleitern und Schulaufsichtsbeamten, die durch ihre Funktionsstelle völlig neue Tätigkeitsbereiche erhalten. Daneben bilden wir Multiplikatoren für die unterschiedlichsten Fächer und Themen aus, die dann auf Schul- oder Landkreisebene ihr Wissen an die Lehrkräfte weitergeben. Weitere aktuelle Bereiche wären die Qualitätssicherung an Schulen, Hilfen zur Konfliktlösung und Gesprächsführung, der Einsatz in Ganztagsklassen. Medienerziehung und natürlich der verstärkte Einsatz von PC und Internet im Unterricht“ (Olbrich, Interview 2008).

Es zeichnet sich zunehmend eine Entwicklung in Richtung Fortbildung für Führungskräfte und Multiplikatoren ab. Den Lehrkräften wird der Zugang zu Angeboten erschwert, da sich die Anzahl der Lehrgänge für den „Endverbraucher“ deutlich reduziert haben. Sicherlich kommen bei dieser Entwicklung zwei Seiten zum Tragen.

Zum einen ist die Qualifizierung und Professionalisierung von Führungskräften ein wichtiges Anliegen, da die besonderen Anforderungen vor Ort bestehen, aber wenig Vorqualifikationen und Weiterbildungsmöglichkeiten existieren. Mit der Einführung der modularen Führungsqualifizierung⁶⁶ entstehen neue Aufgabenfelder und damit findet eine Zeit- und Ressourcenbindung der Dozent/innen statt.

Zum anderen mangelt es an vergleichbaren Fortbildungen in der Region, da in der Akademie notwendige Ressourcen und Kompetenzen zur Verfügung stehen, die vor Ort so nicht vorhanden sind. Angesichts der großen Anzahl bayerischer Lehrkräfte muss hier ein Kompromiss gefunden werden, bei dem sowohl Führungsqualifizierung als auch die Professionalisierung von Lehrkräften berücksichtigt werden kann. Ansätze finden sich in der virtuellen Lehrerfortbildung, in der Kooperation mit anderen Anbietern und durch eine vertiefte Ausbildung von Multiplikator/innen. Diese Vorstellungen befinden sich noch in der Entwicklungsphase und bedürfen weiterer intensiver Bearbeitung.

2.1.6.2.2 Aufgaben und Ziele der Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung

„Dillingen möchte eine Insel der Reflexion, der Hilfe, der Befähigung, der Motivierung und der Schülerorientierung sein“ (Häring in: schulreport 3/96, S. 30). Ein Bild, das im Rahmen einer Veröffentlichung des Kultusministeriums entworfen wurde und das darstellt, wie Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung gesehen werden kann. Im Folgenden werden einzelne Schritte, die Organisation und die Planung dargelegt, die zur Umsetzung der oben genannten Ziele notwendig sind. Wenn eine optimale Passung der planbaren Faktoren gefunden werden kann, ist die Wahrscheinlichkeit, dass Fortbildung gelingt, größer. Bedingtheiten von außen können hinzukommen, die nicht beeinflussbar sind und somit nicht in der Planung vorweg genommen werden können. Gemeint sind damit beispielsweise die Zusammensetzung einer Gruppe und deren Erwartungen, die Referent/innen und deren aktuelle Verfassung sowie Rahmenbedingungen, was die Zeit, den Ort und die Ausstattung betrifft.

Mit der Vorstellung einzelner Handlungsbereiche soll ein Überblick über die bedingenden Faktoren und Aspekte mit dem Ziel produktiver Fortbildungsarbeit gegeben werden. Mit Hilfe grundlegender und aktueller Quellen (vgl. Zehetmair in: schulreport 3/96, S. 7 und Flyer

⁶⁶ Vgl. die Ausführungen zu den Modulen A, B, C in Kapitel 2.1.1 Begrifflichkeit

ALP 2005) werden sowohl die Aufgabenfelder und Angebote, Zielgruppen sowie die Themenbereiche und Ziele im Folgenden zusammengefasst.

Aufgabenfelder

Aufgaben, die im Vorfeld der Fortbildungsarbeit für die Dozent/innen anstehen, betreffen zunächst die Erhebung des Bedarfs, sowohl des objektiven wie des subjektiven, und damit die inhaltliche Planung der gesamten Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung. Dabei wird sich auf das bereits erwähnte Schwerpunktprogramm bezogen sowie auf Anforderungen aus dem Kultusministerium und auf Rückmeldungen von Schulen und interessierten Personengruppen. Dies ist verbunden mit der Erstellung und Redaktion des jeweiligen Halbjahresprogramms sowie der konkreten Konzeption, Planung und Organisation, die hausinterne und die der außer Haus laufende, der einzelnen Lehrgänge. Aus der zunächst verfassten Legende heraus, die in der Halbjahresbroschüre veröffentlicht wird, entsteht ein vorläufiges Programm mit Hinweisen zu den Zielen des Lehrgangs, Literaturangaben sowie den einzelnen Bausteinen der Lehrgangseinheit. Zur weiteren Vorarbeit gehören das Gewinnen von Referent/innen und die rechtzeitige Information der Teilnehmenden. Angestrebt wird ein ausgeglichenes Programm, das rhythmisiert und stimmig die Inhalte aufeinander aufbauend, anbietet. Kritisch sei hier anzumerken, dass diese Vorstellungen nicht immer verwirklicht werden können. So stehen die gewünschten Referent/innen manchmal nicht zur Verfügung, die anfallenden Kosten setzen Grenzen und die zur Verfügung stehende Zeit will intensiv genutzt werden. Somit kann Fortbildung zuweilen nicht ausschließlich im Sinne lernförderlicher Bedingungen umgesetzt werden.

Um bessere Wirksamkeit und Nachhaltigkeit von Fortbildungen zu erzielen, werden Vernetzungen auf verschiedenen Ebenen angestrebt. Sie erfolgen zum einen über die Koordinierung der Lehrerfortbildung auf den verschiedenen Ebenen (zentral, regional, lokal, schulintern). Zum anderen finden sie in der Schulentwicklungsberatung und über die Unterstützung von Maßnahmen im Bereich der SCHILF⁶⁷ statt. Zudem existieren verschiedene Kooperationen mit anderen Fortbildungsanbietern, Verbänden, Vereinen und Institutionen. Diese Kooperationen bieten den Vorteil, dass unterschiedlichste Bereiche mit in die Fortbildung einfließen und sie somit bereichern. So bietet beispielsweise die Kooperation mit der politischen Akademie in Tutzing die Möglichkeit, ausgewählte Referent/innen zu speziellen Fachthemen einzuladen und den Teilnehmenden die Gelegenheit zu geben, sich mit Fachleuten zur angebote-

⁶⁷ Schulhausinterne Lehrerfortbildung

nen Thematik auszutauschen und zu diskutieren. Die Lehrgänge der Kooperation mit dem bayerischen Schullandheimwerk ermöglichen den Lehrkräften diese Orte unter einer darauf abgestimmten Thematik kennen zu lernen und eigene Vorhaben dort leichter zu planen.

Auf verschiedenen Ebenen werden konzeptionelle und experimentelle Aufgaben geleistet. Bei Modellversuchen und der Entwicklung neuer Fortbildungssequenzen lassen sich aktuelle Tendenzen umsetzen. Durch die Erstellung von praxisnahen Fortbildungsmaterialien, den Akademieberichten, entstehen Grundlagen, die von allen Lehrkräften genutzt werden können. Experimentelle Lehrgänge mit großem Fachraum- und Gerätebedarf im Bereich der Physik und Chemie bieten Gelegenheit, sich fachlich auf den aktuellen Stand zu bringen. Lehrplanbezogene Aktualisierungen finden in eigens dafür eingerichteten zusätzlichen Lehrgängen ihre Verbreitung. Dabei handelt es sich meist um großangelegte Fortbildungen, die in kurzer Zeit die Neuerungen vermitteln sollen. Diese Angebote werden immer wieder überdacht, da sie im Sinne der Wirksamkeit und Nachhaltigkeit bislang noch nicht optimal gestaltet werden konnten. Das impliziert eine wesentliche Aufgabe der Dozent/innen. Die beständige Reflexion der durchgeführten Fortbildungsmaßnahmen birgt die Chance einer Verbesserung und Entwicklung von wiederkehrenden Angeboten. Hierbei wird durch einen kontinuierlichen Verbesserungsprozess angestrebt, erkannte Schwachstellen kenntlich zu machen und fest zu halten, um sie als Stolpersteine für nachfolgende Vorhaben zu vermeiden (vgl. Hoffmann/Post 2009).

Weiterführende Aufgaben und Angebote, die von der Akademie wahrgenommen und entwickelt werden, berücksichtigen folgende Bereiche:

- Durchführung von Aufbau- und Abschluss-Lehrgängen (z.B. EDV, Musik, Theater),
- Weiterbildungskurse zum Erwerb zusätzlicher Lehrbefähigung (z.B. Beratungslehrkräfte, Deutsch als Zweitsprache),
- Lehrgänge mit hochgradigen oder seltenen Spezialist/innen,
- Symposien zur Einführung neuer oder für die unterrichtliche Umsetzung aktueller Thematiken,
- Ferienlehrgänge,
- Auslandslehrgänge,
- Comenius-Veranstaltungen,
- Großveranstaltungen für spezielle Bereiche.

Themenfelder

Die Themenbereiche der Akademie, die teilweise bereits erwähnt wurden, sollen an dieser Stelle noch einmal zusammengefasst aufgeführt werden. Sie beziehen sich auf pädagogisch-fachdidaktische Lehrgänge zur Sicherung der Unterrichtsqualität sowie auf überfachliche Lehrgänge zur Schul- und Unterrichtsentwicklung und zur Gestaltung des Schullebens, der Prävention und zum sozialen Lernen in der Schule. Einen weiteren, sehr ausgeprägten Bereich bilden die Informationstechnologien und die Mediendidaktik, die sich mit stets aktuellen Neuerungen und Tendenzen befassen. Die Verkehrs- und Sicherheitserziehung ist als weiterer Zuständigkeitsbereich der Akademie angegliedert, aber im Hinblick auf die finanzielle Ausstattung eigenständig und direkt dem Kultusministerium unterstellt. Die Lehrgänge zur Stärkung der Lehrerpersönlichkeit wurden bereits mehrfach angeführt und erfreuen sich zunehmender Beliebtheit. Der Bedarf nach diesen Themen wird im Berufsalltag immer häufiger als Defizit erkannt und dementsprechend nachgefragt.

Zielgruppen

Folgende Personengruppen sind Zielgruppen der Fortbildungsangebote: Führungskräfte, Multiplikator/innen, Lehrkräfte aller Schularten sowie kleine Adressatengruppen wie zum Beispiel Schulsozialarbeiter/innen.

Auf die Problematik der bevorzugten Adressatengruppen, wie Schulleitung und Multiplikatoren, wurde bereits eingegangen. Dennoch stellt diese Auflistung keine Wertigkeit in der Reihenfolge dar. Die zahlenmäßige Gewichtung der Lehrgänge zeigt immer noch ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Führungskräftequalifizierung und Angeboten für Lehrkräfte. Auch die bestehenden Abteilungen, wie die geisteswissenschaftliche, die naturwissenschaftliche und die für die Medienerziehung, verdeutlichen die Ausrichtung auf fachliche, personale, soziale und medienpädagogische Fortbildungen.

Für Personengruppen, die nicht zur Lehrerschaft gehören, werden im Rahmen ihrer Tätigkeit an Schulen Angebote unterbreitet. Das betrifft beispielsweise Schulsozialarbeiter/innen, die in Zusammenarbeit mit Lehrkräften in Ganztagsklassen eingesetzt sind. In Lehrgängen entsteht durch die unterschiedliche Zusammensetzung der verschiedenen Personengruppen eine informative und aufgeschlossene Atmosphäre, da die gemeinsame Arbeit und Zeit hilft Vorurteile und gegenseitige Ressentiments abzubauen.

Ziele

In den 70er Jahren konnte das Anliegen der Akademie kurz und prägnant zusammengefasst werden: „Lehrerfortbildung beabsichtigt: das Lehren des Lernens zu lehren“ (Lippert/Lohrer in: Akademiebericht 1977, S. 21). Ergänzend dazu lassen sich lerntheoretische Erkenntnisse einfügen, die Lernen ermöglichen und die im Fortbildungskontext berücksichtigen werden sollten. „Die Lerngeschichte des einzelnen wie auch seine bisherige Unterrichtserfahrung setzen den Rahmen der Fortbildungsarbeit, den es zunächst zu erkennen gilt und auf den hin erst einzuwirken ist, um Neues zu erreichen“ (ebd. S. 23).

Das bedeutet auf die einzelne Veranstaltung bezogen, dass der Lehrgangleiter, die Lehrgangleiterin und die Teilnehmenden sich als gleich verantwortlich erweisen für die Lösung anstehender Probleme eines gemeinsam zu tragenden Lernvorgangs (vgl. ebd. S. 28). Nur so kann Fortbildung gelingen, wenn das Verständnis für den Prozess, in dem alle Beteiligten sich befinden, vorhanden ist und umgesetzt wird. Die Vorstellung, dass alle involviert und verantwortlich sind, ist ein bereits frühzeitig formuliertes Anliegen, das bis in die heutige Zeit noch nicht bei allen Beteiligten als Anforderung wahrgenommen wird. Der Lernprozess kann nur gelingen, wenn sich alle einbringen und nicht einseitige Forderungen das Fortbildungsgelingen blockieren.

Die gesetzgeberischen Vorgaben zur Lehrpläneinführung, die Veränderungen im System Schule sowie die Neuerungen in einzelnen Fächern werden von der Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung aufgegriffen und als Fortbildungsmaßnahmen angeboten und umgesetzt. „Der Fortbildung kommt dabei eine vermittelnde und unterstützende Funktion zu. Sie schlägt die Brücke zwischen den Reformzielen und der Unterrichtspraxis, veranschaulicht, konkretisiert und zeigt exemplarisch Möglichkeiten und Wege der Umsetzung auf“ (Erhard in: Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung, Nr. 74 / 2007, S. 6).

Die Akademie formuliert aktuell ihr Selbstverständnis indem sie die Vernetzung mit der einzelnen Schule und den weiteren, am Bildungsprozess Beteiligten mit einbezieht. Dementsprechend versteht sie sich als Lernort zur Steigerung der Professionalität von Lehrern und pädagogischen Führungskräften ebenso wie als Unterstützer für Qualitätsentwicklung in Schulen und Mittler zur Umsetzung von Reformen. Außerdem sieht sie sich als Impulsgeber für Innovationen in Schule und Unterricht (vgl. Flyer ALP 2005).

Dieses Selbstverständnis fordert von allen Beteiligten eine hohe Identifikation und Einsatzbereitschaft. Die vielfältigen Aufgaben, die damit verbunden sind, lassen eine professionelle Einstellung und Qualifikationen erwarten. An dieser Stelle lässt sich erneut ein Bezug zur Qualifizierung der Dozent/innen herstellen, die sich selbst im reflexiven Sinn beständig weiterbilden und weiterentwickeln sollten. Eine jährlich stattfindende Dozentenfortbildung ist ein Schritt, individuelle Maßnahmen ein weiterer, wobei zusätzliche Möglichkeiten wünschenswert wären. Die Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung kann dann ihr Knowhow aus der erwachsenenbildnerischen, lerntheoretischen und konzeptionellen Arbeit einbringen.

Mit diesen Überlegungen schließt dieser Abschnitt ab, da im folgenden Abschnitt darauf näher eingegangen wird. Abschließend ist zu sagen, dass die Darstellungen in diesem Kapitel das Untersuchungsanliegen mit ihren Vorbedingungen und Wirkungsfaktoren näher bringen sollen. Damit sind die Rahmenbedingungen aufgezeigt. Bedeutend sind nun die Beteiligten, sowohl die Lehrenden, die darin wirken und anbieten, als auch die Lernenden, die sich fortbilden und entwickeln wollen.

2.2 Lernende und Lehrende in der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung

In diesem Kapitel stehen die Beteiligten im Lehr- und Lernprozess der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung im Mittelpunkt. Kapitel 2.2.1 skizziert die Perspektive der Lehrkräfte, die Zielgruppe und Nutzer/innen der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung sind. Kapitel 2.2.2 umreißt die Sichtweise der Tätigen in der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung als Lehrende und Lernbegleitung. Thematisiert wird, inwieweit die Bedürfnisse der Teilnehmenden und die Angebote der Fortbildner/innen aufeinander abgestimmt sind. Das geschieht durch Literaturanalyse ebenso wie durch Aussagen von Teilnehmer/innen und das Einbeziehen der Interviews mit Lehrerfortbildner/innen. Im abschließenden Kapitel 2.2.3 wird ein Blick auf die Personengruppe der pädagogischen Führungskräfte, deren Qualifikationen, Kompetenzen und Aufgabenbereiche geworfen. An diesen skizzierten Merkmalen mit ihrem Theoried Hintergrund orientiert sich die später folgende Analyse in der vorliegenden Untersuchung.

2.2.1 Lehrkräfte

Die Intentionen zur Teilnahme an einer Fortbildung berühren drei Bereiche. Zum einen geht es um die Verbesserung der Fachkompetenz, zum anderen ist die Entwicklung der Persön-

lichkeitskompetenz ein wichtiges Anliegen, zum dritten besteht Bedarf nach Erweiterung der Methodenkompetenz. Die ausgewogene Verbindung der drei Bereiche wäre das Optimale für Fortbildungsangebote.

Es wird angenommen, dass eigene Erfahrungen von Lehrkräften aus der selbst erlebten Schulzeit oftmals das Bild von Lernprozessen prägen. „... vieles spricht dafür, dass elementare Lehrerrouninen schon früher in der Sozialisation als Schüler entstehen und in Tradition eingebunden sind“ (Fischer u.a. in: Akademiebericht 1989, S. 117). Diese Prägung des eigene Lehrverhaltens bewusst werden zu lassen und eine Weiterentwicklung anzuregen, stellt eine Herausforderung an die Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung dar. Es kann im Verlauf von Fortbildungen beobachtet werden, dass eine hohe Sensibilität auf diese Thematik bezogen unter Lehrkräften herrscht. Zu vermuten ist, dass das individuelle berufliche Verständnis berührt wird, welches sich entwickelt und im Laufe der Tätigkeit bewährt hat. Insbesondere die mit der beruflichen Identität verbundenen Emotionen begründen die Sensibilität: das Bedürfnis nach Anerkennung, die kaum objektive Rückmeldung über die eigene Wirkung sowie die eigene Geschichte des Beurteiltwerdens.

Daneben spielt als weiterer Faktor die Persönlichkeit eine entscheidende Rolle. „Nach einem Wort von Hartmut von Hentig ist das wichtigste Curriculum des Lehrers seine Persönlichkeit“ (Edelhoff 2/99, S. 10). C. Edelhoff stellt auf diese Aussage hin die Frage: „Kann man Persönlichkeit lernen?“, auf die er selbst eine Antwort gibt: Man kann „Persönlichkeit“ nicht lernen, aber man kann sich einbringen und weiter entwickeln. Hilfreich dazu ist gemeinsames Handeln von Lehrer/innen in Lern- und Arbeitsformen, die auch der inneren Erneuerung der Schule dienen, wie in spielerischen Formen oder größeren Vorhaben wie Projekten (vgl. ebd. S. 3/4). Die beständige Nachfrage an der Akademie Dillingen durch Lehrkräfte und pädagogische Führungskräfte nach Fortbildungen zur Persönlichkeitsentwicklung verdeutlicht, dass Bedarf erkannt und daraus erwachsene Bedürfnisse bearbeitet werden wollen.

Selbsttätigkeit, handlungsorientiertes Lernen und praktische Erfahrungen scheinen Lernprozesse anstoßen zu können. Somit werden die Lehrenden, die selbst vor der Klasse stehen, zu Lernenden, die Erfahrungen machen, um sie dann weiter geben zu können. „Ich war kein Lehrer, sondern ein Lerner. Ich wollte nicht lehren, sondern lernen. Ich hatte Lehrer werden wollen, um möglichst lange ein Schüler bleiben zu können. Ich wollte Neues, immer wieder Neues aufnehmen und um keinen Preis Altes, immer wieder Altes weitergeben“ (Kästner 2003, S. 79). Aus der Sicht Erich Kästners ist es ein dauernder Zustand des Lernens, in dem man sich

als Lehrender befinden sollte, um nicht im Alten stehen zu bleiben und dem Neuen gegenüber aufgeschlossen zu sein. „Der Lehrer, der lernt, ist der beste Lehrer“ (Hinz in: Kahl 2004, S. 81). Im optimalen Fall treffen somit der Bedarf der Lehrenden und der Auftrag der Fortbildung zusammen.

Die erwachsenengerechte Gestaltung von Fortbildung stellt ein Kernanliegen der aktuellen Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung dar. Die Verschränkung zwischen Inhalten und Methoden bedeutet für die Fortbildung eine erneute Herausforderungen, da die Erwachsenen ein Vorverständnis von der „zu lernenden Sache“ (Meueler in: Tippelt 2005/2, S. 679) haben und dazu spezielle Fragen entwickeln. Aufgrund der Ambivalenz, in der Schule in der Rolle der Lehrenden zu sein und in der Fortbildung in die Rolle des Lernenden zu schlüpfen, werden hohe Erwartungen an „die Erwachsenen-Lehrer“ (ebd. S. 679) entwickelt, die mehrschichtig und widersprüchlich sind: „Die Lernenden wollen als Erwachsene respektiert werden und fühlen sich doch der Anleitung und Führung bedürftig“ (ebd. S. 679). Im Kontext der Lehrgangsarbeit gilt es das zu berücksichtigen. Referent/innen, die zu sehr als Lehrkräfte wie in einer Klasse auftreten, werden meist skeptisch rückgemeldet. Die Teilnehmenden äußern dazu, dass sie keine Schüler sind und damit erwachsenengerechte Anforderungen an Vermittlung und Umgang stellen.

Nicht nur als Schüler/innen sind Lehrer/innen bereits geprägt, auch in der dann folgenden Ausbildung setzt sich das vertraute Muster fort und führt zusätzlich zu Problemen: „Das größte Wunder hat sich an den Personen zu vollziehen, an den Lehrenden, die ja durch unsere Lehrerausbildung auf einen schmalen Pfad gesetzt sind“ (von Hentig in: Kahl 2004, S. 77). Die Junglehrkräfte sehen sich in der Praxis oft mit anderen Problemen konfrontiert als sie in der Ausbildung vermittelt bekommen haben. Bereiche wie zum Beispiel Elternarbeit werden nicht ausreichend in der zweiten Phase berücksichtigt. Das Selbstverständnis und ein Erfahrungshorizont von Lehrkräften können sich erst in der eigentlichen Berufstätigkeit ausbilden. Durch die tägliche Arbeit mit den Schüler/innen entwickelt sich ein individuelles Vorgehen, Routine sowie Erfahrungswerte.

Daraus scheint das Gefühl zu erwachsen, sich gewissermaßen im schulischen Tätigsein regelmäßig fortzubilden. Das führt zu Aussagen, in denen die Meinung vertreten wird, dass man doch guten Unterricht mache und dementsprechend erfahren und professionell agieren kann. In der wiederkehrenden unterrichtlichen Arbeit erfahren die Lehrkräfte jedoch wenig reflexi-

ve Resonanz ihres Tuns, da sie vorwiegend allein vor der Klasse stehen⁶⁸. In der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung kann Unterstützung in der Form angeboten werden, dass neue Inhalte und Methoden sowie Transfer- und Reflexionshilfen neue Sichtweisen eröffnen können.

Beim eigenen Erleben der Angebote kann erprobt und erfahren werden, was später bei den Schüler/innen umgesetzt und gefordert wird. Die Lernvoraussetzungen sind günstig, wenn „die Intentionen, Inhalte und Verfahren von Lehrerfortbildungsmaßnahmen den Problemwahrnehmungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer nahe sind und unmittelbare oder zumindest mittelbare Praxisrelevanz evident wird und sich konkrete Handlungsperspektiven eröffnen“ (Brauneck u.a. 1999, S. 11). Diese Aussage bezieht sich auf die Annahme, dass direktes persönliches Erleben den Zugang zum Inhalt und die Akzeptanz erleichtert und damit auch der weiteren Vermittlung im Unterricht zugute kommt⁶⁹.

2.2.1.1 Motivation

Die individuelle Ausgangslage von Lernenden beschreibt H. Tietgens als eine „Sensibilisierung gegenüber den Prozessen der interpersonellen Wahrnehmung im Interesse eines Kompetenzzuwachses des Lehrerhandelns im Kontext einer interpretativen Anthropologie. Es geht darum, das Geflecht von Fremd- und Selbstzuschreibungen identifizieren zu können, das die Schulsituation durchzieht und den Unterricht belastet“ (Tietgens in: Akademiebericht 1989, S. 48). Daraus sollte sich ein Erkennen des Bedarfs nach Erweiterung des professionellen Handelns ergeben, das zu einer Fortbildungsmeldung führt.

Aus der Wahrnehmung eines Defizits ergibt sich der Wunsch nach Verbesserung. Bei H. Tietgens findet sich eine Beschreibung dieses Prozesses. Er vertritt die Position, dass „ein Motiv zur Teilnahme an Ausbildungsveranstaltungen nicht zuletzt ist, Sicherheit zu gewinnen gegenüber Erscheinungen, die im Lehreralltag irritiert haben“ (ebd. S. 49). Dazu bedarf es zunächst eines Bewusstseins, dass etwas auch anders laufen könnte, wenn andere pädagogisch-didaktischen Möglichkeiten zur Verfügung stünden. Daran lässt sich gut eine erlebnispädagogische Intention anknüpfen, wie es in der Untersuchung intendiert ist: in konstruktiver Weise zu irritieren!

Der Hinweis auf die Passung von Angebot und Nachfrage wird verknüpft mit der Forderung einer Auseinandersetzung mit dem, was sinnvoll und wichtig ist. Somit ist ein ständiger Dia-

⁶⁸ Vgl. auch dazu die Aussage von H. Tietgens unter 2.2.1.1 Motivation.

⁶⁹ Darauf wird in Kapitel 2.3 1 Begrifflichkeit und Einordnung Bezug genommen.

log zwischen Nutzer/innen und Anbieter/innen erforderlich, in dem abgefragt wird, was unterstützen und weiterbringen kann. Die Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung sollte versuchen, subjektive Bedürfnisse und objektiven Bedarf⁷⁰ zusammen zu bringen und die „Orientierungsmaßgabe, sowohl die Arbeitsplatzstrukturen als auch die Mentalitätsstrukturen zu beachten“ (ebd. S. 49/50). Damit ist indirekt das Thema der Demotivation angesprochen. Wenn diese Maßgaben nicht beachtet werden, empfinden die Teilnehmenden die Fortbildung für sich als nicht gewinnbringend, da sie als Person vom Angebot nicht angesprochen wurden oder als Lehrkraft nicht ausreichend ihre Probleme berücksichtigt fanden.

Weitere Gründe für „Motivationseinbrüche“ (Häring in: schulreport 3/96, S. 30) liegen in häufigen Absagen an Lehrer/innen aufgrund von Kapazitätsbeschränkungen oder personellen Entscheidungen⁷¹ sowie in „gravierenden Einschnitten in die Arbeitsbedingungen der Lehrer, z.B. Erhöhung der Arbeitszeit, Erhöhung der Klassenstärken, aktuelle Belastungssituationen im Feld der Pädagogik“ (ebd. S. 30). So empfinden einige Lehrkräfte die Teilnahme an Fortbildungen als zusätzliche Belastung, da sie mit Vorbereitung und Nachbereitung des Unterrichts, einschließlich der Abwesenheit vom Unterrichtsalltag einhergeht. Außerdem wird von Seiten der Schulleitung oft keine Freistellung gewährt, da die Versorgung an der Schule nicht gewährleistet werden kann. Gerade dieser Grund führt aber teilweise zu Frustrationen, da die Bereitwilligkeit zur Fortbildungsteilnahme zwar da ist, aber nicht entsprechend gewürdigt wird oder nicht anerkannt werden kann. Außerdem können negative Erfahrungen, die im Rahmen von Fortbildungen gemacht und nicht als zielführend gesehen wurden, zu einer Verweigerung von fortbildenden Maßnahmen führen⁷².

Für viele Fortbildungen kann festgestellt werden, dass „Kompensationsmotive in der Lehrerfortbildung sehr bedeutsam sind. Viele Lehrerinnen und Lehrer haben starke Bedürfnisse, ihre beruflich angehäuften Frustrationen zu kompensieren, d.h. auszusprechen und damit auch „zu verarbeiten“. Die Funktion, die der Lehrerfortbildung damit zufällt, bezeichnet man landläufig als die einer „Klagemauer“ oder eines „Ventils“. Das Ausagieren von Kompensationsbedürfnissen wird oft als Störung empfunden. Man sollte in der Moderation derartige Bedürfnisse

⁷⁰ Vgl. hier auch die kategoriale Bildung nach Klafki in Kapitel 1

⁷¹ Als Erläuterung dazu findet sich in der Broschüre Nr. 75 der ALP folgender Hinweis: Zu den Lehrgängen gehen in der Regel wesentlich mehr Bewerbungen ein als Plätze vorhanden sind. Es muss also eine Auswahl getroffen werden. Kriterien sind u.a.: Zugehörigkeit zur Zielgruppe gemäß der Ausschreibung; Befürwortung durch den Dienstvorgesetzten; Begründung des Fortbildungsbedarfs der Schule bzw. der entsandten Lehrkraft; häufige Teilnahme; persönliche Situation.

⁷² Hier handelt es sich um Beobachtungen und Informationen aus Begegnungen der Autorin mit Teilnehmenden im Rahmen von Fortbildungen.

akzeptieren, mit Gelassenheit reagieren und sie durch Verwendung von kommunikationsorientierten Methoden aufzufangen versuchen“ (Brauneck u.a. 1999, S. 9). Diese Aussagen lassen sich mit beruflichen Erfahrungen ergänzen. Oftmals äußern Teilnehmende bereits in der Vorstellungsrunde Klagen über ihre Situation an der Schule, ihre persönlichen Einschränkungen oder schulpolitische Unzufriedenheiten. Auch in Diskussionen tritt oft das Bedürfnis auf, sich über aktuelle Entwicklungen und Anforderungen zu äußern und über die Unzulänglichkeit mit Kolleg/innen zu sprechen. Meist entspannt sich mit der Artikulation solcher Eindrücke bereits die Situation. Dies dient als das oben angesprochene „Ventil“, was dann wieder zum eigentlichen Fortbildungsgeschehen zurückführen kann⁷³.

Die erwachsenengerechte Vermittlung wird zunehmend als Standard vorausgesetzt. „Die Fortbildung insgesamt muss der Methodenfrage in Zukunft noch mehr Augenmerk widmen. Die Teilnehmer kommen immer häufiger mit dem Anspruch, nicht nur neue Inhalte und Handlungsmöglichkeiten erfahren zu wollen. Sie sind in ständig zunehmendem Maße auch daran interessiert, wie, also mit welchen Lehr- und Lernverfahren, Vermittlung geschieht“ (Emminger in: schulreport 3/96, S. 14). Zum einen besteht das Bedürfnis, erlebte Methoden auf den eigenen Unterricht zu übertragen, zum anderen betrifft es die Multiplikatoren, die als weiter gebende Fachleute ebenfalls auf ein erwachsenengerechtes Repertoire zurück greifen sollten. Daraus entsteht der Auftrag an die Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung entsprechende Angebote für die Lehrgänge und den folgenden Transfer in die Schule zu entwickeln.

2.2.1.2 Ziele aus Sicht der Teilnehmenden

Anliegen dieses Abschnittes ist es, die Zielgruppe von Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung zu Wort kommen zu lassen, um daraus Erkenntnisse und Anforderungen ableiten zu können. So wird bei der Beurteilung von Weiterbildung durch die Teilnehmenden besonders positiv herausgestellt, wenn es sich um ein stimmiges Konzept handelt, ausreichend Informationen zur Verfügung gestellt werden und die Kursleitung ihrer Aufgabe professionell nachkommt. Diese unterschiedlichen Faktoren werden im Folgenden weiter konkretisiert.

Folgende Kategorien zur Bewertung von Weiterbildung⁷⁴ wurden bei Untersuchungen zur Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung in der Schweiz aufgestellt. Dabei handelt es sich nicht um

⁷³ Hier fließt die Lehrgangserfahrung der Autorin mit ein.

⁷⁴ Der Begriff wird hier aus dem Schweizer Verständnis von Fortbildung verwendet.

eine Rangordnung, sondern lediglich um eine Zusammenstellung der im Rahmen einer Fortbildung relevanten Aspekte: Wichtig ist eine fachkompetente Leitung mit erwachsenenbildnerischen Kompetenz, die neue Ideen vermitteln und Lernatmosphäre schafft. Der Einbezug der Teilnehmenden ist ebenso wichtig wie die Übereinstimmung von Ausschreibung und Inhalt sowie die Erfüllung von formulierten Zielen und der Aufbau des Angebots. Führung, Struktur, Intensität sind geforderte Kriterien, die eine Umsetzbarkeit für den Unterricht mit Hilfe einer Variation von Lernformen ermöglichen sollen (vgl. Landert 1999, S. 97).

Diese Zusammenstellung wichtiger Kriterien enthält die zahlreichen Facetten von Fortbildungsangeboten, die nun näher beleuchtet werden sollen. Es ist zu vermuten, dass die Kompetenzen der Leitung eine wesentliche Rolle für das Gelingen von Fortbildung spielen. Das bezieht sich sowohl auf die methodischen, als auch auf die inhaltlichen, sozialen und konzeptionellen Kompetenzen. Nach den aufgeführten Kategorien läge die Hauptverantwortung für das Gelingen einer Veranstaltung bei der Kursleitung. Das setzt sich zusammen aus dem Bereich der Planung, dem Bereich der Umsetzung und der Nachbereitung. In allen drei Ebenen der Fortbildungsplanung übernimmt anscheinend die Leitung einer Fortbildung die tragende Rolle. Das bezieht sich sowohl auf sichtbare Faktoren wie Methodenkompetenz, Unterrichtsbezug und Aufbau der Fortbildung, als auch auf begleitende Faktoren wie Atmosphäre, Führung und Intensität.

Daraus ergibt sich der Bezug zu dem Gedanken, auf den bereits hingewiesen wurde, dass es sich um eine gemeinsame Verantwortlichkeit für das Gelingen einer Fortbildung im Zusammenspiel aller handelt. Das betrifft die Einstellung zur Aufgabe der Lehrenden, die zunehmend als Lernbegleiter/innen und Lernberater/innen gesehen werden. „Strukturen und soziale Akteure stehen somit in einem dialektischen Verhältnis von Ermöglichung und Restriktion - auch bei institutionalisierten Lehr- und Lernprozessen“ (Wittwer in: Nuissl u.a. 2006, S. 195). Das Angebot bildet den wesentlichen Ausgangspunkt, die Teilnehmenden müssen sich aber darauf einlassen und mitgestalten wollen, um ihren Lernprozess selbstverantwortlich zu unterstützen. Besonders der Hinweis auf das „dialektische Verhältnis“ erscheint erwähnenswert, da in einem gegenseitigen Wechselspiel agiert und damit der Prozesscharakter betont wird.

Die nachfolgend wiedergegebene Befragung von Teilnehmer/innen an Lehrerinnen- und Lehrerfortbildungsveranstaltungen durch den Arbeits-Kreis für Fortbildungsangebots-Analyse in München 2003 erbrachten Ergebnisse, die ebenfalls auf die Rolle der Lehrenden abzielen. „In

zahlreichen Gesprächen äußerten sich Teilnehmende enthusiastisch über die besuchte Weiterbildung. Als relevante Kriterien für diese Beurteilung wurden zunächst allgemein die Kursleitung, (...) sowie die Atmosphäre genannt“ (Arbeits-Kreis für Fortbildungsangebots-Analyse, München 2003, S. 153).

In der weiteren Befragung durch den oben erwähnten Arbeitskreis wurden jeweils die ersten drei Nennungen aufgenommen. Ausgangspunkt stellt eine Aussage dar, die von den Befragten durch ihre persönlichen Prioritäten vervollständigt werden soll. Die anschließenden Ergänzungen geben die Rangfolge wieder, welche Bereiche durch die Befragten am häufigsten genannt wurden.

Aussage: Bei einer Fortbildungsmaßnahme ist für mich wichtig,...

Bei der Ergänzung durch die Befragten ergaben sich folgende Schwerpunkte: Das Thema soll interessant sein; gute Ideen für den Unterricht; Gelegenheit, Kolleginnen und Kollegen zu treffen.

Aussage: Ich bevorzuge Fortbildungsmaßnahmen, ...

Bei der Ergänzung durch die Befragten ergaben sich folgende Schwerpunkte: Fortbildungen sollten einen Tag dauern oder zwei bis drei Fortbildungstage während der Schulzeit umfassen.

Aussage: Fortbildungsmaßnahmen sollten gestaltet werden von Referenten...

Bei der Ergänzung durch die Befragten ergaben sich folgende Schwerpunkte: Bevorzugt werden Referenten aus der Schule, an zweiter Stelle aus der Hochschule, daran anschließend aus Gesellschaft/Politik.

Aussage: Von Fortbildungsmaßnahmen erwarte ich mir...

Bei der Ergänzung durch die Befragten ergaben sich folgende Schwerpunkte: Verbesserung der eigenen Unterrichtspraxis; Angebot konkreter Unterrichtseinheiten.

Aussage: Interessant sind für mich Fortbildungsmaßnahmen ...

Bei der Ergänzung durch die Befragten ergaben sich folgende Schwerpunkte: Wichtig ist das Anbieten schüleraktivierender U-Formen, außerdem sollte in Workshops Materialaustausch berücksichtigt und erlebnisorientierte Zugänge ermöglicht werden.

Aussage: Inhaltlich lege ich bei einer Fortbildungsmaßnahme Wert auf...

Bei der Ergänzung durch die Befragten ergaben sich folgende Schwerpunkte: Die Fragestellungen sollten themenorientiert, didaktisch und pädagogisch ausgerichtet sein (vgl. ebd. 2003, S. 135 ff).

Zusammenfassend lässt sich hier sagen, dass die Orientierung an der Relevanz für die schulische Arbeit den Wert der Fortbildung erkennbar werden lässt. Dabei geht es darum, dass sowohl der Inhalt, als auch die schulnahe Praxis durch adäquate Methoden ansprechend und zielführend sein soll. Durch diese Zuordnung wird erkennbar, dass das Geflecht von Erwartungen an Fortbildung ein sehr vielschichtiges zu sein scheint. Eine professionelle Berücksichtigung des Zusammenspiels dieser Faktoren bei der Gestaltung des Lehr-Lernprozesses vergrößert die Wahrscheinlichkeit des Gelingens der Fortbildung. Bei den Teilnehmenden resultiert jeweils eine individuell unterschiedlich akzentuierte Gemengelage der genannten Wirkfaktoren, die entsprechend eher zu Zufriedenheit oder Unzufriedenheit führen kann. Daraus resultiert wesentlich die Komplexität der Steuerungsaufgabe für die Leitung.

Die Vielzahl der bedingenden Faktoren zeigt sich in den ergänzenden Kriterien zur Veranstaltungsbeurteilung. Die Rückmeldungen der Teilnehmenden formulieren die unterschiedlichen Wahrnehmungen und verdeutlichen damit die Variabilität der Anforderungen. So steht Themenvielfalt versus weniger Themen, der Wunsch nach einer ausgiebigen Reflexion versus weniger Reflexion sowie das Bedürfnis nach fachlichem Input versus weniger fachlichem Niveau (vgl. ebd. S. 153). Diese Ausführungen zeigen, dass das jeweilige Maß, das an die Fortbildung angelegt wird, stark von den individuellen Bedürfnissen und Erwartungen der einzelnen Lehrkräfte bestimmt wird. Daraus resultiert nicht, dass jegliche Planung und Ausrichtung einer Veranstaltung willkürlich geschehen könnte. Es gilt aber zu berücksichtigen, dass die Verschiedenartigkeit der Anforderungen zu beachten und vor allem während des Verlaufs mit einzubeziehen ist.

Eine gewisse Systematisierung, die hier übernommen und ergänzt wird, bietet P. Krüger in einer Zusammenfassung verschiedener Erhebungen zu den Fortbildungsbedürfnissen von Lehrkräften; hier wird resümiert, dass insgesamt eine große Bereitschaft zur Fortbildung vorhanden ist und sich eine ablehnende Haltung bei wenigen findet. Bei den Lehrkräften besteht der Wunsch nach permanenter und systematischer Fortbildung, das kontinuierliche Angebot sollte den Bedarf decken. Lehrkräfte wollen für den täglichen Unterricht auf dem Laufenden sein und Anregungen bekommen. Das Gelernte sollte schülergemäß angeboten werden. Nur

wenige Lehrkräfte wollen während der Ferienzeit Fortbildung besuchen. Die meisten bevorzugen eine Woche (vgl. Krüger 1978, S. 80).

Damit lässt sich mit der Einschätzung abschließen, dass Lehrkräfte Fortbildung individuell stark differenziert sehen, jedoch finden sich zugleich durchgängige Linien. Diese Linien verweisen in besonderer Weise auf die Relevanz einer unterrichtsnahen und praxisorientierten sowie inhaltlich und methodisch ausgewogenen Fortbildung. Von da aus richtet sich der Blick auf die Fortbildner/innen und auf deren Kompetenzen, die nach Einschätzung der Teilnehmenden am Gelingen der gesamten Veranstaltung einen hohen Anteil haben. Die Qualifikationen, Kompetenzen und Aufgaben der Fortbildner/innen sind Thema des folgenden Kapitels. Mit der Darstellung der Teilnehmersichtweise ist eine Vergleichsplattform entstanden, auf der überprüft wird, inwieweit Übereinstimmung und Gegensätzlichkeit die gemeinsame Arbeit erleichtern oder erschweren können.

2.2.2 Lehrerinnen- und Lehrerfortbildner

Den im vorausgehenden Abschnitt ausschließlich von Seiten der Teilnehmenden betrachteten und diskutierten Einstellungen in Bezug auf Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung stehen die Perspektiven der Fortbildner/innen gegenüber. Beide Perspektiven decken sich bei einem optimalen Verlauf der Angebote. Somit sollte eine beständige Sensibilisierung und Transparenz beider Seiten angestrebt werden. Die Aussagen dieses Kapitels sind aus Literaturanalyse, Erfahrungsberichten und Interviews abgeleitet, um eine möglichst breite Sichtweise zu ermöglichen.

„Der Staat gewährt neben der Bereitstellung sehr beachtlicher finanzieller Mittel und der personellen Ausstattung den professionellen Lehrerfortbildnern die Freiheit, überträgt ihnen aber auch die Verantwortung, den Anspruch des Staates (objektiver Bedarf) und das Bedürfnis der Teilnehmer so zu kombinieren, dass effektive Fortbildungsarbeit – in Aktivierung und Mitverantwortung des erwachsenen, mündigen Teilnehmers – möglich ist“ (Zehetmair in: Akademiebericht 1989, S. 14). Mit dieser Aussage wird das Vertrauen, das der Staat in die Person und damit in die Arbeit der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildner setzt, formuliert. Ergänzende Aspekte könnten durch die Überlegungen darüber angefügt werden, inwieweit die angesprochene Professionalität sich begründet und aufgebaut wird. Eine konkrete Ausbildung geht der

Tätigkeit als Lehrerinnen- und Lehrerfortbildner nicht voran. Wie bereits mehrfach diskutiert (s.u.), liegt die Intensität und Realisierung der Qualifizierung zunächst beim Fortbildenden.

Der Staat delegiert die Aufgabe an Kollegen⁷⁵, die Kollegen fortbilden (vgl. ebd. S. 14). Als nicht völlig problemlos kann der Übergang gesehen werden, wenn die Rolle und das Betätigungsfeld der ehemals als Lehrkräfte Tätigen gewechselt werden. So entstehen mit diesem Rollentausch ganz neue Anforderungsprofile, die „nicht zwingend zum Repertoire einer vorwiegend mit Kindern und Jugendlichen arbeitenden Lehrperson gehören. Dies bedeutet, dass Lehrerinnen und Lehrer, die in der Weiterbildung arbeiten wollen, zunächst einmal der Ausbildung und später der Weiterbildung bedürfen, um auch in der zweiten Rolle bestehen zu können“ (Landert 1999, S. 187). Auf die Thematik der Weiterbildung von Fortbildner/innen wird in den nachfolgenden Ausführungen näher eingegangen.

Als Aufgabengebiete kommen auf die ernannten Lehrerinnen- und Lehrerfortbildner die Organisation und Durchführung teilnehmer- und sachorientierter Fortbildungen zu. Damit ist ein planerischer und konzeptioneller Freiraum verknüpft. Es handelt sich dabei nicht um eine ausschließlich didaktisch-methodische Professionalität. Ebenso beachtenswert ist die persönlichkeitsbedingte Komponente, die in die Fortbildungsarbeit beständig mit einfließt. Veranschaulichen lässt sich diese Aussage mit den Gedanken einer befragten Lehrerfortbildnerin, die in ihrer Aufgabe einen deutlichen Anteil von Verantwortlichkeit für den ihr anvertrauten Personenkreis sieht. Das zugrunde liegende Verständnis zeigt einen hohen Grad an beruflicher Identifikation und Zufriedenheit, da hier die Balance von Energieaufwand und Energierückgewinnung anscheinend gelungen ist.

„Das wird von den Kollegen und Kolleginnen auch gerne als Angebot angenommen, dass jemand die Verantwortung im gewissen Sinn für sie übernimmt, sie unterstützt und für sie da ist. Da entwickelt sich in einer Woche sehr viel Nähe und gegenseitiges Wahrnehmen, meist ist eine sehr positive Stimmung, trotz des Abschieds. Ich bin dann zwar völlig erschöpft, durch das Gefühl, mich da sehr reingegeben zu haben, aber es ist nicht eine Erschöpfung, die einem die Energien raubt, sondern es kann auch viel Kraft geben. Klingt vielleicht ein wenig unlogisch, ist aber ein sehr ambivalentes und ganz besonderes Gefühl“ (N3, Z. 154-165).

⁷⁵ Die Begrifflichkeit des Staatsministers wird an dieser Stelle beibehalten.

In der Auseinandersetzung mit der Tätigkeit findet eine ständige Reflexion der eigenen Person statt. Im Sinne einer bereits angesprochenen Balance gilt es zu beachten, dass Professionalität sich aus unterschiedlichen Faktoren zusammensetzt. So sollten „Lernvermittler“ (Faulstich/Tymister 2002, S. 63) in der Lage sein, unterschiedliche Standpunkte, die in der Fortbildung auftauchen, zu behandeln und zu erörtern. Die Teilnehmenden verbinden meist eigene berufliche und persönliche Ziele mit den Angeboten. Diese „unterschiedliche Bedeutsamkeit“ (ebd. S. 63) lässt sich nicht vereinheitlichen. „Lernen in der Weiterbildung braucht Autonomie als Freiraum zur Klärung kontroverser Positionen, Interessen und resultierender Konflikte“ (ebd. S. 63). Eine wichtige Kompetenz stellt der Umgang mit solchen Herausforderungen dar, die sowohl Ansprüche, als auch Angebote in Einklang zu bringen vermögen. „Dies erfordert aber neben gesicherter fachlicher und methodischer, hohe soziale und reflexive Kompetenz“ (ebd. S. 63).

Hier bietet sich erneut der Bezug zu Erwachsenen- bzw. Weiterbildung an. Je deutlicher sich die Arbeitsformen in der Erwachsenen- bzw. Weiterbildung vom traditionellen Unterricht abwenden, umso mehr rückt die Selbsttätigkeit der Lernenden in den Vordergrund. Dadurch verändert sich das Profil der Lehrenden. Sie sind weniger die Darbietenden von Inhalten und Stoffen, sondern werden zu Lernhelfern. Damit einher gehend entwickelt sich eine Auseinandersetzung, inwieweit sich dieser Aufgabenbereich der Erwachsenen- bzw. Weiterbilder/innen verändert, verringert oder wegfällt, andere Aufgaben auftauchen und neue Herausforderungen beachtet werden müssen. „In der Tendenz gewinnen über die Wissensvermittlung hinaus pädagogische Fähigkeiten an Gewicht, die das Suchen und Finden individueller Lernwege fördern und den Umgang mit Wissen unterstützen“ (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung 2008, S. 75).

Eine grundlegende Aufgabenklärung findet sich in der Bezeichnung: Leitung „Wer für dieses Geschehen sorgt und seinen Ablauf gewissermaßen „behütet“, hat Leitung inne. Hier wird als ein *funktionales Verständnis* von Leitung vertreten: *Leitung als Dienstleistung zugunsten des Lernens*⁷⁶. Der Begriff erfasst somit den Unterschied zwischen jenen, die als Zielgruppe angesprochen werden beziehungsweise als Teilnehmende kommen, und einem einzelnen beziehungsweise mehreren, die hierfür Sorge tragen“ (Knoll 2007/11, S. 55). Zugleich wird hier auf mögliche Ambivalenzen im Rollverständnis aufmerksam gemacht: Diejenigen, die für das Lernen Sorge tragen, sind „entsprechend den tatsächlichen Gegebenheiten „leitend“, [erg.:

⁷⁶ Kursivschreibweise wurde aus dem Original übernommen.

auch] wenn ihnen diese Bezeichnung nicht so recht gefallen will und sie erschrocken abwehren (...). An der Leitungsfunktion beteiligt sein heißt, Einfluss auf die Auswahl und Verwirklichung von Methoden zu haben“ (ebd. S. 55). Gerade in der Wahl der Begrifflichkeiten können Selbstverständnis und Einschätzung der Tätigkeit deutlich werden. Die Übernahme von Verantwortung und Gestaltungsräumen bedeuten gleichzeitig eine Erweiterung und eine Professionalisierung der eigenen Arbeit. Das Thema Leitung ist auch im erlebnispädagogischen Kontext wesentlich, da sich darin ganz stark die Funktion der Anbietenden widerspiegelt⁷⁷.

Inwieweit die Lehrerinnen- und Lehrerfortbildner auf die sich wandelnden Aufgaben vorbereitet, darin begleitet sowie unterstützt werden, thematisiert das folgende Kapitel.

2.2.2.1 Qualifikation und Kompetenzen

Die folgende Auflistung des Deutschen Vereins zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung demonstriert den komplexen Tätigkeitsbereich und damit die notwendigen Kompetenzen der Fortbildner/innen. Als Voraussetzungen für diese Tätigkeit werden vielfältige Anforderungen zusammengefasst: relevant sind fachliche, sachliche sowie allgemein- und fachdidaktische Kompetenzen. Gefordert werden lerntheoretische Kenntnisse, Arbeits- und Fachmethoden sowie ein Kenntnis von Prozessmanagement, neuen Medien und Moderation. Ausgeprägt sollten Sozialkompetenz, Evaluationskompetenz und Kommunikationskompetenz sein, ein Organisationswissen sowie Kostenbewusstsein sollte vorhanden sein (vgl. DVLF 2003, S. 22/23).

Die verschiedenen Kompetenzen lassen sich den Aufgabenfeldern bei der Planung, Organisation, Konzeption sowie Durchführung und Nachbereitung zuordnen. Einige der Kompetenzen sind durchaus direkt aus dem schulischen Betätigungsfeld zu übertragen, wie zum Beispiel die Sozialkompetenz, fachliche und fachdidaktische Kompetenzen. Andere müssen in der Arbeit mit Erwachsenen ergänzt werden, wie zum Beispiel Moderation, Kostenbewusstsein und Methoden.

⁷⁷ In welchem Rahmen sowohl leitende, als auch begleitende Aufgaben die Wahl der Begrifflichkeit beeinflussen, wird in Kapitel 2.4.3.3.3 Persönlichkeitsbild und Qualifikationsanforderungen für Erlebnispädagog/innen aufgezeigt.

Nicht explizit erwähnt ist in der vorausgegangenen Aufstellung die Fähigkeit der Selbstreflexion, die aus der veränderten Rolle der Lehrenden gegenüber den Lernenden erwächst und sich zum Beispiel in der Selbstevaluation niederschlägt (vgl. Emminger u.a. 2001, S. 121). In der regelmäßigen bewussten Auseinandersetzung liegt erhebliches Lernpotential, das im Alltag nicht immer genutzt und angenommen wird. Unterstützungssysteme könnten hilfreich sein, beispielsweise ist die Arbeit im Team eine Form der kritischen Kollegialität. Die Ausrichtung auf ein erwachsenengerechtes Lernen erfordert eine neue Sichtweise und ein anderes Rollenverständnis in Bezug auf die Aufgaben und Befähigungen der Fortbildner/innen. „Die Zielrichtung der Personalentwicklung scheint somit klar: Es geht darum, einer neuen Art des Lernens zum Durchbruch zu verhelfen, um unsere Bildungsinstitutionen von Häusern der Lehre zu solchen des Lernens zu verwandeln“ (Arnold 2005, S. 197). Dabei ist die Selbstreflexion ein wichtiger Schritt zur Umsetzung solcher Forderungen.

Eine notwendige Voraussetzung für das professionelle Arbeiten ist die Kenntnis theoretischer Grundlagen, die sich auf die Bedingungen lebenslangen Lernens und erwachsenenpädagogischer Biographieforschung beziehen (vgl. ebd. S. 121). Daran schließt sich die Forderung von E. Emminger an, dass die Vielfalt der Lehr- und Lernverfahren in stärkerem Maße als bisher professionelle Fortbildner notwendig macht (vgl. Emminger in: schulreport 3/96, S. 14) – eine Forderung, die bis heute noch nicht realisiert werden konnte.

Lehrerinnen- und Lehrerfortbildner sind meist in den Themenfeldern der Erwachsenenpädagogik nicht ausgebildet. Sie kommen jedoch aus dem gleichen Berufsfeld wie Lehrkräfte und sind damit „Wissende“. Sie kennen die Strukturen, das System, die Berufsbedingungen, die pädagogischen Zielrichtungen, um nur einige Anknüpfungspunkte zu nennen. Auch handelt es sich bei ihnen um „berufserfahrene Erwachsene mit einer individuellen Biographie, einem relativ stabilen Selbstbild und internalisierten Verhaltensweisen und Handlungsstilen. Der Unterschied zu den Teilnehmerinnen und Teilnehmer von Lehrerfortbildungsmaßnahmen liegt darin, dass Moderatorinnen und Moderatoren sich freiwillig und bewusst in ein weiteres und anderes Bewährungsfeld begeben haben“ (Brauneck u.a. 1999, S. 17). Somit unterscheiden sie sich in ihrer weiteren Laufbahn von Lehrkräften, die an der Schule tätig sind und hier mit Kindern und Jugendlichen arbeiten, während Lehrerinnen- und Lehrerfortbildner sich für die Arbeit mit Erwachsenen entschieden haben.

Die Analyse der im Rahmen dieser Studie vorgenommenen Experteninterviews mit Lehrerinnen- und Lehrerfortbildner ergibt als wesentliche gemeinsame Merkmale das autodidaktische Lernen, um sich mit der Fortbildung der Kolleg/innen verantwortungsbewusst auseinander setzen zu können.

„Ich habe mir viel abgeguckt in den 11 Jahren der Tätigkeit als Weiterbildner. (...) Also, ich hab schon methodische Elemente, wenngleich nicht jetzt klassisch erwachsenenpädagogisch ausgerichtet, gesammelt und besonders intensiv wurde dies auch mit Tätigkeit an der Akademie, mit Schwerpunkt Weiterbildung, dass ich mich natürlich orientiert habe - wie machen das andere Referentinnen und Trainer, die ich im Laufe der vielen Seminare - ich glaube es waren über 300 - kennen gelernt habe. Das war ja auch immer wieder Anreiz über die eigene Tätigkeit nachzudenken, über das eigene Tun nachzudenken, sofern man dann selbst Seminare / Lehrgänge / Weiterbildungsmaßnahmen geleitet hat. Und zwar habe ich im Laufe der Zeit mein Repertoire angereichert, mich natürlich daneben theoretisch mit Erwachsenenpädagogik beschäftigt und gemerkt, dass ich mich dem, was jetzt mal moderne Auffassung von Erwachsenenpädagogik ist, dass ich mich dem durch diese quasi autodidaktische Einstellung schon ein gutes Stück angenähert habe. Mein Methodenrepertoire erweitert habe, grundsätzlich darüber nachgedacht habe, welche Rolle habe ich denn als Erwachsenenpädagoge gegenüber erwachsenen Menschen, jetzt im Unterschied zu meiner Lehrersozialisation, was ist da zu bedenken? Was ist da anderes zu tun, als im Unterrichtsverfahren mit Schülerinnen und Schüler und wo gibt es da Verbindungen. Die sehe ich durchaus auch, aber im Wesentlichen, wenn ich es zusammenfassen muss, würde ich sagen, war es weniger klassische Ausbildung, als vielmehr autodidaktisches Vorgehen und viel lernen am Modell“ (N2, Z. 112/ 113-143).

Offensichtlich führt sowohl das Lernen am Modell, als auch das Lernen im eigenen Tätigsein, als auch die theoretische Verarbeitung zu einer als Qualifikation empfundenen prozesshaften Weiterbildung. Die Kombination dieser drei Zugänge scheint die professionelle Bewältigung der Ansprüche in der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung zu ermöglichen. Aus der Analyse der Aussagen wird deutlich, dass Reflexion mit Hilfe dessen stattfindet, was aus der Tätigkeit als Lehrkraft an Erfahrung mitgebracht wurde und an dem, was die Unterschiede zur Arbeit mit den Erwachsenen ausmacht. Eine weitere Interpretation der Aussage einer befragten Fortbildnerin bestätigt ähnliche erlebte Zugangswege:

„Aus der schulischen Erfahrung heraus habe ich immer wieder mit Methoden experimentiert und dieses auf die Erwachsenenarbeit übertragen, was nicht immer einfach war, weil mir da auch die Grundlage und Praxis fehlte. Aber es machte und macht immer noch sehr viel Spaß, sich mit diesen Anforderungen auseinander zu setzen und mittlerweile habe ich da genug Erfahrung, dass mich da schnell nichts mehr aus der Bahn werfen kann. Aber eine fundierte Ausbildung (...) hätte ich mir aber sehr gewünscht und auch für sinnvoll gehalten!“ (N3, Z. 70 - 79).

Im Blick auf Auseinandersetzungsformen, die sich im beruflichen Alltag ergeben, wird von der derselben Fortbildnerin ergänzt:

„Das geschah dann mehr auf der kollegialen Schiene, habe mir so gesehen Mentoren gesucht, die ich gefragt, von denen ich gelernt habe. Zum Beispiel durch Hospitation, durch Zusammenarbeit, durch ständige Aufmerksamkeit: Wie machen die das – will ich das auch so oder entspricht mir etwas anderes? Da ist man auch sehr damit beschäftigt, sich zu fragen, was ist zielführend, was will ich erreichen, was muss sein und was ist eigentlich mehr persönliche Facette des Beobachteten. Außerdem habe ich auch in Büchern nachgelesen, wohl mehr zur Absicherung der gewonnenen Erkenntnisse, die Zeit habe ich mir leider zu wenig genommen, da intensiv einzusteigen. So gesehen habe ich viel mit Intuition gearbeitet, hinspüren, was wohl falsch oder richtig sein könnte, im Nachhinein reflektiert, was ist gut gelaufen, wo sollte man etwas anders machen. Leider relativiert sich ein solches Verfahren auch teilweise, weil jede Gruppe so anders ist und was den einen taugt ist für die anderen vielleicht überhaupt nicht passend. Da entwickelt man ein Gespür, was im Rahmen bleibt und was eher problematisch ist“ (N3, Z. 89 - 105).

Die Auswertung der Antworten ergibt, dass das Literaturstudium bei den Fortbildner/innen als Bestätigung ihrer Erfahrungswerte dient. Diese Form der Auseinandersetzung bot sich weniger zur Erarbeitung von neuen Inhalten. Beide Lehrende bekommen in der Auseinandersetzung mit der Literatur zur Erwachsenenpädagogik rückgemeldet, dass sie sich auf dem richtigen Weg befinden und intuitiv angemessen handeln.

Der Einschätzung eines ehemaligen Dozenten der Akademie Dillingen in einem Akademiebericht aus dem Jahr 1990 lässt sich schon eine ähnliche Erfahrung entnehmen. Der „hauptamtliche Lehrerfortbildner plant, organisiert, verwaltet, leitet und evaluiert“ (Lippert in Akade-

miebericht 1990, S. 86). Damit gewinnt er die „spezifische Form seiner Professionalität. Er macht kontinuierlich Erfahrungen mit Inhalten und Formen des berufsspezifischen Lernens von Erwachsenen“ (ebd. S. 86). Die Erfahrungsbildung durch die tägliche Arbeit und der daraus folgenden Verarbeitung wird als Qualifizierungsmaßnahme gesetzt.

Die Anforderungen, die in dem Berufswechsel liegen, werden als Herausforderung geschildert, mit dem Wunsch nach mehr professioneller Unterstützung. Zumal die Anforderungen sehr hoch gesteckt sind und weit über das hinausgehen, was im Schulalltag als Lehrkraft gefordert wird. „Am allermeisten nachgefordert sind nach wie vor Lehrgänge mit der Thematik und Zielrichtung „Lehrerpersönlichkeit“. Sie fordern höchste Professionalität und Sensibilität vom Lehrerfortbildner und sind deshalb in ganz besonderer Weise Aufgabe der zentralen Lehrerfortbildung“ (Häring in: schulreport 3/96, S. 12). Anzunehmen ist, dass der aus dem Lehrberuf sich zum Fortbildner, zur Fortbildnerin entwickelnde Kollege dazu wenige Anhaltspunkte aus früheren Erfahrungen findet. Hier wird ganz explizit der Bedarf einer Weiterbildungsmaßnahme erkennbar. Es wäre wünschenswert, wenn mit der entsprechenden Umsetzung des Wissens und der Erkenntnisse, welche professionalisierenden Maßnahmen notwendig sind, Standards für die Fortbildner/innen entwickelt werden könnten⁷⁸.

2.2.2.2 Aufgabenbereiche

Zu Beginn dieses Kapitels stellt sich nochmals die Frage nach der zutreffenden Tätigkeitsbezeichnung. In der Beschäftigung hiermit ist gleichzeitig die Frage nach dem Tätigkeitsverständnis, ja sogar nach einem Berufsverständnis der Fortbildner/innen enthalten, das deren Einstellungen, Aufgabenbereiche und Vorgehensweisen spiegeln kann.

Ist der Dozent, die Dozentin als Moderator/in, als Lernbegleiter/in, als Prozessbegleiter/in zu bezeichnen? Zunehmend entwickelt sich ein Aufgabenverständnis in Richtung Moderation von Lernprozessen, Begleitung von Angeboten sowie einer teilweisen Übergabe von Verantwortung an die Teilnehmenden. „Der Leiter gibt seine Macht- und Allwissenheitsrolle auf und bietet sich als methoden- und verfahrenskompetenter Begleiter für den Arbeitsprozess an, dessen Ziele und Inhalte die Gruppe grundsätzlich selbst verantwortet“ (Hartmann u.a. 1999, S. 15). Diese Veränderung wird auch von den Teilnehmer/innen als Auftrag wahrgenommen. Als exemplarischer Beleg können dazu Aussagen von Teilnehmenden angeführt werden, die

⁷⁸ Vgl. Abschnitt 2.1.4 Merkmale und Kriterien / Standards

in einem Lehrgang die eigene Verantwortlichkeit für das Gelingen der Fortbildung in Stichworten formulierten: Pünktlichkeit, aktives Zuhören, Offenheit, aktive Mitarbeit, Gesprächsbereitschaft, sich einlassen wollen⁷⁹. Aus der Erfahrung heraus kann ergänzt werden, dass die Teilnehmenden durch eine Befragung meist intensiver mit Erwartungen und eigenen Anteilen auseinandersetzen. Zunächst ist eine konsumierende Haltung erkennbar, was in der Vorstellungsrunde als Anspruch, was mitgenommen werden soll, geäußert wird. Infolge der gezielten Nachfrage scheint eine Sensibilisierung in Gang zu kommen, die eine aktivierende Komponente bei den Teilnehmer/innen auslösen kann. Am Beispiel Pünktlichkeit ließ sich das in dem erwähnten Lehrgang deutlich erkennen. Das Einhalten der Anfangszeiten war in die Hände der Teilnehmenden gelegt und wurde verantwortlich umgesetzt.

Der Versuch einer Gegenüberstellung von Leitung und Moderation akzentuiert einzelne Aufgaben und verweist auf Tendenzen, die sich durch das Verständnis der jeweils gewählten Rolle ergeben:

Leitung:

- inhaltlich beteiligt
- weniger Methoden mehr Inhalt
- eigene Willensdurchsetzung
- vorgeben von Zielen
- Störungen vermeiden
- vorgegebene Regeln
- delegieren von Aufgaben
- Hierarchie

Moderation:

- unparteiisch
- mehr Methodenauswahl
- Wille der Gruppe
- Ziele durch die Gruppe
- spiegeln und Hilfen anbieten
- eigene Regeln der Gruppe
- visualisieren, dokumentieren
- Unabhängigkeit

(vgl. Hartmann u.a. 1999, S. 22)

Die Leitung, die als Orientierung im Mittelpunkt steht und damit die Geschicke und Ziele der Gruppe lenkt; die Moderation, die den Prozess fördert im Hintergrund wartet, ob sich aus dem Gruppenprozess die Notwendigkeit eines Eingreifen ergibt. Die Realität hingegen gestaltet sich zumeist in Mischformen, die sich an den Zielen und Inhalten des Lehrgangs orientieren.

⁷⁹ Abfrage im Lehrgang 74/125 vom 11.- 15. Februar 08 mit dem Titel: Soziales Lernen für eine humane Gesellschaft, in dem zu Beginn des Lehrgangs die Teilnehmer/innen nach ihrer Bereitschaft sich einzubringen, ihren Anteil am Gelingen des Lehrgangs beizutragen, befragt wurden. Die Antworten wurden gesammelt und sind in ihren Kernaussagen hier wiedergegeben (vgl. Post, E. 2008, 74/125)

Zusammenfassend steckt darin die Aussage: „So viel Moderation wie nötig und so wenig (inhaltliche) Leitung wie möglich!“ (Seifert 2003, S. 10).

Die Frage nach der Bezeichnung und Ausprägung der Tätigkeit findet ihre Parallelen in der Erwachsenen- bzw. Weiterbildung. „Behauptet wird, dass die Lehrenden ihre Position grundsätzlich verändern müssen. Sind sie nur noch Begleitende ohne eigenen Standpunkt? Die Verunsicherung des Personals wird potenziert durch eine Verwirrung der Etiketten: In den Volkshochschulen redet man weiter von hauptberuflichen Mitarbeitern (HPMs): (...) bei den Gewerkschaften kennt man vor allem Referenten und Teamer; in konfessionellen Institutionen spricht man von Dozenten und Seminar- und Studienleitern; in der betrieblichen Weiterbildung beschäftigt man Trainer, Dozenten, Bildungsmanager und Qualifikationsberater. (...) Es entstehen immer neue modische Tätigkeitsbezeichnungen wie z.B. Moderator, Facilitator, Coach, Initiator, Supporter usw.. Auch Lernberater, Lernhelfer, (...) Suchbegriffe, die aber eins gemeinsam haben: einen Perspektivwechsel weg von Lehr- zu Lernaktivitäten“ (Faulstich in Witthaus u.a. 2002, S. 231). Hervorzuheben ist die Vielfalt der Bezeichnungen, die sich auch nach der Zugehörigkeit zu einer Gruppierung richtet. Deutlich erkennbar ist die Tendenz des sich wandelnden Verständnisses der Grundaufgabe, dass sich mittel- und langfristig grundlegend neue Lernarrangements und damit neue Berufsbezeichnungen entwickeln (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 1998, S. 46).

Fortbildung sollte als aktives Geschehen gestaltet werden, das nicht in den vertrauten Formen der reinen Vortragssituation verharret und lediglich Passivität bei der Teilnahme als Hauptverhaltensmerkmal fordert⁸⁰. „Die Grundform eines Lehrgangs ist deshalb nicht die rezeptive, andächtig lauschende Versammlung, sondern die 20-30 Personen umfassende Lehrgangsgruppe. Nur so ist ein schöpferischer Lernprozess möglich, in dessen Ablauf wissenschaftstheoretische, fachdidaktische und schulpraktische Überlegungen zusammenwirken“ (Maier in: Emminger in: schulreport 3/96, S. 13). Lernen wird als gemeinsamer Prozess verstanden, wie bereits ausgeführt, der von allen getragen und gestaltet wird. Die „dominierende Rolle dieses Leiters verträgt sich aber nicht mit der Optimierung erwachsenenspezifischer Lernprozesse. Erst wenn der Leiter sich mehr als Moderator versteht, der mit Kompetenz anbietet, koordiniert, sieht, wo es im Prozess hakt, wo so genannte Referenten nicht ankommen und warum – erst dann ist der Weg frei für eine den Kolleginnen und Kollegen angemessene Fortbildung“ (Schmidt in: Akademiebericht 1990, S. 58).

⁸⁰ Auf die erwachsenengerechten, handlungsorientierten Formen des Lernens wird in Kapitel 2.3 Handlungs-, erfahrungs- und erlebnisorientiertes Lernen eingegangen.

Die Tätigkeit der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildner fordert eine ständige Präsenz, die sich zwar im Prozess zurückhaltend, aber beständig den Verlauf verfolgend und eingreifend, wenn es notwendig erscheint, äußert. Die Anforderungen an die Beschäftigten in der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung erstrecken sich im Sinne einer ausgesprochenen Flexibilität darauf, „augenblicklich zu reagieren, im Ernstfall sogar spontan die Methoden zu wechseln oder das Wochenprogramm noch „im Lauf“ den Teilnehmerbedürfnissen anzupassen“ (Häring in: schulreport 3/96, S. 31).

Die Analyse der Befragung der Lehrerfortbildnerin im Rahmen der Untersuchung ergab, dass Erfahrungen mit verschiedenen Rollen unterschiedliche Befindlichkeiten implizieren. Die Befragte agiert sowohl in der Rolle als Leitung, als auch in der Rolle der Referentin. Sie formuliert in ihrer Einschätzung voneinander differierende Erfahrungen.

„Als Leitung eines Lehrgangs ist man meist gruppensdynamisch gesehen eher außen vor. Man darf die Gruppenprozesse zwar begleiten, sie anstoßen und präsent sein, aber das passiert eher unmerklich, wenig direktiv, man regt im unsichtbaren Raum an, oft für die Teilnehmer nur bedingt wahrnehmbar. Ich kann auch sagen, woran ich das festmache. Wenn ich zu Unterhaltungen dazu komme, dann habe ich oft das Gefühl, dass sich die Gespräche verändern, dass die Kollegen gehemmt sind, dass da eine andere Stimmung reinkommt.

Als Referentin bin ich viel mehr involviert, gefordert ist ganz viel Sensibilität, ständige Reflexion des Prozesses, in den ich aber viel offensiver eingreifen darf oder muss. Da sind von mir Reaktionen gefordert, da bin ich als Profi gefragt und kann mich da einbringen. Das schätze ich sehr, das ist auch für mich ein spannendes Erlebnis, verbunden mit Erfahrung, da kann ich auch ganz viel lernen“ (N3, Z. 139-154).

Die Lehrerfortbildnerin spricht zunächst die Rolle an, die mit der Leitung, soweit sie sich als Planungs- und Organisationsleitung versteht, verbunden ist. Somit ergibt die Auswertung des Interviews, dass die Befragten die Aufgaben als Leitung im Sinne von Verantwortung für die Vorbereitung sowie den reibungslosen Ablauf der Woche und die Nachbetrachtung einordnen. Sobald ein aktives Referieren als Aufgabe dazu kommt, scheint sich diese Perspektive zu ändern. Sie verwandelt sich in eine Innensicht auf die Gruppe, die bereit ist, eine Vertrauensbasis aufzubauen, die sich vornehmlich auf inhaltliche und methodische Kompetenzen bezieht.

Weitere Aspekte, die sich auf das Verständnis von Leitung beziehen, sollen im Folgenden als Interpretationen und Ergebnisse aus den Interviews mit den Lehrerinnen- und Lehrerfortbildner aufgeführt werden. Im Sinne eines „Leitbild“ (Alsheimer u.a. 1996, S. 135), das weniger das eines Lehrers aufzeigt, sondern das eines „Lerninitiators, der Lernprozesse organisiert, anregt, unterstützt, der moderiert und berät“ (ebd. S. 135), werden dazu tätigkeitsbedingte Bereiche diskutiert.

Zu den Erfahrungen aus der Arbeit mit Lehrkräften werden von den befragten Fortbildner/innen folgende Beobachtungen formuliert worden:

„Grundsätzlich mache ich meine Arbeit sehr gerne mit dieser Klientel, schließlich komme ich aus dem gleichen Stall und schätze meine Kollegen sehr. Es stimmt aber schon, was viele sagen, dass Lehrer sehr anspruchsvoll sind, dass sie sehr kritisch reagieren, dass sie sich sehr auseinandersetzen und ihre Vorstellungen anmelden. (...) Meine Erfahrungen mit anderen Erwachsenen sind auch zu gering, als dass ich da wirklich etwas zu sagen könnte“ (N3, Z. 119-132).

Diese Lehrerfortbildnerin setzt ihre Prioritäten, indem sie die Arbeit mit den Lehrkräften als ihr sehr nahe liegend schildert, da sie von den Problemen und Besonderheiten dieser Berufsgruppe aus eigener Anschauung weiß. Obwohl ein Bewusstsein über die kritischen und nicht immer leicht handhabbaren Verhaltensweisen der Teilnehmenden vorhanden ist, formuliert sie dennoch, dass sie die Aufgabe und die Arbeit mit ihnen sehr schätzt. Dies entspricht der Annahme wonach sich Lehrkräfte, von Ausnahmen abgesehen, „sozial-integrativ“ verhalten“ (Brauneck u.a., 1999, S. 10) und sich um „Eigenschaften wie Empathie, Toleranz und distanzierte Betrachtung der eigenen Rolle“ bemühen (ebd. S. 10). Des Weiteren verfügen Lehrkräfte „über Problemlösungskompetenz und kreatives Potential, das durch Methoden, die auf Partizipation und Selbstorganisation der (des - Fehler im Original; E.P.) Lernens gerichtet sind, in der Fortbildung wirksam werden kann“ (ebd. S. 10). In der gemeinsamen Arbeit zeigt sich meist ein großes Potential, das sich im Zusammenhang mit gestellten Forderungen entwickelt. Die Bereitschaft sich einzulassen ist gegeben, wenn für die Persönlichkeitsentwicklung oder fachliche Vertiefung Inhalte und Methoden angeboten werden.

Unterschiede im Verhalten zu anderen Berufsgruppen werden auch von Lehrerinnen- und Lehrerfortbildner angesprochen, die auf Erfahrungen mit außerschulischen Gruppierungen in der Erwachsenenarbeit zurückgreifen können.

„Ja, es ist ein ganz anderer Typus. Oder, ich merke, wenn ich weiß, ich arbeite mit Lehrern gehe ich selber anders auf die Gruppe zu, als wie wenn ich weiß, da kommt jetzt irgendeine beruflich gemischte Gruppe. Bei Lehrern ist es so, also es wird sehr viel ausdiskutiert, es passiert unheimlich viel auf der kognitiven Ebene. (...) Insofern macht es einen großen Unterschied, ob ich mit Lehrern arbeite oder mit Menschen aus anderen Berufsgruppen, ja“ (N1, Z. 138-157).

Diese Aussage nimmt Bezug auf die Unterschiedlichkeit der Arbeit mit den verschiedenen Gruppen; sie will deutlich machen, dass es einer anderen Herangehensweise und Vorbereitung bedarf. Die stark ausgeprägte kognitive Ebene fordert insbesondere beim Einsatz von handlungsorientierten Methoden eine starke Berücksichtigung bei der Planung und Gestaltung eines Bausteins. Solche Unterschiede formuliert sowohl der befragte Lehrerfortbildner, der ebenfalls im Unternehmensbereich tätig ist und dort eigene Erfahrungen mit den Teilnehmer/innen gemacht hat, als auch die Erlebnispädagogin, die mit verschiedenen Erwachsenengruppen arbeitet.

„Also, pauschalierend gesagt, sind die Teilnehmer/innen im Unternehmensbereich risikobereiter, sie lassen sich rascher auf eine Übung ein, die man ihnen anbietet“ (N2, Z. 539-540).

„Ja, es ist sehr sehr sehr viel Vorarbeit. Ich hole mir natürlich möglichst viele Informationen über die Kundschaft ein, hätte ich jetzt beinahe gesagt. Also, angefangen davon, wie ist die Geschlechterverteilung hab ich es mit einer reinen Frauengruppe, mit einer Männergruppe, wie ist die prozentuale Verteilung bei einer gemischt geschlechtlichen Gruppe, wie ist die Altersstruktur, aus welchen Kontext kommen die, ist ganz entscheidend. Wenn ich also im Laufe der Woche z.B. zu einer Gruppe dazu stoße, dann informiere ich mich darüber, was ist im Vorfeld passiert, wie ist die Stimmung. Also es ist auch eben nicht nur, dass ich möchte, dass auf der Seite der Lehrer ein ganzheitliches Lernen stattfindet, sondern es ist auch für mich ganz entscheidend, einen möglichst ganzheitlichen Zugang eben zu den Teilnehmern zu finden. Da gehört halt schon eine sehr ausführliche Recherche dazu. Wissensstand und eben auch diese Belange, Bedürfnisse, Befindlichkeiten“ (N1, Z. 251-270).

In der Auswertung der Befragungen wird deutlich, dass die Arbeit im Vorfeld nicht nur aus Organisation und Verwaltung besteht, sondern eine Beschäftigung mit den Menschen fordert, die sich zur Fortbildung gemeldet haben, die ein Anliegen mitbringen, die ihre Zeit einsetzen und die etwas für ihre berufliche und persönliche Weiterentwicklung mitnehmen wollen. Eine Sensibilisierung scheint auf jeden Fall zu helfen, besser auf die Erwartungen eingehen zu können und diese mit in das Angebot zu integrieren.

„Vorbereitung heißt für mich in Abhängigkeit von Vorerfahrung der Gruppe mir über die Schrittfolgen Gedanken zu machen“ (N2, Z. 709-710).

Die erwähnte Schrittfolge mündet dann in den konkreten Einstieg, der eine sehr sensible Phase darstellt und für den weiteren Verlauf sehr entscheidend sein kann.

„... dass ich hier ganz gezielt den Anknüpfungspunkt schaffe, wo sie herkommen, immer wieder dieses Andocken an die Schulsituation und der damit verbundenen Probleme oder auch Freuden, ja“ (N1, Z. 352-355).

Die Aussagen der Befragten lassen sich so interpretieren, dass eine adäquate Planung und ein professionelles Bewusstsein helfen können, schwierige Situationen zu vermeiden, die auf Ängsten und Unsicherheiten der Ankommenden beruhen. Aus der Erfahrung vieler Kurse erwächst eine erhöhte Aufmerksamkeit für solche Prozesse, die wiederkehrend durchlaufen werden. In den Anfangssituationen Hilfestellung zu geben, stellt eine Aufgabe der Fortbildner/innen dar, die zum einen im Vorfeld planbar ist. Zum anderen bedarf sie einer ausgeprägten Sensibilität und Situationsflexibilität:

„Die Einstiegsphase, beziehungsweise die Anmoderation ist, wie ich bereits erwähnt habe, eine ganz wesentliche Phase, in der es sich oft entscheidet, wie es sich weiterentwickelt. Das ist eine Erkenntnis, die ich im Laufe der Zeit bei vielen Kursen beobachtet habe, der erste Nachmittag ist prägend für den Verlauf der Woche“ (N3, Z. 353-357).

Aus der Analyse der Interviews lässt sich zusammenfassen, dass in der kritischen Auseinandersetzung eine persönlich-reflexive Vorgehensweise steckt, die mit einem hohen Anspruch der Fortbildner/innen an sich versehen ist. Der Auftrag an die Lehrerinnen- und Lehrerfortbildner beschränkt sich, wenn man das Resümee weiter ziehen will, nicht auf organisatorische

und planerische Aufgaben sowie die Durchführung und Nachbereitung von Lehrgängen. Der Anteil an Präsenz und die Bereitschaft, sich als Person einzubringen und Ansprechpartner zu sein, bestimmt in starkem Maße die Qualität eines Angebots. An dieser Stelle kann ein Bogen zu den Aussagen der Lernenden im vorherigen Abschnitt gezogen werden, die ebenfalls den Lehrenden eine tragende Rolle zusprachen. Das Gelingen einer Fortbildung scheint eng mit der Person der Leitung verknüpft zu sein und es kann vermutet werden, dass es zumeist bei den Seiten bewusst ist.

Der parallele Blick zur Erwachsenen- bzw. Weiterbildung ermöglicht weitere Sichtweisen auf dieses Themenfeld. Die Erwachsenen- bzw. Weiterbildung berücksichtigt in dem Aufgabenfeld der Lehrenden ein breites Spektrum von Fortbildungsinhalten. Dieses gliedert sich in drei Bereiche auf: Zum einen die planende und lehrende Tätigkeiten in Programmbereichen der Weiterbildung, zum zweiten die Vermittlung und Kursarbeit im engeren Sinne und zum dritten die Aufgaben von Leitung, Management, Organisation und Verwaltung (vgl. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung 2008, S. 81).

Aus dieser Auflistung wird deutlich, dass sich der Aufgabenschwerpunkt in Richtung Bildungsmanagement verschiebt, dazu kommen pädagogische, betriebliche und prozessorientierte Bereiche. Vergleichbar erweitern sich auch die Aufgabenfelder der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildner, wie bereits in dem Abschnitt über die Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung erörtert wurde.

Im Gesamtüberblick ergeben sich als konstitutive Elemente des Lehr-Lernarrangements „Lerner, Lehrende, Lerngruppen, Interaktion, Ziele, Inhalt, Methoden, Medien, Lernsequenzen (Phasen), Evaluation (Lernstandortbestimmung), Zeit, Lernraum“ (Kaiser in Kaiser u.a. 2007, S. 17). Das Gesamtarrangement eines Angebots ist eine sich gegenseitig bedingende fragile Konstruktion, die J. Knoll mit einem Mobile veranschaulicht hat (vgl. Knoll 2007/11, S. 36). Darin geht es um die Wirkungszusammenhänge der Einflussfaktoren, die in der einzelnen Veranstaltung relevant sind. Deren Gestaltung ist Aufgabe der Erwachsenen- bzw. Weiterbildungner/innen. „Der Dozent stellt in der unstrukturierten, unübersichtlichen, „leeren Situation“ den zentralen, deutliche sichtbaren, institutionell herausgehobenen Orientierungspunkt dar. Auf ihn sind die „Hintergrunderwartungen“ der Teilnehmer gerichtet. Er kann diese Erwartungen erfüllen oder auch enttäuschen – in beiden Fällen jedoch bleibt er die zentrale Person. Es wäre schlicht Realitätsverleugnung, wenn er dies nicht wahrhaben möchte“ (Geißler

2005/10, S. 29). Als Dreh- und Angelpunkte einer Fortbildung sind die Erwachsenen- bzw. Weiterbildner/innen ständig darauf bedacht, Entwicklungen im Auge zu behalten und auf Impulse der unterschiedlichsten Art zu reagieren. Insbesondere ist ihre Schwerpunktsetzung auf den Aspekt Lernen⁸¹ zu sehen. So sieht Siebert Lehrende als „Ermöglichungsdidaktiker“ (Siebert 2005, S. 76), die „zu Beobachtungen II. Ordnung in der Lage sein (ebd. 2005, S. 76) müssen. Außerdem müssen sie darauf achten, „welche Paradigmen, welche kognitiven Muster den Diskussionsbeiträgen zu Grunde liegen, welche Sicht systematisch ausgeblendet wird, wie eine Perspektive biografisch verankert ist“ (ebd. 2005, S. 76).

Erwachsenen- bzw. Weiterbildner/innen können nicht allen an sie gestellten Anforderungen, vor allem in der Umsetzungsphase, gerecht werden. Daraus resultiert die Forderung nach einer Konfliktkompetenz, die den Umgang mit Störungen, mit Problemen, mit Interventionen von Seiten der Teilnehmer/innen bewältigen hilft. „Worauf es ankommt, ist, dass der Dozent um die möglichen Folgen seines jeweiligen Handelns weiß, die Folgen für die Dynamik des Lehr-/Lernprozesses und für die Dynamik bestimmter Beziehungsqualitäten“ (Geißler 2005/10, S. 35). Professionalität eröffnet die Möglichkeit, auch aus schwierigen Situationen gute Entwicklungen einzuleiten. Dazu gehört unter anderem Offenheit. „Und ich muss ehrlich sein, wenn ich möchte, dass die Teilnehmer ehrlich sind. Wer als Leiter nicht offen seine Meinung zum Lernprozess und zur Lernarbeit der Teilnehmer äußert, sollte nicht erwarten, dass die Teilnehmer sich ehrlich äußern“ (Weidenmann 1995, S. 46). Hier kann der Bogen zu den Aussagen der Lehrenden gezogen werden, die Authentizität als wichtiges Merkmal anführen, das für sie eine Grundlage der professionellen Erwachsenenarbeit bedeutet.

Eine wesentliche Aufgabe liegt in der Wahrnehmung und in der Lenkung von Gruppenprozessen, die immer mit dem Zusammenfinden verschiedener Personenkreise verknüpft sind. In jeder neuen Zusammensetzung von Gruppen sind vorhersehbare Abläufe im Sinne einer erweiterten Teamentwicklung zu beobachten. „Die Aufgabe für die Leitung heißt also: Grundlagen für ein gemeinsames Boot zu zimmern, indem dann später alle mitrudern können. Solche Entwicklungs- und Starthilfe gelingt am besten, wenn die Lehrenden engagiert jene Schwierigkeiten angehen, die alle neuen Gruppen haben“ (Geißler 2005/10, S. 76). Dazu gehört ein grundlegendes Wissen um Gruppenprozesse, die dann leichter zu gestalten und zu fördern sind, wenn klar ist, dass bestimmte Phasen ablaufen; das geschieht nicht linear, son-

⁸¹ Vgl. Kapitel 2.3.1 Begrifflichkeit und Einordnung

dern in ständigen Rückgriffen auf frühere Phasen, insbesondere wenn es sich um Einschnitte in den Programmablauf handelt (vgl. Gugel 2000/3, S. 33).

Zudem finden sich verschiedene Rollen in einer Gruppenkonstellation. Diese verteilen sich innerhalb der Gruppe und können sowohl dienlich als auch störend sein⁸². Als Aufgabe im Rahmen der Gruppenprozessgestaltung der Erwachsenen- bzw. Weiterbildner/innen kristallisiert sich folgende heraus: „Was sind Lehrende, Trainer, Dozentinnen anderes als Führungspersonen, deren Aufgabe es ist, einen Gruppenprozess (mit dem Ziel der Optimierung von Lernerfolgen) verantwortlich zu leiten?“ (Geißler 2005/10, S. 14). So obliegt es der Leitung zu hinterfragen, ob beispielsweise die phasenspezifischen Bedürfnisse berücksichtigt wurden, ob Lösungsvorschläge angenommen wurden oder hervorgebracht werden konnten, ob der Gruppe Regeln zur Verfügung gestellt oder Vermittlungsangebote angeboten wurden.

Konstruktiver Umgang mit Widerständen ist eine Herausforderung, die besonders dann besser gelingt, wenn das Bewusstsein um die Unterschiedlichkeit und Erwartungen der Teilnehmer/innen entwickelt werden konnte. Somit kann im Vorfeld schon Problemen entgegen gewirkt werden, beispielsweise durch Abfragung von Erwartungen und Vorerfahrungen. Dementsprechend wird ein positiver Umgang mit ablehnenden Reaktionen von Teilnehmer/innen empfohlen: „Etwas Widerstand gehört ja allein schon deshalb dazu, weil die Teilnehmerinnen und Teilnehmer, wenn die wirklich etwas Neues lernen, sich von ihren alten Einstellungen, Kenntnissen, Werten verabschieden müssen. Das aber geht nicht ohne Probleme – ohne Widerstände. Aus der Steuerungsperspektive ist es dabei wichtig, diesen Widerstand auch in seinen sichtbaren Formen zuzulassen, manchmal sogar ihn eher zu fördern als zu konfrontieren“ (Geißler 2005/10, S. 121). Immer wieder entstehen aus Diskussionen, die sich aus Zweifeln oder kritischen Auseinandersetzungen entwickeln, konstruktive Situationen, die Lernen initiieren und Lernprozesse in Gang setzen können.

Auf den Verantwortungsbereich der Institutionen bezogen, bedeutet das: „Die Kernaufgabe der Weiterbildungsstellen würde also allgemein die Beratung und Unterstützung *in allen mit Weiterbildung zusammenhängenden Feldern* beinhalten“ (Landert 1999, S. 184)⁸³. Das impliziert eine Aktualisierung und erweiterte Aufgabenstellung an die Erwachsenen- bzw. Weiterbildung sowie an die Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung. Hier schließt sich der Kreis der

⁸² Auf das Phänomen der Gruppenprozesse und Gruppendynamiken wird noch in Kapitel 2.4.3.3.2 Individuum und Gruppe eingegangen.

⁸³ Kursivschreibweise wurde aus dem Original übernommen.

Überlegungen zum Themenfeld der Beteiligten am Fortbildungsprozess. Somit sollte die Person des Lernenden in den Vordergrund gestellt und ihr Gelegenheit geboten werden, sich ganzheitlich weiterzubilden und zu lernen. Das wiederum sollte durch die Person des Lehrenden, die gemäß den Anforderungen qualifiziert und professionalisiert ihre Aufgabe bewältigen können sollte, geschehen. Im Zusammenspiel aller kann Fortbildung im Sinne einer Verzahnung so gelingen, als dass die optimalen Voraussetzungen und Begleitung zu schaffen, der Beitrag der Fortbildungsanbieterseite ist, die selbstkritische Annahme und das Einbringen sowie der Transfer jedoch der Beitrag der Lernerseite ist.

2.2.3 Pädagogische Führung im System Schule

Dieses Kapitel will ausgewählte Handlungsfelder, wünschenswerte Kompetenzen und Aufgabenbereiche der pädagogischen Führungskräfte aufzeigen. Intention der folgenden Überlegungen ist ein besseres Verständnis der Reaktionen, Erwartungen und Vorstellungen von Schulleitungen. Diese Ausführungen wurden insbesondere im Zusammenhang mit der Fallstudie zusammengetragen, da diese erlebnis- und erfahrungsorientierte methodische Angebote im Rahmen von persönlichkeitsbildenden Fortbildungen berücksichtigt, und diese hinsichtlich ihrer Nachhaltigkeit und Wirksamkeit für Führungskräfte untersucht.

„Das Idealprofil einer Leiterpersönlichkeit geht von der strategisch-unternehmerischen, über die emotional-mitarbeiterorientierte und die qualitativen und ergebnisorientierten Kompetenzen, so als suche man gleichzeitig einen Manager, Diplomaten, Pfarrer, Verkäufer, Sozialarbeiter und Animateur“ (Schley/Schratz in: journal für schulentwicklung 1/2007, S. 6). Diese Aussagen lassen einen Eindruck von der Vielseitigkeit aufkommen, die in der schulischen Führungsaufgabe liegt, und von den damit verbundenen Ansprüchen an pädagogische Führungskräfte. Neben den Verwaltungsaufgaben stehen Mitarbeiterführung und Außenkontaktpflege als Herausforderungen, dazu kommt eine unterrichtliche Verpflichtung, die im Volksschulbereich, der im Zentrum der Untersuchung steht, einen nicht unerheblichen Zeitaufwand bedeutet. Das jeweilige System Schule soll gelenkt, verwaltet und zielorientiert entwickelt werden.

Laut Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus⁸⁴ definieren sich die Aufgaben von pädagogischen Führungskräften wie folgt: „Im Aufgabenspektrum der Schulleitung (Schulleiter/in, Stellvertreter/in) kommt der pädagogischen Leitung der Schule und der Personalführung gegenüber organisatorischen und verwaltungstechnischen Aufgaben eine besondere Bedeutung zu“ (Sachsenröder in: Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung, Nr. 74, 2007, S. 197). Im Weiteren heißt es konkreter: „In einem übergreifenden Verständnis sind Schulleiterinnen und Schulleiter Führungskräfte, die mit Zielen führen, kooperieren, beraten, konsequent delegieren und Ergebnisse kontrollieren“ (ebd. S. 197). Enthalten sind in diesen Ausführungen die wesentlichen Anforderungen, die der Staat an seine pädagogischen Führungskräfte stellt. Durch Führungskräftequalifikation soll die Bewältigung der Anforderungen erleichtert werden.

Im Führungsbereich erscheinen besonders wichtig die reflektierte Kommunikation mit und Integration von Mitarbeiter/innen sowie die Delegation von Aufgaben. „Wer als Schulleiter an seiner Schule etwas verändern will, kann dieses Ziel nur zusammen mit den Lehrkräften angehen und mit ihrer Mitwirkung erreichen. Er muss daher zuerst andere für seine Ziele gewinnen und sie motivieren, also im wörtlichen Sinn „bewegen“, die angestrebten Veränderungen zu verwirklichen. Mit anderen Worten: Er muss führen. Führen ist nicht ausführendes Handeln, aber ohne diejenigen, die ausführen, geht Führung ins Leere (...). Es ist seine Führungskunst, wie er aus dieser Abhängigkeit heraus eine fruchtbare Zusammenarbeit gestaltet und ans Ziel gelangt“ (Sachsenröder in: Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung, Nr. 74, 2007, S. 9). Den Begriff pädagogische Führung näher zu beleuchten, würde sich an dieser Stelle anbieten. Jedoch würde das zu weit von dem eigentlichen Anliegen wegführen, da der gesamte Bereich der Führungsthematik eine eigene Untersuchung erfordern würde.

Ziel von guter Schule und damit der Führung einer schulischen Einrichtung ist es, eine Ausgewogenheit zu erreichen, bei der alle Beteiligten zufrieden sind und eine hohe Qualität im Verständnis von Bildung erreicht wird. Auf die gemeinsame Verantwortung aller am Schulentwicklungsprozess Beteiligten bezogen, lässt sich resümieren, „Situationsbezogene Führung ist nicht etwas, was die Mitarbeiter passiv hinnehmen, sondern etwas, was sie aktiv mitgestalten“ (Blanchard u.a. 2005/3, S. 86).

⁸⁴ Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus vom 19. Dezember 2006 Az.:III.6-5 P 4020-6.73 510

Die Frage, ob professionelle Schulleitung überhaupt einen Unterschied in Bezug auf „die Effektivität von Schulen ausmacht, ist nach dem derzeitigen Stand der Forschung also eindeutig zu bejahen“ (Bonsen in: Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung, Nr. 74, 2007, S. 25). Somit liegt die Hauptverantwortung für gelingende Schulentwicklung bei der Schulleitung. Die äußeren Faktoren scheinen in der von R. Bonsen angeführten Untersuchung zufolge nicht ursächlich für die Qualitätsentwicklung verantwortlich zu sein. Daraus ergibt sich die Frage: Was macht gute pädagogische Führung aus? Die Führungsstilforschung hat nachgewiesen, dass es "nicht *den* optimalen Führungsstil oder *die* optimalen Führungseigenschaften gibt. Vielmehr besteht heutzutage Einigkeit darüber, dass die Anforderungen an effektives Führungsverhalten je nach Situation variieren“ (ebd. S. 46)⁸⁵.

Als Kennzeichen guter Führung lassen sich im Anschluss an M. Csikszentmihalyi folgende Faktoren nennen, die von Führungskräften als wichtige Eigenschaften gesehen werden:

„Da ist erstens ein grenzenloser *Optimismus*, der sie grundsätzlich gut von den Mitmenschen denken und positiv in die Zukunft blicken lässt. Häufig gründet dieser Optimismus auf einem Gefühl des Berufenseins – auf der Überzeugung, dass man eine bedeutsame Rolle auf der Bühne des Lebens zu spielen hat.

Ein hoher Stellenwert kommt zweitens der *Integrität* zu, dem unbeirrbar Festhalten an Grundsätzen, auf dem wechselseitiges Vertrauen wachsen kann.

Ein drittes Kennzeichen dieser Personen ist ihr starker *Ehrgeiz*, verbunden mit Ausdauer, die es ihnen ermöglicht, auch widrigen Umständen zu trotzen und sich immer schwierigen Anforderungen zu stellen.

Das vierte herausragende Kennzeichen ist eine gleich bleibende *Wissbegierde* und Lernbereitschaft.

Und schließlich sprechen alle Befragten davon, dass ihnen *Empathie* und wechselseitiger Respekt wichtig ist“ (Csikszentmihalyi 2004/2, S. 210)⁸⁶.

Bei der Betrachtung dieser Aufzählung ist auffallend, dass überwiegend persönlichkeitsbezogene Merkmale genannt werden, die mit Emotionen assoziiert werden können. Diese Kennzeichen sollen mit in die nun folgenden Überlegungen einfließen, da sie als Bezugspunkte zum tieferen Verständnis von Führung hilfreich erscheinen.

⁸⁵ Kursivschreibweise wurde aus dem Original übernommen.

⁸⁶ Kursivschreibweise wurde aus dem Original übernommen.

2.2.3.1 Qualifikation und Kompetenzen von Schulleitung

In den von L. Häring formulierten Grundsätzen zu Führungsqualitäten werden neben den wesentlichen Grundlagen auch Entwicklungsprozesse aufgezeigt, die damit verbunden sind. Diese Grundsätze dienen hier als Strukturierungshilfen bei dem Diskurs über die notwendigen Qualifikationen und Kompetenzen von pädagogischen Führungskräften.

Dementsprechend sollen folgende vier Bereiche abgedeckt sein, die im Folgenden dann näher ausgeführt und interpretiert werden. Mit Hilfe dieser Einteilung können die wesentlichen Facetten von einem pädagogischen Führungsverständnis erfasst werden.

1. Die Autorität der Schulleiter(innen) muss mit Partizipation verbunden sein.
2. Der Managementprozess muss vom Leichten zum Schweren, vom Einfachen zum Komplexen, vom Organisatorischen zum Inhaltlichen übergehen.
3. Kooperation, Kollegialität und Vertrauen sind für die Arbeitsatmosphäre und die Schulkultur entscheidend.
4. Permanente Fortbildung ist unumgänglich

(vgl. Häring in: schulreport 3/96, S. 10).

zu 1.

Der Begriff Autorität wird hier in Beziehung zu dem der Partizipation gesetzt. „Leadership setzt die Auseinandersetzung mit den eigenen Ressourcen voraus. Lernen, eine gute Führungskraft zu sein, bedeutet nicht (nur), sich über angemessenes Leitungsverhalten belehren zu lassen. Es bedeutet, sich auf den Weg zu machen, in Verbindung mit anderen Visionen zu entwickeln und den Wandel von Organisationen anzustoßen“ (Rahm in: journal für schulentwicklung 1/2007, S. 13). Dabei wird professionelles Führungsverhalten nicht als gegeben vorausgesetzt, sondern es besteht die Möglichkeit, sich lernend weiter zu entwickeln und dieses Bewusstsein zu erarbeiten. Ein entsprechendes Bild zeichnet die folgende Aussage, die aus dem schulischen Bereich hinausgeht, aber Parallelen des Führungsverständnisses aufzeigt: „Ein guter Manager ist wie ein Dirigent auf dem Konzertpodium, der konzentriert darauf hört, wie jedes einzelne Instrument des Orchesters spielt, der hier die Blechbläser dämpft, dort den Streichern mehr Klang abfordert und dabei das ganze Ensemble harmonisch führt“ (Csikszentmihalyi 2004/2, S. 172). Jeder der Beteiligten ist Spezialist/in auf dem zu spielenden Instrument und der Dirigent bringt diese Potentiale zum Klingen und schafft daraus ein Ganzes. Auf die Schule übertragen ist die Lehrkraft in ihrem Bereich, in ihrer Klasse

Spezialist/in, die Schulleitung trägt dirigierend zum Miteinander bei. Das System Schule braucht die Einzelnen und die Führung, um als Ganzes mit und für die Schülerinnen und Schüler gute Arbeit leisten zu können.

Der Autoritätsbegriff verbindet sich mit der Forderung, im rechten Moment Entscheidungen zu treffen, ebenso wie die Fähigkeit, Meinungen einzuholen und in ihrem Wert abzuwägen. „Es ist offenbar eine zentrale Herausforderung für Schulleitungen, einen Entscheidungsfindungsstil auszubilden, der die jeweils situativ angemessene Balance zwischen demokratischer Beteiligung und eher direkter Entscheidung ermöglicht“ (Bonsen in: Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung, Nr. 74, 2007, S. 18). Im schulischen Kontext ist es in der Zusammenarbeit und Auseinandersetzung mit allen Beteiligten wichtig, einen „eigenen Leitungsstil“ (Sachsenröder in: Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung, Nr. 74, 2007, S. 8) zu bilden und damit „formt sich das eigene Rollenverständnis als Schulleiter“ (ebd. S. 8)

zu 2.

Management wird im Führungszusammenhang als Prozess verstanden, der dynamischen Entwicklungen unterliegt, die L. Häring mit den prozesstypischen Kennzeichen verdeutlicht: vom Leichten zum Schweren, vom Einfachen zum Komplexen und vom Organisatorischen zum Inhaltlichen. „Bewahren und Verändern sind elementare immerwährende Führungsaufgaben, die nie eindeutig gelöst und im Kleinen wie im Großen immer wieder neu entschieden werden müssen. Der scheinbare Gegensatz zwischen großen herausfordernden Leitungsaufgaben und kleinteiligem ermüdendem Arbeitsalltag löst sich ein Stück weit auf (...) wenn man im Einzelnen immer auch das große Ganze sieht“ (ebd. S. 12). Im Sinne eines verantwortlichen Führungsverständnisses ermöglicht der Blick auf das Ganze es, eine Zielrichtung zu verfolgen und Visionen zu haben. Als wesentliche Aufgabe erscheint es, eine Balance zu finden, mit deren Hilfe die gestellten Anforderungen bewältigt werden können. „Als Schulleiter muss man den anderen den Rücken frei halten. Man hat eine Zwischenstellung zwischen den Institutionen, die zum Schulalltag gehören, und der Schule. Da muss man Unnützes fern halten und für Ruhe sorgen. Und wo sich die Dinge selbst regulieren können, vielleicht auch dazu Mut machen und bestätigen“ (John in: Kahl 2004, S. 83). An dieser Stelle lässt sich der Bezug zu M. Csikszentmihalyi herstellen, der Empathie und Optimismus als wichtige Fähigkeiten einer Führungskraft ansieht.

Die Anforderungen an pädagogische Führungskräfte haben sich im Verlauf der letzten Jahre gewandelt. Im schulischen Bereich sind neue Aufgabenfelder hinzugekommen, vor allem entwickelten sich zusätzliche Schwerpunkte. Die „reaktiv-administrative Leitung einer Organisation (Bonsen in: Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung, Nr. 74. 2007, S. 22) wurde durch ein Leitungshandeln erweitert, das sich auch dem Anspruch von Innovation und Entwicklung stellt“ (Pool in: journal für schulentwicklung 1/2007, S. 43). Im Rahmen der Schulentwicklung und des Qualitätsmanagement sind qualifizierte Schulleitungen gefragt.

Das Schulleitungspersonal benötigt professionelle Kompetenzen im Hinblick auf einen kooperativen Führungsstil, der sowohl Freiräume lässt, als auch gleichzeitig Führung spürbar sein lässt. Ebenso werden Moderations-, Beratungs- und Konferenztechniken erwartet, da das Kollegium in diesen Bereichen oftmals Unterstützungsbedarf hat. Zudem sind Kenntnisse zur Team- und Organisationsentwicklung notwendig, um sowohl den Kolleg/innen, als auch der gesamten Schulverwaltung Rechnung tragen zu können. Mit Hilfe eines Qualitätsmanagement kann Schulentwicklung vorangetrieben werden, was sich in der Entwicklung eines Schulprogramms oder eines Schulprofils niederschlagen kann. Die innere Evaluation stellt einen wichtigen Faktor im Rahmen der Qualitätsverbesserung dar und kann dem Kollegium auf dem Weg zu Verbesserungsprozessen behilflich sein. Im Rahmen der Verwaltungstätigkeiten sollte ein Kostenbewusstsein und Mittelbewirtschaftung gegeben sein, ebenso wie das systemische Denken als Grundlage des Führungshandels eine wichtige Voraussetzung darstellt. Die Öffnung der Schule und intensive Kooperation mit außerschulischen Partnern sind weitere Kompetenzbereiche, die von der Schulleitung gefordert werden (vgl. Priebe 1999, S. 11). An dieser Stelle erscheint es angebracht, inne zu halten und auf die Vielzahl der geforderten Kompetenzen kritisch zu schauen und im Sinne der hohen Anforderungen auch den Gedanken der Überforderung mit in Erwägung zu ziehen. Inwieweit das alles leistbar – oder auch nicht ist, lässt sich nur vermuten. Dazu bedarf es einer gezielten Nachfrage bei Schulleitungen. Die Qualifizierungsmaßnahmen versuchen Hilfestellung zu geben. Die hier vorliegende Untersuchung berührt diese Fragestellung insofern, dass sie versucht, die Ausprägung notwendiger Kompetenzen mit Hilfe von ausgewählten Methoden zu erleichtern.

zu 3.

M. Csikszentmihalyi schätzt den Optimismus und die Integrität sowie die Empathie für führungsrelevante Kriterien. Mit der folgenden Aussage werden diese Kennzeichen für pädagogische Führungskräfte aufgegriffen und in ihrer Bedeutung vertieft. „Wir haben kaum Sprache,

noch weniger Modelle des Handelns, die auf dem Prinzip des Loslassens beruhen und im Wahrnehmen und Verstehen, im Resonanz geben und Feedback äußern, im Haltungen und Bereitschaften Erkennen, sowie die Atmosphäre in sozialen Räumen verändern, ihre professionelle Funktion erkennen“ (Schley/Schratz in: journal für schulentwicklung 1/2007, S. 6/7). Der Komplexitätsanspruch relativiert sich, wenn es gelingt, Vertrauen in das Handeln der Beteiligten zu legen sowie durch Zurückhaltung und Beobachtung präsent zu sein. Führung kann sich durch ein erfahrungsgeleitetes Verständnis zurück nehmen und eingreifen, wo es sinnvoll und notwendig erscheint.

zu 4.

Die Fortbildung von Führungskräften ist nach L. Häring unumgänglich. In dem Zusammenhang stellt sich die Frage, ob Führungspersönlichkeit angeboren oder erlernbar ist? Das Thema berührt zwei verschiedene Denkansätze. So geht der verhaltenstheoretische Denkansatz⁸⁷ davon aus, dass man lernen kann, wie man erfolgreich führt. Dahinter steht die Vorstellung, dass angehende Führungskräfte das Verhalten von erfahrenen Schulleitungen beobachten, wesentliche Führungskriterien und –ansätze erfassen und fähig sind, eigene Handlungsmuster zu entwickeln. Die Anzahl der besuchten Fortbildungskurse korreliert mit der erlangten Professionalisierung, kann also solche auf Erfahrung und Beobachtung beruhenden Erkenntnisse bewusst machen und vertiefen helfen.

Der eigenschaftstheoretische Denkansatz schätzt hingegen die Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten relativ pessimistisch ein. Somit hat Fortbildung einen geringen Einfluss auf Führungsverhalten. Die Führungskompetenz ist demnach an bestimmte Persönlichkeitsmerkmale gebunden. Der praktischen Bewährung im Schulalltag kommt eine größere Bedeutung zu als dem Besuch einer Fortbildung.

Zahlreiche Untersuchungen haben ergeben, dass keine „der Positionen allein hinreichend Gewähr für kompetentes Führungshandeln bietet“ (Sachsenröder in: Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung, Nr. 74, 2007, S. 53). Führungsstrategien wie Flexibilität, Teamarbeit und individuellen Erfolg sowie Großzügigkeit, Vornehmheit und Anstand bedeuten, „dass die besten Eigenschaften seines Führungsstils von jedem erlernt werden können. Shack-

⁸⁷ Die Ausführungen zum verhaltens- und eigenschaftstheoretischen Ansatz beziehen sich auf die Einschätzung von Fortbildungsrelevanz im Akademiebericht Nr. 424: Neu in der Schulleitung Erscheinungsjahr 2007.

leton⁸⁸ war ein durchschnittlicher Mensch; er wurde durch sein eigenes Bemühen zu einem außergewöhnlichen Menschen“ (Morrell/Capparell 2003, S. 29/30).

Gemäß ihrem Selbstverständnis geht Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung davon aus, dass mit Angeboten von Aus-, Fort- und Weiterbildung Entwicklungen angebahnt werden können. Die Einstellung, dass es sich um eine „persönliche Eignung“ (Sachsenröder in: Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung, Nr. 74. 2007, S. 54) handelt, schließt erfolgreiche Fortbildungsbemühungen nicht aus. Daneben bietet der Alltag Lernfelder, auf denen Erfahrung und Führungskompetenz erworben werden kann. „Den Beruf des Schulleiters erlernt man nur, indem man ihn unter den Bedingungen des täglichen Ernstfalls ausübt“ (ebd. S. 54). Eine Begleitung durch Fortbildung unterstützt die Reflexion des Erlebten und die Verarbeitung der Impulse. Eine systematische Qualifizierung ist dabei ein wesentlicher Erfolgsfaktor. „Führungskompetenz erwächst aus der Berufspraxis und der begleitenden Reflexion darüber, sei es in Seminaren oder in anderen Formen des strukturierten Erfahrungsaustausches“ (ebd. S. 54). Ohne eine begleitende Fortbildung, ohne die Möglichkeit einer systematischen Auseinandersetzung mit dem eigenen Handeln bleibt „Führungskompetenz bestenfalls das Resultat einer nur zufällig geglückten Berufspraxis“ (ebd. S. 54).

Zum Gelingen einer effektiven Führungskräftequalifizierung sind alle Beteiligten aufgefordert, ihren Beitrag zu leisten. „Von den pädagogischen Führungskräften wird erwartet, dass sie ihre Qualifizierung zu ihrer eigenen Sache machen und die Fortbildungsmöglichkeiten intensiv nutzen. Die Gestaltung der Seminare ist der Handlungs- und Praxisrelevanz verpflichtet und muss folgenden transferfördernden Standards genügen“ (Sachsenröder in: Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung, Nr. 75, 2007, S. 197). Sie berücksichtigen die Individualität von Führungspersonen und knüpfen an die Erfahrungen der Teilnehmer an und erweitert die Handlungsalternativen. Sie sind praxis- und wissenschaftsbasiert und beziehen mit ihrer interdisziplinären Ausrichtung Vertreter verschiedener Wissenschaftsdisziplinen ebenso ein wie Führungskräfte aus Schule und Wirtschaft und best-practice-Beispiele. Sie sind methodisch offen. Damit umfassen sie seminarmäßig organisierte Lehrgänge ebenso wie Formen der kollegialen Beratung und der Begleitung durch virtuelle Plattformen. Sie fördern den Aufbau von Netzwerken in der Region und darüber hinaus, insbesondere durch die Beteiligung aller Ebenen der Lehrerfortbildung (vgl. ebd. S. 197).

⁸⁸ E. Shackleton war Polarforscher, der eine seiner Expedition abbrach, weil ihm das Überleben seiner Mannschaft wichtiger war als das Projekt unter Lebensgefahr fortzusetzen. Der Rückweg forderte enorme Führungsqualitäten von ihm, um trotz der Gefahren die komplette Besatzung unversehrt zurück zu bringen.

Im Rückbezug auf die Aufgabenbereiche von Lehrenden liegt in diesen Standards die konkrete Umsetzung von qualifizierenden Fortbildungsangeboten für Führungskräfte. Die Anforderungen werden operationalisiert und sind in ihrer Realisierung nachprüfbar. Damit sind in den Standards die Vorgaben impliziert, die als Kriterien angelegt werden können.

Die Förderung von Nachwuchskräften stellt ein weiteres Gebiet dar, das im der aktuellen Fortbildungscurriculum⁸⁹ für Führungskräfte Beachtung findet. Die Übernahme einer Führungsposition impliziert die Annahme, dass die Aufgabe „besondere Anforderungen an die Persönlichkeit stellt“ (Sachsenröder, Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung, Nr.74, 2007, S. 26). Die Teilnehmer sind aufgefordert, sich mit der „eigenen Persönlichkeitsstruktur auseinander“ (ebd. S. 26) zu setzen. Gleichzeitig werden sie ermutigt, eigene „Potentiale zu erkennen und auszubauen, Entwicklungsziele festzulegen und mögliche Fortbildungsschritte einzuschätzen“ (ebd. S. 26).

Fortbildung entwickelt mit „der Schulaufsicht zusammen Kriterien“ (Häring in: schulreport 3/96, S. 11), die gleichermaßen für „Findung, Ausbildung und Fortbildung von Schulleitern gelten, damit durch entsprechende Personalvor- und Personalfürsorge Fehlentscheidungen vermieden oder rechtzeitig korrigiert werden können“ (ebd. S. 11). Dazu wurde aktuell in Bayern ein neues Ausbildungscurriculum erstellt, das die Schwerpunkte der Vorqualifikation, der Ausbildung und der Berufsbegleitung festlegt⁹⁰. Dieses Curriculum will insbesondere für Führungskompetenz, Personalentwicklung, Organisation und Kooperation und Unterrichtsqualität Themenbereiche der Qualifizierung schaffen. Das neue Qualifizierungsmodell gliedert sich in drei Phasen: Die Vorqualifizierung, die Ausbildung und die Berufsbegleitung⁹¹. Die Gesamtdauer der drei Module, die sich aus der Umsetzung der Phasen ergeben, umfasst einen Zeitraum von 32,5 Tagen. Die systematische Weiterentwicklung der Führungskräftequalifizierung „ist ein wichtiger Meilenstein in der Führungskräfteentwicklung und leistet damit einen wesentlichen Beitrag zur Qualitätssicherung an Schulen“ (Sachsenröder in: Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung, N. 75, 2007, S. 197).

⁸⁹ Vgl. die Ausführungen zum Curriculum in Kapitel 2.1.2 Einordnung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung und die Gesetzeslage in Bayern

⁹⁰ Vgl. hierzu die Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus vom 19. Dezember 2006 Az.:iii.6-5 P 4020-6.73 510

⁹¹ Vgl. dazu die Ausführungen in Kapitel 1 Zur Ausrichtung der Untersuchung

„Führungsseminare erfreuen sich wachsender Nachfrage, wenn sie existentielle Fragen der Mitarbeiterführung, der Entwicklung von Kollegien und Schule sowie die persönliche Ausgangslage des Schulleiters thematisieren und mit Methoden durchgeführt werden, die auch in die Schulwirklichkeit übertragbar sind“ (Häring in: schulreport 3/96, S. 31). Die Schulleiter/innen, die sich meist im Alltag mit Themen konfrontiert sehen, die sie als Lehrkraft nicht wahrgenommen haben, nicht wahrnehmen mussten, suchen nach Unterstützung für ihre anspruchsvolle Aufgabe. Die Ernennung zu Führungspositionen beruhte bislang weniger auf führungsrelevanten Kriterien⁹². Mit dem neuen Qualifikationsmodell soll das modifiziert und angepasst werden. Mit der Veränderung der Qualifikation ist die Möglichkeit gegeben, dass sich potentielle Führungskräfte bereits im Vorfeld mit Anforderungen auseinandersetzen. „Im Unterschied zum formalen Wechsel vollzieht sich der persönliche Rollenwechsel vom Lehrer zum Schulleiter nicht von einem Tag auf den anderen“ (Sachsenröder in: Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung, Nr. 74, 2007, S. 811). In sogenannten Orientierungskursen werden Übungen zu führungsrelevanten Kompetenzen angeboten, die in kleinen Einheiten erprobt werden können und anschließend von bewährten Führungskräften in Einzelgesprächen rückgemeldet werden.

Auf keinen Fall sollen Verwaltung und Organisation im Vordergrund der Aus- und Fortbildung stehen. Speziell dafür notwendiges Wissen und Inhalte werden mittlerweile im Vorfeld zur Bearbeitung in Gestalt eines Webbasedtrainings angeboten und können hier bereits mit Formen der Selbstüberprüfung trainiert werden. In den Lehrgängen finden sich vielfach persönlichkeitsbildende Angebote, die sich mit Kommunikation, Konfliktmanagement und Gesprächsführung befassen. Ein weiterer Bestandteil sind Bausteine zur Schul- und Unterrichtsentwicklung⁹³. Auch der informelle Bestandteil einer Fortbildung erscheint sehr relevant. In „vertraulichen Gesprächen am Rande des Lehrgangs“ (Ohgke in: Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung, Nr. 169, 1990, S. 318) wird deutlich, wie wichtig es ist, „bei einem Ausbildungsseminar für Schulleiter die sowohl persönliche als auch pädagogische Verantwortung in den Vordergrund gerückt zu sehen“ (ebd. S. 318).

⁹² Die Auswahlprozedur der Führungskräfte findet durch die Bezirksregierungen und das Staatsministerium für Unterricht und Kultus statt. In Zukunft soll die Auswahl durch das Führen eines Portfolios enger mit der Qualifizierung verzahnt werden (vgl. Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung, Nr. 75, S. 194f)

⁹³ Vgl. hier die Ausführungen in Kapitel 3 Organisation und Konzeption der beobachteten Schulleitersequenz.

2.2.3.2 Aufgabenbereiche von Schulleitung

Neben den Aufgaben bezüglich der Organisation und Verwaltung steht als ein zentrales Anliegen von Schulleitungen die Schulentwicklung mit den Schwerpunkten Personalentwicklung und Unterrichtsentwicklung. Die damit verbundenen Aufgaben lassen sich in ihrer Vielfalt und Umfänglichkeit anhand einiger ausgewählter Beispiele aufzeigen. Bei den angeführten Aspekten handelt es sich um Forderungen, die von der pädagogischen Führungskraft geleistet werden sollten. So soll die Schulleitung Schulkultur fördern sowie dazu notwendige Regeln entwickeln und implementieren. Die Lehrkräfte sollen entlastet werden, gleichzeitig soll auf Disziplin geachtet, Kontakt gesucht und Kommunikation gepflegt werden. Die Leistungen der Kolleg/innen wollen erkannt und gewürdigt werden. Die Leitung ermöglicht Beteiligung an Entscheidungen, gibt Bestätigung und fördert die sozialen Beziehungen im Kollegium und im Rahmen des Schullebens. Sie stellt adäquates Arbeitsmaterial zur Verfügung und unterstützt bei der professionellen Entwicklung der Kolleg/innen, indem sie zum Beispiel Ressourcen anfragt und einbringen lässt. Als Motor der Schule regt die Schulleitung Wandel an, plant und implementiert neue Ideen, verwirklicht die Ziele eines schuleigenen Curriculums, und berücksichtigt Verfahren der inneren und äußeren Evaluation sowie Möglichkeiten des individuellen und allgemeinen Feedbacks. Zudem verfügt sie über Fach- und Schulentwicklungswissen, regt an und erarbeitet Ziele, die der Fokussierung auf ausgewählte Bereiche dienen. Außerdem übernimmt sie die Außenvertretung, setzt sich für Optimierungsverfahren ein und hat bei all dem Ideale und Visionen und Flexibilität (vgl. Bonsen in: Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung, Nr. 74. 2007, S. 32/33). Die Ausführungen können nur einen Teil der Anforderungen berücksichtigen. An dieser Stelle stellt sich erneut die Frage, wie realistisch und vielleicht sogar wie wünschenswert eine tatsächliche Umsetzung wäre. Hilfreich ist es sicherlich sich ein Bewusstsein über die Anforderungen zu verschaffen. Unter diesem Blickwinkel erfolgte die ausführliche Darstellung. Sie dient lediglich der Veranschaulichung und damit der Sensibilisierung.

Auf diesem Hintergrund implizieren die in der Aufzählung enthaltenen Tätigkeiten und Qualitäten Forderungen, derer sich Fortbildung annehmen und für die sie mit dem Ziel Hilfestellung bieten sollte, die Schulqualität durch professionelle Schulung der pädagogischen Führungskräfte zu verbessern. „So wird derzeit den Schulleitungen ein Mehr an Aufgaben aufgebürdet, ausgedrückt in Verantwortung für das Profil und die Leistung der Schule, für die Erreichung der Ziele, für die Entfaltung der Schulkultur und das Klima, für das Image und die

Attraktivität und schließlich für die Qualität sowie die Entwicklung und Durchsetzung von Standards. Ganz sicher ist dieser Katalog nicht vollständig“ (Schley/Schratz in: journal für schulentwicklung 1/2007, S. 6).

Auf den Bereich der Fortbildung bezogen bedeutet das eine intensive Auseinandersetzung mit den Anforderungen und Bedürfnissen der Führungskräfte. Um das Angebot bedarfsgerecht in das Programm mit aufnehmen zu können, ist zum einen eine Orientierung an den Ausbildungsinhalten des bereits erwähnten Curriculums wichtig. Mit den verbindlichen Fortbildungen werden erforderliche Bereiche aufgenommen und konkretisiert. Zum Beispiel: Evaluation - Evaluationselemente kennen lernen, Interne Evaluation, Externe Evaluation, Vorstellung evaluierter Schulen⁹⁴. Das weist daraufhin, dass die oben erwähnten Anforderungen an die Tätigkeiten und Qualitäten von Schulleitung im Rahmen der Fortbildungsveranstaltungen behandelt und angeboten werden.

Zum anderen kann die Berücksichtigung der Rückmeldung von Führungskräften als Ausgangspunkt für eine bedarfsgerechte Planung verwendet werden. Die Anfrage bei den Fortzubildenden wird als ein wichtiger Ansatz gesehen, um nicht über die Köpfe hinweg zu vereinheitlichen und damit Inhalte anzubieten, die bereits bekannt sind oder nicht dem aktuellen Bedarf entsprechen.

Eine Aufgabe der Schulleitung, die im Hinblick auf Schulentwicklung eine große Relevanz hat, ist die der Planung und Unterstützung von Fortbildungsmaßnahmen für Lehrkräfte. Wie notwendig dieser Bereich ist, kann an Schulen beobachtet werden, die sich auf den Weg gemacht haben und Unterstützung durch professionelle Fortbildung erhalten haben. „Natürlich ist es ein hartes Geschäft für die Schulleiter, Lehrerfortbildung und Unterricht in Einklang zu bringen, aber gute Schulleiter/innen entwickeln ihr Kollegium durch Fortbildung und binden diese als ein unentbehrliches Element in ihr Führungskonzept ein. Eine Schule ohne Fortbildung verhungert pädagogisch, methodisch und didaktisch“ (Häring in: schulreport 3/96, S. 30).

Die Schulleiter/innen eröffnen meist Möglichkeiten, Fortbildung zu besuchen, da sie den Bedarf und die Notwendigkeit für die Weiterentwicklung des eigenen Systems Schule kennen.

⁹⁴ Vgl. hierzu die Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus vom 19. Dezember 2006 Az.:iii.6-5 P 4020-6.73 510

Schließlich ist die Schulleitung „der Motor für die Entwicklung der Vertrauenskultur und die Qualitätsentwicklung der Schule“ (Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung 2005, S. 68). Wenn die Schulleitung einen Fortbildungsbedarf sieht, werden „dazu Fortbildungen angeboten, auch wenn das Lehrerkollegium dies nicht so sieht“ (ebd. S. 68). Eine Bedarfsplanung und die Konzeptentwicklung als erste Handlungsschritte zu einer schulinternen Professionalisierung können helfen, zielführende Kompetenzen zu entwickeln.

In einer Zusammenschau der vorangestellten Überlegungen lässt sich festhalten, dass in der Führungsfortbildung Unterstützungsangebote vorhanden sein sollten, die helfen, auf die vielfältigen beruflichen Anforderungen an die pädagogische Führungskraft eine Antwort zu finden. Es lässt sich aufgrund der aufgeführten Aspekte vermuten, dass die Kernbereiche von Führungskompetenzen in einem reflektierten emotional- sozialen Persönlichkeitsprofil der Leitung liegen. Häufig erwähnt wird in diesem Zusammenhang die Kommunikationsfähigkeit, die Empathie, die positive Einstellung zur Aufgabe sowie die Integrität – womit die Brücke zu den Aussagen von M. Csikszentmihalyi geschlagen werden kann, der zu Beginn mit vergleichbaren Faktoren zitiert wurde. Aktive Führungsannahme und deren offensive Gestaltung integriert Mitarbeiter/innen und lässt Gestaltungsspielräume.

Auf den Wert von Fortbildungsangeboten weisen vorausgehende Aussagen hin. Fortbildung soll zum einen für die Führungskraft Unterstützung beim Einstieg in die neue Aufgabe sein. Zum anderen vermittelt sie berufsbegleitend Impulse und Erfahrungswerte, für die sich im Alltagsgeschehen ergebenden Herausforderungen. Zum dritten befassen sich Führungskräfte mit dem Fortbildungsbedarf ihrer Schule und versuchen entsprechend die Fortbildungsvorhaben der Kolleg/innen zielgerichtet in den Schulentwicklungsprozess zu integrieren.

2.3 Handlungs-, erfahrungs- und erlebnisorientiertes Lernen

Das folgende Kapitel versteht sich – in Abgrenzung von einer eigenständigen Untersuchung zum Themenfeld Lernen – als Markierung bestimmter Anhaltungspunkte innerhalb der gesamten konzeptionellen Rahmung, gedacht als Hilfe für den eigentlichen Untersuchungszweck. Dies bedeutet, dass auf als relevant erachtete Aussagebestände zurückgegriffen wird. An den Beginn wird eine begriffliche Klärung und Einordnung in Kapitel 2.3.1 bezüglich erfahrungsorientierten, erlebnisorientierten und handlungsorientierten Lernens gestellt. Die

Abgrenzung wird von der Autorin vorgenommen, um diese Begriffe im Folgenden der aufgezeigten Bedeutung nach angemessen verwenden zu können. Es folgen in Kapitel 2.3.2 einzelne Erfahrungen mit den beschriebenen Methoden unter Bezugnahme wissenschaftlicher Erkenntnisse.

2.3.1 Begrifflichkeit und Einordnung

Handlungsorientiertes Lernen

Der Begriff des handlungsorientierten Lernens geht auf die Ausrichtung der Arbeitspädagogik innerhalb der Reformpädagogik zurück. Bereits in J. H. Pestalozzis Idee der Elementarbildung als Einheit von Kopf, Herz und Hand, die sich wie folgt in seiner Elementarmethode wiedergeben lässt: „Denken und Handeln soll, wie ein Bach und eine Quelle, in ein solches Verhältnis kommen, dass durch das Aufhören des einen das andere auch aufhören muss, und umgekehrt“ (Pestalozzi 1932, S. 334) finden sich Gedanken, die Lernen und Handeln als Verbindung sehen. Ein weiterer Reformpädagoge, H. Gaudig sieht im Prozess des Lernens einen wesentlichen Ansatz in der tätigen Auseinandersetzung mit Angeboten: „Freie geistige Tätigkeit ist Eigentätigkeit, ist Selbsttätigkeit. Es handelt sich beim freien geistigen Tun um ein Handeln aus eigenem Antrieb, mit eigenen Kräften, auf selbstgewählten Bahnen, zu frei gewählten Zielen“ (Gaudig 1925, S. 22). J. Dewey und W. Kilpatrick entwickeln den Ansatz des „learning by doing“⁹⁵, bei dem das handelnde Erkunden der die Schule umgebenden Wirklichkeit bedeutsam ist. Die erwähnten Autoren hatten einen wichtigen Einfluss auf die Entwicklung der erlebnispädagogischen Gedanken. Aus diesem Grund wird auf ihre Werke in den Ausführungen in Kapitel 2.4 eingehender Bezug genommen.

Vielfach vermischt sich der Begriff des handlungsorientierten Lernens mit den Vorstellungen vom ganzheitlichen, entdeckenden oder offenen, kindgemäßen Unterricht. Diese weisen auf handelndes Lernen ausgerichtete Elemente auf, bedienen aber nur Teilbereiche oder berücksichtigen zusätzlich weitere Bezugspunkte. Deshalb erscheint es erforderlich, Kriterien zu nennen, die Ausrichtung auf Handlungsorientierung klarer definieren und die Zuordnung der weiteren verwendeten Begriffe erleichtern. „Für die Methoden eines handlungsorientierten Lernens ist vielmehr eine qualifikatorische Polyvalenz charakteristisch: Fachwissen und Fachkönnen werden durch sie in einer Art und Weise erarbeitet, bei der die Lernenden gleichzeitig auch ihre methodischen und sozialen Kompetenzen entwickeln können. Gleichzeitig

⁹⁵ Vgl. dazu Kapitel 2.4.2 Die Erlebnispädagogik und ihre Wurzeln

wird durch die handlungsorientierten Methoden eine Lernkultur konstituiert, die auch subjektbezogen, aktivitäts- und selbständigkeitsfördernd ist“ (Arnold 2005, S. 203). Aus diesem Zitat kann geschlossen werden, dass die Handlungsorientierung als übergeordneter Begriff angesehen werden sollte. Hier erwähnte Kennzeichen finden im Folgenden genauere Beachtung. Es lassen sich weitere, in diesen Ausführungen relevante Spezifizierungen in Richtung Erlebnis- und Erfahrungsorientierung subsumieren.

Als Kennzeichen ist das verständnisvolle Lernen hervorzuheben, das als aktiver, individueller Konstruktionsprozess mit mentaler Verarbeitung zu verstehen ist. Diese vollzieht sich in der handelnden Auseinandersetzung mit der sozialen oder natürlichen Umwelt oder im Umgang mit Symbolsystemen. In diesem Verständnis ist Lernen sinnstiftend, indem es neue Zusammenhänge erschließt, die Wissen organisieren und ordnen (vgl. Stern u.a. in: Bundesministerium für Bildung und Forschung 13/2005, S. 115/116).

Ein weiteres Kennzeichen liegt in der Ausrichtung auf Ganzheitlichkeit des handlungsorientierten Lernens. Bei dieser Form des Lernens wird eine Weiterentwicklung ermöglicht, die angestrebt und willentlich vollzogen wird. Lernen berührt die ganze Person, den Menschen als Subjekt, der sich entwickeln und fortschreiten will. Lernen ist als Persönlichkeitsentwicklung zu sehen, deren Förderung ganz darauf ausgerichtet ist, dem Menschen in seiner Entwicklung den Erwerb von Handlungsstrategien zu ermöglichen. Das erfordert „den expliziten Einbezug allgemeiner und individueller Lernvoraussetzungen“ (Hascher/Astleitner in: Gläser-Zikuda/Hascher 2007, S. 27). Unter den Zielen des handlungsorientierten Ansatzes lassen sich der Erwerb von Qualifikationen und Kompetenzen subsumieren, die sich sowohl auf die berufliche, als auch auf die individuelle und die gesellschaftliche Dimension beziehen. Als Kompetenzen, die zu erwerben und zu entfalten sind, können die Fachkompetenz, die Sozialkompetenz und die Methodenkompetenz angeführt⁹⁶ werden. „Lernen in Ganzheitlichkeit, physische Lebenswelterfahrung, Entfaltung aller Sinne und Selbsterfahrung in sozialen Bezügen gehören demzufolge auch in einer zukünftigen Wissensgesellschaft elementar zum „Rüstzeug“ für ein eigenverantwortliches und selbstbestimmtes Leben in einer aktiv mitzugestaltenden Welt“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung 1998, S. 91).

Ein wichtiges Kennzeichen der Handlungsorientierung liegt in der Aktivität. Die aktive Umsetzung des Gelernten und das Neukombinieren von Gegebenheiten sind wesentliche Be-

⁹⁶ Vgl. dazu die Ausführungen zu Kompetenzen in Kapitel 1 Zur Ausrichtung der Untersuchung

standteile. „Der Rückgang passiv aufnehmender und nachvollziehenden Lernens muss durch die Etablierung handlungsorientierter und selbstaktiver Methoden kompensiert werden“ (Kuwan/Waschbüsch in: Bundesministerium für Bildung und Forschung 1998, S. 48). Dahinter steht die Annahme, dass handelndes Lernen erfolgreich die Entwicklung von Einsichten unterstützt. So geht man davon aus, dass die Zeit, „die beim Übergang in das Langzeitgedächtnis benötigt wird“, in „handlungsrelevanten Umgebungen am ehesten vorhanden“ ist, wenn „alle fünf Sinne und das eigene Handeln einbezogen sind“ (Nuisl 2006, S. 226).

Die Subjektbezogenheit als weiteres Kennzeichen sieht in der Gestaltung des Lernprozesses vor, dass die Lernenden im Mittelpunkt stehen und somit die Beachtung der Person als lernendes aktives Individuum, das zum selbständigen und selbsttätigen Handeln angeregt wird. Lernende werden mit komplexen, sinnvollen Problemstellungen und Situationen konfrontiert, indem man an ihre Interessen, Vorwissen und Alltagserfahrungen anknüpft. Sie sollen die Möglichkeit haben, ihre Interessen, ihr Vorwissen und ihre Alltagserfahrungen mit für die Lösung von komplexen Problemen zu gebrauchen und einzubringen. Die aktive Form des Lernens, die versucht die Lernenden als Personen und als Individuen anzusprechen, findet sich im handlungsorientierten Lernen. Das bedeutet, „den Überhang von abstrakten Informationen in Veranstaltungen abzubauen und verstärkt solche Aktionsformen einzusetzen, die unmittelbare Erfahrungen ermöglichen oder aber sich wirklichkeitsnaher Abbildungsformen bedienen“ (Alsheimer u.a. 1996, S. 78).

Erfahrungsorientiertes Lernen

Insbesondere beim erfahrungsorientierten Lernen wird ein didaktische Modell beschrieben, das auf der Annahme basiert, dass erst eine unmittelbare, praktische Auseinandersetzung mit einem Lerngegenstand einem Individuum effektives, sinnstiftendes Lernen ermöglicht. Es geht um ein „Denken, Verhalten und Handeln, das sich im praktischen Tun niederschlägt. Es braucht deshalb eben solches praktische Tun als Raum des Erlernens und Übens. Dies wiederum bedeutet, dass die Aus- und Fortbildung erfahrungsorientiert ausgerichtet ist“ (Knoll in: Feller Mayer/Kramer 2008, S. 19).

Ein physiologisch ausgerichtetes Verständnis führt Lernprozesse auf Vorgänge im Gehirn zurück, die durch Impulse in Gang gesetzt werden. „Unter Lernen verstehen wir alle nicht direkt zu beobachtenden Vorgänge in einem Organismus, vor allem in seinem zentralen Nervensystem (Gehirn), die durch Erfahrung (aber nicht durch Reifung, Ermüdung, Drogen oder

ähnliches) bedingt sind und eine relativ dauerhafte Veränderung beziehungsweise Erweiterung des Verhaltensrepertoires zur Folge haben. Mit anderen Worten: Lernen ist eine erfahrungsbedingte Veränderung der Möglichkeit eines lebenden Systems, in einer Umwelt einen Zustand einnehmen zu können“ (Krüger in: Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung 37/2003, S. 44). Hier wird besonders auf die Erfahrung als bedingendes Element Wert gelegt. Erfahrung wird als Chance Lernen zu unterstützen gesehen. Diese Sichtweise findet sich in der Erlebnispädagogik und bei erlebnis- und erfahrungsorientierten Methoden wieder⁹⁷.

Das Konzept des erfahrungsorientierten Lernens geht zurück auf die Pädagogik des Pragmatismus mit ihrem bereits erwähnten wichtigsten Vertreter J. Dewey. Da er zentrale Aspekte in der Entwicklung der Erlebnispädagogik gesetzt hat, wird auf seine erlebnispädagogischen Bezugspunkte in Kapitel 2.4 zur Erlebnispädagogik näher eingegangen. Zunächst werden hier Anknüpfungspunkte gesetzt, die das Verständnis der verwendeten Begrifflichkeiten zur Handlungsorientierung erleichtern sollen. Für J. Dewey setzt Lernen stets eine aktive, reflexive Auseinandersetzung mit konkreten Erlebnissen voraus⁹⁸. In der Verbindung des handelnden Tuns mit der Reflexion dieses Tuns finden sich durch den Einsatz der erlebnis- und erfahrungsorientierten Methoden Lernarrangements in vielfältiger Ausprägung.

Lernen kann in formalen Bildungssituationen, wie zum Beispiel in der Schule, dann effektiv sein, wenn das dort vermittelte abstrakte Wissen an konkrete individuelle Erfahrungen geknüpft wird. Nach J. Dewey bedeutet Erfahrung einerseits ein Gewährwerden, ein Hinnehmen sowie ein „Belehrtwerden“ (Dewey 1993, S. 187). J. Dewey spricht von einer aktiven Erfahrung wie „Ausprobieren, Versuch“ (ebd. S. 186) und von einer passiven Seite, „ein Erleiden, ein Hinnehmen“ (ebd. S. 186). Dabei bilden das Einwirken und das Erleiden einen Kontext, der sich spiralförmig zur immer besseren Weltansicht entwickelt. Insofern ist Erfahrung ein Einwirken auf Etwas, um auch die Wirkung zu erleiden. Damit ist Erfahrung bewusstes Tun, nicht bloße Betätigung (vgl. ebd. S. 186). Das Lernen muss seiner Meinung nach auf Erfahrung aufgebaut sein. „Es ist keine Erfahrung, wenn ein Kind in eine Flamme greift; es ist Erfahrung, wenn die Bewegung mit dem Schmerz, den es infolgedessen erlebt, in Zusammenhang gebracht wird“ (ebd. S. 187). Erfahrung meint, dass wir im Laufe unseres Lebens für die Lösung von Problemen Strategien im Denken und Handeln entwickeln. Diese Strategien werden als entweder geeignet oder ungeeignet bewertet, je nachdem wie erfolgreich sie waren.

⁹⁷ Vgl. Teil 2.4 Grundlagen zur Erlebnispädagogik

⁹⁸ Vgl. in Kapitel 2.4 die Aussagen von J. Dewey im Kontext der Erlebnispädagogik.

Das Wissen über erfolgreiche oder erfolglose Strategien verankert sich im Gedächtnis eines Individuums und so verfestigt sich Erfahrung, die Dewey „aufgespeichertes Wachstum“ (ebd. S. 187) nennt, zu Gelerntem. Daraus folgt für J. Dewey der wichtige Schluss, dass der Maßstab für den Wert einer Erfahrung in der „größeren oder geringeren Erkenntnis der Beziehungen und Zusammenhänge, zu der sie uns führt“ (ebd. S. 188) liegt. Somit umschließt der Bildungsvorgang „Vorgänge des Erkennens insoweit, als sie etwas zurücklassen, was sich anderem hinzufügt, was sinnvoll ist“ (ebd. S. 188).

Erlebnisorientiertes Lernen

Das erlebnisorientierte Lernen bezieht sich auf das Erfahrungslernen mit dem Schwerpunkt des Erlebens. Emotionale und intensiv erlebte Situationen, deren Bewältigung eine Herausforderung darstellen, können demnach auch ein Anlass von Lernprozessen sein. „Je nach Intensität rufen Spiel- und Übungsformen Empfindungen, Gefühle, körperliche Reaktionen wach. Das ist Absicht, da über Wahrnehmung bewusst gelernt werden soll“ (Mühdorfer in: Kahlert u.a. Braunschweig 2006, S. 213). Erleben ist ein Austausch des inneren Zustandes im Zusammenhang mit dem, was um einen herum passiert. Es ist die Interaktion der eigenen Gefühle mit der Umwelt. Ziel ist es unter anderem, „den Zusammenhang zwischen Emotion/Stimmung und Verhalten/Handeln“ (ebd. S. 210) zu erkennen. Eine Situation kann nur zu einem Erlebnis werden, wenn sie die Gefühle anspricht. Das Erlebnis hebt sich vom Alltag und von der Routine ab. Es reiht sich ein in eine Vielzahl von Erlebnissen, die in der Summe und in Verbindung mit Verarbeitung dann die Erfahrung ergeben. Lernen als Erlebnis, das sich zu einer Erfahrung entwickelt, wird in der Erlebnispädagogik angeregt und durch die Darstellung in der sogenannten E-Kette sichtbar gemacht⁹⁹.

Diese Erlebnisse entsprechend zu gestalten und anzubieten, ist Aufgabe der Lehrenden. Zugespielt auf die (noch näher darzustellenden) erlebnispädagogischen Arbeitsformen heißt das: „Die Spielleitung muss professionell moderieren, d.h. einfühlsam führen, die Befindlichkeit der Teilnehmenden im Auge behalten, den Anspruch auf individuelle Intimität im Schutz der Rolle gewährleisten, die Reflexion akzentuieren“ (ebd. S. 213). Erlebnisse sollten nicht um ihrer selbst willen angeboten werden. Wichtig ist dabei zu beachten: Dass „ungewöhnliche Lernorte und gemeinsame Aktivitäten Bildungserlebnisse ermöglichen, sei keineswegs bestritten. Voraussetzung dafür ist jedoch, dass die Erlebnisse vor- und nachbereitet werden“ (Siebert 2003, S. 151).

⁹⁹ Vgl. dazu die E-Kette in Kapitel 2.4.3.2.2 Individuum und Gruppe

„Daher verlangt das Erlebnis auch innerhalb desjenigen Systems der Pädagogik, dem es wesensmäßig zugehört und in dem es das vorwiegende Bildungsmittel darstellt, doch stets eine Ergänzung nach Seiten der Arbeit“ (Neubert 1990, S. 78). Der Bezug zum Lernen und damit zur Auseinandersetzung mit Anforderungen stellt einen Wesenszug der erlebnisorientierten Angebote dar. Es bleibt „neben ihr wie neben dem pädagogisch wenigern bedeutungsvollen Erkennen ein wenig ewig gültiges methodisches Mittel“ (ebd. S. 78). Reformpädagogisch ausgerichtete Lehrkräfte berufen sich auf diese Vorstellungen. Kinder lernen hier experimentierend in einer Lernumwelt sich selbst entdecken und Kooperation kennen. Die Lehrkraft bekommt dabei nicht die Rolle des Wissenden und des Bevormundenden, sondern die des Mitarbeiters. „Die Art, wie wir lernen, stimmt nicht mehr. Wir brauchen eine Pädagogik, die wieder Leben als Erlebnis sieht. Begreifen kommt auch von Greifen“ (Hogeforster in: Kahl 2004, S. 81).

Im Zusammenhang mit der Rollenverteilung beim erlebnisorientierten Lernen können Lernende durch eigene Erfahrungen Lösungen selbst erarbeiten. „Neue erlebnishafte Formen des Lernens werden entdeckt: durch Handeln wird mehr über das eigene Selbst enthüllt als durch reine Kognition“ (Hantelmann u.a. in: Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen Nr. 146, 1989, S. 145). Ausgangspunkt dafür ist es, den Sinn des Lernangebots zu verdeutlichen und die Lernenden an der Planung und Auswertung des Lernprozesses zu beteiligen. Der erlebnisorientierte Ansatz stellt anspruchsvolle Aufgaben an die Lernenden, die Aspekte der Planung, der Ausführung und der Kontrolle enthalten. Dabei übernehmen die Lernenden selbst die Planung, Ausführung und Kontrolle ihres Lernprozesses. Ziel ist es, dass der Lernprozess von den Lernenden weitestgehend selbstgesteuert verläuft.

Im erlebnisorientierten Ansatz reflektieren die Lernenden ihr Lernhandeln selbstkritisch und entwickeln so ihre methodische Kompetenz weiter. Das erfolgt über eine Selbstkontrolle, die Rückmeldung gibt, in wieweit die Lernziele erreicht und Probleme gelöst wurden. „Offensichtlich ist, dass ein handelndes sich Einarbeiten, sich Einleben, sich Einhören und Einsprechen, wenn sichergestellt ist, dass der sich einarbeitende, einlebende, einhörende und einsprechende Mensch das zu Erlernende selbst so schnell wie möglich anwenden will, auffallend schneller und sicherer zum Ergebnis führt als „reine“ Belehrung“ (Faulstich/Tymister 2002, S.

77). Das wirkt sich nachhaltig auf die Rolle des Lehrenden aus¹⁰⁰. Lernen darf angestoßen werden, darf Unzulänglichkeiten aufdecken, um diese dann gemeinsam, von Lehrenden wie Lernenden, bearbeiten zu lassen. So ist es wichtig, dass immer wieder „Stolpersteine“ (Schratz in: Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung 2007, S. 11) eingebaut werden, indem Lehrpersonen Fragen stellen, deren Antwort sie selbst nicht wissen, „denn neue Erkenntnisse ergeben sich meist nicht aus der Beantwortung vorgegebener Fragen, sondern am ehesten dann, wenn man von der unbewussten Inkompetenzen zur bewussten Inkompetenz gelangt“ (ebd. S. 11)¹⁰¹. Die von M. Schratz vorgestellte Entwicklung des Lernens zeigt Parallelen zu der erlebnispädagogischen E-Kette, da diese auch von der Annahme ausgeht, dass in dem Bewusstwerden der Prozesse Lernen stattfinden kann. Dieser sehr knappe Einblick in die Ausführungen von M. Schratz soll an dieser Stelle genügen, da sonst zu weit vom Anliegen der Ausführungen weggeführt werden würde. Die Aufmerksamkeit gilt dem Bereich der handlungsorientierten Vorgehensweise, die hier Gegenstand ist.

Zusammenfassend werden hier unter der Handlungsorientierung Lernprozesse verstanden, die ganzheitliches, exemplarisches, aktives und praktisches Arbeiten Lernen mit dem Blick auf den Lernenden ermöglichen und unterstützen. Erfahrungsorientierung bezieht sich auf die Erkenntnisgewinnung durch Selbsttätigsein, dabei nachhaltige Eindrücke zu gewinnen und diese im Sinne des Lernprozesses zu Erkenntnissen werden lassen. Erlebnisorientierung geht von Erlebnissen aus, die durch Reflexion und unterstützende Verstehensprozesse zu Erfahrungen werden und damit Lernen ermöglichen. Der veränderten Rolle in diesem Lernkontext liegt die Auffassung zugrunde, dass eine intensive Beachtung des Lernenden sowohl in Bezug auf das individuelle Lernhandeln, als auch die Begleitung der Lernfortschritte und die Unterstützung bei den Lernschwierigkeiten Hauptaufgabe des Lehrenden bedeutet. Für die Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung bedeutet das, dass „professionelle Lehrerfortbildung handlungsorientierte Erwachsenenbildung“ (Edelhoff 2/99, S. 13) sein kann. Sie macht handelnde Theorie erlebbar und greift auf eine ganze Reihe von Erfahrungen mit Handlungsorientierung in der Fortbildung zurück. Das betrifft sowohl die Inhalte als auch die Veranstaltungs- und Arbeitsformen, die sich in der Arbeit mit Erwachsenen bewährt haben (vgl. ebd. S. 13). Damit

¹⁰⁰ Vgl. die Ausführungen in Kapitel 2.2 Lernende und Lehrende in der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung

¹⁰¹ Entwicklung des Lernens nach M. Schratz:
Von der unbewussten Inkompetenz zur bewussten Inkompetenz,
Von der bewussten Inkompetenz zur bewussten Kompetenz,
Von der bewussten zur unbewussten Kompetenz
(vgl. Schratz in: Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung 2007, S. 12).

lässt sich der Bezug zur Erhebung herstellen, die eine entsprechende methodische Anwendung untersucht.

Im Folgenden wird Handlungsorientierung als übergeordneter Begriff im vorher aufgezeigten Sinn verwendet. Der spezielle Ansatz der erlebnisorientierten Methoden, der hier besonders interessiert, wird im Rahmen der erlebnispädagogischen Ausführungen¹⁰² konkretisiert.

2.3.2 Konkretisierung des handlungsorientierten Ansatzes in der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung

Das nachfolgende Kapitel wird die vorherigen Aussagen aufgreifen und mit Hilfe von Aussagen der Interviewpartner/innen konkretisieren und veranschaulichen. Dabei soll eine Analyse der Interviews mit den befragten Fortbildner/innen an den Stellen eingebunden, an denen eine Konkretisierung der bisherigen Aussagen vorgenommen werden kann. Dass die Interviewausagen sich z.T. auf handlungs-, erfahrungs- und erlebnispädagogische Lernformen beziehen und insofern ein gewisser Vorgriff auf Kapitel 6 besteht, wird zugunsten einer Konkretisierung des handlungsorientierten Ansatzes in Kauf genommen. Zwei Aspekte scheinen hier besonders interessant, die Rolle der Lernenden und Lehrenden sowie die Gestaltung des handlungsorientierten Lernprozesses.

Lernende und Lehrende

Zunächst soll mit Hilfe von Aussagen einer Lehrerfortbildnerin veranschaulicht werden, was ihre beruflichen Erfahrungen für sie als Erkenntnis in Bezug auf die Auswahl der Methoden ergeben haben.

„Ich kann mir nur immer wieder wiederholen, es steht und fällt immer mit meinen Zielen und es geht ja darum, dass ich bei diesen ganzen Übungen, es sagt ja das Wort schon: Erlebnispädagogik, also eine Pädagogik, ich möchte einen Lernprozess anregen, ein Lernen bewerkstelligen über ein Erlebnis. Was ist ein Erlebnis? Erlebnis ist ein Innwerden von einer subjektiv wahrgenommenen äußeren Wirklichkeit. Und um dieses Innwerden, dieses persönliche Berührtsein, um dann im nächsten Schritt einen Lernprozess zu initiieren, überhaupt anregen zu können, muss dem auch Raum gegeben werden“ (N1, Z. 556-566).

¹⁰² Vgl. dazu Kapitel 2.4 Grundlagen der Erlebnispädagogik

Die Auswertung der Aussagen legt nahe, dass mit der Anregung der Lernprozesse Kompetenzen angebahnt werden, die im weiteren durch die gewählten Methoden begleitet und unterstützt werden können. Bei eingehender Betrachtung und Auswertung konkretisiert die Befragte die einzelnen Prozessschritte, die sich aus ihrer Einstellung zum Lernen ergeben. Hervorgehoben werden immer wieder die Relation von Emotion und Kognition, ihre gegenseitige Bedingtheit und die Möglichkeiten, die in einer Berücksichtigung beider Lernkomponenten liegen. Mit Hilfe der handlungsorientierten Methoden lassen sich Situationen schaffen, die mit ihrem Herausforderungscharakter das Verlassen von vertrauten Strukturen fördern und damit Lernchancen eröffnen.

„Wenn ich lernen jetzt nicht als etwas ansehe, das eine ganz kurzzeitige Denkveränderung oder Verhaltensveränderung bewirkt, sondern im Sinne eines anhaltenden, nachhaltigen Lernens, ja im Sinne eines lebenslangen Lernens, dann ist dieses Potenzial der erlebnispädagogischen Übung eigentlich darin, dass ich sage, ich versuche über emotionales Berührtsein, über den Menschen innen anzusprechen und ihm Impulse zu geben, die vielleicht eben nicht aus dem vertrauten Umfeld kommen, in dem ich mich immer aufhalte, dieser Komfortzone, wo ich mich sicher fühle, wo ich souverän bin, wo ich eben schon ganz stark vom Kopf her mein Leben steuern kann, und das Potenzial der erlebnispädagogischen Übung liegt nun darin, den Teilnehmer aus diesem Gleichgewicht zu bringen und einen Rahmen zu schaffen, wo er zumindest zum Teil diese Souveränität verliert, sich dadurch öffnen muss in seiner Ganzheitlichkeit, eintauchen muss und neue Strategien, neue Muster, neue Verhaltensweisen andenken muss, die im Tun auch praktizieren und händeln muss, und dann eben im Laufe des Prozesses, vielleicht unterstützt durch eine gesteuerte Reflexion, auch erkennen kann, wie ich jetzt eine neue Situation, eine mir völlig bis dato unbekannte Situation, gemeistert hab, jetzt wieder in ein Gleichgewicht gekommen bin und des dann eben auf andere Alltagssituationen, auf andere Situationen übertragen kann. Also dieses raus aus der Komfortzone, sich einer neuen Sache, einer neuen Situation stellen müssen und dieses stellen müssen eben nicht nur über einen kognitiven distanzierten, von außen her Zugang, sondern aus einem innern Berührtsein stellen müssen. Also wieder dieser Punkt des Ganzheitlichen. Und dann, durch eine Strategie, die ich vielleicht noch nie so praktiziert habe oder die in der Auseinandersetzung, in der Kommunikation mit den anderen Gruppenmitgliedern sich entwickelt hat, ja, auch so ein Stück weit ein Aha -Erlebnis zu haben, Mensch so kann ich das ja angehen, so komme ich ja auch weiter. So gehe ich auch meinen Weg weiter, unter einer Facette, unter einem Aspekt, wie ich mich selber vielleicht auch noch gar nicht erlebt habe und dadurch etwas angebahnt habe, das

aufgrund dieser Tiefenwirkung des inneren Berührtseins, eine andere, eine tiefere Qualität hab, wie wenn ich nur aus einer distanzierten oder nur aus einer einfacettigen Kopflastigkeit her ein Problem angehe“ (N1, Z. 577-617).

Der hier formulierte Ansatz will den Weg über das eigene Erleben verdeutlichen und scheint in dafür ausgewählten Situationen und Inhalten eine wichtige Funktion einzunehmen. Diese Interviewaussagen drückt in den Worten einer erfahrenen Fortbildnerin aus, was sich in der Literatur folgendermaßen formuliert findet: Förderliche Bedingungen wie „aktions- und tätigkeitsbezogenen Lernprozessen, weil hier eine größere Teilnehmeraktivität – und damit solidere Einspeicherung wie Wiederfindung – gesichert wird“ (Döring 2008, S. 127) ermöglichen Lernen besonders gut. Aus den Aussagen der Befragten lässt sich schließen, dass eine Selbstreflexion dazu stattfand. In der Auseinandersetzung mit dieser Thematik ist erkennbar, dass sie der Ambivalenz in der Unterscheidung zwischen klassischem und erlebnisgeprägtem Lernbegriff explizit Ausdruck verleihen will. „Etwa in dem Sinne, dass eine verbale Informationsflut auf die Teilnehmer herniedergeht mit viel zu vielen Details, gleichzeitig aber Strukturen und visuelle Repräsentationen fehlen“ (ebd. S. 124).

„Damit ich nicht missverstanden werden, es gehört für mich sehr wohl zum Lernen, aber es ist nicht dieser klassische Lernbegriff, dass da ein Experte ein Wissen zur Verfügung hat und darüber erzählt, den anderen, die in Reih und Glied sitzen, etwas dazu“ (N2, Z. 453-457).

Außerdem wird von dem Fortbildner betont, dass der Vorgang des Lernens sehr facettenreich ist und keinesfalls auf die eine oder andere Weise reduziert werden darf, ganz im Sinne der vorherigen Darstellungen von der Individualität des Lernenden, seiner eigenen Wahrnehmung und persönlichen Lernbiographie.

„Lernen ist vielfältiger, kann auf alle, möglicherweise über alle möglichen Sinneskanäle erfolgen und ich hab jetzt auch nicht gemeint, dass man da beliebig die Leute in Bewegung setzt, sondern natürlich auf ein Ziel bezogen sich Gedanken gemacht hat, was ist hilfreich“ (N2, Z. 457-461.)

Leitidee des Einsatzes von handlungsorientierten Methoden sollte es demnach sein, angepasst an die jeweiligen Bedürfnisse und Situationen, bezogen auf die angestrebten Ziele und angemessen zum jeweiligen Inhalt, Kompetenzbildung und -vertiefung zu ermöglichen und insge-

samt das Lernen als übergeordnetes Ziel in allem mit zu berücksichtigen. Eine wesentliche Voraussetzung liegt in der definierten Zielsetzung und in vorläufig geplanten Lernzielen.

Wie bereits in den Ausführungen zur Handlungsorientierung aufgezeigt, ist das selbsttätige Tun ein wesentlicher Aspekt, der aktives Lernen ermöglichen und individuell umgesetzt werden kann. „Wenn nämlich jeder Lerner einen ganz spezifischen individuellen Lerntyp repräsentiert, so erhebt sich unweigerlich die berechtigte Forderung an die Dozenten/Trainer/Ausbilder, ihren Unterricht bzw. ihr Training möglichst vielseitig und abwechslungsreich zu gestalten“ (Döring 2008, S. 120). Die Aussagen des Fortbildners ergeben dazu folgendes Bild:

„... wie schaffe ich ein Lernarrangement, in dem die Menschen, denen ich versuche einen Gegenstand, ein Thema nahe zu bringen, die Möglichkeit haben, selber etwas auszuprobieren, selber zu erfahren“ (N2 ,Z. 159-162).

Die Auswertung des Interviews ergibt, dass Kriterien angesprochen werden, die für das ganzheitliche Lernen gelten sollen und die Nachhaltigkeit besonders anstreben. Hier wird durch die Intensität und die Verbindung von Kognition und Emotion der Mensch als Lernende/r berücksichtigt und in seiner Lernentwicklung ernst genommen. Die Interviewaussagen drücken in den Worten des Fortbildners aus, was sich andernorts wie folgend formuliert findet. „Damit kommen den sozial-emotionalen und motivationalen Prozessen beim Lernen eine sehr fundamentale Rolle zu“ (Döring 2008, S. 127).

Lernen wird als Erweiterung aufgefasst, Bestehendes wird berücksichtigt und im Idealfall eingebunden. Die bewusste Teilnehmerorientierung, die systematisierend und strukturierend auf Impulse eingeht und diese dann in die Angebote mit einfließen lässt, ermöglicht ein Anschlusslernen¹⁰³. Das kann zum Beispiel durch die Anknüpfung an Erfahrungen und Erlebnisse geschehen. „Es ist lernförderlich, wenn die Erfahrung der Theorie vorausgeht“ (Kunze 2003, S. 251), da nachhaltiges Lernen und Umsetzen durch Erfahrung geschieht und die Theorie danach vertieft verstanden und in die Wissensnetze eingeordnet werden kann (vgl. ebd. S. 251). „Erst die Praxis/ der Fall / die Aufgabe (= A) dann die Theorie / das Wissen / die Kenntnisse (= B)!“ (Döring 2008, S. 128). Ergänzend dazu führt K.W. Döring an, dass eine

¹⁰³ „Lernen Erwachsener ist immer schon Anschlusslernen. Erwachsene haben in ihrer Biographie Lebens- und Lernerfahrungen aufgehäuft, welche neues Lernen befördern oder behindern“ (Faulstich/Grell in: Faulstich u.a. 2005, S. 28).

derartige Verbindung von Theorie und Praxis die Theorie ihrer „Substanz- und Bedeutungslosigkeit“ (ebd. S. 129) enthebt und ihr „Bodenhaftung“ (ebd. S. 129) und Relevanz gibt. Damit finden sich hier zu den Ausführungen des Lehrerfortbildners Parallelen in der Literatur.

„Weil dieses erlebnispädagogische Arbeiten, das ist so anspruchsvoll, es geht ja hier nicht um Vermittlung von Sachinhalten, eben, ich wiederhole mich, von kognitiven Inhalten, sondern es geht um ein ganzheitliches, tiefer gehendes Innwerden, das Lernen, das möglichst nachhaltig sein soll“ (N1, Z. 275-280).

Weitere Kriterien stellen die Überlegung zur Reflexion dar, die wesentlich dazu beitragen, dass Gelerntes bewusst gemacht und als Lernfortschritt verankert werden kann. Ohne die Unterstützung dieser Selbstreflexion in Form von Anregungen und Sensibilisierung kann das Erlebte nur bedingt verarbeitet und als Erfahrungslernen realisiert werden. Die Auswertung der Interviews hat bei allen Beteiligten die Relevanz deutlich gemacht, die von den Lehrenden auf diesen Bestandteil des Lernprozesses gelegt wird.

„Impulse zur Selbstreflexion, zum Feedback individuell, wechselseitig in einer Zweiergruppe, in einer kleinen Gruppe, im Plenum, dass dies immer ein methodischer Impuls ist, der bei mir mitläuft und das gesamte Feedback Repertoire ist ja auch darauf gerichtet, das eigene Erleben, also das Selbsterleben bewusst wahrzunehmen, die Selbstwahrnehmung zu differenzieren“ (N2, Z. 189-194).

Die Analyse der Aussagen lässt als Ausgangspunkt das Erlebnis festhalten, das dann mit der adäquaten Unterstützung zu Einsichten und Erkenntnissen führt. Wie bereits mehrfach aufgeführt, kann dies auf die sogenannte E-Kette bezogen werden. Im Sinne eines Transfers in die erlebte Wirklichkeit sollen Erfahrungen unterstützt und nachhaltiger gestaltet werden – ganz im Sinne der Annahme, dass die „Praxis- und Arbeitsplatznähe die Lernmotivation erheblich steigern“ (Döring 2008, S. 129).

Die nachfolgenden Aussagen einer Fortbildnerin ergibt das Bild einer Spirale: Wiederkehrendes wird erneut in das Bewusstsein integriert und eingeordnet; somit findet ein Weiterentwickeln statt, in dem Gelerntes auch in Teilen wieder verloren und erneut aufgegriffen und in den Alltag eingedacht werden muss. Damit bestätigt sie die „Bedeutung regelmäßiger, vielseitiger und Teilnehmer-zentrierter Wiederholungen, Übungen und Feedbacks“ (ebd. S. 128). So

lernen Erwachsene beispielsweise „psychologische Theorien über Kommunikation und Interaktion am besten in Kontexten von praktischen Simulationen und Übungen“ (ebd. S. 129).

„Meine Auffassung von Lernen geht ganz stark über das Erlebnis, das dann, entsprechend begleitet und unterstützt, sich zu einer Erkenntnis entwickeln kann (...). Ich glaube, dass man in der Verbindung von Emotionen und Kognition Bewusstsein und Empfinden hervorrufen sollte. Etwas verstehen muss nicht heißen, dass es sich wirklich auch als Gelerntes verfestigt, aber das Erlebte geht tiefer. Ich weiß nicht, ob das verständlich ist, mir ist das ganz wichtig, dass der ganze Mensch beim Lernen angesprochen wird. Sach-Informationen kann ich problemlos weitergeben, die kann man aufnehmen, einbinden in vorhandene. Einsichten im sozialen Kontext, da brauch ich mehr als den Weg über den Kopf, da brauche ich tiefer gehende Erlebnisse, die mehr in mir ansprechen. Die auch immer mal wieder hochkommen und zum Nachdenken anregen, die mir die Möglichkeit geben, das auf meine Alltagssituation zu übertragen“ (N3, Z. 416-433).

Damit spricht die Fortbildnerin den Transfer auf die berufliche Situation und den Prozess der Persönlichkeitsentwicklung von Lehrkräften an¹⁰⁴. Es ist anzunehmen, dass es für Lehrkräfte bei einer Reflexion und dem darauf folgenden Transfer von Bedeutung ist, Gelegenheit zu bekommen, sich sowohl mit dem eigenen Berufsverständnis auseinander zu setzen, als auch in Bezug auf die Schülerinnen und Schüler Umsetzungsvorstellungen zu entwickeln. „Die Ausbildung in einem pädagogischen Beruf ist immer auch Persönlichkeitsentwicklung. Das heißt, im Vordergrund steht der ganze Mensch, nicht nur der Lehrer. Dabei gibt es verschiedene Arten des Aufnehmens und Verarbeitens; eine lebenslange ist mit Sicherheit die Selbsterziehung“ (Hantelmann in: Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen Nr. 146, 1989, S. 146). Es wird vermutet, dass Lehrkräfte dazu neigen, sich vornehmlich mit den Schülerinnen und Schülern zu befassen und dabei die eigene Person zurückstellen. „...auch der Lehrer ist selbst betroffen“ (ebd. S. 147) und braucht Rückmeldung auf Verhaltensweisen und auf persönliches Wirken. Mit Hilfe von handlungsorientierten Übungen und Angeboten werden Wahrnehmungsaspekte aufgegriffen. Sie bieten die Gelegenheit, sich in Schonräumen zu erleben und sowohl Fremdwahrnehmung als auch eigene Erfahrungen mit erlebten Verhaltensweisen zu reflektieren.

¹⁰⁴ Auf die Begriffe Transfer und Reflexion soll im Folgenden gesondert eingegangen werden, da sie sich auf zentrale Aspekte der nachfolgenden Überlegungen zur Fallstudie beziehen.

Insgesamt wird aus dem Bisherigen deutlich, dass die Lehrenden im Zusammenhang mit der Lernprozessgestaltung eine zentrale Funktion innehaben. B. Weidenmann fasst die wesentlichen Aufgaben zusammen, indem er zunächst auf die Ansprüche der Lernenden verweist, „auf effektives, erlebnisorientiertes, praxisnahes und personenbezogenes Lernen“ (Weidenmann 1995, S. 11), aus denen sich die Anforderungen an die Lehrenden ergeben. „Das heißt: Kursleiter und Trainer müssen mehr sein als gekonnte Wissensvermittler. Sie müssen ebenso professionell

- eine produktive und kooperative Seminarkultur prägen,
- anregende und herausfordernde Lernsituationen arrangieren,
- Lernende individuell beraten und ihre Entwicklung fördern,
- positive Beziehungen zwischen den Teilnehmern unterstützen,
- schwierige Situationen produktiv bearbeiten“

(ebd. S. 11)

Von hier aus lässt sich eine direkte Verbindung zur individuellen Lernunterstützung durch Lernberatung ziehen: „Die Vorteile einer mit dem didaktisch-methodischen Handeln verknüpften Lernberatung liegen vor allem darin, dass die aktuelle Situation der Lernenden konkret wahr- und aufgenommen wird und dass durch Information, Anleitung und Beratung unmittelbar daran angeknüpft werden kann“ (Häßner/Knoll in: Faulstich u.a. 2005, S. 211). Daraus lässt sich mit aller Vorsicht schließen, dass das in der konkreten Arbeit bedeutet, sich intensiv mit den Lernenden auseinander zu setzen und ein Repertoire zu entwickeln, das sich auf die jeweils aktuelle Situation bezieht. „Dies ist umso eher möglich, je stärker die Arbeitsweise der sog. Lehrenden darauf ausgerichtet ist, die Kenntnisse, Erfahrungen und Situationen der Teilnehmenden einzubeziehen und ihnen einen Raum für Selbsttätigkeit zu schaffen“ (ebd. S. 211). In Bezug zur vorliegenden Annahme kann vermutet werden, dass ein Weg über den Einsatz von handlungsorientierten Methoden möglich wäre. „Damit verändert sich die Rolle der Person mit Leitungsverantwortung: Er bzw. sie wird zum Lernberater bzw. zur Lernberaterin und trifft damit eine Bedürfnislage von Teilnehmenden“ (ebd. S. 211).

In Bezugnahme auf einen solchen Ansatz kann in den Interviews Vertrauensbildung gesehen werden, wodurch Zutrauen zur eigenen Person und zu der gewählten Methode entstehen kann.

„Also es ist die Aufgabe des Weiterbildners, eine Atmosphäre zu erzeugen, in der Vertrauen entstehen kann, in der das Prinzip Freiwilligkeit Priorität hat und in der die Zumutungen an

die Gruppe nach Erfahrungsstand so sind, dass es zwar ein Stück Herausforderung darstellt, aber den Einzelnen auch nicht überfordert. Also insofern hat der oder diejenige, die Erfahrungslernen oder erlebnis- oder handlungsorientiertes Lernen anleitet, eine hohe Verantwortung“ (N2, Z. 328-335).

In der Analyse der Interviewtranskripten wird deutlich, dass die Befindlichkeit der Lehrenden eine Rolle spielt. Diese müssen oftmals auch selber ihren Zugang und ihre Kompetenz für den Ansatz der Handlungsorientierung finden und entwickeln. In der Gruppe der Lehrenden herrscht nicht nur Bereitwilligkeit und Neugierde im Zusammenhang mit diesem Zugang vor. Somit wurde in der Analyse nach Aussagen gesucht, in denen variierende Gefühlslagen verbalisiert werden. So scheint es nicht nur um die erlebnis- und erfahrungsorientierte Methode zu gehen, die als Arbeitsform gewählt wird. Die Entscheidung für diese Form des Zugangs und Agierens legt nahe, dass es auch um die Person geht, die sich damit auseinander zu setzen bereit und ganzheitlich orientiert ist.

„Es ist anstrengender und herausfordernder insofern ich auch als Trainer ein Stück mehr Risiko eingehe, ich lass mich ja auch mehr ein. Ich muss mich ja auch mehr auf die einzelnen und die Gruppe einlassen, ich muss auch mehr von meiner Lebendigkeit zur Verfügung stellen, ich riskiere auch mehr, dass mir entsprechend Lebendigkeit in herausfordernder Weise entgegenkommt, als Widerstand, als Emotion, als Infragestellung wie auch immer, d.h. indem ich öffne, einen Lernprozess in der Richtung, öffne ich mich auch selber und - ja - da ist ein Risiko mit verbunden. Andererseits kann dieses Risiko aber auch ein sehr positiver Impuls zum Lernen sein und insofern ist die Arbeit auf diese Art und Weise für mich dann auch befriedigender“ (N2, Z. 498-509).

Auch hier wird der ganzheitliche Bezug thematisiert, der in dem Einsatz und in der Umsetzung der handlungsorientierten Methoden zu finden ist. In diesem Fall bezieht er sich auf die Lehrenden, die auch als ganze Person gefragt sind, die sich einbringen und wieder selbst zu Lernenden werden in dem, was ihnen entgegen gebracht und von ihnen durch die Begegnungen erfahren wird.

Die Gestaltung des handlungsorientierten Lernprozesses

Die Voraussetzungen für einen handlungsorientierten Lernprozess liegen in der Berücksichtigung der Verfasstheit der Adressaten, der Zielrichtung im Blick auf Passung von Inhalt und Methode, sowie der Berücksichtigung von Reflexion und Transfermöglichkeiten¹⁰⁵.

J. Knoll schuf ein Bild und damit auch ein grundlegendes Verständnis, das die Zuordnung und die gegenseitigen Abhängigkeiten verdeutlicht. Dieses soll hier an den Anfang der Darstellung der handlungsorientierten Lernprozesse gestellt werden, da es einen sehr anschaulichen Blick auf die Zusammenhänge ermöglicht. „Um solche Wirkungszusammenhänge wahrzunehmen, zu verstehen und zu gestalten, bietet sich das Bild eines Mobiles an. In diesem Mobile sind die einzelnen Elemente einander zugeordnet – aber nicht fixiert, sondern beweglich. Dabei sind Gewicht und Stellung gleichermaßen von Bedeutung: Schon feinste Veränderungen in der Schwerpunktverteilung können das Gleichgewicht stören oder herbeiführen“ (Knoll 2007/11, S. 35). Wesentlich ist dabei, dass J. Knoll die didaktischen Felder in das anschauliche Bild eines Mobiles bringt. Die Fragilität und die gegenseitige Abhängigkeit werden dadurch sehr greifbar und nachvollziehbar visualisiert. „Verändere ich eines der daran hängenden Dinge, muss die gesamte Konstruktion neu ausbalanciert werden“ (Alsheimer u.a. 1996, S. 22).

Die Auswertung der Interviews ergibt, dass es bei der Planung eines handlungsorientierten Angebots darauf ankommt, die mögliche Unerfahrenheit und die Vorbehalte der Teilnehmenden zu berücksichtigen und ihnen die Möglichkeit zu geben, ihren individuellen Weg zu diesen Methoden zu finden. Bei dem nachfolgend zitierten Lehrerfortbildner ist in diesem Zusammenhang insbesondere ein behutsames und kleinschrittiges Vorgehen während der Einstiegssituation zu erkennen und als bedeutsam herauszulesen.

„Also, je weniger Erfahrung umso eher bin ich bemüht kleinere Impulse im Verlauf eines Lernprozesses erst mal zu setzen und dann sukzessive zu öffnen auch über längere Phasen solche Übungen einzubauen, kompliziertere, also herausfordernde Übungen mit einzubauen. (...) Und da bin ich dann bemüht im Verlauf eines gemeinsamen Lernprozesses zu weiten, zu differenzieren, zu öffnen bis hin zu komplexeren Aufgaben, meinerwegen, die eine Gruppe

¹⁰⁵ Diese Aspekte werden hier herausgegriffen. Auf weitere wird im Rahmen der Fallstudie näher eingegangen. Um eine Dopplung zu vermeiden, sollen hier nur die Aspekte aufgegriffen werden, die exemplarisch für die Zuordnung von handlungsorientierten Methoden und der Rückmeldung von Beteiligten stehen.

eigenständig zu bewältigen hat, des schrittige und des am Tempo der Gruppe an dem der Gruppe möglichen Tempo orientiert vorgehen, das ist wichtig. Nicht überfordern. Schon ein Stück weit herausfordern, also dosierte Diskrepanz schaffen, das ja, aber so dass es noch verträglich ist, nicht überfordert, nicht Angst macht“ (N2, Z. 709- 725).

Die Analyse macht deutlich, dass immer wieder die Themen „Angst“ und „Vorbehalte“ angesprochen werden. „Das heißt, auch Erwachsene sind bereit, sich auf Neues einzulassen, wenn sie vorsichtig darauf vorbereitet werden und die Arbeitsform einsichtig begründet wird. Dies gilt auch für spielerische, kreative, körperbetonte Methoden, die für ältere Menschen ungewohnt und auch z.T. angstbesetzt sind“ (Siebert in: Tippelt 2005/2, S. 709). Um zu vermeiden, dass sich diese Angst als berechtigt erweist und somit Lernen verhindert wird, werden in den nachfolgend wiedergegeben Aussagen Strategien genannt, mit deren Hilfe die Situation entschärft und die Befindlichkeit der Teilnehmer/innen berücksichtigt werden kann. Zur Einstiegsphase sind auch bei dieser Fortbildnerin in der Betrachtung der Aussagen entsprechende Angebote zu finden.

„Entsprechend wichtig ist der Einstieg in die doch immer noch ungewohnten Angebote aus dem Erlebnisbereich. Grundsätzlich richte ich die Anmoderation von Übungen erlebnispädagogisch aus, das heißt so wenig wie möglich und so viel wie nötig. Die Aufgabenstellung soll Freiräume lassen, ein minimales Regelwerk wird vorgegeben, das dann ermöglicht, dass Entscheidungsräume für Kreativität, Strategiefindung und Phantasie genutzt werden, um die Aufgabe zu lösen. Es sollen Potentiale geweckt werden, die der einzelne von sich und mit der Gruppe zusammen entdeckt und einsetzt. Je mehr ich vorgebe, umso weniger wird das ermöglicht“ (N3, Z. 353-369).

Aus der Interpretation der Aussagen lässt sich folgern, dass sich mit der erlebnisorientierten Anmoderation eine Chance eröffnen kann, adressatengerecht zum Thema zu führen und Unsicherheiten auszugleichen. Durch die Offenheit, die in der Aufgabenstellung gegeben ist, kann jeder für sich entscheiden, was erträglich ist und wo die persönliche Grenze gesetzt werden muss. Es geht demzufolge nicht um eine genaue Umsetzung, sondern gerade Flexibilität und Unkonventionalität lassen Problemfindungen zu, die aus dem gängigen Lösungsschema herausfallen und neue Perspektiven eröffnen.

Die Anknüpfung an die Interessen der Teilnehmenden scheint es ihnen zu erleichtern, ihre Persönlichkeit und eigene Erfahrungen einzubringen. Das führt zu der Notwendigkeit, dass Anregungen wünschenswert sind, wie man Selbständigkeit und Selbstverantwortung der lernenden Erwachsenen herausfordert und stärkt. Ebenso verlangt das nach reflektierten Zugängen, wie man die Teilnehmenden in direkten und intensiven Kontakt mit dem Lerngegenstand bringt (vgl. Weidenmann 1995, S. 11).

Grundsätzlich geht es um Partizipation, die angeboten und unterstützt werden soll. Dabei gilt es besonders darauf zu achten, was im Vorfeld bereits existiert und bekannt ist. „Inhalte sollen nicht „vermittelt“ werden im Sinne einer Weitergabe von Informationen, sondern sie sollen mit dem verknüpft werden, was bei den Angehörigen der Zielgruppe beziehungsweise bei den Teilnehmenden an Vorerfahrungen, Einsichten, Kenntnissen und Gestaltungskräften bereits da ist“ (Knoll 2007/11, S. 75). Für eine Realisierung einer Integration bedarf es eines methodisch wohldurchdachten Arrangements. „Für die Vermittlung der Inhalte werden (...) eher praxis- und handlungsorientierte Lehr- und Lernmethoden favorisiert, die ein anwendungsbezogenes Lernen ermöglichen sollen“ (Huber in: Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung 36/2002, S. 12).

Demnach kann das mit den handlungsorientierten Methoden vermutlich gelingen. Zu berücksichtigen und zu bedenken ist dabei: „Körpernahe Übungen sind ungewohnt und schwierig sowohl in physischer als auch in psychischer Weise (Überspringen einer Hemmschwelle)“ (Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen Nr. 146, 1989, S. 144). Entsprechend behutsam muss damit umgegangen werden. Eine kritische Komponente der handlungsorientierten Angebote soll hier mit Hilfe einer Interviewaussage aufgegriffen werden:

„... weil ich weiß, dass Körperkontakt und Nähe, dass das ein sehr intensives miteinander Umgehen ist, und weil man die Verantwortung hat für die Menschen, die da in einem Zusammenhang lernen, dass man da behutsam damit umgehen muss. Mit behutsam meine ich, dass jeder in so einer Gruppe die Möglichkeit haben muss, für sich zu bestimmen, worauf lässt er sich jetzt ein, worauf nicht. Was tut ihm wohl, was nicht, das muss schon sehr verantwortlich austariert sein“ (N2, Z. 483 - 491).

Damit wird die Verantwortlichkeit angesprochen, die die Lehrenden in dem Seminarzusammenhang haben und derer sie sich bewusst sein sollten, um erwachsenengerechtes Lernen zu

ermöglichen. „Entscheidendes Kriterium dafür, „wie „Spiele“ (...) in der Erwachsenenbildung sinnvoll einsetzbar sind, ist die Einbettung dieser Verfahren, formal und inhaltlich, in den Gesamtablauf der jeweiligen Veranstaltung. Nur hierdurch entfalten sie ihre spezifische Wirksamkeit und verhindern, dass von der gemeinsamen Lehr-/Lernsituation mehr ab- als angekoppelt wird“ (Geißler 2005/10, S. 102).

Beim Einsatz von handlungsorientierten Methoden spiegelt sich wider, ob die Teilnehmenden sich einlassen und davon profitieren können, so dass zielführend zu den jeweiligen Inhalten gelernt werden kann:

„Ja, das habe ich immer wieder gemacht, ich meine, ich würde sogar insgesamt sagen, wenn Teilnehmer/innen sich darauf einlassen, dann waren handlungsorientierte Angebote immer besonders positiv rückgemeldet worden, dergestalt, dass die Leute dann sagen: Jetzt habe ich das auch wirklich erlebt, ich habe es ausprobiert. Ich habe gespürt, wie das ist, ich habe gemerkt, wie es geht, ich nehme eine konkrete Vorstellung mit, wie ich es umsetzen kann. Also die Überzeugung, etwas dazu gelernt zu haben, was immer das im einzelnen ist, ob ich jetzt differenzierter wahrnehme, ob ich mir etwas Neues zutraue, ob ich etwas ausprobieren will, diese konkret zum Ausdruck gebrachte Neigung etwas an der eigenen Praxis zu verändern, würde ich sagen, ist in solchen Zusammenhängen intensiver, deutlicher rückgemeldet worden, als in einem klassischen Vortrag“ (N2, Z. 255- 276).

In diesen Ausführungen lassen sich konkrete Lernziele finden, die mit dieser Methodenauswahl angestrebt werden. So birgt beispielsweise die differenziertere Wahrnehmung ein mögliches Lernfeld. „Lernen und Wahrnehmen wirken wechselseitig aufeinander, Wahrnehmung wird durch Erfahrung gesteuert, Wahrgenommenes geht aber auch durch das Kurzzeitgedächtnis hinein in das Langzeitgedächtnis und modifiziert und verändert dabei die Erfahrungen“ (Nuissl 2006, S. 225). Ebenso werden Wege zu mehr Selbstvertrauen, Experimentierfreude und Veränderungsbereitschaft angeboten. Gerade in diesen Bereichen gelingt es dem handlungsorientierten Ansatz, Erfolgserlebnisse zu beobachten und rückgemeldet zu bekommen.

Als Anforderung für Lehrende ergibt sich weiterhin „die unbedingte Aufgabe, die Herstellung eines solchen konstruktiven Lernklimas konkret und praktisch durch geeignete Maßnahmen herbeizuführen, systematisch aufzubauen und ständig zu entwickeln“ (Döring in: Nuissl 2008, S. 121). Mit der räumlichen und zeitlichen Dimension werden neue Aspekte der hand-

lungsorientierten Fortbildung angesprochen. „Der Raum ist der Dritte Pädagoge, nach den Lehrern und den anderen Schülern. Und die rhythmisierte Zeit, sollte man hinzufügen, ist der vierte Pädagoge“ (Kahl 2004, S. 53). Die Relevanz dieser Faktoren wird auch in den ausgewerteten Aussagen der Fortbildner/innen deutlich:

„Ja, also es bedarf sehr wohl eines besonderen Rahmens“ (N1, Z. 229).

„In diesem Rahmen kann ich schon mal dieses emotionale Abholen anbahnen. Wenn ich jetzt irgendwo ganz nüchtern, sachlich drin bin und schon vom Rahmen her keine Wärme spürbar ist, dann macht es das ganze schon schwieriger, weil ja jeder mit einer Distanz und mit einer gewissen Reserviertheit zu dem Thema reinkommt, mit diesem Rahmen eben sprich Räumlichkeit, sprich Umgebung, sprich Wärme, das ist eine ganz entscheidende Schwelle um Zugang zu finden zu den Leuten“ (N1, Z. 237- 245).

Mit der bewussten Gestaltung eines lernförderlichen Rahmens lassen sich intendierte Aussagen transportieren. Die Teilnehmer/innen sollen sich aufgehoben und angenommen fühlen, da die handlungsorientierten Methoden ihnen als Person nicht nur kognitives Beteiligtsein abfordern. Sobald emotionales Beteiligtsein angestrebt wird, ist anzunehmen, dass es einer Vertrauenskultur und einer Aufwärmphase bedarf, die diese Formen des Arbeitens möglich machen.

Die aus der Analyse herauskristallisierten Erkenntnisse zum zeitlichen Rahmen sind davon geprägt, dass es sowohl in kleinen wie in großen Einheiten möglich ist, erlebnis- und erfahrungsorientierte Methoden einzusetzen. Dennoch gibt es nach Grenzen, die vor allem auch vom Thema und der beabsichtigten Intensität bestimmt werden.

„Ich denke das ist auch Teil meiner Aufgabe und Teil der Kunst in dem zeitlichen Rahmen, den ich habe Übungen anzubieten können oder Impulse setzen zu können die verträglich sind mit dem zeitlichen Rahmen. Es gibt natürlich Themen, die in einem bestimmten zeitlichen Rahmen da nicht vernünftig zu bearbeiten sind“ (N2, Z. 794-799.)

Für den Faktor Zeit sind ähnliche Überlegungen zu finden, da auch hier eine Flexibilität möglich sein muss, die in Relation zum Ziel und zur Gruppe gesetzt wird. "Abbruchkriterien", stehen fest, sobald spürbar wird, dass die Rahmenbedingungen sich auf die Qualität der Arbeit negativ auswirken.

„Im Prinzip gilt das gleiche wie für die Zeit. Das ist ein Rahmen und im Extrem kann in innerhalb jeden Rahmens meine Zielsetzung entsprechend adaptieren und Lernen ermöglichen. Ich würde aber sagen, es gibt natürlich auch individuelle Abbruchkriterien, wenn ich sage eine bestimmte Qualität zu einem bestimmten Ziel, meinetwegen Thema „Grundlagen der Kommunikation im Mitarbeitergespräch“ dann bin ich nicht bereit dieses Thema innerhalb einer halben Stunde in einem viel zu kleinen Raum in einer viel zu großen Gruppe durchzuführen. Also es gibt Abbruchkriterien, wo ich sagen würde, da ist das, was ich für sinnvoll erachte, mit der Zielsetzung unter diesen Bedingungen nicht mehr gut zu leisten, ja. Wo ich das Abbruchkriterium setze, das ist eine individuelle Geschichte. Das hat etwas mit meinem Anspruch zu tun, mit meinen Qualitätsvorstellungen und Kriterien etc.“ (N2, Z. 824-839).

Die Auswertung des Interviews der Fortbildnerin ermöglicht es, die Bedingungen zusammenzufassen, die für die Arbeit relevant sind und lässt als Fazit ziehen, dass es einen beachtenswerten Spielraum gibt, innerhalb dessen professionelles Arbeiten möglich wird. Wenn Gefahr besteht, dass die Arbeit darunter leidet und somit den Ansprüchen der Teilnehmer/innen nicht gerecht werden kann, wird das Angebot in der geplanten Form nicht aufrecht erhalten. Die Forderungen beziehen sich auf das Material, den Ort, den Raum, die Zeit und die Größe der Gruppe.

„Zunächst zum Material, da ist es mein Anliegen, dass das möglichst einen geringen Aufwand macht, keine großen Kisten und Equipment, das die meisten dann in der Schule auch nicht zur Verfügung haben und daran soll es auf keinen Fall scheitern. Da kann man auch gut mit Alltagsmaterialien improvisieren. Da wir auch an nicht gut zugänglichen Orten Lehrgänge anbieten, kann man nicht immer optimal ausgerüstet sein. Da sprech ich das nächste an, den Raumbedarf, der ist auch sehr flexibel. Natürlich gibt es Ober- und Untergrenzen des Machbaren, aber sich damit auseinander zu setzen, was geht hier, wie geht es mit diesen Bedingungen, hilft auch den Teilnehmern, sich das für ihre Arbeit vorstellen zu können. Oft hat man in der Schule auch nicht die große Freiheit und das Optimale zur Verfügung. Beim Faktor Zeit bin ich allerdings vorsichtiger geworden. Es braucht einfach eine gewisse Zeit, bis man sich einlassen kann, bis das Ganze angegangen werden kann und da ist zu wenig Zeit auch kontraproduktiv, weil man mehr Schaden als Nutzen kann. Zu kleine Zeiteinheiten werden dem Anliegen nicht gerecht, dass man etwas selbst erleben und damit erfahren soll, um es weitergeben zu können. Also mal eben etwas einschieben, weil ein andere Baustein weggefallen ist,

das ist keine gute Alternative. Die Gruppengröße ist in einem gewissen Rahmen variabel, man kann immer noch teilen, wenn man zu zweit ist. Zu groß ist halt vom Erleben her schwierig, weil es da auch untergehen kann, das einzelne. Da ist eine Größe von maximal 15 Personen eigentlich eine gute Zahl“ (N3, Z. 292-318).

Der Faktor Zeit muss sich nicht nur auf eine thematische Einheit beziehen. Auch die Gesamtzeit, die für Fortbildung angesetzt wird, löst immer wieder Diskussionen aus, ob kürzere Einheiten nicht auch den gleichen Effekt bringen, wenn die Inhalte komprimiert und intensiviert werden. Dazu ergänzen Erkenntnisse aus Beobachtungen von Fortbildungszeiteinheiten: „Als einfache Faustregel gilt, dass mit zunehmender Dauer einer Veranstaltung auch höhere Wirksamkeit einhergeht“ (Landert 1999, S. 175).

Besonders das Verfahren, dass für Fortbildung nicht ein eigener zeitlicher Rahmen zur Verfügung gestellt wird, sondern diese Angebote in das tägliche Arbeitsfeld integriert werden, also zusätzlich beispielsweise am Nachmittag besucht werden sollen, führt zu kontroversen Auseinandersetzungen. „Die Aufteilung eines einzigen zusammenhängenden Inhaltes auf mehrere, oft sehr kurze Weiterbildungssequenzen kann mit Blick auf die nur sehr bedingt ausgewiesene Wirksamkeit dieser Weiterbildungsform nicht empfohlen werden“ (ebd. S. 177/178). Als Fazit aus der Beschäftigung mit dem Schweizer Fortbildungskonzept, das Teilnehmer/innen befragte und die Aussagen auswertete, ergab sich folgende Erkenntnis:

„ - Der Wechsel Unterricht-Weiterbildung-Unterricht wird als ungünstig beurteilt. Bevorzugt wird eine Konzentration auf das eine oder andere.

- Kurze Weiterbildungssequenzen begrenzen die didaktischen Möglichkeiten.

- Die Aufnahmefähigkeit von Lehrpersonen, die eine nach einem Unterrichtsblock angesetzte Veranstaltung besuchen, dürfte nur eingeschränkt vorhanden sein“

(ebd. S. 173).

Die grundlegende Frage, wie viel Zeit für Fortbildung zur Verfügung gestellt werden kann, trifft auf unterschiedliche Einstellungen, die Überlegungen bzgl. Kosten und Ressourcen beinhalten, ebenso wie den Wunsch nach Wirksamkeit und Nachhaltigkeit. Hier gilt es einen angemessenen Kompromiss zu finden, der beiden Seiten gerecht werden kann.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass es keine festlegbaren Vorgaben im handlungsorientierten Lernen gibt. Grenzen der Durchführbarkeit und Vertretbarkeit sind jedoch,

wie aufgezeigt, vorhanden und gehören unabdingbar in die Planung und in die Durchführung der Fortbildung mit einbezogen. Damit ist die Brücke zur Untersuchung geschlagen, die sich konkret mit den Aspekten des Einsatzes und der Grenzen befasst und diese aufgrund der durchgeführten Befragungen beleuchtet und näher umreißt.

2.4 Grundlagen zur Erlebnispädagogik

Das Ziel des folgenden Kapitels ist es, die konzeptionellen Grundlagen der Erlebnispädagogik vorzustellen und zu diskutieren. Dabei werden die Verbindungslinien zum Untersuchungsansatz und zur Fallstudie hergestellt. Sie beziehen sich zum einen auf die erlebnis- und erfahrungsorientierten Methoden, die wesentlicher Bestandteil der Untersuchung sind. Zum anderen werden die Entwicklungen im Fortbildungsbereich aufgeschlüsselt, die sowohl die inhaltliche als auch die methodische Dimension betreffen. So verbinden sich die Grundgedanken der Erlebnispädagogik mit methodischen Angeboten. Es ist somit notwendig, die Erlebnispädagogik in ihrem Selbstverständnis sowie ihrem Verständnis von Lernen und mit den Umsetzungsmöglichkeiten und Lernangeboten vorzustellen. Die Ausführungen wollen verdeutlichen, welches Vorverständnis zur Genese der Methoden und zum Methodeneinsatz im Rahmen dieser Studie zugrunde gelegt wird.

2.4.1 Zum Verständnis von Erlebnispädagogik

In den letzten Jahren war eine Entwicklung innerhalb der Erlebnispädagogik zu beobachten, in der eine Auseinandersetzung mit den vorherrschenden Zielen und Anforderungen stattfand. Dies mündete in eine Diskussion um eine zutreffende Definition, deren zentrale Elemente hier dargelegt werden sollen. Zunächst fällt auf, dass beklagt wird, eine allgemeingültige Definition bislang nicht gefunden zu haben. Zu Beginn steht deswegen die Einschätzung von H.v.Foerster: „Für mich hat jede Definition eine grundsätzliche Schwäche: Sie schließt aus, sie begrenzt“ (v. Foerster, 1998, S. 105). Dennoch oder gerade deswegen werden im folgenden Kapitel einige solcher Ansätze, die aussagekräftig, inhaltsbezogen und zielführend für die Untersuchung erscheinen, näher beleuchtet. Es handelt sich bei der Auswahl der Autoren um Vertreter der Erlebnispädagogik, die vorwiegend aus dem wissenschaftlichen Bereich stammen.

Der Erlebnisbegriff im Kontext der Pädagogik

„Die Wurzeln der Erlebnispädagogik liegen bei Wilhelm Dilthey (...) und seiner Begründung einer geisteswissenschaftlichen Psychologie, in der das Erleben der eigenen Zustände und das Verstehen des in der Außenwelt objektivierten Geistes als die beiden Möglichkeiten des Menschen verstanden wurden, die Wirklichkeit zu erfassen“ (Fischer/Ziegenspeck 2000, S. 28). Dabei wird davon ausgegangen, dass in einem Erleben die Welt erfasst werden kann, in dem es ganz individuelle Eindrücke und Ansichten gibt, die in jede Sichtweise mit hineinspielen. Erst durch das eigene innere Geschehen entsteht das Erlebnis als solches und wird dadurch zu einer Realität, die dann für den einzelnen Erkenntnis und Erfahrung bedeuten kann: „Erleben ist eine unterschieden charakterisierende Art, in welcher Realität für mich da ist. Das Erlebnis tritt mir nämlich nicht gegenüber als ein Wahrgenommenes oder Vorgestelltes; es ist uns nicht gegeben, sondern die Realität Erlebnis ist für uns dadurch da, da wir ihrer innewerden, dass ich sie als zu mir in irgendeinem Sinn zugehörig unmittelbar habe“ (Dilthey 1924, S. 313). Damit wirkte W. Dilthey auf das Verständnis von pädagogischem Tun. Im Kontext des Verständnisses von Lernen bedeutet das einen Ansatz, der sich auf die Persönlichkeit des Lernenden sowie das gezielte Arrangieren des Lernangebots bezieht. Das bedeutet ein Wahrnehmen und Einbeziehen der unterschiedlichen Subjekte in ihrer Verschiedenartigkeit und Bedürftigkeit.

„Erlebt wird tagtäglich – bewusst und unbewusst. Etwas zu „erleben“ bedeutet, dass Inhalte, die als bedeutsam angesehen werden, zu Eindrücken verarbeitet werden. Dies kann positive als auch negative Erinnerungen auslösen. Das „Erlebnis“ kann als eine Art Momentaufnahme gesehen werden, das sich seiner Intensität entsprechend mehr oder weniger in das Gedächtnis einprägt“ (Reiners 1995, S. 14). Nach A. Reiners ist das Erleben ein bewusst ablaufender Vorgang. Nicht unser Dasein als solches, sondern dessen Vollzugsweise, das Erleben macht die menschliche Existenz aus. Das Erlebnis ist eine subjektive Kategorie: Was als ein Erlebnis gedeutet wird, ist von Mensch zu Mensch unterschiedlich und von einer Vielzahl von unbekanntem Größen, wie zum Beispiel Lebenserfahrung und -alter, Sozialisation, körperlicher Verfasstheit, Vorlieben und Alltagsleben, abhängig.

Diese Sicht auf den Erlebnisbegriff fortsetzend, kann festgestellt werden, dass die Diskussion in wesentlichen der Frage gilt, inwieweit ein Erlebnis, das als subjektives und wenig beeinflussbares Ereignis stattfindet, sich zu einer Erfahrung gestalten lässt, die im Sinne der Päd-

gogik zu einer weiterführenden Erkenntnis entwickelt wird. „Das Subjekt selbst handelt meist unbewusst oder halbbewusst, und nur ein Bruchteil der Aktion prägt sich als Erlebnis auf der psychischen Leinwand ein. Der Grad der Bewusstheit der Handlung ist durch das pädagogische Setting beeinflussbar, so dass sie sich als entworfene, beabsichtigte oder intendierte Handlung deutlich vom reaktiven Verhalten unterscheidet“ (Heckmair/Michl 2004, S. 99). In der pädagogischen Aufgabe hingegen muss ein Bewusstsein der Ausgangslage und Ziele vorhanden sein, ebenso wie eine Vorstellung und Kenntnis der Mittel, mit Hilfe derer Ergebnisse erreicht werden können. Im Erlebnis steckt nach Auffassung der Erlebnispädagogik die Chance, einen Lernprozess zu initiieren und damit Lernen zu ermöglichen. Eine bloße Reduzierung auf die Gestaltung von Erlebnissen liegt hingegen nicht im Interesse der Erlebnispädagogik.

Der Begriff Erlebnispädagogik

Erwähnt wurde der Begriff Erlebnispädagogik in der Dissertation von Waltraud Neubert, die sich als Schülerin von W. Dilthey in ihrer Untersuchung intensiv mit dem Erlebnis in der Pädagogik beschäftigte. Sie war der Auffassung, dass schulische Arbeit und individuelles Erleben aufeinander bezogen werden müssen. Erleben soll mit einem Innewerden und Inbeziehungtreten von Gegenständen, Situationen und Personen realisiert werden, in dem das Individuum die Interpretation und Wirkung auf die eigene Person, bewusst oder unbewusst, vollziehen kann. Sie geht dann in der Kette weiter und weist den Erfahrungen, die in den Erlebnissen gesammelt werden, die Möglichkeit zu, zu geistigen Abbildern der eigenen Anschauung und des eigenen Erlebens gestaltet zu werden. Das Erlebnis „bekommt eine eigentümliche Mittelstellung zwischen der Erkenntnis, die den Intellekt bildet, und der Arbeit, deren Aufgabe die Erziehung des Willens zu objektiver Leistung ist“ (Neubert 1990, S. 78).

Letztendlich hat sich der Name vermutlich aus dem Amerikanischen entwickelt: „Experiential Education“ (Kreszmeier/Hufenus 2000, S. 10). Dort allerdings existieren auch noch andere Bezeichnungen für pädagogische, erwachsenbildnerische und therapeutische Unternehmungen, die im Outdoor bzw. in der Natur durchgeführt werden, wie „Adventure Learning“, „Adventure Therapy“ oder „Outdoor-Training“ (vgl. ebd. S. 10). Die Vielfalt der hier aufgeführten Bezeichnungen soll die Ambivalenz wiedergeben die in der Namensgebung deutlich wird, die auch die deutsche Erlebnispädagogik beschäftigt. Hier finden sich Begriffe wie „Abenteuerpädagogik, Aktionspädagogik, handlungsorientierte Methoden, Erfahrungslernen“ (Heckmair/Michl 2004, S. 98).

Heckmeier/Michl sind der Meinung: „Die Erlebnispädagogik würde sich leichter tun, wenn sie einen anderen Namen hätte, denn es geht ihr nicht um das Erlebnis an sich. (...) Starke Gefühle, dichte Momente, intensive Empfindungen sind natürlich (...) der humusreiche Nährboden für Wachstum und Entwicklung. Sie sind Nährboden, ja, aber eben weder vordergründiges Ziel noch Selbstzweck“ (ebd. S. 294). Die Autoren vertreten die Auffassung, dass die Erlebnispädagogik ein komplexes Angebot zum Erfahrungslernen darstellt, das aufgrund seiner Bezeichnung in eine nicht zutreffende Schublade gesteckt wird. Der Name ist zunächst das Mittel, mit dem das Selbstverständnis nach außen transportiert wird. Als bislang der gebräuchlichste Begriff wird er dennoch weiterhin verwendet, da er die Diskussion über die Ziele, Inhalte und Ausprägungen vereinfacht. Zumindest liegt ein Konsens über die Grundausrichtung vor. So hat sich Erlebnispädagogik als Bezeichnung durchgesetzt. „Auch wenn der Begriff Erlebnispädagogik nicht zufrieden stellend ist, so hat er sich doch mit einem bestimmten Bedeutungsgehalt eingebürgert und vor allem verweist er auf eine historische Verbundenheit“ (ebd. S. 100).

2.4.1.1 Zur Definition

Die Definition von B. Heckmair und W. Michl formuliert folgende Aspekte: „Unter Erlebnispädagogik verstehen wir eine handlungsorientierte Methode, in der durch Gemeinschaft und Erlebnisse in naturnahen oder pädagogisch unerschlossenen Räumen neue Raum- und Zeitperspektiven erschlossen werden, die einem pädagogischen Zweck dienen“ (Heckmair/Michl 2004, S. 66). Die beiden Autoren verstehen die Erlebnispädagogik als eine handlungsorientierte¹⁰⁶ Methode in Verbindung mit unterschiedlichen Medien. Sie gehen damit auf die ursprünglichen Formen erlebnispädagogischer Aktivitäten ein und konzentrieren sich auf die Erfahrungen und Erlebnisse in der Natur. Damit sind erlebnis- und erfahrungsorientierte Methoden und Zugänge wie z.B. Theaterspiel, Erlebnispädagogik in der Stadt, kreative und musische Arbeitsformen, Selbsterfahrung und künstlerisch-kulturelle Projekte nur bedingt mit einbezogen. Die Leistungsfähigkeit des Begriffsverständnisses nach B. Heckmair und W. Michl liegt darin, deutlich zu machen, dass der Erlebnispädagogik ein pädagogisches Konzept innewohnt und sie somit ein Teil pädagogischer Arbeit ist und eine klare Aufgabe übernimmt: Sie will Lernen anregen und unterstützen. Die Schwierigkeit besteht in dem sehr weiten, unspezifischen Methodenbegriff der ein ganzes Konzeptgefüge – eben die Erlebnispädagogik – umfasst und nicht abgegrenzt ist von Methoden im engeren, didaktischen Sinn, wonach mit

¹⁰⁶ Der Begriff wird in Kapitel 2.3 Handlungs-, erfahrungs- und erlebnisorientiertes Lernen erläutert

Methode der Weg zum Ziel gemeint ist – dies im Sinne von Methoden als „helfende Verfahrensweisen“ (Knoll 2007/11, S. 13), mit denen institutionelle Lehr- und Lernprozesse planmäßig und fachkundig angebahnt und gelenkt werden.

J. Ziegenspeck fasst sein Verständnis von Erlebnispädagogik weiter. Er sieht sie als eine Teildisziplin der Erziehungswissenschaften mit eigenen Methoden und vor allem auch eigenen Inhalten und Zielen. Für ihn ist „die Erlebnispädagogik eine recht junge wissenschaftliche Teildisziplin, die bisher nur sehr langsam entwickelt werden konnte“ (Ziegenspeck 2000, S. 17), verstanden „als Alternative und Ergänzung tradierter und etablierter Erziehungs- und Bildungseinrichtungen. Als Alternative sucht sie neue Wege außerhalb bestehender Institutionen, als Ergänzung wird das Bemühen erkennbar, neue Ansätze innerhalb alter Strukturzusammenhänge zu finden“ (ebd. S. 27). Der deutliche Unterschied in diesem Verständnis liegt darin, dass die Erlebnispädagogik nicht nur als Methode gesehen wird und damit eigene wissenschaftliche Ansätze verfolgt.

T. Fischer geht in seiner Definition auf diesen Ansatz näher ein: „Erlebnispädagogik thematisiert natürlich als Pädagogik die bessernde Veränderung der jeweils persönlichen Situation. Sie ist also mit Entwicklungserwartungen verbunden, die die Selbstbildungskräfte des einzelnen Menschen aus seinen emotionalen Potenzialen positiv deuten“ (Fischer 2003, S. 9). Das Verständnis des Autors geht ebenfalls über die Erlebnispädagogik als „Methode“ hinaus und verfolgt damit einen grundlegenden Ansatz. In diesem steht der Einzelne mit seinen Entwicklungspotenzialen im Mittelpunkt, daraus folgt der Bezug zur Gruppe beziehungsweise zur Natur.

In weiteren Definitionen finden sich zusätzliche Aspekte des Verständnisses von Erlebnispädagogik. C. Clemens und K. Schmelz kommen zu dem Ergebnis: „Erlebnispädagogik als Methode umfasst alle Aktivitäten, die über Natur und Umwelt ein verhaltensveränderndes, erzieherisches oder persönlichkeitsentwickelndes Ziel haben und sich dabei Erlebnissen im ganzheitlichen Sinn bedienen. Das eigene Handeln und Verhalten sowie die Reaktion auf die Umwelt werden so den Teilnehmern verdeutlicht. Der Bewusstseinsprozess wird dabei gezielt gefördert, um zu eigenständigen Entscheidungen gelangen zu können“ (Clemens/Schmelz in: Ferstl u.a. 2004, S. 258). Der Vorteil dieser Darstellung liegt in der Verständlichkeit und darin, dass Raum, Beteiligte sowie Umsetzungsmöglichkeiten und Ziele erläutert und in ihrer Verflechtung aufgeführt werden. So verdeutlichen die Autoren, was zusammenwirkt, was

einander bedingt und was notwendiger Bestandteil ist. Auch hier ergibt sich allerdings als begriffliche Schwierigkeit die sehr weiträumige Verwendung des Methodenbegriffs.

Diese Schwierigkeit findet sich auch bei K. Reich, der ebenfalls die Auffassung vertritt, dass die Erlebnispädagogik eine handlungsorientierte, vielseitig einsetzbare Methode ist. „Der Mensch soll durch diese Methode die Chance erhalten, in einer Gruppe oder auf sich selbst gestellt seine Fähigkeiten und Qualitäten in Erlebnissituationen einzubringen und dabei seine Schwächen herauszufinden und aktiv an ihnen zu arbeiten“ (Reich 2003, S. 3). Hier richtet sich der Fokus auf den Menschen als Individuum und in der Gruppe. Die Natur als Erlebensraum wird nicht explizit aufgeführt. Die Betonung liegt auf der pädagogischen Zielorientierung, die helfen soll, Persönlichkeitsentwicklung zu fördern.

A. Kreszmeier und H.P. Hufenus drücken in der folgenden Definition ihr Verständnis von Erlebnispädagogik aus: „Erlebnispädagogik ist das Lernen über den eigenen Körper anhand bewusst ausgewählter Mittel, Methoden und Settings. Das Ziel ist es, einen Prozess auszulösen, der bei den Betroffenen zu einer nachhaltigen Verhaltensänderung im Alltag führt“ (Kreszmeier/Hufenus 2000, S. 26). Bei diesen beiden Autoren treten schwerpunktmäßig Aspekte des Transfers und der Nachhaltigkeit auf. Das Gelernte soll auf den Alltag wirken und in diesem als Erfahrungswissen zur Verfügung stehen. Dabei wird darauf verwiesen, dass das Lernen ganzheitlich geschieht und somit der Mensch in seiner Emotionalität und seiner Kognition gefragt ist. Mit Hilfe einer bewussten Auswahl der Prozessgestaltung kann somit Lernen initiiert werden, es soll nicht dem Zufall überlassen werden. Diese Definition spricht ebenfalls nicht explizit der Bezug zur Natur an. Die schon mehrfach angesprochene Problematik hinsichtlich des Methodenbegriffs tritt hier nicht auf, da Erlebnispädagogik als Gesamtkonzept verstanden wird, innerhalb dessen Methoden als Hilfe für das angestrebte Lernen eingeordnet sind.

In der folgenden Definition geht es zentral um den Lern- und Erlebensraum, in dem der Mensch mit pädagogischer Unterstützung seinen Platz finden kann. Es wird davon ausgegangen, dass die Erlebnispädagogik „ein Menschenbild ist, eine Herausforderung an das Denken, Fühlen und Handeln der Pädagogen. Sie kann überall stattfinden und ist nicht untrennbar mit Segelschiffen, Wüsten, Urwäldern oder Bergen verbunden“ (AFET-ad-hoc-Ausschuss 1991, S. 54). Es wird also stärker nach den Wurzeln des gedanklichen Hintergrundes und damit nach der implizierten Wertgestaltung und Werthaltung gefragt. Dieses Verständnis entfernt sich von dem sehr methodisch ausgerichteten Blick und zieht eine umfassendere Einschätzung

der Qualität von Erlebnispädagogik in Betracht. Von dort aus werden die persönlichkeitsbildenden Übungen in der Relevanz erkennbar, die sie in den letzten Jahren in der Erlebnispädagogik eingenommen haben und die den Bezug zur vorliegenden Untersuchung herstellen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass von einem facettenreichen Verständnis von Erlebnispädagogik auszugehen ist. Dennoch zeigen sich gemeinsame Schwerpunkte der Definitionen, die insbesondere mit Blick auf die vorliegende Untersuchung relevant sind. So steht der Mensch im Mittelpunkt, als Individuum und Teil einer Gruppe. Ein Prozess bahnt Lernen an, indem Erlebnisse ermöglicht werden, die mit Unterstützung zu Erfahrungen und Erkenntnissen werden können. Die Handlungsorientierung äußert sich in der Ausrichtung auf ganzheitliches und erlebnisgeprägtes Lernen. Der Naturbezug muss nicht zwingend vorhanden sein.

Damit sind weiter führende inhaltliche und methodische Fragen angesprochen: Wo beginnt Erlebnispädagogik? Wo sind ihre Grenzen? Wo kann nicht mehr von Erlebnispädagogik gesprochen werden?

2.4.1.2 Abgrenzung und Erweiterung

„Erlebnispädagogik ist nicht Schulung in speziellen Sportarten, wie sie von kommerziellen Sportorganisationen angeboten werden; sie ist nicht gleichzusetzen mit Extremsportarten, Sportunterricht und Fitnesstraining, paramilitärischen Aktivitäten, Überlebenstraining; Abenteuer und Risiko finden nicht ohne pädagogische (Vor-/Während-/Nach)betreuung statt“ (Reiners 1995, S. 17). Diese Ausführungen formulieren die Aspekte, die nicht Grundlagen der Erlebnispädagogik sind und von denen sich somit deutlich abgegrenzt werden soll.

Das Fehlen einer allgemein gültigen und anerkannten Definition birgt die Gefahr, dass Anbieter sich die Erlebnispädagogik auf ihre Fahne schreiben, um sich als „pädagogisch“ zu legitimieren. Bei manchen steht jedoch kein erkennbares pädagogisches Konzept hinter den Aktivitäten. Die Vertreter der Erlebnispädagogik distanzieren sich deutlich vom Abenteuerismus, der häufig durch ein Springen von einem Highlight zum anderen gekennzeichnet ist. In solchen Angeboten entfällt oft die begleitende Reflexion auf Kosten der Abenteuer. Beispielsweise sieht die verantwortliche Nutzung eines Hochseilgartens eine entsprechende

Vorarbeit, Begleitung und Nachbereitung vor. Das isolierte Erlebnis im Hochseilparcour stellt noch keine erlebnispädagogische Maßnahme dar.

In verantwortlichen erlebnispädagogischen Programmen werden mitunter körperliche Herausforderungen gestellt und wird möglicherweise Erschöpfung erlebt. Die Aufgaben der körperlichen Leistungsfähigkeit der Gruppe sollten bewältigbar konzipiert sein. Im Sinne des erlebnispädagogischen Ansatzes wird nichts Unmögliches erwartet, da die Orientierung an dem schwächsten Glied der Gruppe erfolgt. Der Erlebnispädagogik geht es vielmehr darum, neue Räume zu erschließen sowie Kompetenzen zu entwickeln. Diese Abgrenzungen sind für die Erlebnispädagogik wichtig. Nur wenn diejenigen, die in diesem Verständnis arbeiten sich danach richten, ebenso wie Transparenz in ihren pädagogischen Konzepten, Prinzipien, Lernzielen und Methoden zeigen, ist es möglich, einen gemeinsamen Standard der Angebote zu erreichen. Zwei wesentliche Ausprägungen innerhalb der Erlebnispädagogik sollen im Folgenden genauer aufgezeigt werden.

Kooperative Abenteuerspiele und Erlebnispädagogik

Eine Ausrichtung, die sowohl Impulse aus der Erlebnispädagogik aufnimmt, als auch selbst hineinsteuert, verkörpern die Kooperativen Abenteuerspiele¹⁰⁷. Diese Initiativspiele werden sowohl bei Schulklassen und Auszubildenden, als auch bei Managern eingesetzt. Sie eignen sich in besonderem Maße dafür, Schlüsselqualifikationen zu trainieren. Die kooperativen Abenteuerspiele setzen sich aus der Spielpädagogik, der Gruppendynamik und der Erlebnispädagogik zusammen: „Aus der Spielpädagogik fließt vor allem die Wertschätzung von Spontaneität und Humor, aus der Gruppendynamik die strukturierte Arbeit an Themen der Persönlichkeitsentwicklung und aus der Erlebnispädagogik die Betonung der Selbstverantwortung der Gruppenmitglieder für den Lernprozess ein. Was die Spiele selbst angeht, so stehen die aus der Erlebnispädagogik stammenden Initiativ- und Problemlösespiele im Zentrum“ (Gilsdorf/Kistner 2003/11, S. 14/15). Somit bilden die Kooperativen Abenteuerspiele einen Teil der Erlebnispädagogik. Genauso liegt ihnen auch eine eigene Konzeption und Geschichte zugrunde: Der Begriff Kooperative Abenteuerspiele steht für ein Gesamtkonzept. Es wird mit bestimmten Spielen gearbeitet, wobei zwei Ziele im Vordergrund stehen: die Kooperation

¹⁰⁷ Die Grundannahmen der kooperativen Abenteuerspiele werden in Abschnitt 2.4.3.2.5 Spezifische und allgemeine Inhalte konkretisiert.

aller Beteiligten am gesamten Geschehen und das geplante kalkulierte Abenteuer, mit dem ein Stück Erleben und Spannung verbunden ist (vgl. ebd. S. 13)¹⁰⁸.

Outdoor-Training und Erlebnispädagogik

Ein Bereich, der eng mit der Erlebnispädagogik verknüpft ist, ist das Outdoor-Training oder kurz Outdoors genannt, der der betrieblichen Weiterbildung zugeordnet ist. Es geht um körperliche, gruppendynamische und psychische Herausforderungen, wobei die Herausforderungen individuell gewählt werden können und sich jeweils an der körperlichen und psychischen Verfassung des Einzelnen orientieren.

Die Grundgedanken der Outdoors orientieren sich an der Arbeit in der Erwachsenenbildung. Die bislang erwähnten erlebnispädagogischen Überlegungen befassen sich zumeist mit dem Lernen im Rahmen der Kinder- und Jugenderziehung. Die Möglichkeiten, die die Erlebnispädagogik für die Erwachsenenpädagogik bietet, sind in der Konzeption der Outdoor-Trainings erkennbar. Seit den 70er Jahren nutzen Firmen diese Möglichkeit der erlebnispädagogischen Personalentwicklung. Aufgrund des handlungsorientierten, prozessbegleitenden Ansatzes und neuer Methoden wird von innovativen Weiterbildungsmaßnahmen gesprochen, die in der Regel außerhalb des betrieblichen Umfeldes stattfinden.

Die Outdoors operieren mit den Methoden der klassischen Erlebnispädagogik und dem Ziel, soziale Kompetenzen auf persönlicher und auf der Teamebene zu erweitern, Veränderungsprozesse zu initiieren und diese in den betrieblichen Alltag zu transformieren. „Ebenso wie im klassischen erlebnispädagogischen Lernprozess wird mit einem, zugegebenermaßen ebenfalls konstruierten Wechselspiel zwischen Individuum, Gruppe und Natur ein spannungsreiches Lern- und Erfahrungsfeld geschaffen, voll von physischen, psychischen, sozialen und intellektuellen Herausforderungen“ (Heckmair/Michl 2004, S. 155).

Nach F. Malik unterstützen folgende, im Rahmen von Outdoors gemachte Erfahrungen und Fähigkeiten die Professionalität bei der Erfüllung von Managementaufgaben: sein „Handwerk“ beherrschen, Leistung erbringen wollen und können, ergebnis- und zielorientiertes Arbeiten, kühne und vorsichtige Risikobereitschaft entwickeln, mit Komplexität der Aufgabenstellung umgehen, Geduld und entschlossenes Handeln ausbalancieren, Entscheidungen treffen, mit Sinnfragen umgehen können (vgl. Malik 2006, S. 65ff). Der Autor sieht in diesen

¹⁰⁸ Auf diese spielerischen Ansätze gehen zahlreiche Übungen zurück, die im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildungen eingesetzt werden.

Kompetenzen grundlegende Voraussetzungen für ein erfolgreiches berufliches Agieren. Seiner Meinung nach spricht für diese Form die Nachhaltigkeit des Erlebten, da dieses schnell abrufbar und transferierbar auf schwierige berufliche Anforderungen ist.

Die Füllung der Begriffe erscheint uneinheitlich. Das grundlegende Begriffsverständnis geht jedoch meist nicht weit auseinander, wie bereits die vorhergehenden Ausführungen zeigten. Oftmals handelt es sich um Nuancen, die eine jeweilige spezielle Ausrichtung verdeutlichen sollen. G. Amesberger definiert Outdoor-Aktivitäten wie folgt: „Unter Outdoor-Aktivitäten verstehen wir bewegungs- und sportbezogene Aktivitäten in einer möglichst wenig beeinträchtigten Natur. Diese Aktivitäten finden in einem sozial und räumlich anderen – für die Teilnehmer herausfordernden, anregenden, aber auch ungewöhnlichen – Bereich statt, in einem Bereich, der für die Teilnehmer im wesentlichen neu ist, das heißt, sie werden aus ihrem sozialen Umfeld „herausgeholt““ (Amesberger 2003, S. 9). Die Betonung liegt auch bei dieser Definition auf das veränderte Umfeld, das Anregungen für Lernprozesse im Rahmen einer entsprechend vorbereiteten Umgebung bieten soll. Dabei wird der Bezug zur Erlebnispädagogik deutlich, mit Hilfe derer Erfahrung und damit Lernen angestoßen werden soll.

S. Molan-Grinner spricht von Outdoor-Development oder Outdoor-based-Training und meint damit: „Outdoor-based-Training als pädagogisches Mittel beschreibt einen geplanten pädagogischen Handlungsrahmen, in dem ein zielorientierter Trainingsprozess stattfindet, der gänzlich (oder auch zum Teil) in der Natur, draußen (Outdoor) platziert ist“ (Molan-Grinner 2002, S. 8). Er geht davon aus, dass mit Hilfe der vier „Wirkungsdimensionen: Bewegung, Abenteuer, Natur und Sprache“ (ebd. S. 8) die Entwicklung neuer Denk- und Verhaltensmuster initiiert werden und damit die Bereitschaft gefördert werden kann, Verhalten zu reflektieren und gegebenenfalls zu ändern. Im Zusammenspiel der Beteiligten hat der Trainer oder die Trainerin die Aufgabe, entsprechende Angebote zur Verfügung zu stellen und zu begleiten, damit die Teilnehmenden im gut arrangierten Zusammenwirken der Wirkungsdimensionen lernen und sich weiterentwickeln können. Nach seiner Auffassung sollten Parameter entwickelt werden, die einen bewussten und gezielten Einsatz von Outdoor-Elementen im Outdoor-Management-Development ermöglichen und entsprechend theoretisch absichern. Bislang fehlen solche systematischen Ansätze, die eine zuverlässige Überprüfung des pädagogischen Handelns und Intervenierens erlauben.

S. und A. König unterteilen Outdoor-Konzepte in drei verschiedene Ebenen, die in ihrer Wertigkeit aufeinander aufbauen: Training – „Kick-Off“ – Event/Incentive. Demnach unterstützt das Training Change-Prozesse und soll Denken, Verhalten und Handeln modifizieren. Es dient der Verstärkung funktionaler Verhaltensweisen und dem Erlernen neuer Verhaltensweisen. „Kick-Off“ hingegen leitet Veränderungsprozesse ein und hilft neuen Mut zu entwickeln sowie neue Möglichkeiten und Grenzen zu entdecken. Der förderliche „Kick“ unterstützt die Erfahrung bevorstehender Veränderungen und Projekte. Ein „Event“ oder „Incentive“ dagegen findet in der Freizeit und zur Belohnung statt. Es soll positive Gefühle wecken und verändern sowie Spaß und Genuss erleben lassen (vgl. König/König 2005, S. 31)

Die jeweils höhere Ebene spricht gleichzeitig die Anwendungsbereiche, Zwecke und Ziele der darunter liegenden Ebenen an. So finden in einem Training nicht nur die Verstärkung funktionaler Verhaltensweisen, sondern auch „Kick“, Spaß und Genuss statt (vgl. ebd. S. 31). Bemerkenswert an dieser Unterteilung ist, dass die Anwendungsbereiche sowie Zweck und Ergebnisse klar definiert sind und damit als Zuordnung und Kontrolle angelegt werden können.

Somit hilft eine treffende Zielbeschreibung, die Veranstaltungen und Angebote genau auf die jeweiligen Bedürfnisse der Teilnehmenden abzustimmen. Dabei muss ein Outdoor-Training nicht zwangsläufig ‚out of the doors‘ stattfinden, denkt man an Initiativ- oder Problemlösungsaufgaben, die auch ‚indoor‘ durchgeführt werden können. Anhand von konkreten Problemlösungsaufgaben werden eigene Lösungsmodelle ohne die Vorgabe eines Expertenmodells erarbeitet (vgl. Heckmair 2005, S. 13). Auch hier ist der vielseitige Zugang erkennbar und im Gegensatz zu reinen Indoor-Seminaren werden die Teilnehmer in nicht alltägliche, berufliche Erlebnissituationen versetzt: „Die Lernprojekte und –szenarien sind – so ausgestattet – schlanke und effiziente Werkzeuge für die Diagnose und Analyse sozialer Systeme, bergen aber auch große Veränderungspotentiale“ (Heckmair / Michl 2004, S. 157).

Die im Folgenden aufgeführten Prinzipien¹⁰⁹ verstehen sich als Orientierungspunkte, nach denen in Outdoor-Trainings gearbeitet wird. Sie sind als flexibles Angebot zu betrachten und wollen Freiraum für Unvorhergesehenes und die Besonderheiten der Teilnehmenden lassen.

Nach A. und S. König trägt die Beachtung der Prinzipien in der Arbeit mit Gruppen und Einzelpersonen entscheidend zum Lernprozess bei und gibt den Teilnehmenden mehr Sicherheit

¹⁰⁹ Sie unterscheiden sich punktuell von den allgemeinen erlebnispädagogischen Prinzipien, da sie speziell auf die Situation der Trainings ausgerichtet sind.

und Unterstützung beim Erleben der verschiedenen Phasen im Rahmen eines Trainings. Die Gewichtung der Prinzipien liegt in der Zielvereinbarung und Gestaltung des Settings. In der Gruppenorientierung hat der Trainer die Aufgabe, die Lernsituation zu arrangieren, hält sich jedoch während der Aktivität im Hintergrund. Die anfängliche Steuerung nimmt während des Trainings ab. In den Reflexionsphasen übernimmt der Trainer die Moderation, aber auch hier kann eine Selbststeuerung des Teams erfolgen, was eine Mehrverantwortung zur Folge hätte. In der Team- und Persönlichkeitsförderung sind die Übungen so ausgerichtet, dass sie ein hohes Maß an Komplexität erreichen und somit eine neue Herausforderung an die Gruppe, aber auch an den Einzelnen stellen. Challenge by choice berücksichtigt das Prinzip der selbstgewählten Herausforderung: Jeder Teilnehmer kann den Grad bestimmen, in wieweit er sich auf die einzelnen Übungen einlässt. Der Trainer sollte jedoch im Vorfeld die Teilnehmer dahingehend ermutigen, die Herausforderung anzunehmen.

Mit dem Verlassen der Komfortzone¹¹⁰ wird die gestellte Herausforderung angenommen. Mit dem Eintreten in die Lernzone kann es in der Folge zu einer Erweiterung der Komfortzone kommen. Dies bedeutet, dass der Teilnehmer seinen vertrauten Rahmen erweitert und sich auf neue Situationen mit unbekanntem Ausgang einlässt, was meist mit dem Betreten der Lernzone verbunden ist. Mit dieser Grenzerfahrung und dem Erweitern der Komfortzone wird der Teilnehmer vor neue Aufgaben gestellt, was die Gelegenheit bietet, eigene Grenzen zu erkennen und möglicherweise darüber hinauszuwachsen. Im Rahmen der Achtsamkeit führt die Fehlerkultur dazu, dass Fehler erwünscht sind und nicht sanktioniert werden. Reflexionen sind wichtiger Bestandteil eines Trainings, die während oder im Anschluss einer Übung durchgeführt werden und maßgeblich zur Transfersicherung beitragen können (vgl. König/König 2005, S. 69ff).

Diese Ausführungen verdeutlichen die Nähe von Erlebnispädagogik und Outdoor-Trainings¹¹¹. Die Betriebspädagogen auf der einen und die Sozialpädagogen auf der anderen Seite haben sich angenähert (vgl. ebd. S. 162). Eine Annäherung der beiden Ansätze ermöglicht inzwischen einen fachlichen Austausch sowie die Öffnung für methodisch-didaktische Ansätze aus dem jeweils anderen Bereich. Aus diesen Entwicklungen schöpft auch die Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung Impulse, die auf die Arbeit mit Lehrkräften wirken und dort neue Formen von Lernarrangements anbieten.

¹¹⁰ Auf das Lernzonenmodell wird in Kapitel 2.4.3.2.2 Individuum und Gruppe näher eingegangen.

¹¹¹ vgl. die Prinzipien zur Erlebnispädagogik in Kapitel 2.4.3.2.4 Erlebnispädagogische Ziele und Prinzipien

Die Notwendigkeit, aus der sich beide Formen entwickelten, sind ähnlich: In der Erlebnispädagogik war die Kritik an tradierten und etablierten Bildungseinrichtungen der Grund Alternativen zu suchen, die einem anderen Bildungskonzept entsprachen. Das Outdoor-Training ist zwar in keinem pädagogischen Kontext zu lokalisieren, jedoch suchte man auch im Bereich der beruflichen Aus- und Weiterbildung nach neuen Formen, die den Menschen auf mehrdimensionalen Ebenen ansprachen und die ein Erfahrungslernen ermöglichten, da gerade in den 70er-Jahren die Bildungsarbeit in Deutschland sehr stark von kognitiver Wissensvermittlung geprägt war ¹¹².

Ein erkennbarer Unterschied liegt im sprachlichen Ausdruck. So werden für Outdoors die Bezeichnungen oft aus dem amerikanischen unübersetzt übernommen. Beispielsweise wird aus dem Prinzip Naturorientierung "out of the doors".

Die Akzentuierungen einzelner Prinzipien differiert. Der Reflexion bei Outdoor-Trainings wird bewusst mehr Aufmerksamkeit und Raum gewidmet. Die Dauer der Reflexion liegt bei Outdoor-Trainings im Allgemeinen höher und wird auf ca. 40-60% der Zeit, die für Aktivitäten aufgewendet wird, geschätzt. In den USA nimmt sie sogar ein Mehrfaches der Aktionszeit ein (vgl. ebd. S. 156).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Unterschiede zwischen Erlebnispädagogik und Outdoor-Training bestehen. Zum einen zeigt sich das durch die Leitung, die in den jeweiligen Feldern tätig ist. Deren Ausbildung und die jeweiligen Zielsetzung der Angebote weisen differierende Ausrichtungen auf. Zum anderen sind die Unterschiede durch Rahmenbedingungen sowie anders gerichtete Erfahrungshintergründe bedingt. Es gibt jeweils an die angestrebten Zielvorstellungen ausgerichtete Vorgehensweisen bei den Vertreter/innen sozialer Einrichtungen und bei den Mitarbeiter/innen aus der Wirtschaft.

Gemeinsam ist ihnen, dass bei der Erlebnispädagogik ebenso wie auch bei Outdoors die Herausforderung darin liegt, den Transfer des Gelernten in den persönlichen bzw. beruflichen Alltag zu leisten. Folglich wird eine intensivere Einbindung der Konzeptionen in die jeweiligen Bereiche notwendig sein: das Outdoor-Training als Bestandteil eines Gesamtkonzeptes zur betrieblichen Unternehmungsberatung und Personalentwicklung, die Erlebnispädagogik als besondere Komponente der sozialen und individuell personalen Arbeit. Bemerkenswert ist, dass sich sowohl die Erlebnispädagogik als auch das Outdoor-Training sich in ihrem Abnehmermarkt etabliert haben, aus den Kinderschuhen herausgewachsen sind und sich auch in

¹¹² Dieses Phänomen wird in den Interviews mit den Lehrerfortbildenden in Kapitel 6 und 7 aufgegriffen, die die kognitive Ausrichtung in der Lehrerfortbildung ansprechen und Gegenpole setzen wollen.

Deutschland ein Feld der professionellen Angebote geschaffen haben. Wünschenswert wäre eine stärkere Vernetzung beider Bereiche. Beide Anbietergruppen können voneinander lernen, Bewährtes übernehmen, sich im Miteinander verändern und vor allem einen Zugewinn im Sinne eines Synergieeffekts verwirklichen.

Damit sollte die Einordnungen im Umfeld der Erlebnispädagogik vorgenommen werden. Die verwandten Ansätze wie die Spielpädagogik, die kooperativen Abenteuerpädagogik oder das Outdoortraining weisen Gemeinsamkeiten und Unterschiede auf. Jedoch liegen die Zielvorstellungen und Grundsätze nicht so weit auseinander, dass nicht ein Miteinander und eine Verbindung möglich wären. Die vorliegende Untersuchung sieht hier einen wesentlichen Anknüpfungspunkt. Die erlebnis- und erfahrungsorientierten Methoden berufen sich auf die hier aufgeführten Grundsätze und Erfahrungen¹¹³.

Zum tieferen Verständnis richtet sich der Blick nun auf die historische Entwicklung der Erlebnispädagogik. Dies erscheint hier notwendig, da der Zugang zu ihrer heutige Ausprägung und ihrer Problemfelder durch einen Einblick in die vergangenen Entwicklungen erleichtert wird.

2.4.2 Die Erlebnispädagogik und ihre Wurzeln

Die Erlebnispädagogik hat sich in einer langen Tradition zu ihrem heutigen Erscheinungsbild entwickelt. Die Wurzeln liegen unter anderem in der reformpädagogischen Bewegung und sind somit eng mit der Historie schulischer Entwicklungen verbunden. In diesem Zusammenhang ist es hilfreich, auf die historische Genese der Erlebnispädagogik zu blicken und damit den Bezug zur Untersuchung herzustellen.

Zur historischen Entwicklung der Erlebnispädagogik

Die Einbeziehung historischer Aspekte erhebt angesichts der spezifischen Fragestellung dieser Studie nicht den Anspruch einer eigenständigen Untersuchung. Vielmehr sollen einige Markierungspunkte heraus gearbeitet werden, auf die im weiteren Verlauf der Studie zurückgegriffen werden kann. Einen wesentlichen Referenzrahmen stellt hierbei die grundlegende

¹¹³ In einem weiteren Schritt, der in Kapitel 3.3 aufgezeigt wird, werden sie auf die spezielle Situation der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung und der pädagogischen Führungskräfte angepasst und weiter entwickelt.

Arbeit von T. Fischer und J. Ziegenspeck dar, der durch Bezug auf weitere Autoren ergänzt wird.

In der Zusammenschau lässt sich eine Linie ziehen von der Erziehungslehre Platons und seiner Akademie mit ihrem Konzept einer umfassenden Förderung der Jünglinge in einer gesunden Gegend (vgl. Fischer/Ziegenspeck 2000, S. 48) über die ganzheitlichen Erziehungsvorstellungen des Aristoteles (vgl. Reiners 1995, S. 15) zu J.-J. Rousseau, der mit als Begründer der erlebnispädagogischen Gedanken gilt. Die Erziehungsvorstellungen, die J.-J. Rousseau entwickelte, regten viele reformerische Bewegungen in der Pädagogik an. Als Anknüpfungspunkt dient zumeist sein Postulat von der „natürlichen Erziehung“ (Rousseau 1978/4, S. 5). Die Grundannahme Rousseaus, dass der Mensch von Natur aus gut sei, findet sich auch in seinem Hauptwerk „Emile oder über die Erziehung“ wieder. Die ersten Sätze des „Emile“ sind daher programmatisch zu verstehen: „Alles ist gut, wie es aus den Händen des Schöpfers kommt; alles entartet unter den Händen der Menschen“ (ebd. S. 9). Nach J.-J. Rousseau wird der Mensch durch drei Arten erzogen: „Die Natur oder die Menschen oder die Dinge erziehen uns. Die Natur entwickelt unsere Fähigkeiten und unsere Kräfte; die Menschen lehren uns den Gebrauch dieser Fähigkeiten und Kräfte. Die Dinge aber erziehen und durch die Erfahrung, die wir mit ihnen machen, und durch die Anschauung“ (ebd. S. 10). In dieser Aussage steckt das aktuelle Verständnis der Erlebnispädagogik und ist in seinen verschiedenen Facetten ausgedrückt. So wird die Relevanz der Natur hervorgehoben, die als entscheidender Faktor von Rousseau angesehen wird: „Das Ziel der Erziehung? Es ist das Ziel der Natur selber; (...). Da die drei Faktoren aber zusammenwirken müssen, wenn die Erziehung gelingen soll, so müssen wie die beiden anderen nach dem Faktor ausrichten, über den wir nichts vermögen“ (ebd. S. 11). Demnach orientiert sich das Lernen nicht an der Person des Erziehers. Dieser sollte sich an den Gegebenheiten der Natur orientieren und diese so verfügbar machen, dass Lernen für den zu Erziehenden möglich wird.

Wie Platon plädiert Rousseau für die Verbindung zwischen der natürlichen Erziehung und dem Staatsideal. In der individuellen Entfaltung und des subjektiven Schaffens ist die Natur wegweisend für die Entwicklung, während die Verantwortung für das Gemeinwohl und der Einsatz der menschlichen Vernunft durch den Gesellschaftsvertrag erfahren werden. So verbinden sich Individuum und Gemeinschaft, und daraus kann sich ein verantwortliches Mitglied in der Gesellschaft entwickeln. Hier lässt sich wieder die Verbindung zur aktuellen Erlebnispädagogik herstellen, die für Verantwortung im Sinne der Gemeinschaft und der Um-

welt eintritt und dies in ihre Angebote mit einbezieht. Sie will nicht das Erlebnis als isoliertes Element im Erfahrungslernen anbieten, sondern bezieht sich auf die emotionalen und kognitiven Kräfte im Zusammenwirken.

Ein weiterer wesentlicher Wegbereiter der Erlebnispädagogik ist D.H. Thoreau. Ganz im Sinne der Erziehung durch die Natur hat er grundlegende Thesen für die Erlebnispädagogik entworfen. Er wollte zeigen, wie sehr sich ein Erlebnis, als eine Auszeit vom gewohnten sozialen Umfeld und den alltäglichen Verpflichtungen, als innerer Perspektivwechsel bemerkbar machen kann. In der unmittelbaren Natur nimmt der Mensch sich anders wahr, er stößt an seine Grenzen, das alltägliche Leben ohne Luxus wird existenzieller und dadurch viel bewusster: „Das meiste von dem, was man unter den Namen Luxus zusammenfasst, und viele der so genannten Bequemlichkeiten des Lebens sind nicht nur zu entbehren, sondern geradezu Hindernisse für den Aufstieg des Menschengeschlechts“ (Thoreau 1971, S. 26). In der intensiven Auseinandersetzung mit der Natur und damit auch mit der eigenen Natur bedarf es keiner Ablenkungen durch künstlich geweckte Bedürfnisse. Nur so können Lernen und Wachsen geschehen und Erkenntnisse im Menschen festgeschrieben werden. Das ist die eine Seite der Ideenwelt von D.H. Thoreau. Dabei vergessen wird ein soziales Defizit, das in diesen Ausstiegsversuchen zu erkennen ist, denn sie zielen lediglich auf individuelle Grenzerfahrungen ab, in denen der Andere kaum eine Rolle spielt. Anders als bei J.-J. Rousseau wird eher eine ablehnende Haltung dem Staat gegenüber, der meist als ungerecht gesehen wird, durch D.H. Thoreau vertreten: „Der weise Mensch braucht den Staat nicht und lehnt ihn ab“ (ebd. S. 280). So wird die Veröffentlichung von D.H. Thoreau „Walden“¹¹⁴ auch als ein romantisierender Versuch der Mystifizierung des Subjekts gesehen. Somit wirken die Ideen D.H. Thoreaus stark im individuellen und subjektbezogenen Bereich nach, zeigen eine fast idealisierte Beziehung zur Natur und betonen den Rückzug aus gesellschaftlich untragbaren Bedingungen.

„Der Begriff des Erlebens spiele in nahezu allen reformpädagogischen Bewegungen eine zentrale Rolle“ (Heckmair/Michl 2004, S. 32). Wie unterschiedlich die Ausprägungen jeweils im Einzelnen waren, das zeigen die zahlreichen Vertreter und Gebiete, auf denen reformpädagogisch gearbeitet wurde. Darauf bezieht sich J. Oelkers, wenn er es ablehnt, von der Zeit der Reformpädagogik als einer in sich geschlossenen Epoche zu sprechen (vgl. Oelkers 1996, S.

¹¹⁴ Damit ist die Schrift von D.H. Thoreau gemeint, in der er seine Erfahrungen niederschreibt, die er während seines einsamen Lebens in der Blockhütte am Walden-See gemacht hat. Aus dieser Schrift sind die jeweiligen Zitate entnommen.

13ff). Seine Begründung für diese Sicht lautet, dass nicht von einem einheitlich produzierten Theorie- und Methodengebilde ausgegangen werden kann. Teilweise standen die verschiedenen pädagogischen Ansätze im direkten Gegensatz zueinander. Die reformpädagogischen Ansätze müssen in jedem Fall den einzelnen Vertretern zugeordnet werden und können nicht insgesamt über einen vermeintlichen Zeitraum definiert werden (vgl. ebd. S. 14 f). Als gemeinsamer Nenner der reformpädagogischen Richtungen kann die Kritik an der Schule angesehen werden. Die Kritik an dem damaligen Schulsystem mündet in die drei Forderungen der Reformbewegung, die nach J. Oelkers von Wichtigkeit waren: Die Forderung nach einer neuen Schule, eine Pädagogik ‚vom Kinde aus‘ sowie die Leitidee von der Entwicklung.

Die bis dahin traditionelle Pädagogik erfuhr eine tief greifende Revision, um dem Anspruch nach Ganzheitlichkeit gerecht zu werden. Die zentralen Begriffe oder Ideen der Reformpädagogik lauten: „Erlebnis, Augenblick, Unmittelbarkeit, Gemeinschaft, Natur, Echtheit und Einfachheit“ (Heckmair/Michl 2004, S. 32). Mit diesen Kategorien versuchen die Vertreter der verschiedenen Richtungen, ihre Ideen umzusetzen und Schwerpunkte zu bilden. Diese Kategorien schließen wieder den Kreis zur aktuellen Erlebnispädagogik, die sich diese Begriffe als Grundlage ihrer Prinzipien ausgewählt und auf die heutige Zeit transferiert hat¹¹⁵.

Wichtige Vertreter der erlebnispädagogischen Gedanken

Eine Ausrichtung auf einzelne Personen, die die Ausrichtung der Erlebnispädagogik beeinflusst sowie grundlegende Aspekte daraus aufgriffen und weiter entwickelt haben, soll den historischen Abriss fokussieren. Diese im Folgenden vorgestellten Ansätze haben sich auf Inhalte und Ausprägungen der vorliegenden Studie ausgewirkt. So sind gerade die Schwerpunkte, die vorgestellt werden, grundlegend für den Einsatz und die Verwendung von – im Rahmen der Studie eingesetzten und reflektierten - Methoden. Dieser Bezug auf erlebnistherapeutische, handlungsorientierte und individualpsychologische Aspekte ermöglicht außerdem verantwortliche Konzepte und Programme im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung.

Kurt Hahn und die Erlebnistherapie

Lernen mit ‚Kopf, Herz und Hand‘¹¹⁶ verkörpert heute noch zentrale Aspekte in der Erlebnispädagogik. Mit Hilfe dieses Ansatzes erfuhr die Erlebnispädagogik durch K. Hahn eine Konk-

¹¹⁵ Vgl. Kapitel 2.3.3.4.2 Prinzipien der Erlebnispädagogik.

¹¹⁶ Die Begriffe gehen auf J.H. Pestalozzi zurück, der in seiner Idee der Elementarbildung die Kräfte und Anlagen in drei Gruppen einteilt. Diese beziehen sich auf die sittlich-religiösen Kräfte (Herz), intellektuelle, geistige Kräfte (Kopf) und physische, handwerkliche Kräfte (Hand) (vgl. Pestalozzi PSW 28, S. 53f)

retisierung ihres Menschenbilds. Es steht nicht die bloße Aktion im Vordergrund, sondern der Mensch als Ganzes, auf allen Ebenen anzusprechen und ernst zu nehmen (vgl. Heckmair/Michl 2004, S. 284). K. Hahn, der als „Urvater der Erlebnispädagogik“ (Reiners 1995, S. 15) bezeichnet wird, wirkt bis heute in die Entwicklung und Ausprägung der Erlebnispädagogik hinein. Viele seiner Ansätze sind keine revolutionären Gedanken. Er entwickelte aus den verschiedensten Richtungen, von denen einige in den vorausgehenden Ausführungen erwähnt wurden, seine eigene Pädagogik. Einzelne seiner Ansätze werden heute durchaus auch kritisch gesehen und für nicht mehr tragbar gehalten, so die „Spaltung von Vernunft und Emotionalität“ (Amesberger 2003, S. 31). Bei K. Hahn soll das praktische Tun „etwa der Rettungsdienst, unter der Umgehung von Emotionalität direkt die sittliche Vernunft ansprechen“ (ebd. S. 31).

Seine Leistungen für die Erlebnispädagogik sind bemerkenswert. Seine Wirkung auf das Verständnis von Erleben und Erlebnis, auch seine zur Veranschaulichung ausgewählten Bilder wirken bis in die heutige Zeit: Outward Bound Schools als Oberbegriff für die weltweit verbreiteten Bildungsstätten erlebnispädagogischer Ausrichtung (Hahn 1960, S. 20).

K. Hahn ging es, hier lässt sich ein Bezug zum vorher erwähnten Platon ziehen, in erster Linie um die Stärkung der Jugendlichen als heranwachsende Staatsbürger, die für das Gedeihen eines neuen Staates mehr verantwortlich sein sollten als die vorangegangene Generation. Kennzeichnend für die Schwierigkeiten seiner Vorhaben war die politische Lage. Diese ließ befürchten, dass die Schüler den Gedanken des Nationalsozialismus verfallen würden. Er diagnostizierte eine kranke Jugend, die im Rahmen der modernen Gesellschaft nicht durch eine natürliche Leistungsforderung gefordert und damit gefördert wird. Sein Ziel war es, „soziales Lernen in der Lebensgemeinschaft aus Lehrern und Schülern“ (Hahn 1958, S. 33) durch die Errichtung der Schulen zu ermöglichen. K. Hahn brachte die Begriffe Einfachheit, Echtheit, Natur und Erleben in der Unmittelbarkeit des Augenblicks in einen neuen Zusammenhang. Seine Vorstellungen von Erziehung waren durch konkretes Handeln im direkten Lebensbezug geprägt. Er entwickelte neben dem Unterricht vier Elemente, die alle unter dem Aspekt des Erlebens standen und soziale Fähigkeiten schulen sollten:

➤ Der Dienst

Der Dienst am Nächsten ist das wichtigste Element der Erlebnistherapie. Je nach Standort werden erste Hilfe, Berg- und Seenotrettung oder Küstenwache eingeübt.

➤ Das körperliche Training

Dieses umfasst leichtathletische Übungen und je nach Standort der Einrichtung verschiedene Natursportarten.

➤ Das Projekt

Die Projektmethode adaptierte er aus dem gleich lautenden amerikanischen Ansatz. Sie soll als thematische und zeitlich abgeschlossene Aktion künstlerische, handwerkliche, technische oder sozioethische Anforderungen stellen.

➤ Die Expedition

Sie bedeutet eine mehrtägige Tour, meist in herausfordernden Naturlandschaften, der eine intensive Planungs- und Vorbereitungsphase vorausgeht. Mit Hilfe der Expedition werden Erlebnisse zielbewusst herbeigeführt.

(Vgl. Hahn 1958, S. 33ff).

Aus den vier Elementen von K. Hahns lässt sich erkennen, dass sowohl das Individuum als auch die Gruppe im Vordergrund stehen, was auch heute noch ein wichtiges Prinzip in der Erlebnispädagogik ist. Entwicklung von Kreativität, Spontaneität, Selbstwertgefühl und Selbstvertrauen bezeichnen Persönlichkeitsmerkmale, die während der Aktionen positiv gefördert werden. Durch die Gemeinschaft in der Gruppe stehen soziale Lernziele im Vordergrund, welche wiederum dazu befähigen sollen, Verantwortung zu übernehmen.

John Dewey und die Handlungsorientierung

Der amerikanische Philosoph, Psychologe und Pädagoge J. Dewey gilt in den USA und Kanada als der Vater des handlungs- und erfahrungsorientierten Lernens¹¹⁷. Der oft mit ihm verbundene pädagogische Fachausdruck „Learning by Doing“ wurde jedoch von R. Baden-Powell, dem Gründer der Pfadfinderbewegung, geprägt. In der wissenschaftlichen Diskussion gilt J. Dewey als ein wesentlicher Begründer dieses Ansatzes. Er hat Handlungsorientierung mit Erfahrungsorientierung verknüpft und damit das Learning by Doing zur Projektorientierung weiterentwickelt.

Zentral bei J. Dewey ist der Begriff Erfahrung: „Die aktive Seite der Erfahrung ist Ausprobieren, Versuch – man m a c h t Erfahrungen. Die passive Seite ist ein Erleiden, ein Hinnehmen. Wenn wir etwas erfahren, so wirken wir auf dieses Etwas zugleich ein, so tun wir etwas damit, um dann die Folgen unseres Tuns zu erleiden. Wir wirken auf den Gegenstand ein, und

¹¹⁷ Vgl. weitere Ausführungen zu J. Dewey in Kapitel 2.3 Handlungs-, erfahrungs- und erlebnisorientiertes Lernen

der Gegenstand wirkt auf uns zurück“ (Dewey 1993, S. 186)¹¹⁸. Erfahrung als ein aktiver Vorgang erfordert Zeit und ein Bemühen, sich Klarheit über das Angebotene zu verschaffen und es sich anzueignen.

Meist liegt der Erkennensprozess im späteren Begreifen von „Sinn und Bedeutung“ (ebd. S. 111). So wirkt jede Erfahrung erziehend und zielt darauf ab, weitere Erfahrungen zu machen, um zu Erkenntnissen zu gelangen. Seinen Grundsatz, dass Erziehung selbst ein Vorgang des gegenwärtigen Lebens ist und nicht eine Vorbereitung auf ein zukünftiges Leben, versuchte J. Dewey, in der von ihm in Chicago eröffneten ‚University Elementary School‘ umzusetzen. Jedes Erlebnis muss nach J. Dewey beim Lernenden eine aktive Suche nach Informationen und Produktion neuer Ideen, provozieren. Der Lehrer hatte hier die Aufgabe, eine physische und soziale Umwelt zu schaffen, in der der Schüler wertvolle Erfahrungen machen konnte (vgl. Reiners 1995, S. 12). J. Dewey hebt sich von den zuvor genannten Vertretern der Pädagogik in der Hinsicht ab, dass seine Erziehung nicht einem bestimmten Ziel, wie zum Beispiel einem gelingenden Staatswesen ausgerichtet ist. Für ihn steht der Prozess des Lernens selbst im Vordergrund. Dieses Lernen ist nicht losgelöst von der Lebenswelt des Kindes zu verstehen, sondern steht im Bezug zu den sozialen Aktivitäten des Kindes und soll das Kind fordern, aber nicht überfordern.

Eine seiner wesentlichen Grundannahme lautet: „Wenn zwischen den Methoden und Stoffen des Erkennens und des moralischen Wachstums keine innige organische Verbindung besteht, muss man auf besonderen Moralunterricht und besondere Formen der Zucht zurückgreifen“ (Dewey 1993, S. 459). Er wollte damit verdeutlichen, was seiner Meinung nach die wesentlichen Ziele der Erziehung sind. Es taucht bei ihm immer wieder eine philosophische Komponente auf, indem er für Bildung einen offenen Rahmen propagiert. Lernen darf darin passieren, ohne institutionalisiert zu sein. Man greift das auf, was sich zur Erkenntnis anbietet. Das kann mit Blick auf die Erlebnispädagogik als ein wichtiger Ansatz gesehen werden, in dem wesentliche Strukturelemente wie das Lernen über Erlebnisse, um damit zu Erfahrungen zu gelangen, aufgegriffen, ja postuliert wird.

Alfred Adler und die Individualpsychologie

Im Folgenden wird ein weiterer Ansatz vorgestellt, der zum besseren Verständnis erlebnispädagogischer Orientierungen beitragen kann: die Individualpsychologie von A. Adler. Seine

¹¹⁸ Die Schreibweise wurde aus dem Originaltext übernommen.

Theorie kann als Entwurf gesehen werden, der Anknüpfungspunkte für die Erlebnispädagogik enthält bzw. auf Verknüpfungsmöglichkeiten zwischen Therapie und Erlebnispädagogik verweist. Das Individuum wird als Teil des Ganzen gesehen. Was sowohl bedeutet, dass ein Platz in der Gemeinschaft zu finden ist, als auch, dass der Einzelne ein einheitliches Wesen ist und als Ganzes gesehen werden muss.

Viele Begriffe A. Adlers sind sprachliches Allgemeingut geworden: „Minderwertigkeitskomplex, Kompensation, Ermutigung, schöpferische Kraft, Verwöhnung und Verzärtelung“ (vgl. Adler 1977, S. 25-32). Sie wirken auf die Erlebnispädagogik. Das Prinzip der Ermutigung ist in der Individualpsychologie und in der Erlebnispädagogik gleichermaßen eingebunden. Hier spielt der Mut nicht die wichtigste Rolle, aber er sollte vorhanden sein. „Und an dieser Stelle ergibt sich auch, wie Mut, Selbstbewusstsein und optimistischer Ausblick nur bei Personen zu finden ist, die sich angeschlossen, heimisch, als ein Teil des Ganzen fühlen. *Mut als eine Seite vollkommenen Gemeinschaftsgefühls!*“ (Adler 1974, S. 125)¹¹⁹. Das Gemeinschaftsgefühl bezeichnet einen weiteren Schnittpunkt, der in der Erlebnispädagogik ebenso auftaucht und das Ziel hat, Identität und Solidarität zu fördern.

A. Adler kann als Pragmatiker gesehen werden. Er beschäftigt sich mit der Praxis, um daraus seine Ideen und Einstellungen zu entwickeln und zu reflektieren. Das Handeln ist seiner Meinung nach intuitiv und will einen Zweck und ein Ziel erreichen. Darauf ist das, zwar meist unbewusste, Lebensziel des Menschen ausgerichtet: ein gestecktes Ziel zu erreichen (vgl. ebd. S. 126). Heckmair/Michl spiegeln das in ihrem Verständnis von Erlebnispädagogik wider, da in der Regel die vereinbarten Ziele wie die Berghütte, das Ende der Schlucht, der Ausgang der Höhle erreicht werden, und sich damit für den Einzelnen die Polarität in dem Zusammenspiel von Macht und Ohnmacht, von Stärke und Schwäche verdeutlicht (vgl. Heckmair/Michl 2004, S. 135).

2.4.3 Erlebnispädagogik heute

„Die moderne Erlebnispädagogik zum ausgehenden 20. Jahrhundert beschreibt ein internationales Handlungsspektrum, dessen Ziele, Inhalte und Methoden. Komponenten handlungs- und erlebnisorientierten Erfahrungslernens kommen in ihr theoretisch und praktisch zur Darstellung, die in ihrer Vielfalt und Verbreitung ihresgleichen suchen dürfte“ (Fischer/Ziegenspeck 2000, S. 10). Vor dem Hintergrund dieser Einschätzung sollen aktuelle Tendenzen der Erleb-

¹¹⁹ Die Schreibweise wurde aus dem Original übernommen.

nispädagogik einbezogen werden. Dabei wird darauf verzichtet, den internationalen Aspekt auszuführen, der das Anliegen dieser Untersuchung kaum berührt.

Die Erlebnispädagogik wird gesehen als „eine ideale Methode, um Theorie und Praxis miteinander zu verbinden und dabei moderne Erkenntnisse des Lernens umzusetzen“ (Lakemann in: Jagenlauf/Michl (Hrsg.), e & I, 6/2006, S. 8ff). Darin steckt die Vorstellung von der Verknüpfung von theoretischen Erkenntnissen und praktischen Erfahrungen im Sinne einer gegenseitigen Ergänzung und Bestätigung. Andere Einschätzungen verdeutlichen eine Skepsis im Hinblick auf die gegenseitige Unterstützung von Theorie und Praxis. „Die Praktiker sind gutwillig, aber theorieresistent, machen ihr Ding, lassen sehr oft die Berge für sich selbst sprechen (...) und kümmern sich nicht weiter um ein paar Spinner, die selbstverliebt philosophierend an maßgeschneiderten Settings für eine nicht vorhandene Klientel basteln“ (Heckmair/Michl 2004, S. 293). Hier wird die Kluft zwischen Theorie und Praxis und eine dazwischen noch weiter zu entwickelnde Kommunikation angesprochen. Diese Einordnungen finden sich in den unterschiedlichen Ausprägungen der Anbieter und in dem Verständnis aktiver Erlebnispädagog/innen.

2.4.3.1 Aktuelle Aspekte der Erlebnispädagogik

Von der metaphorischen Bezeichnung Outward Bound's¹²⁰ ausgehend, hat die Erlebnispädagogik einen weltweiten Einzug in pädagogische Arbeitsfelder gehalten. Viele Institutionen, Verbände und soziale Einrichtungen orientieren sich an ihren Prinzipien, Zielen und Methoden. „Bei genauerer Betrachtung lassen sich vier verschiedene Linien erkennen: Langzeit-Reiseprojekte, Kurzzeit-Initiativen, Naturheilkraft-Unternehmungen und die Theoretiker“ (Kreszmeier/Hufenus 2000, S. 19). Langzeit-Reiseprojekte berücksichtigen das Motto: Lernen im Leben fürs Leben. Dahinter verbergen sich langfristig angelegte Aktivitäten mit erzieherischen und sozialtherapeutischen Zielsetzungen. Dazu gehören Segeltörns und Trekkings. Im Idealfall werden soziales Lernen und persönliche Entwicklung gelebt und nicht künstlich initiiert.

Die Kurzzeit-Initiativen beziehen sich auf einen sozialen Lernparcour. Damit ist ein aktionsintensives Impulsprogramm gemeint, mit dem Ziel, soziale Kompetenzen zu fördern. Eintägi-

¹²⁰ Die Aussage bezieht sich auf die Herkunft der Bezeichnung Outward Bound, die aus der Seefahrt kommt. Ein Ausdruck, der früher für ein zum Auslaufen bereitest Schiff verwandt wurde. Fortan wurde der Begriff als Metapher und zugleich als Name für Programme und Einrichtung von K. Hahn verwendet (vgl. Heckmair/Michl 2004/5, S. 39)

ge bis zweiwöchige Programme mit didaktischen Trainingsinstrumentarien werden angeboten. Pädagogische Ziele wie die Förderung von Selbstvertrauen, Entwicklung von Teamgeist und individuelle Grenzüberschreitungen werden verfolgt.

Die Naturheilkraft-Unternehmungen beziehen ein Natur-Sein und Sich-Bewegen in ihre Programme mit ein. Das ist die sozusagen „milde“ Variante natursportlicher Aktivitäten mit dem Ziel der Persönlichkeitsentwicklung unter Einbeziehung therapeutischer Arbeitsformen. Andere Lernsituationen im Naturerleben werden geschaffen, die veränderte Wahrnehmung und metaphorische Eindrücke anstreben.

Die Theoretiker suchen nach immer neuen Verknüpfungen erlebnispädagogischer Theoriebildung. Sie bilden eine eigene Gruppe, da sie vorzugsweise Praxis und Theoriebildung getrennt halten (vgl. ebd. S. 19–22).

Ein weiterer aktueller Aspekt betrifft die therapeutische Arbeit. Vielfach wurde die Erlebnispädagogik als Maßnahme für besonders schwierige Jugendliche verstanden, indem sie als ein letzter Versuch eingesetzt wurde, „als finales Rettungskonzept“ (Boeger in: Boeger/Schut 2005, S. 26) oder als „Alternative zur geschlossenen Unterbringung so genannter randständiger, schwererziehbarer und/oder delinquenten Jugendlicher, bei denen alle Maßnahmen versagt haben“ (ebd. S. 26). Beispielsweise schickte man jugendliche Randalierer, bei denen herkömmliche pädagogische und therapeutische Angebote nicht mehr griffen, in erlebnispädagogische Einrichtungen ins Ausland. Dort gelang es jedoch oft nicht, eine Besserung herbeizuführen. Da in diesem Zusammenhang einige Projekte scheiterten, wurden nach der anfänglichen Euphorie auch die Grenzen der Erlebnispädagogik erkannt sowie kritische Stimmen laut „Marti (1998) geht aufgrund seiner Erfahrungen mit erlebnispädagogischen Projekten in der Schweiz sogar soweit, dass er bei Probanden mit krimineller und sozialer Verwahrlosungsproblematik erlebnispädagogische Maßnahmen für ungeeignet hält“ (ebd. S. 27).

Die Erlebnispädagogik verbindet ihre wesentlichen Ansätze mit den Begriffen Erziehung, Lernen und Bildung. Daraus resultierend kann ihr eine hilfreiche Rolle im Erziehungs- und Bildungsprozess zukommen: „Die Antwort auf unsere behauptete oder tatsächliche Orientierungslosigkeit ist Bildung - nicht Wissenschaft, nicht Information, nicht die Kommunikationsgesellschaft, nicht moralische Aufrüstung, nicht der Ordnungsstaat“ (von Hentig 1996, S. 11).

Darüber hinaus liegt ein Verdienst der Erlebnispädagogik in der Wiederentdeckung oder Wiederbelebung pädagogischer Prinzipien: Learning by Doing, Spielbewegung, Führung und Verantwortung, Kognition und Emotion, eine neue Kultur der Reflexion und des Transfers, selbstgesteuertes, entdeckendes und offenes Lernen (vgl. Heckmair/Michl 2004, S. 294/295). Diese Aspekte verweisen auf die enge Verbindung von Erlebnispädagogik und dem Einsatz erlebnis- und erfahrungsorientierter Methoden sowie Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung und sind deshalb für diese Studie von besonderer Relevanz und werden an geeigneter Stelle ausführlicher analysiert.

Richtungen und Entwicklungen

Die nachfolgende Zusammenschau dessen, was heute an erlebnispädagogischen Richtungen und Entwicklungen zu beobachten ist, bezieht sich, wie bereits zuvor erwähnt, auch hier auf den deutschsprachigen Raum. „Eine wirkliche Vernetzung von Anbietern, Gruppen und Einzelpersonen ist noch nicht in Sicht, zumal der Rahmen AEE¹²¹ über die Erlebnispädagogik, wie wir sie verstehen, weit hinausreicht und insofern der gemeinsame Nenner ziemlich klein ist“ (Heckmair/Michl 2004, S. 79).

In zahlreichen Kongressen und Tagungen findet ein reger Austausch der interessierten und engagierten Erlebnispädagog/innen und Trainer/innen statt. Neue Vereine und Verbände werden gegründet, die sich vor allem auch damit beschäftigen, Standards zu sichern und die Szene leichter einschätzbar zu machen. Im Rahmen von Hochschulen sind individuelle Entwicklungen zu erkennen; so ist an der Fachhochschule in München ein Arbeitskreis Sicherheit in der Erlebnispädagogik¹²² gegründet worden. An einigen Universitäten sind Ausbildungsgänge im Angebot, die als Zusatzqualifikation wie an der Universität Augsburg oder als Masterstudiengang¹²³ erlebnispädagogische Professionalisierung voranbringen.

Die Präsenz der Erlebnispädagogik im Internet ist vielfältig. So gibt es das Forum www.erlebnispädagogik.de, das auf viele Fragen und Gesuche Antworten und weitere Hinweise geben kann. Hier stehen die verschiedensten Anbieter von erlebnispädagogischen Qualifizierungen, Ausbildungen und Programmen neben Firmen und Vereinen, die Projekte vorstellen und Erlebnisse „bieten“. Viele Institutionen nutzen die Möglichkeit, auf sich aufmerk-

¹²¹ Association for Experiential Education

¹²² vgl. Rehm, 2006, S. 4

¹²³ vgl. Becker, P. u.a. Abenteuer und Bildung in: Ferstl u.a. 2006, S. 225

sam zu machen und beispielsweise Präventionsprogramme im Kontext der Jugendarbeit vorzustellen. Ebenso kann die schulische Seite der Erlebnispädagogik auf eine eigene Webseite verweisen www.schulerlebnispädagogik.de. Hier finden sich Projekte und konkreten Umsetzungen, die im Rahmen des Schullebens und des Unterrichts realisiert wurden.

Auch im therapeutischen Bereich hat sich die Erlebnispädagogik bereits einen Namen gemacht, K. Mehl beschreibt die Behandlungskonzepte der Klinik Wollmarshöhe für stationäre Patienten. Am eigenen Hochseilgarten und Niederseilparcour wurden wertvolle diagnostische Hinweise gewonnen und behandlungsrelevanten Veränderungen beobachtet (vgl. Mehl in: Ferstl u.a. 2006, S. 85). Hochseilgärten bieten unterschiedlichste Erfahrungsebenen an und sind, soweit sie sich den Sicherheits- und erlebnispädagogischen Ansätzen verpflichtet fühlen, in dem Verband: Deutscher Hochseilgartenverband (ERCA-D)¹²⁴ zusammengeschlossen.

Allgemein ist die Tendenz einer Konsolidierung festzustellen. So werden die Publikationen spezieller, die Angebote differenzierter. Das Bedürfnis nach grundlegender Verankerung ist in den letzten Jahren wohl bedient worden und hat feste Ankerpunkte gefunden. „Die Szene hat sich außerdem mit mehreren Dachverbänden in verschiedenen Handlungsfeldern einen Rahmen gegeben, in dem nun nach festen Standards und Qualitätskriterien gerungen wird“ (Rehm 2006, S. 5). Der Bundesverband Erlebnispädagogik (be) versucht die Gedanken der Erlebnispädagogik zu verbreiten und versteht sich als Dachverband für Erlebnispädagogik und des handlungsorientierten Lernens sowie der Individualpädagogik¹²⁵.

Der Charakter der nach außen sichtbaren erlebnispädagogischen Tätigkeitsfelder hat sich gewandelt. Schwerpunktmäßig sind nicht mehr die natursportlichen Ausrichtungen mit sozialtherapeutischen Maßnahmen gefragt. Vielfach verlangen Zielgruppen mehr Prozessorientierung und intensives Eingehen auf individuelle Bedürfnisse aus der beruflichen, privaten und sozialen Themenstellung heraus. „Prozessorientierung ist die Ausgewogenheit zwischen Zielorientierung und Beziehungsorientierung“ (Kreszmeier/Hufenus 2000, S. 50). Mit dieser Arbeitsform wird sowohl eine Berücksichtigung der Beziehungsebene eingebunden, so dass die

¹²⁴ European Ropes Course Association - Deutschland

¹²⁵ Michael Brendt (Tacheles Jugendhilfe und Vorstand im be):

„Die Reduzierung auf die Erlebnispädagogik wird dem tatsächlichen Wirkungskreis des Verbandes schon lange nicht mehr gerecht. Die Änderung schafft Klarheit im öffentlichen Auftritt. Der Jugendhilfebereich profitiert durch eine inhaltliche Profilierung der Individualpädagogik als bewährte Maßnahmeform in der Jugendhilfe. Der Bereich der „Erlebnispädagogik“ profitiert durch eine stärkere Profilierung als bewährte Methodik sowie als vielschichtiges Betätigungsfeld in der Kurzzeitpädagogik und Projektarbeit. Der Verband wird attraktiver für seine jetzigen und für weitere Mitglieder. Beide Tätigkeitsfelder verstehen sich wechselseitig ergänzend und gewinnbringend.“ (<http://www.bundesverband-erlebnispädagogik.de/be/index.php>)

Beteiligten emotional aufgefangen werden, als auch die Zielebene, die sichert, dass vorher angestrebte Zielvorstellungen erreichbar gemacht werden.

Für die vorliegende Studie ist von Interesse, dass die Erlebnispädagogik keine überwiegend auf junge Menschen ausgerichtete Pädagogik mehr ist, sondern Erwachsenen ebenso viele Möglichkeiten bietet sich weiter zu entwickeln und sich besser einschätzen und wahrnehmen zu können. Die hier angesprochenen Möglichkeiten spielen dementsprechend auch in der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung und in der Arbeit mit pädagogischen Führungskräften eine Rolle.

2.4.3.2 Die Aspekte der modernen Erlebnispädagogik

In den nachfolgenden Aspekten, die die Erlebnispädagogik in ihrer Summe ausmachen, soll eine Standortbestimmung stattfinden, die mit der Auswahl und der Gewichtung auf die wesentlichen Berührungspunkte mit der Studie verweisen möchten.

In den letzten Jahren hat sich die Erlebnispädagogik mit den gesellschaftlichen Gegebenheiten auseinander gesetzt, indem sie in einer notwendig gewordenen theoretischen Systembildung und in der Professionalisierung praktischer Projektarbeit neue und differenzierte Aufgaben und Arbeitsschwerpunkte bestimmte, und damit ein immer sichtbarereres Bild nach außen lieferte (vgl. Fischer/Ziegenspeck 2000, S. 277). Daraus wird der Modernisierungsanspruch deutlich, der sich auf die Zeit und ihre Anforderungen einlässt, indem er bewährte Muster neu überdenkt und revidiert sowie an Grundstrukturen festhält, die das Wesen der Erlebnispädagogik ausmachen.

So ergeben sich nach einer Auflistung von T. Fischer und J. Ziegenspeck folgende zehn Aspekte, von den Autoren Arbeitsfelder genannt, die die Erlebnispädagogik in ihrem momentanen Bestreben und Zielrichtungen verorten:

1. Ein ganzheitliches Menschenbild;
2. Natursportliche und sozialtherapeutische Ziele;
3. Spezifische und allgemeine Inhalte;
4. Typische Methoden;
5. Persönlichkeitsbild und Qualifikationsanforderungen an die Erlebnispädagogen;
6. Qualität erlebnispädagogischer Projektarbeit;
7. Akademische Begriffshierarchie zur erlebnispädagogischen Systembildung;

8. Wirksamkeit erlebnispädagogischer Programme;
9. Standardentwicklung zur Niveausicherung;
10. Internationaler Vergleich von Arbeitsformen und Untersuchungsbefunden

(vgl. ebd. S. 278).

Diese Auflistung wird im Folgenden als roter Faden dienen, allerdings mit Auslassungen sowie Veränderungen und nicht in dieser Reihenfolge, da die Autorin eigene Akzente setzen und Ergänzungen vornehmen möchte.

Das Menschenbild (Kapitel 2.4.3.2.1) soll an erster Stelle stehen, weil es die Grundaussagen des erlebnispädagogischen Verständnisses in Bezug auf den Menschen wieder gibt. Damit wird die Ausgangsbasis vorgestellt, auf der ein reflektiertes, zielgerichtetes und motivierendes Handeln mit Individuen und Gruppen (Kapitel 2.4.3.2.2) möglich wird. Zunächst gilt es, den Blick auf den einzelnen, dann die Gruppe zu lenken. Dabei wird der Aspekt des gemeinsamen und individuellen Lernens berücksichtigt. Auf der Basis des Menschenbilds bietet die Erlebnispädagogik pädagogisches Agieren einer verantwortlichen Leitung (Kapitel 2.4.3.2.3) an. Die entsprechend ausgebildeten Erlebnispädagog/innen verstehen sich als Vermittler/innen und Anbieter/innen von Erlebnissen, die helfen und unterstützen sollen, dass Erkennen und damit Lernen möglich wird. Sie wählen Wege und Ziele aus, die sie aufbereiten und mit denen sie den Teilnehmenden einen Zugang ermöglichen. In den Angeboten sind die Ziele und Prinzipien (Kapitel 2.4.3.2.4) enthalten. Sie spiegeln die Bereiche und Grundlagen wider, auf denen das pädagogische Handeln beruht. Durch sie werden Standortbestimmungen möglich und die Ausrichtung der Angebote deutlich. Eng damit verknüpft sind die Inhalte (Kapitel 2.4.3.2.5). Hier wurde eine Auswahl getroffen, da sich mittlerweile eine Bandbreite entwickelt hat, die vielfältigste Facetten und Bedürfnisse auf unterschiedlichen Gebieten bedienen. Aus den Zielen und Inhalten ergibt sich die Frage nach den angemessenen Methoden (Kapitel 2.4.3.2.6), die in einem sinnvollen Zusammenhang mit beiden stehen müssen. „Den Methoden kommt hierbei die bedeutsame Aufgabe der Vermittlung zu, und zwar nicht nur im Sinne bloßer Weitergabe, sondern mit einer viel umfassenderen Bedeutung: Sie sind Mittler zwischen Inhalt und Teilnehmenden; sie ermöglichen, dass sich die Person für den Inhalt und der Inhalt für die Person aufschließt“ (Knoll 2007/11, S. 76). Es folgen die Ausführungen zu Reflexion und Transfer (Kapitel 2.4.3.2.7). In dem Zusammenhang stellt sich die Frage nach der Wirksamkeit und ebenso die der Nachhaltigkeit des Gelernten im Alltag. In einer abschließenden Betrachtung wird auf das Thema der Standardentwicklung (Kapitel 2.4.3.2.8) und damit Qualitätsentwicklung näher eingegangen.

2.4.3.2.1 Ganzheitliches Menschenbild

Geprägt wird die erlebnispädagogische Arbeit durch die innere Einstellung aller Beteiligten. Die jeweiligen persönlichen Einstellungen und die Vorstellungen vom Wesen des Menschen bilden das individuelle Menschenbild. Mehr oder weniger bewusst ist das die Ausgangslage für den Umgang miteinander.

Das Menschenbild in der Erlebnispädagogik ist historisch gewachsen. Einige geistesgeschichtliche Bezüge wurden bereits aufgeführt, um mit ihnen die Entwicklung und die Vielfalt der Bildung eines Menschenbilds zu verdeutlichen. J.-J. Rousseau sieht Körper und Geist verbunden, die sich in ihrer gegenseitigen Bedingtheit erklären und gemeinsam die Welt verstehen helfen. Seiner Meinung nach kann man die Welt nur erfassen, wenn man sich lang genug mit Körper und Geist auseinandergesetzt hat, um „sein Dasein zu ahnen“ (Rousseau 1978, S. 264).

J.H. Pestalozzi, der sich intensiv mit J.-J. Rousseau auseinandersetzte, baute seine Pädagogik auf Umgangserfahrungen, dialogischen Bezug und ein partnerschaftliches, ganzheitliches Lern- und Lehrkonzept auf. Der Ausgangspunkt der Erziehung war für ihn die Familie, in der die wesentlichen Grundlagen gelegt werden sollten, die die Kinder in ihrem späteren Leben brauchen. Die Ganzheitlichkeit lässt sich in diesem Umfeld leben und gestalten. Eine abgestimmte Erziehung des „ Kennens, Könnens und Wollens“ (Pestalozzi 1932, S. 123) verdeutlicht die Einstellung zu einer Erziehungsvorstellung, die sowohl praktische als auch geistige Elemente enthält und damit Erkenntnis und Entwicklung auslösen kann.

Die historisch gewachsenen Auffassungen vom Menschen werden in der modernen Erlebnispädagogik durch Ansätze der Humanistischen Psychologie und da insbesondere durch C. Rogers gestärkt. Er bietet Hinweise für eine humanistische Grundhaltung an, die durch drei Merkmale gekennzeichnet sind, an denen Erlebnispädagog/innen sich in ihrer praktischen Arbeit orientieren können:

Akzeptanz oder unbedingte Wertschätzung: „Sie ist verbunden mit Anerkennung dieser anderen Persönlichkeit als einer selbstständigen Person, die es wert ist, ihr eigenes Recht zu haben“ (Rogers 1984, S. 110). Der andere wird angenommen und respektiert, wie er ist. Auch in der Unvollkommenheit des Lernenden respektiert der Pädagoge ihn als Persönlichkeit, die sich entwickeln können soll. Es findet keine Bewertung der Lebenserfahrungen und Gefühle statt und die Beziehung zwischen Teilnehmer und Pädagoge ist auf gegenseitigem Respekt

aufgebaut. Für die Erlebnispädagogik ist hier ein wichtiger Hinweis auf die gegenseitige Anerkennung im Umgang miteinander zu sehen.

Empathie oder Einfühlungsvermögen: „Ein weiteres Element, durch das ein Klima für selbstinitiiertes, auf Erfahrung beruhendes Lernen entsteht, ist einführendes Verständnis (empathic understanding). Hat der Lehrer die Fähigkeit, die Reaktionen des Studenten von innen her zu verstehen, hat er ein sensibles Bewusstsein dafür, wie der Erziehungs- und Lernprozess für den Lernenden aussieht, dann ist wieder die Wahrscheinlichkeit größer, dass signifikantes Lernen stattfindet“ (ebd. S. 113). Der Pädagoge versucht somit, sich in die Lage der Teilnehmer zu versetzen und hat Verständnis für ihre Situation. Ein dadurch angemessenes Verhalten des Pädagogen fördert die Bereitschaft der Teilnehmer, sich zu öffnen und auf Neues einzulassen. Damit ist ganz wesentlich das Anliegen der Erlebnispädagogik formuliert, in dem es um Lernen und den dafür geschaffenen und zu arrangierenden Raum geht.

Kongruenz oder Echtheit: „Die vielleicht grundlegendste dieser wesentlichen Einstellungen ist das Real-Sein oder die Ursprünglichkeit. Wenn der Facilitator real ist, wenn er der ist, der er ist, wenn er, ohne eine Mauer oder eine Fassade um sich zu aufzubauen, in Beziehung zum Lernenden tritt, dann ist die Wahrscheinlichkeit sehr viel größer, dass er wirkungsvoll arbeiten kann“ (ebd. S. 107). Die Äußerungen des Pädagogen stehen in Einklang mit dem Verhalten und der inneren Überzeugung. In der direkten und persönlichen Begegnung sollte der Pädagoge/die Pädagogin auf derselben Ebene sein, indem sie sich als Person anbieten und von den Schüler/innen so wahrgenommen werden kann¹²⁶.

Die hier ausgewählt skizzierten Menschenbild-Entwürfe treffen einander in bestimmten Grundansichten. Diese äußern sich im erlebnispädagogisch relevanten Verständnis vom Menschen als ganzes Wesen, das mit seinen Facetten, seinen Bedürfnissen und Besonderheiten geachtet und gefördert werden muss.

2.4.3.2.2 Individuum und Gruppe

Die Erlebnispädagogik „will durch exemplarische Lernprozesse, in denen junge Menschen vor physische, psychische und soziale Herausforderungen gestellt werden, diese in ihrer Persönlichkeitsentwicklung fördern und sich dazu befähigen, ihre Lebenswelt verantwortlich zu gestalten“ (Heckmair/Michl 2004, S. 102). Das Bewusstsein sowie die Benennung von Erziehungszielen macht das pädagogische Konzept transparent und reflektierbar. Es richtet sich an

¹²⁶ Vgl. hierzu die Ausführungen in Kapitel 2.4.3.2.3 Persönlichkeitsbild und Qualifikationsanforderungen für Erlebnispädagog/innen

dem Menschen aus, den es erreichen will. Die Eingrenzung auf junge Menschen¹²⁷ erweitert sich auf Erwachsene, da diese Lernprozesse nachweislich auch im Erwachsenenalter passieren können. „Dadurch wird es möglich, dass die Teilnehmer mit großem Erfolg lernen, denn 90 Prozent von dem, was wir selbst tun, bleibt uns im Gedächtnis, und zwar bewusst, so dass wir es jederzeit abrufen können“ (König/König 2005, S. 18). Immer häufiger werden erlebnispädagogische Angebote im Rahmen von Unternehmensentwicklungen eingesetzt und haben da beeindruckende Erfolge aufzuweisen¹²⁸.

Verschiedene Bereiche erscheinen im Kontext Individuum und Gruppe beachtenswert:

Das erlebnispädagogische Lernen

Lernen als Erziehungsziel

Lernen an Grenzerfahrungen

Lernen im Flow

Lernen in der Gruppe

Das erlebnispädagogische Lernen

Das Verständnis von erlebnispädagogischem Lernen richtet sich an der so genannten E-Kette (Vgl. Birzele/Hoffmann 2003, S. 26) aus. Es handelt sich hierbei nicht um ein wissenschaftlich begründetes Modell. Sie ist aus der aktuellen erlebnispädagogischen Arbeit entstanden und soll dabei helfen, Teilnehmer/innen den Lernprozessgedanken der Erlebnispädagogik nahe zu bringen. Mit ihrer Hilfe werden die einzelnen Schritte im Lernprozess nachvollziehbar aufgegliedert und durch die Alliteration einprägsam aufbereitet. Die E-Kette besagt, dass aus einem Ereignis ein Erlebnis werden kann, wenn das Ereignis einen besonderen Charakter hat, der sich heraushebt aus den sonstigen Alltagsereignissen. „durch Natur und Natursport, durch die Gruppe, durch besondere Herausforderungen“ (Michl 2009, S. 11). Mit diesem Erlebnis, das sich in dem Begriff Erlebnispädagogik manifestiert hat und damit Ausgangspunkt dieser Pädagogik geworden ist, ist eine Aktion verbunden, die auf die Person einwirkt „Ereignisse werden individuell be- und verarbeitet“ (ebd. S. 11). Wenn sich in diesem Zusammenhang eine Erfahrung, zum Beispiel durch eigene oder von außen herangetragene Auswertung, entwickeln kann, so ist ein weiterer Schritt getan, der in Richtung Lernen führt „Erlebnisse werden mitgeteilt, diskutiert, reflektiert“ (ebd. S. 11). Aus dieser Erfahrung heraus kann es mit Hilfe von Reflexion und Unterstützung von außen zu einem sich fortsetzenden Lernprozess kommen, der eine Erkenntnis nach sich zieht, die nachhaltig wird und damit Entwicklung

¹²⁷ Siehe hier auch die Ausführungen in Kapitel 2.4.1.2 Abgrenzung und Erweiterung

¹²⁸ Siehe auch hier Kapitel 2.4.1.2 Abgrenzung und Erweiterung

ermöglichen kann „Wissen wird aus den Erfahrungen aufgebaut (Konstruktion) und kann durch pädagogische Experten bereichert werden (Instruktion)“ (ebd. S. 11).

Lernen als Erziehungsziel

Die Erlebnispädagogik will die Option eröffnen, die eigenen Schwächen und Stärken kennen zu lernen. Ihre Konzepte enthalten den Anspruch Balance zwischen Anforderung und Sicherheit anzubieten. Das Lernzonen-Modell, auch als Lernen zwischen Komfort- und Panikzone bezeichnet (vgl. Michl 2009, S. 40) veranschaulicht in den einzelnen Zonen, was im erlebnispädagogischen Sinn Lernen fördern und was es verhindern oder erschweren kann.

So ist der Aufenthalt in der Komfortzone gekennzeichnet von Alltäglichem, das ohne bedeutende Herausforderungen abläuft. Man fühlt sich wohl und je nach Persönlichkeit ist das Bedürfnis, diese Zone zu verlassen sehr gering ausgeprägt, da alles vertraut und bekannt bleibt „Sicherheit, Geborgenheit, Ordnung, Bequemlichkeit, Entspannung, Genuss“ (ebd. S. 40). Die Lernzone, auch „Wachstumszone“ (ebd. S. 40) genannt, bietet im Gegensatz dazu eine Herausforderung, die das alltäglich Bestehende je nach Inhalt erweitert, in Frage stellt, modifiziert. In ihr kann Lernen stattfinden unter der Voraussetzung, dass der Lernende entsprechend begleitet und unterstützt wird. In diesem Sinn wirken Motivation und angemessene Aufgabenstellung lernförderlich „Abenteuer, Unbekanntes, Unsicherheit, Problem, Herausforderung, Unerwartetes, Risiko, Unplanbares“ (ebd. S. 40). Das wiederum kann in der Panikzone nicht ausreichend gewährleistet werden, so dass hier eine Blockade einsetzen kann „Notfall, Verletzung, objektive Gefahr, Unfall“ (ebd. S. 40). Der Lernende ist nicht ausreichend abgesichert in seinem Prozess der Auseinandersetzung mit den ihm gestellten Aufgaben, so dass erhebliche Unsicherheiten und Panik entstehen können. Diese verhindert ein Lernen und kann sogar das Gegenteil bewirken. „In diesem Bereich können wir nicht lernen, sondern bleiben immer nur frustriert. Alles, was darin liegt, ist unserer Persönlichkeit zu fern und zu fremd und nicht zu bewältigen“ (Senninger 2000, S. 26). „Jenseits einer bestimmten Schwelle tendiert die erwartungsvolle Spannung allerdings in Angst und Panik umzuschlagen – Zustände, die nicht nur unangenehm sind, sondern auch jegliches Lernen erschweren bzw. verhindern. Solche Schwellen sind sehr individuell“ (Gilsdorf/Kistner 2002, S. 30).

Lernen an Grenzerfahrungen

Das Lernzonen-Modell eröffnet den Blick auf die Grenzen des Einzelnen, der individuelle Zugänge zu Herausforderungen hat, die für den Pädagogen nicht immer leicht erkennbar sind.

Das erfordert eine hohe Sensibilität, da sonst eher Misserfolge statt Erfolgserlebnisse erfahren werden und damit ein Lernprozess im positiv intendierten Sinn abgebrochen wird, denn „wenn Ängste überwunden werden, kann das für die Betroffenen u.U. dazu führen, dass sie nicht nur nichts von dem jeweiligen Seminar, Projekt oder Training haben, sondern die Erfahrung als persönlichen Misserfolg verbuchen und ihre Potentiale künftig eher weniger als mehr nutzen“ (Gilsdorf/Kistner 2002, S. 30).

U. Lakemann vertritt eine andere Position. Die Grenze und damit die Grenzerfahrung in Richtung Überforderung ist seiner Meinung nach notwendig, um Ziele zu erreichen „Dies kann mit Erfahrungen an der Grenze zur Überforderung verbunden sein. Was aber wäre die Erlebnispädagogik ohne eine solche Grenzerfahrung, die Gruppen und ihre Mitglieder zeitweilig destabilisiert, sie letztendlich aber weise macht?“ (Lakemann in: Ferstl u.a. 2006, S. 108). Hier liegen unterschiedliche Einschätzungen über die Chancen und Risiken von Überforderung vor. Darauf wird im Folgenden noch näher eingegangen.

J. Fengler hat sich mit Grenzerfahrung im Sinne von „der verändernde Moment und das verändernde Moment der Selbstentwicklung“ (Fengler in: Ferstl u.a. 2006, S. 319) befasst. „Bei Grenzerfahrungen handelt es sich also offenbar um die (kybernetisch gesehen) positive Variante intrapersonaler Rückkopplung, bei der es zu einer Beeinträchtigung der personalen Homöostase kommt“ (ebd. S. 320). Es ist dementsprechend festzustellen, dass es sich um eine besondere Form der Erfahrung handelt, die in einem intensiven Erlebnis Ausdruck findet, in dem man mit Unerwartetem konfrontiert wird. Damit muss sich die betroffene Person auseinandersetzen, um eine Neuordnung vornehmen zu können. Je weniger Vorerfahrungen, Erwartetes und bewährte Bewältigungsstrategien zur Verfügung stehen, umso gravierender ist die Grenzerfahrung. Als Chance gesehen, ermöglichen Grenzerfahrungen „Menschen offenbar eine Betrachtung ihrer selbst in einer spezifischen Situation, wodurch sie Informationen über Aspekte ihrer Persönlichkeit erhalten und zu vertiefter Selbsterkenntnis gelangen können“ (ebd. S. 324).

Eine Auseinandersetzung der Person mit sich findet statt, die ein genaueres Wissen über sie selbst mit sich bringt. Das ist zunächst eine Feststellung, die nicht werten will, inwieweit sich das positiv oder negativ auf die Wahrnehmung der Person über sich selbst auswirkt. Der weitere Weg ähnelt einem inneren Abgleich, der zum einen stabilisierend wirken kann, wenn „die subjektive Bilanz der aufgenommenen selbstkonzeptbezogenen Daten auf inhaltlicher und auf

motivationaler Ebene positiv ausfällt“ (ebd. S. 326). Im anderen Fall, also wenn die innere Akzeptanz der Situation im Abgleich mit der eigenen Person negativ ausfällt, kommt es zu einem „Dissonanzerleben“ (ebd. S. 326), das Verunsicherung und sich in Frage stellen mit sich zieht. Das kann dazu führen, dass eine Modifizierung des bisherigen Bildes erfolgt und damit wieder eine Stimmigkeit herstellbar ist. Es kann aber auch daran festgehalten werden, was einen Kreisschluss im Sinne von erneuter innerer Akzeptanzprüfung mit sich führt.

Der Umgang mit der Grenzerfahrung hängt so gesehen vom Selbstkonzept der Person ab. Wenn diese eine Herausforderung als positive Intervention sieht, kann sie im Sinne der Akzeptanzprüfung diese entsprechend zur Stabilisierung des Selbstkonzepts nutzen. Wenn eine Person im Sinne eines „Konsistenzmotivs“ (ebd. S. 330) an ihren „Innendaten“ (ebd. S. 329) festhält, kann zwar auch ein innerer Abgleich stattfinden, der aber nicht zur wirklichen Zufriedenheit führt. Im Rahmen der Erlebnispädagogik ist entsprechend die Zielsetzung, bei „Teilnehmern im Sinne einer differenzierten Selbsterkenntnis ein Bewusstsein für die ablaufenden Prozesse und die beteiligten Motive bei der Selbstkonzeptmodifikation herstellen und sie zu einer zugleich selbstkritischen und selbstwürdigenden Selbstreflexion anregen“ (ebd. S. 331).

Besonders der Aspekt der Reflexion ist beachtenswert, da hier methodisch angesetzt und unterstützt werden kann, indem zum Beispiel auf verbale oder nonverbale Äußerungen von Seiten der Teilnehmenden geachtet wird. Auf diese Ansatzpunkte kann angemessen eingegangen werden und es können Hilfen und Erklärungsmodelle angeboten werden. J. Fengler ist der Meinung, dass auf diese Weise Grenzerfahrungen verantwortungsvoll ermöglicht werden können und das Potential, das in solchen Situationen vorhanden ist, entsprechend genutzt werden kann.

Dieser Ansatz bringt die bereits erwähnten gegensätzlichen Positionen in Einklang. Für die vorliegende Studie ist diese Betrachtung relevant, da es sich nicht nur um signifikant außergewöhnliche Erfahrungen handeln muss. Mit dem Wissen, dass Situationen immer individuell erlebt werden, kann es sich auch um persönliche Grenzerfahrungen handeln, die als „subjektiv risikoträchtig“ (ebd. S. 331) einzuschätzen sind. Es „können alle im Programmverlauf stattfindenden Aktivitäten für einzelne Teilnehmer Grenzerfahrungen darstellen“ (ebd. S. 331). Somit enthalten erlebnispädagogische Angebote Situationen, die mit sehr viel Sorgfalt und

Sensibilität eingesetzt und reflektiert werden müssen, um keine Abwehr und Gegenreaktion hervorzurufen.

Daraus lässt sich folgern, dass das Empfinden von Überforderung, wie bereits festgestellt, individuell sehr verschieden ist und vor allem verschieden verarbeitet wird. Es stellt sich als die Aufgabe des Erlebnispädagogen, damit verantwortlich umzugehen und im Sinne einer Ziel- und Beziehungsorientierung Lernarrangements anzubieten, die allen, soweit es möglich ist, gerecht werden. Ein wichtiges Kennzeichen, wie die obigen Ausführungen zeigen, ist die Akzeptanz einer individuellen Grenze der Beteiligten. Dies ist ebenso bei Lehrerinnen- und Lehrerfortbildungen zu beachten. Den Teilnehmenden soll die Gelegenheit gegeben werden, Lernprozesse zu erleben und mitzunehmen. Deshalb ist mit besonderer Vorsicht vorzugehen, wenn Angebote in den Bereich des subjektiven Risikos gehen.

Lernen im Flow

Ein weiterer Lernbegriff ist mit dem „Flow“, wie er von M. Csikszentmihalyi bezeichnet wird, verbunden. Als allgemeine Eigenschaften für eine optimale Erfahrung legt M. Csikszentmihalyi folgende Voraussetzungen zugrunde: „Ein Gefühl, dass die eigenen Fähigkeiten ausreichen, eine gegebene Herausforderung in einem zielgerichteten, regelgebundenen Handlungssystem zu bewältigen, das deutliche Rückmeldung bietet, wie gut man dabei abschneidet“ (Csikszentmihalyi 1993, S. 103). Unter erlebnispädagogischen Gesichtspunkten trifft genau das zu, wenn man an Aktivitäten denkt, die erlebnisorientiert geplant, angeboten und reflektiert werden. Dabei setzt man ein angemessenes Arrangement voraus, in dem eine Passung von Inhalt und Adressaten gelingt, in dem der Teilnehmer die Möglichkeit hat, zwischen Unter- und Überforderung seinen optimalen Weg zu gehen.

M. Csikszentmihalyi versteht unter dem Begriff Flow nicht „fun“ und „kick“. Flow kann als ein Zustand beschrieben werden, in dem Aufmerksamkeit, Motivation und die Umgebung in einer Art produktiven Harmonie zusammentreffen. „Die Konzentration ist dabei so intensiv, dass keine Aufmerksamkeit übrig bleibt, um an andere, unwichtige Dinge zu denken oder sich um Probleme zu sorgen. Das Selbstgefühl verschwindet, und das Zeitgefühl wird verzerrt“ (ebd. S. 103). In der Erlebnispädagogik wird versucht, diesen Zustand im positiven Sinn so anzuleiten, so dass ein Erleben sowohl zu diesem Gefühl führt, als auch daraus dann Lernen in diesem Zusammenhang stattfinden kann. Die Zusammenführung dieser beiden Aspekte initiiert eine Erfahrung, die sich einprägt und mit dem anregenden Hintergrund eine Auseinandersetzung und eine Verankerung stattfindet. Die erlebnispädagogischen Settings sind im

Idealfall so angelegt, „um optimale Erfahrungen leichter erreichbar zu machen. Sie richten sich nach Regeln, die man lernen muss, sie bieten Ziele, geben Rückmeldung und ermöglichen Kontrolle“ (ebd. S. 104).

Bei Untersuchungen fand M. Csikszentmihalyi heraus, dass dabei ein besonderes „Gefühl einer Entdeckung geschaffen“ wird, „ein kreatives Gefühl, das das Individuum in eine andere Realität versetzt. Es treibt die Person zu einer höheren Leistung an und führt zu einem vorher ungeahnten Zustand des Bewusstseins. Kurz, es verändert das Selbst und macht es komplexer. Das Wachstum dieses Selbst stellt den Schlüssel zu flow-Aktivitäten dar“ (ebd. S. 106). Die Erlebnispädagogik versucht, solche Erlebnisse so anzubieten, so dass sie in einem Rahmengerüst aus Aktivität, Sicherheitsüberlegungen und Gruppenarrangement in einer gut ausgewählten Umgebung im Idealfall zu einem Flow führen können.

Studien haben gezeigt, dass „Teenager, die sich häufiger im flow befinden, vergleichsweise mehr produktive Gewohnheiten entwickeln: Sie sind nicht nur entschieden glücklicher und optimistischer und haben ein höheres Selbstwertgefühl als andere, sie lernen auch mehr, sie gestalten ihre Freizeit aktiver und sind häufiger mit Freunden zusammen“ (Csikszentmihalyi 2004, S. 96). Auf die Ideen der Erlebnispädagogik übertragen bedeutet das, dass in der Arbeit mit erlebnispädagogischen Elementen viel Wert auf einen Ausgleich des Gefühls, etwas bewältigen zu können, sich zu verbessern, sich einzubringen und sich weiter zu entwickeln gelegt wird, um das Flow-Gefühl zu ermöglichen. Einzelne erlebnispädagogische Angebote wie das erfolgreiche Abseilen an einer Wand bieten die Gelegenheit im Kontext von Sicherheit, um Angst zu vermeiden und Anforderung, um seine Fähigkeiten zu entwickeln, das Flow-Erlebnis zu erleben. Hierbei geht es um ein bewusstes Umgehen mit Ängsten und deren Bewältigungsstrategien verbunden mit dem Erlernen von Techniken, die sichern und die Aktion ermöglichen.

Selbstverständlich ist es nicht möglich, sich immer im Zustand des Flows zu befinden. Umfragen haben ergeben, dass 15 – 20 Prozent der Erwachsenen niemals flow-Erlebnisse haben, während eine vergleichbar große Gruppe berichtet, täglich solche Erfahrungen zu machen. Die übrigen 60 – 70 Prozent haben mit unterschiedlicher Häufigkeit flow-Erlebnisse (vgl. ebd. S. 104). M. Csikszentmihalyi verbindet diese Flow-Erlebnisse mit Glück erleben und finden, im Sinne einer Steigerung der Lebensqualität. In vielen Bereichen bietet die Erlebnispädagogik in diesem Sinne Erfahrungen und Begegnungen mit sich selbst und anderen, die

weder im abenteuerlichen Bereich noch im medialen Kontext angesiedelt sind, sondern individuelle Auseinandersetzung und Entwicklung vermitteln wollen.

Zu beachten gilt es, dass man selbstverständlich auch in den Bereich der Angst gerät, wenn die Anforderungen die Fähigkeiten so übersteigen, dass sie nicht mit Einsatz, Kreativität und Fertigkeiten ausgeglichen werden können. Hier lässt sich der Bezug zum Lernzonenmodell herstellen, in dem die Panikzone deutlich macht, dass hier nur sehr bedingt Lernen stattfinden kann.

Lernen in der Gruppe

Im Schutz der Gruppe ist ein Lernen mit kalkulierbarem Risiko vertretbar. Das Team als Ganzes ist dabei gefordert und kann schützend und im Sinne des Synergieeffekts auffangen. „Durch die Bewältigung herausfordernder Projekte kann ein Team gedachte Grenzen überschreiten und dadurch seinen Handlungsspielraum erweitern. Das Team wächst zusammen, gewinnt an Erfahrung, Selbstvertrauen und „know-how“.“ (König/König 2005, S. 99). Es wird von „gedachten Grenzen“ gesprochen, die sich eher auf subjektive Einschätzung beziehen, als auf objektive Gefahren. Ob eine Situation wirklich subjektiv so eingeschätzt oder objektiv gefährlich wird, hängt auch davon ab, wie es gelingt, das Lernarrangement so zugestalten, diese Spannung im positiven Sinn zu einem Lernfeld werden zu lassen und dennoch die Situation im Griff zu haben. Dabei sollte ein Minimum an Gefahren einem Maximum an Entwicklungschancen in einer ausgewogenen Balance entgegen gesetzt werden (vgl. ebd. S. 88).

Das Nutzen von individuellen Potentialen, das vorher angesprochen wurde, ist ein erklärtes Ziel der Erlebnispädagogik. In der Lernschleife von König/König folgt auf die Aktion, in der ein Erleben stattfinden kann, eine Reflexion. Meist in der Form von Gesprächen werden Erfahrungen formuliert und analysiert. Die daraus gewonnenen Erkenntnisse und Erfahrungen werden dann wiederum in einer neuen Handlung umgesetzt und verifiziert. Die Lernangebote können auf mehreren Lernschleifen basieren, die sich immer wieder auf die Erfahrung der vorherigen beziehen und damit verfestigen und weiterentwickeln können. Damit ist eine Systematisierung angestrebt, die sich speziell auf die jeweilige Gruppe ausrichtet und umsetzen lässt (vgl. König/König 2005, S. 39).

Dies ist eines der entscheidenden Felder erlebnispädagogischer Maßnahmen. Neben dem Aspekt der Persönlichkeitsentwicklung im individuellen Verständnis, ist beispielsweise die Auseinandersetzung mit gruppendynamischen Prozessen ein weit verbreiteter Ansatz. So bietet die erlebnispädagogische Arbeit die Möglichkeit, „Gruppenprozesse jenseits der jeweiligen Sachthemen und Inhalte zu betrachten, und andererseits auch ein gewisses Handwerkszeug zur konkreten Bearbeitung eben dieser Prozesse“ (Gilsdorf/Kistner 2002, S. 13) zu erwerben. Die Aufgaben werden in einen anderen Kontext gestellt und damit liegt die Beobachtung und die Auseinandersetzung nicht im thematischen Bereich, der zuweilen von den eigentlichen Problemen ablenken kann, sondern bietet die Gelegenheit, sich mit Aspekten wie innere Strukturen, Umgangsformen, Rollenverteilungen u.ä. auseinander zu setzen.

2.4.3.2.3. Persönlichkeitsbild und Qualifikationsanforderungen für Erlebnispädagogen und Erlebnispädagoginnen

Das Verständnis von der professionellen Leitung einer Gruppe ist vielgestaltig. Die Aufgaben der erlebnispädagogischen Leitung stellen damit eine eigene Herausforderung dar. Schon in der Wahl der Bezeichnung kann deutlich werden, welche Kompetenzen und Fähigkeiten bevorzugt werden. In den folgenden Überlegungen werden Zusammenhänge von Begriffswahl, Ausbildung und Professionalität aufgezeigt:

Begrifflichkeit

Aufgaben und Kompetenzen der Leitung

Ausbildung und Professionalität

Verantwortung der Leitung

Intervention als Aufgabe

Begrifflichkeit

A. Reiners spricht vom „Lehrenden oder Gruppenleiter“ (Reiners 1995, S. 39), an anderer Stelle von „Leiter, Betreuer oder Teamer“ (ebd. S. 87). In den Ausführungen wechselt sie immer wieder die Bezeichnung, wobei eine Zuordnung zu Aufgabenbereichen, die sich durch die Verwendung erschließen würden, nicht erkennbar wird.

A. Kreszmeier und H.-P. Hufenus sprechen von Leitung oder Leitungsperson im Sinne einer Person, die Leitungskompetenzen aufweist. Darunter verstehen sie zum einen das Beherr-

schen und Anwenden von notwendiger „Technik“ im Sinne von „Aufbau und Mittel, Ziele und Inhalte, Choreografie, Wirkkräfte, etc.“ ebenso wie die durch die „Leitung von rituellen Gestaltungen die Auseinandersetzung mit den Themen Macht und Autorität“ initiierten Bewusstseinsprozesse (vgl. Kreszmeier/Hufenus 2000, S. 130).

R. Gilsdorf und G. Kistner sprechen von Spielleitung im Sinne der von ihnen kreierten kooperativen Abenteuerspiele. Sie möchten diesen Begriff jedoch so verstanden wissen, dass nicht nur ein Spiel anleitet und in den einzelnen Phasen präsent ist, sondern auch „als ganze Person, als Begleiterin“ (Gilsdorf/Kistner 2002, S. 17) zur Verfügung steht.

B. Heckmair und W. Michl verwenden die Bezeichnung des „Erlebnispädagogen“ (Heckmair/Michl 2004, S. 253). Daneben finden sich Begriffe wie Pädagogen/innen oder Leiter/innen sowie des Leiters/Führers (vgl. ebd. S. 175 und 178). Im Kontext der Aufgaben und Profildarstellung der Leitung von erlebnispädagogischen Maßnahmen jedoch ist der Erlebnispädagoge eindeutig die bevorzugte Variante, woraus deutlich wird, dass damit eine Zuordnung vorgenommen wird.

Im Zusammenhang mit erwachsenenbildnerischen Angeboten wird häufig die Bezeichnung Dozent/in, Berater/in, Trainer/in oder Moderator/in verwendet (vgl. Heckmair 2005, S. 11 und 18), je nach Aufgabengebiet und Selbstverständnis der jeweiligen Rolle.

Teilweise entsprechen die Bezeichnungen dem Kontext, in dem sie umgesetzt werden, teilweise sind sie nicht zuordbar. Die Qualifikationen und Ansatzpunkte sind bestimmt von „sicherheitstechnischen oder natursportlichen Qualifikationen über Ausbildungen in Gesprächsführung, Gruppendynamik oder Moderation, bis hin zu speziellen „Trainer-Ausbildungen“ (König/König 2005, S. 72), so dass unterschiedliche Bezeichnungen gerechtfertigt sind.

Im Folgenden wird der Begriff der Leitung verwendet, da dieser in umfangreicher Weise die Aufgaben wiedergibt, die sich mit der Aufgabe der erlebnispädagogischen Leitung verbinden und nach Durchsicht der Literatur auch gerechtfertigt erscheint, da die meisten Autoren diesen Begriff ebenfalls verwenden. Zudem garantiert der Begriff die Neutralität in Bezug auf das Geschlecht. Zu oft werden Erlebnispädagogen mit männlichen Personen gleichgesetzt. Dies wäre ein eigenes Kapitel in Bezug auf „Das „schwache“ Geschlecht? – Frauen und Erlebnis-

pädagogik“ (Heckmair/Michl 2004, S. 236), das sich mit der Frage auseinandersetzt, inwieweit die Erlebnispädagogik bis in die heutige Zeit eine Männerdomäne darstellt und wo hier die Ursachen und Veränderungen¹²⁹ liegen.

Aufgaben und Kompetenzen der Leitung

Zu Beginn dieser Ausführungen steht die sehr differenzierende Auflistung von H-P. Hufenus, der sich mit den vielfältigen Anforderungen an Erlebnispädagog/innen im Sinne von Standards auseinandersetzt. Bei ihm findet sich eine sehr konkrete Zusammenstellung bezogen auf Wissen, Können und Haltung, die als „integrierte Handlungskompetenz“ (Heckmair/Michl 2004, S. 255) von einer Leitung erlebnispädagogischer Maßnahmen verlangt werden sollte:

- Wissen um die Wirkungszusammenhänge in der Erlebnispädagogik;
- Wissen um die spezifischen gruppodynamischen Faktoren;
- Wissen über den betreffenden erlebnispädagogischen Raum;
- Wissen und Können im Bereich Reiseorganisation;
- Erfahrungen und Fähigkeiten bezüglich Krisenmanagements;
- Fähigkeiten zum Selbstmanagement unter extremen Bedingungen;
- Projektspezifisches praktisches Können;
- Führungsfähigkeiten in partnerschaftlichen Strukturen;
- Positive Haltung gegenüber Land, Natur und Einheimischen;
- Starke und eindeutige, aber einfühlsame Haltung gegenüber Jugendlichen;
- Identifikation mit dem pädagogischen Auftrag;
- Natürliche Autorität

(vgl. Hufenus in: Heckmair/Michl, S. 255).

Daraus lässt sich schließen, dass die Leitung von handlungs- erfahrungs- und erlebnisorientierten Programmen eine verantwortungsvolle und wandelbare Rolle impliziert. So können Erlebnispädagog/innen Organisator/innen des Programms, Betreuer/innen der Gruppe, Erlebnisgefährten/innen und Mitbetroffene, Expert/innen im natursportlichen Bereich, Prozessbegleiter/innen der Gruppe und manchmal einfach Teil der Gruppe sein. Diese Vielfalt der Aufga-

¹²⁹ Auf diesen Aspekt kann die vorliegende Untersuchung leider nicht näher eingehen.

ben erfordert ein ständiges Üben und sich damit auseinandersetzen, im Idealfall ein Form einer Supervision, die unterstützt und Hilfe für den bietet, der sonst immer als helfende Hand gefordert ist (vgl. Reiners 1995, S. 27/28).

Die Funktionen der Leitung sowie die Beziehungssysteme zwischen Leitung und Teilnehmenden verändern sich ständig und erfordern professionell geschulte Fähigkeiten. Das Anforderungsprofil der Erlebnispädagog/innen ist wenig greifbar und der Titel „Erlebnispädagog/in“ bislang ungeschützt. Das Fehlen eines Qualifikationsstandards führt immer wieder dazu, dass unter dem Deckmantel der Erlebnispädagogik unzureichend qualifizierte Betreuer/innen Angebote durchführen können. Einige, in der Öffentlichkeit bekannt gewordene Zwischenfälle und Unfälle riefen eine große Skepsis gegenüber den pädagogischen und sicherheitsrelevanten Fähigkeiten der Betreuer/innen hervor. Die Qualität erlebnisorientierter Programme steht und fällt mit der Qualität und dem Verantwortungsbewusstsein der Leitung.

Aus diesem Grund sind erlebnispädagogisch ausgerichtete Ausbildungseinrichtungen gefordert, Fortbildungen anzubieten und Qualifikationsstandards zu definieren. Die Schwierigkeit besteht jedoch darin, dass die Aufgabenfelder innerhalb der Erlebnispädagogik sehr vielschichtig sind. So benötigen Angebote in der Erwachsenenbildung andere Voraussetzungen als Segelaktivitäten mit Jugendlichen.

Zusammenfassend stellen A. König und S. König drei tragende Säulen als Qualifikationsmerkmale für gut ausgebildete Erlebnispädagogen als Forderung auf: die technisch-instrumentellen Kompetenzen (hard-skills), die sozialpädagogischen Kompetenzen (soft-skills) sowie die Persönlichkeitsbildung (meta-skills) (vgl. König/König 2005, S. 72/73).

Die technisch-instrumentellen Techniken und Fertigkeiten garantieren einen hohen Standard in Bezug auf sicheren sowie fachgerechten Umgang mit den Medien der Erlebnispädagogik und reduzieren das Gefahrenpotential. Die physische und psychische Gesundheit sowie die Belastbarkeit der Erlebnispädagog/innen werden vorausgesetzt, damit eine höhere Leistungsfähigkeit als die der Teilnehmer gegeben ist und verantwortungsbewusstes Handeln auch in Stresssituationen von der Leitung gewährleistet werden kann. Ergänzend sollten Erlebnispädagogen fundiertes Wissen in Erster Hilfe und ökologische Zusammenhänge besitzen (vgl. König/König 2005, S. 73).

Die sozialpädagogischen Kompetenzen¹³⁰ berücksichtigen Kenntnisse und Fähigkeiten in Bezug auf Führungsverhalten, Gruppendynamik, Logistik und Organisation, Konzeptgestaltung, Reflexion, Auswertungs- und Verbalisierungsfähigkeiten sowie Didaktik und Umgang mit Menschen. Die soft-skills benötigen einen reflektierten Erfahrungshintergrund, der ein Wissen über Krisenmanagement und Kommunikationstheorien einschließt (vgl. ebd. S. 72). Die Meta-Skills werden als Schlüsselqualifikationen (vgl. Heckmair/Michl 2004, S. 258) verstanden, die sich aufgrund von Erfahrungen im erlebnispädagogischen Arbeitsfeld entwickeln sollen. Meta-Skills können als integrativer Bestandteil von Soft-Skills und den technisch-instrumentellen Fertigkeiten verstanden werden und sind somit von größerer Komplexität. Entwickelt die Leitung ein Gefühl für die Gruppe, kann sie deren Bedürfnisse erkennen und sich zur gegebenen Zeit einbringen¹³¹ oder zurückziehen.

An diesen Merkmalen orientieren sich auch die Standards der Schul-Erlebnis-Pädagogen, die darin ein Raster für die Qualitätsmerkmale sehen und dieses als Grundlage für die Ausbildung der Multiplikator/innen verwenden¹³².

Die konkretere Auflistung der Kompetenzen erfolgt in den meisten Fällen durch die Anbieter oder die Weiter-, Fort- und Ausbildungseinrichtungen. Auch lässt sich keine Gleichgewichtung über alle erlebnispädagogischen Angebote erwarten, da verschiedene Schwerpunkte auch verschiedene Gewichtungen fordern. Die drei Säulen sollten gleichermaßen berücksichtigt werden. So geht es bei erlebnispädagogischen Maßnahmen sowohl um die Fähigkeiten des Kartenlesens oder Kompassbedienens als auch um den adäquaten Umgang mit gruppendynamischen Situationen.

A. Kreszmeier und H.-P. Hufenus vertreten die Meinung, „das Widerstehen der Verführung des „Geliebtsein-Wollens“, das Vertrauen in die Ressourcen und die Fähigkeit des Aushaltenkönnens von chaotischen Phasen und Unsicherheiten. (...) die Leere Leere sein lassen kann“ (Kreszmeier/Hufenus 2000, S. 136). Diese Auflistung will eine spezielle Ausprägung der Leitungspersönlichkeit ansprechen. Die Führungsqualitäten werden vornehmlich auf der emotionalen Ebene reflektiert, nämlich auf die eigenen Qualitäten und Problembereiche zu schauen und sie bewusst zu hinterfragen. Leitung soll greifbar, einfühlsam und zielgerich-

¹³⁰ In Bezug auf die Relevanz für die schul-erlebnis-pädagogische Arbeit wird hier in Kapitel 3.4.4.1 noch näher eingegangen.

¹³¹ Das sich daraus ergebende Thema Intervention folgt ausführlicher in diesem Kapitel.

¹³² Vgl. dazu Kapitel 3.3.1.1

tet sein. „Lebendigkeit des Führens hat viel damit zu tun, ob und wie die Leitenden im Biotop ihrer Arbeitsbeziehungen fassbar und transparent sind“ (ebd. S. 188).

R. Gilsdorf und G. Kistner stellen die Aufgaben während den einzelnen Phasen zusammen, die auf die Leitung zukommen.

So ist es in der Planungsphase wichtig, ein vorrangiges Ziel auszuwählen, Schwierigkeiten richtig festzulegen, eine realistische Zeitplanung anzusetzen und eine Raumatmosphäre zu schaffen. Die Präsentationsphase enthält Aufgabenfelder wie eine klare und verständliche Erklärung, Anregung von Neugierde und Entdeckungsdrang, Regeln und Sicherheitsaspekte hervorzuheben, Beobachterrollen zu vergeben und Ziele darzustellen. In der Aktionsphase ist es wichtig, aktiv zu beobachten, so wenig wie möglich einzugreifen, flexibel auf Schwierigkeiten zu reagieren und gegebenenfalls die Aktion zu unterbrechen. Die Reflexionsphase fordert eine Schwerpunktsetzung auf die Lernerfahrung, Feed-back-Regeln einzufordern, eigene Beobachtungen in angemessenem Maß einzubringen, Transferbezüge herzustellen (vgl. Gilsdorf/Kistner 2003, S. 26 /27).

Die Leitung ist ständig präsent, setzt Maßstäbe und ist gleichzeitig zurückhaltend in der Prozessbeobachtung. Sie reißt nicht das Geschehen an sich, sondern leitet begleitend und sensibel für Störungen innerhalb und von außerhalb. „Im Spannungsfeld von Direktivität und Non-Direktivität erscheint der erlebnispädagogische Leitungsstil zunächst paradox – er ist zum Teil sehr strukturierend und lenkend, an anderen Stellen extrem offen und zurückhaltend“ (Gilsdorf/Kistner 2002, S. 16). Für die Struktur der Prozesse ist die Leitung verantwortlich, die Inhalte und Ergebnisse werden mit deren Unterstützung von den Teilnehmer/innen entwickelt und umgesetzt.

„Der Leser und die Leserin mögen nun fragen, ob all das nicht zu hohe Ansprüche an eine Leitungsperson stellt“ (Kreszmeier/Hufenus 2000, S. 135). Diese Überlegung leitet zum nächsten Kapitel über, in dem dargestellt wird, welche Ausbildungsmöglichkeiten angeboten sind und wie dadurch eine profunde Professionalität erlangt werden kann.

Ausbildung und Professionalität

„Die Sozialpädagogin, die eine Floßfahrt mit Jugendlichen ihres Erziehungsheims begleitet, trifft auf den staatlich geprüften Bergführer, der seit zwanzig Jahren erlebnisorientierte Kurse für Schüler und Auszubildende leitet; der Seemann mit Kapitänspatent, der Segeltörns für

ehemalige Drogenabhängige anbietet, hat es zu tun mit der Erzieherin, die heilpädagogisches Reiten für behinderte Jugendliche durchführt“ (Heckmair/Michl 2004, S. 253). All diese Personen haben mit Erlebnispädagogik im beruflichen Kontext zu tun, bieten Kurse an, arbeiten erfahrungsorientiert und bezeichnen sich selbst als Erlebnispädagog/innen. Die Grundlagen dieser Aufgabengebiete haben teilweise einen nur sehr kleinen gemeinsamen Nenner, eine gemeinsame Theorie fehlt als zusammenführender und Orientierung gebender Bezugspunkt.

Die Bandbreite der Aufgaben lässt die Anforderungen an eine entsprechende Ausbildung vermuten, um eine gemeinsame Basis von Forderungen aufstellen zu können, die das Berufsbild der Erlebnispädagog/innen beschreiben könnten. Bereits aufgeführt wurden verschiedene Möglichkeiten, sich durch Kurse und universitäre Zusatzqualifikationen im Rahmen der Standardisierung von Ausbildungsanforderungen weiter zu entwickeln. Gemeinsam sind verantwortlichen Anbieter/innen das Bedürfnis nach Qualitätssicherung, der Transparenz der Inhalte und Ziele sowie die praktische Erfahrung der Auszubildenden.

Von der „Wildnisschule“, einem Anbieter in der Schweiz, werden „die praktischen und theoretischen Grundlagen zur Planung und Leitung von erfahrungsorientierten Bildungsangeboten vermittelt“ (ebd. S. 259). Die österreichischen Anbieter der „Initiative Outdoor-Aktivitäten“ bildet Trainer/innen aus. Im Sinne einer fundierten Ausbildung „müssen technisch-instrumentelle Kenntnisse erworben sowie Zeiten der Selbsterfahrung bei anerkannten Trägern nachgewiesen werden“ (ebd. S. 259). Der deutsche Alpenverein bietet eine Zusatzqualifikation Erlebnispädagogik an, die sich auf die Themenbereiche Alpin, Wasser und Höhle erstrecken und von den Teilnehmer/innen ausgewählt werden können. Outward Bound Deutschland bietet eine berufsbegleitende Zusatzausbildung an, die unter anderem einen „längeren Selbsterfahrungsteil, Theorie und Praxis, bezogen auf die unterschiedlichen Medien (Kanu, Bergwandern, Fahrrad, Stadt, Winter, ...) und Handlungsfelder (Berufliche Bildung, Jugendhilfe, Schule, ...)“ (ebd. S. 260) berücksichtigt.

Besonderen Wert auf die Persönlichkeitsentwicklung in der erlebnispädagogischen Ausbildung legt C. Lindenthaler, die konkrete Anforderungen an eine Zielorientierung in der inhaltlichen Arbeit stellt. Sie ist der Meinung, dass die Methodenkompetenz nicht überschätzt werden sollte, um die Arbeit der Erlebnispädagog/innen nicht auf eine rein methodische Ausrichtung zu reduzieren. Ihre Forderungen lauten, dass ausgebildete Erlebnispädagog/innen zu authentischem Handeln fähig sein sollen, sich einen individuellen Leitungsstil erarbeiten, die

eigenen Entwicklungsmöglichkeiten erkennen können, den Einsatz der Methoden in reflektierter Wechselwirkung zur ihrer Person setzen und fähig zur Prozessbegleitung sein müssen (vgl. Lindenthaler in: Ferstl u.a. 2006, S. 185).

Eine gemeinsame Grundlage erlebnispädagogischer Ausbildung bietet die Praxisausbildung Erlebnispädagogik an, die Praktikant/innen und anderen Interessierten ein umfassendes Programm ermöglichen. Hier soll einer „kompetenzorientierten und zwischen Theorie und Praxis vermittelnden Ausbildung in einer ‘Lernwerkstatt’ entsprechen werden. Ein wichtiger Grundsatz hierbei ist die didaktische und methodische Vernetzung verschiedener für die Erlebnispädagogik wichtiger pädagogischer Fachrichtungen wie der Sport-, Umwelt-, Interaktions- und Spielpädagogik“ (Schiekofer in: e&l, 1/2005, S. 26). Nahe an der aktuellen Ausrichtung erlebnispädagogischen Verständnisses werden in prozessorientierten und ganzheitlichen Lernarrangements theoretische Aspekte mit praktischen Erfahrungen verknüpft. Entscheidend ist dabei die Ausrichtung an einem Kompetenzprofil, das befähigen soll, erlebnispädagogische Aktivitäten in ihrer Ganzheit zu gestalten, von der Planung, zur Durchführung und Begleitung, der Reflexion und mit einem ausgeprägten Bewusstsein für Sicherheitsstandards und Qualität. Die Ausbildung wird mit einem Zertifikat abgeschlossen, sie differenziert sich in drei Bereiche: pädagogisch, fachsportlich und praktisch. Diese Bereiche werden von qualifizierten Mitarbeiter/innen vor Ort begleitet und entsprechend angeleitet. Die Zertifizierung unterliegt einer universitären Kontrolle durch einen Beirat, der fortlaufend das Projekt unterstützt. Beachtenswert ist dieses Projekt, weil hier ein einheitlicher Standard angestrebt wird, der den Anforderungen aktueller Erlebnispädagogik gerecht werden will. Die Beteiligten setzen Maßstäbe und machen deutlich, worauf es in der Ausbildung im Sinne einer verantwortlichen Erlebnispädagogik ankommt. Damit ist ein Anfang in Richtung gemeinsames Grundlagenverständnis gelegt.

Die Ziele der universitären Ausbildung im Rahmen eines Masterstudiengangs in Gießen fassen noch einmal die wesentlichen Schwerpunkte zusammen, die eine qualifizierte Ausbildung für professionelles Handeln im Sinne der Erlebnispädagogik bereitstellen sollten:

„Wissensorientierung, abenteuer- und erlebnispädagogisches Planungs- und Handlungsvermögen, realistische Belastungs- und Wirkungseinschätzungen, kompetentes Sicherheits- und Konfliktverhalten, Reflektions- und Evaluationsfähigkeit sind dabei wichtige Zielaspekte zur Verankerung bzw. Förderung einer Haltung, die einer professionalisierten Praxis gerecht werden kann“ (Becker u.a. in: Ferstl u.a. 2006, S. 233).

Verantwortung der Leitung

Die neueren Entwicklungen der Erlebnispädagogik brachten eine bewusstere Einstellung zu den Themen in Bezug auf Führung und Verantwortung mit sich. In erlebnispädagogischen Situationen lassen sich Realitäten weder wegdiskutieren, noch mit Argumenten regeln. „Das drohende Unwetter auf dem Gipfelgrat, der dauerhafte Regen, die Kälte bei der Schlauchbootfahrt, all diese Dinge sind nicht zu leugnen, und gelegentlich braucht es die Entscheidung eines kompetenten Leiters, um die Teilnehmer vor Gefahren zu schützen“ (Michl in: Erziehung und Erlebnispädagogik. KAP-Insitut, www.kap-outdoor.de).

Diese Situationen haben der Diskussion um Leitung und Verantwortung eine neue Aktualität gegeben. Es brauchte Zeit, bis die Einstellung zu Führung und sich führen lassen wieder akzeptabel erschien und nicht mehr den Verdacht des autoritären Umgangs mit Macht heimlich implizierte. Die Erlebnispädagogik befasst sich stark damit, was sie in Bezug auf Führungsverständnis vermitteln will. Zunehmend setzt sich eine Tendenz in Richtung reflektiertes und klares Führungs- und Leitungsverhalten durch. „Menschen lassen sich gerne führen, wenn sie bei der Führung die Vision, den Durchsetzungswillen und die nötigen Kompetenzen wahrnehmen und sie Vertrauen in diese Führung haben“ (Kreszmeier / Hufenus 2000, S. 137).

In einem Setting, in dem Erlebnisse initiiert werden, kommt es zu nicht immer vorhersehbaren Ereignissen, die von einer guten Leitung angemessenen Umgang verlangen. Niemand kann in jeder Situation perfekt handeln. Dennoch, eine entsprechende Ausbildung und Vorbereitung fängt im Vorfeld viel ab und lässt mit entsprechenden Kenntnissen auf Herausforderungen geschult reagieren. „Die Zukunft der Erlebnispädagogik liegt also zuallererst an ihrer Fähigkeit, mit den anvertrauten Menschen und sich selbst verantwortungsvoll umzugehen“ (Heckmair/Michl 2004, S. 296). Die beiden Autoren weisen noch einmal deutlich daraufhin, wie wichtig es ist, sich gerade in Sicherheitsfragen der Verantwortung bewusst zu sein.

Ebenso sollte die Leitung in der Lage sein, Verantwortung abzugeben, wenn es sich denn anbietet und im Sinne der Sache die Teilnehmer/innen weiter bringt. Die Erlebnispädagogik setzt auch die Fähigkeit voraus, „sich weitgehend zurück zu nehmen und einer Gruppe ein hohes Maß an Selbstverantwortung zu überlassen“ (Gilsdorf/Kistner 2003, S. 14). Das wird erforderlich, wenn der Prozess von den Teilnehmer/innen selbst steuerbar ist und somit ein Beobachten und stilles Begleiten der Leitung eingefordert wird. „Für die Person des Erlebnispädagogen bedeutet dies, dass er selbst Beziehungen eingeht und Empathie zeigt, jedoch auch

(Rollen-) Distanz wahr“ (Reiners 1995, S. 29). Die Distanz ermöglicht es der Leitung wahrzunehmen, was sich in der Gruppe und beim einzelnen Teilnehmer abspielt und kann damit auch intervenieren, wenn es notwendig ist. Selbst zu tief im Prozess eingebunden zu sein, bedeutet eine emotionale Teilnahme, die nicht zugunsten des Prozesses und der Gruppe im Sinne eines Rollenwechsels zurückgenommen werden kann.

Diese ständige Balance zwischen Einsatz und Rücknahme eröffnet das Feld, in dem die Bereitschaft zur Entwicklung der eigenen Persönlichkeit erforderlich wird. Die Leitung „kann diesen Ansprüchen auch nur dann gerecht werden, wenn sie im Sinne einer konsequenten Ressourcenorientierung nicht nur mit ihren eigenen Fähigkeiten verbunden bleibt, sondern die Menschen und das Umfeld, mit denen sie arbeitet, als Ressource wahrnimmt und schätzt“ (Kreszmeier/Hufenus 2000, S. 135). Daraus erwächst die Forderung, sich die Belastungen bewusst zu machen und die Fähigkeit zu entwickeln, auch Stärkung aus der Gruppe zu holen und Rückhalt zu finden.

Das betrifft die Teamarbeit, die das Einzelkämpfertum durchbricht und die Verantwortung auf mehr Personen verteilt. Zudem ist eine Ressourcenverbindung im Sinne des Angebots und der Vielfältigkeit wünschenswert. „Durch die Entwicklung pädagogischer, sicherheitstechnischer und methodischer Standards werden die Anforderungen komplexer, können und sollen nicht (mehr) von einer Person geleistet werden“ (Kölsch in: König/König 2005, S. 74). Im Hinblick auf eine Qualitätsverbesserung werden in der Erlebnispädagogik Angebote dazu gemacht.

Die Komplexität der erlebnispädagogischen Angebote ist zum einen eine wünschenswerte Entwicklung, da aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen dies erfordern. Zum anderen entspricht es auch dem Wesen der Erlebnispädagogik, vielfältige Felder zu schaffen, um Aktionen und Reflexionen und damit Lernen zu ermöglichen. „Bei Trainings werden in der Regel Trainer-Teams eingesetzt (...). Forschungsergebnisse zeigen, dass diese Trainerkonstellationen die besten Ergebnisse erzielen“ (König/König 2005, S. 75). In der Arbeit mit Erwachsenen ist eine solche Entwicklung erkennbar. Die Anforderungen der Unternehmen und die Ansprüche, die die Trainingsleiter an ihre Arbeit stellen, erfordern diese Erweiterung im Sinne einer Qualitätsentwicklung.

Neben der Arbeit im Team ist auch die Auseinandersetzung mit sich selbst gefordert. Die eigenen Verhaltensweisen werden in der Zusammenarbeit mit einer Gruppe und den damit ver-

bundenen Aufgaben regelmäßig in Frage gestellt. Grundsätzlich gilt die Notwendigkeit für alle, die im erlebnispädagogischen Kontext arbeiten, ihre Fähigkeiten auszubauen, Erfahrungen zu sammeln und sich weiter zu qualifizieren. Die Forderung nach lebenslangem Lernen trifft für die Leitung ebenso zu wie für die Teilnehmer/innen als Voraussetzung der Weiterentwicklung. „Im Rahmen meiner Handlungsspielräume bewege ich mich so durch meine Lebenssituationen, dass ich ein Gefühl der Authentizität und des „bei mir seins“ haben kann. Es ist mir bewusst, dass ich keine Summe von Eigenschaften bin, sondern eher ein „wandelbarer Zustand“. Meine Ziele wandeln sich ebenfalls und ich darf mich von alten Erkenntnissen befreien, wenn sie mir beim Weiterlernen hinderlich sind. Es ist mir bewusst, dass das, was für mich gilt, auch für meine Mitwelt gilt“ (Lindenthaler in: Ferstl u.a. 2006, S. 187).

Intervention als Aufgabe

„Eigentlich ist Moderation das falsche Wort. Wenn man es genau nimmt, müsste die Überschrift lauten: Intervention – ja oder nein“ (Heckmair 2005, S. 112). Die darin enthaltene Aufgabe der Leitung versteht sich als eingreifende Beobachter/in, wenn es zum einen sicherheitsbedingt notwendig ist. Bei Gefahren, die ein Risiko beinhalten, muss in den Prozess eingegriffen werden. Zum anderen wenn es darum geht, den Prozess zu steuern und weiter zu bringen. Das kann bei Regelverstößen gelten, die eine Bewältigung der Aufgabe in Frage stellen und damit der Gruppe nicht die Gelegenheit geben, ihren Auftrag zu erfüllen und angemessene Strategien zu entwickeln. Wenn eine Gruppe dennoch im Regelverstoß einen akzeptablen Weg findet, muss die Leitung von Fall zu Fall unterscheiden, wie zu reagieren ist, „wenn die Gruppe aufgrund schlechter Planung oder anderer Aspekte im Verlauf der Aktion Fehler über Fehler produziert und das Chaos überhand nimmt“ (ebd. S. 57).

Die Intervention wird reflektiert, damit sie bearbeitet werden kann und berücksichtigt wird, was im Vorfeld gedacht war und was sich nun daraus entwickelt hat. Für die Leitung ist das eine Aufgabe, die ihre Kompetenzen stark fordert. Besonders bei parallelen Teams ist es wichtig darauf zu achten, dass keine Ungleichbehandlungen passieren. Da ist eine besondere Sensibilität innerhalb der Gruppen gegeben. „Insbesondere wenn mehrere Teams involviert sind, halte ich mich mit Interventionen zurück“ (ebd. S. 84).

Die Intervention innerhalb eines Prozesses bedeutet, „fortlaufend, spontan und relativ intuitiv Entscheidungen zur Intervention bzw. Nicht-Intervention zu treffen. Das ist eine der anspruchsvollsten Aufgaben überhaupt“ (Gilsdorf/Kistner 2002, S. 20). So kann es im Fall einer

Intervention zu einer Desorientierung der Teilnehmenden führen, die sich auf die Aktion eingelassen haben und ganz ins Geschehen eingetaucht sind. „Bei allen Interventionen ist aber zu überlegen, inwieweit sie möglicherweise von den Spielerinnen als Bruch und Eingriff in ihre Autonomie erlebt werden“ (Gilsdorf / Kistner 2002, S. 20). Bei einem Eingriff kann die Leitung einen Prozess in Frage stellen oder verzögern. Die Kräfte, die aus der Gruppe heraus entwickelt werden könnten, lassen sich dann nicht mehr mobilisiert, da das Bewusstsein um die eingreifende Leitung hemmend wirkt und dazu verführt, sich auf die Stimme im Hintergrund zu verlassen. „Im Sinne eines selbstverantwortlichen Gruppenprozesses gilt einerseits die Devise: so wenig eingreifen wie möglich. Alles was die Leiterin jetzt sagt oder tut, kann die Gruppe nicht mehr selber tun“ (Gilsdorf/Kistner 2002, S. 20).

Auf der anderen Seite ist es hilfreich, von außen auf einen Prozess zu schauen und in einem Moment, in dem die Entwicklung stagniert oder wenig Impulse aus der Gruppe kommen, einzugreifen. Das sollte wohl dosiert geschehen und mehr als kleiner Anstoß deutlich gemacht werden, den die Gruppe im Sinne eines Lernprozesses aufnehmen und weiter in die Aktion einbauen kann. „Wenn beispielsweise eine Gruppe in puren Aktionismus abdriftet und niemand in der Lage zu sein scheint, das Chaos zu lichten“ (Heckmair 2005, S. 112). Ein Postulat des Nicht-Eingreifens sollte nicht aufgestellt werden, da viel in einem Setting passieren kann und die Teilnehmenden das nicht immer selbst entdecken können, was an Lernpotentialen vorhanden ist.

Eine entsprechende Klarheit und Anmoderation zu Beginn verhindert die Notwendigkeit, Informationen nachlegen zu müssen und von Seiten der Leitung deshalb eingreifen zu müssen. Unsicherheiten werden damit vermieden und die Gruppen können selbständiger agieren und sind nicht auf weitere Inputs angewiesen. Auch sollte die Leitung nicht die Rolle eines Schiedsrichters übernehmen, da diese Aufgabe im Verständnis eines Gruppenprozesses bei den Teilnehmenden selbst liegt.

2.4.3.2.4. Erlebnispädagogische Ziele und Prinzipien

„Man kann nicht nicht Ziele haben. Jede Interaktion und Kommunikation hat ein Ziel“ (Schilling in: Reiners 1995, S. 31). Ziele hängen von unterschiedlichsten Faktoren ab, an ihnen zu arbeiten, sie klar zu definieren und die Wege zu ebnet, sie umsetzen zu können, ist eine grundlegende erlebnispädagogische Aufgabe. Die Erlebnispädagogik kann nur ein pädagogi-

ches Konzept anbieten, wenn ihre Methoden und Inhalte gezielt gesetzt werden. Bei der Betrachtung verschiedener erlebnispädagogischer Programme ist festzustellen, dass es keine Standardziele für erlebnispädagogische Unternehmungen gibt, so wie es auch kein erlebnispädagogisches Standardkonzept gibt. Die Formulierung von Zielen und Prinzipien geschieht mit Blick auf die jeweilige Zielgruppe und deren anthropogene Voraussetzungen sowie sozio-kulturelle Bedingungen. Dafür spielen das Alter, das Geschlecht, der Entwicklungsstand, besondere Fähigkeiten und Behinderungen eine Rolle sowie die Einbindung in Schule, Beruf und soziales Umfeld.

Im Folgenden werden Ziele und Prinzipien mit erlebnispädagogischer Bedeutung näher aufgezeigt:

Lernziele der Erlebnispädagogik

Prinzipien der Erlebnispädagogik

- Ganzheitlichkeit und Handlungsorientierung,
- Lernen in Situationen mit Ernstcharakter,
- Lernen durch Grenzerfahrung,
- Gruppenorientierung,
- Freiwilligkeit,
- Naturorientierung,
- Reflexion.

Lernziele der Erlebnispädagogik

„In der Praxis erweist sich die Frage nach den Lernzielen als der Dreh- und Angelpunkt einer angemessenen, stimmigen Methodenwahl. Wer sich darauf einlässt, leistet Feinarbeit – und diese wiederum ist für die Balance der Methoden im Zusammenspiel der pädagogischen Elemente ganz entscheidend“ (Knoll 2007/11, S. 50). Aus den Zielen ergeben sich die Aufträge an die Erlebnispädagogik, in einem stimmigen Setting die Möglichkeiten zu eröffnen, die die Umsetzung dieser Ziele ermöglichen und damit den Teilnehmenden das Lernen. Mit dem Bewusstsein über die Ziele beginnt eine angemessene Auseinandersetzung mit dem wie und was.

Die erlebnispädagogischen Ziele sind so gegliedert, dass sie sich zunächst mit der einzelnen Person beschäftigen und dann diese im Zusammenhang mit der Gruppe und der Gesellschaft sehen. Ziel der folgenden Aufgliederung ist ein Überblick, der durch die Prinzipien, die der

Erlebnispädagogik zugrunde liegen, spezifiziert und mit Beispielen belegt wird. Diese Auflistung basiert auf mehreren Literaturvorlagen¹³³, Anbieterkonzepten und der eigenen beruflichen Erfahrung der Verfasserin.

Das individuelle Ziel der Teilnehmenden ist die Persönlichkeitsentwicklung. Darunter zu verstehen ist die Entwicklung und Entdeckung von Selbstvertrauen, Selbstwertgefühl, Selbst-(Eigen-)verantwortung, die Fähigkeiten zur Selbststeuerung und zur Identität und Autonomie sowie Selbstreflexion und Eigeninitiative, Eigenmotivation. Ebenso gehören dazu Spontaneität, Kreativität, Improvisation, Durchhaltevermögen und die Fähigkeit, eigene Ängste zu kontrollieren sowie Mut, neue Herausforderungen anzugehen, eine Offenheit für menschliche Beziehungen und Sensibilisierung für eigenes Empfinden und für das Empfinden anderer, ebenso wie die Kanalisierung von Aggression, das Entwickeln von Wertvorstellungen und Lernmotivation sowie das Kennen lernen eigener Schwächen und Stärken und aus Fehlern lernen. Das Beherrschen von hard skills sowie die soziale Kompetenz, die in Verbindung mit der Gruppe erlernt und eingeübt wird.

Als Gruppen bzw. Teamziele werden die nachfolgenden Anforderungen gestellt. Die Entwicklung einer Vertrauensbasis, eines Zusammenhalts und Wir-Gefühls, die Erstellung von Gruppenregeln, gegenseitiges Ausreden-Lassen, Pünktlich- und Verbindlichkeit, respektvoller Umgang sowie effektive und funktionierende Teamarbeit, die Entwicklung von Organisationsstrukturen und Konflikt- und Kritikfähigkeit, Entwicklung von Lösungsstrategien. Gegenseitige Rücksichtnahme, Unterstützung, Hilfsbereitschaft und Akzeptanz, Kompromissbereitschaft, Beziehungsfähigkeit sowie Moderationstechniken, der Einsatz einer Feedbackkultur und das Kennen von Möglichkeiten zur Problembewältigung.

Gesellschaftsbezogene Ziele und Transferaspekte finden sich in folgenden Bereichen. Sicherheit im Umgang mit neuen Situationen, Menschen und Gruppen, das Wachsen eines systemischen und ökologischen Bewusstseins, kritisches Hinterfragen des eigenen Handelns und des Handelns anderer, emanzipierte Selbstständigkeit sowie die Weitervermittlung der gewonnenen Einsichten.

Die Trennung und Zuordnung erscheint künstlich, weil die Ziele einander bedingen oder zusammen gehören. Die getrennte Aufführung ist jedoch als strukturgebender Überblick zum

¹³³ Vgl. Fischer/Ziegenspeck 2000, Heckmair/Michl 2004, Ferstl u.a. 2006, Boeger 2005, S. 28, König/König 2004, S. 61

Verständnis hilfreich. Die Erlebnispädagogik ist in der Lage, „personale Kompetenzen wie etwa das Selbstwertgefühl und Team- und Kooperationsfähigkeit zu stärken“ (Boeger 2005, S. 2). Aus der Verbindung der beiden ersten Zielgruppen ergibt sich der Transfer auf die gesellschaftliche Ebene. „Es ist nicht einfach einen Bezug zwischen Training und der Alltagswelt der Teilnehmer herzustellen. Dies erfordert einen guten Trainer, der den Alltag der Teilnehmer kennt“ (König/König 2004, S. 93).

Prinzipien der Erlebnispädagogik

Im Zusammenhang mit den Zielen werden die Prinzipien der Erlebnispädagogik angefügt. In ihnen ist das pädagogische Verständnis festgehalten, das die Ausrichtung der Inhalte, der Methoden und der Ziele zusammenführt. Sie bieten den Überblick über die Schwerpunkte, die in der Erlebnispädagogik gesetzt werden und sind somit ein wesentlicher Bestandteil einer erweiterten Definition.

Die Angebote der Erlebnispädagogik haben sich seit Beginn des 20. Jahrhunderts bis heute gewandelt. Es wurden neue Bereiche erschlossen und es sind neue Methoden hinzugekommen. Die Erlebnispädagogik erhält ihren Charakter jedoch durch ihre Grundprinzipien; diese wurden teilweise bereits in dem historischen Abriss angesprochen.

Ganzheitlichkeit und Handlungsorientierung¹³⁴

In der Erlebnispädagogik bildet das handlungsorientierte Lernen die methodische Grundlage. Dieses Prinzip berücksichtigt die vielseitige Förderung der menschlichen Potentiale durch die Beanspruchung von Seele, Körper und Geist. „Die bildungstheoretische Begründung hebt auf den Erfahrungsprozess ganzheitlicher Bildung gegenüber der bloßen Ausbildung ab. Danach sind Erfahrungen als Ergebnisse von Handlungen elementar für den Bildungsprozess“ (Boeger/Schut 2005, S. 15). Die Erlebnispädagogik setzt weniger an den Defiziten, sondern mehr an den Fähigkeiten wie auch Potentialen der Teilnehmenden an. Die jeweilige Aufgabe oder Situation macht Handeln notwendig. Im Gegensatz zu theoretischen Lernsituationen werden alle Sinne angesprochen und somit nicht nur kognitive, sondern auch die emotionale und aktionale Lernebenen (vgl. Reiners 1995, S. 35) berücksichtigt. Der daraus hervorgehende Begriff der Ganzheitlichkeit „geht zudem davon aus, dass das Ganze mehr als die Summe seiner Teile ist, dass es also Phänomene gibt, die nicht als Folge eines Teilbereichs erklärbar sind“ (Heckmair/Michl 2004, S. 269). Im Sinne eines Synergieeffekts ist auch hier das Ziel, in der

¹³⁴ Zu diesem Thema finden sich in Kapitel 2.3 eingehende Ausführungen.

Berücksichtigung der ganzen Person Entfaltung und Entwicklung zu ermöglichen, wobei gerade in der Erlebnispädagogik erstaunliche Veränderungen in der Auseinandersetzung des Einzelnen mit sich und anderen zu beobachten und wissenschaftlich nachgewiesen sind. In den U.S.A. wird „schon seit den 70er Jahren erfolgreich die Wirkung von Erlebnispädagogik erforscht, die positiven Ergebnisse haben zu einer Etablierung damit zu einer festen Größe an amerikanischen Highschools geführt“ (Boeger/Schut 2005, S. 2).

Lernen in Situationen mit Ernstcharakter

„Ernstcharakter zeigt sich vor allem in Situationen, die Entscheidungshandeln verlangen und wenig Fluchmöglichkeiten bieten, u.a. auf Bergtouren, beim Raften oder beim Klettern. In solchen Situationen wird verantwortliches Handeln von den Teilnehmern gefordert, ohne dass sie sich diesem entziehen können“ (König/König 2005, S. 70). Im Idealfall ergibt sich aus den jeweiligen Gegebenheiten ein Sachzwang, der scheinbar ohne das Eingreifen von außen, allein durch die Unmittelbarkeit der Situation, Lernprozesse in Gang setzen kann. Der entscheidende Aspekt ist, dass sich der Lerninhalt aus dem Kontext erklärt und nicht von Pädagog/innen vorgegeben wird. Es liegt dementsprechend an der Intention und dem individuellen Vorgehen der Leitung, wie Aufgaben ausgewählt und angeboten werden. „Die Situationen müssen ernsthaft, direkt, konkret und authentisch, das heißt „nicht aufgesetzt“ sein; die an die Gruppe übertragene Verantwortung muss real und nicht spielerisch sein“ (Reiners 1995, S. 36). Auch B. Heckmair und W. Michl sprechen sich mit Einschränkungen, die besonders auf die Sicherheit bezogen sind, für das Prinzip Versuch und Irrtum aus. Sie halten ein möglichst hohes Maß an Mitbestimmung für ein wesentliches Lernziel und stehen für Ausprobieren, Ausloten und Selbstregulation anstelle von pädagogischer Überbetreuung (vgl. Heckmair/Michl 2004, S. 203).

Lernen durch Grenzerfahrung

„Die *Herausforderungen* sollen vom Teilnehmer als subjektiv schwer, jedoch nicht unüberwindlich bzw. unlösbar gesehen werden. In diesen Situationen der *Grenzerkundung* lernen die Teilnehmer ihre Fähigkeiten, Eigenschaften und damit sich selbst besser kennen“ (Reiners 1995, S. 35)¹³⁵. Zielrichtung ist es Grenzen wahrzunehmen, kennen zu lernen, sich damit auseinander zu setzen, zu überwinden oder stehen zu lassen. Dabei muss es keine extreme Anforderung sein. „Relativ neu ist die wachsende Einsicht, dass wenn schon Berg, er nicht unbedingt sehr hoch sein muss, um eine besondere Herausforderung zu sein“ (ebd. S. 35). Die

¹³⁵ Die Kursivschreibung wurde aus dem Original übernommen.

Vermittlung pädagogischer Inhalte im Rahmen der Erlebnispädagogik erfolgt durch direkte und spürbare Erfahrungen. „Ungewohnte Räume und Situationen fordern heraus und ermöglichen neue und ungewöhnliche Erfahrungen“ (König/König 2005, S. 70). Allein die Veränderung der Umgebung, eine neue Konstellation in eigentlich vertrauten Situationen, schafft Unsicherheit, mit der umzugehen gelernt werden kann. Die Erlebnispädagogik bietet einen sicheren Erfahrungsraum, der zum Experimentieren und Lernen einlädt. Besonders mit Blick auf den Einzelnen kann hier ein großes Lernpotenzial angeboten werden „ Persönliche Eigenschaften des Einzelnen treten in der Herausforderung, in Situationen des Nicht-Ausweichen-Könnens, im Erlebnis gegenseitiger Abhängigkeit stärker hervor als sonst“ (ebd. S. 70). Nach M. Galuske erhöht sich die Chance, dass aus bloßen Ereignissen prägende und nachhaltig wirkende Erlebnisse werden, wenn „die Lernsituationen einen außergewöhnlichen Charakter besitzen und Grenzerfahrungen ermöglichen“ (Galuske 1999, 211).

Gruppenorientierung

Die Gruppe bietet ein Lernfeld, in dem soziale Kompetenzen, wie Team-, Kommunikations-, Kooperations- und Konfliktlösungsfähigkeit, erprobt und erlernt werden können. Ein wichtiger Akzent der Erlebnispädagogik liegt auf dem Erlernen sozialer Kompetenzen und der Kooperationsfähigkeit. Die meisten erlebnispädagogischen Angebote werden daher für Gruppen konzipiert. „Die optimale Zielrichtung bei erlebnispädagogischen Aktionen ist die Stärkung der Kohäsion bei gleichzeitiger Reflexion der Konsequenzen des Gruppendrucks“ (Lakemann in: Ferstl u.a. 2006, S. 107). Die Unausweichlichkeit der Situation und das enge Zusammenleben über eine gewisse Zeit erfordert eine aktive Auseinandersetzung mit den anderen Teilnehmern. Konflikte müssen ausgetragen, bestimmte Regeln des Zusammenlebens eingehalten werden. „Die Gruppenmitglieder vertrauen darauf, dass sich der Andere nicht das riesige Potential seiner Handlungsmöglichkeiten im Sinne seiner Persönlichkeit ausschöpfen wird, sondern sich an Normen und Werten orientiert, die letztendlich die Basis für die Vertrauensbeziehungen darstellt“ (ebd. S. 101). Prinzipien des Helfens, der Verantwortung und des Rücksichtnehmens werden erlernt. Gleichzeitig kann bei gemeinsamen Aktivitäten festgestellt werden, dass gemeinsames Handeln und Kooperation zum gewünschten Erfolg führen.

Die Möglichkeit der Gruppe, sich aktiv an der Planung, Gestaltung, Durchführung und Auswertung der Angebote zu beteiligen, motiviert und steigert die Bereitschaft, sich verantwortlich am Geschehen zu beteiligen. Durch die Mitgestaltungs- und Mitbestimmungsmöglichkeit entwickeln die Teilnehmenden eher ein Interesse, an ihrem eigenen Lernerfolg mitzuwirken.

Freiwilligkeit

„Selbstverantwortung und Selbstbestimmung sollten jederzeit gegeben sein. Der Einzelne entscheidet selbst, ob er die Herausforderung annehmen möchte“ (König/König 2005, S. 69). Die Freiwilligkeit der Teilnahme an erlebnispädagogischen Programmen erstreckt sich zum einen auf das gesamte Angebot und zum anderen auf einzelne Übungen. Die Möglichkeit, selbst zu entscheiden, dient vor allem auch der Bereitschaft, sich auf neue Erfahrungen einzulassen und sich für intensive Erlebnisse zu öffnen. In einigen Fällen kann ein vorherrschendes Misstrauen überwunden und die Motivation zur Teilnahme hergestellt werden.

Naturorientierung

Die Natur als Lehrmeisterin spielte gerade in der traditionellen Erlebnispädagogik eine entscheidende Rolle. Noch heute ist sie Ausgangspunkt für Aktionen, da sie ein unendliches Potential an Möglichkeiten für Lernarrangements bietet. „Zunehmend kehrt das Bewusstsein für die Natur als größte Lehrmeisterin zurück (...). Die Natur als Lehrmeisterin darf sich zunehmend in die Kurse aktiv einmischen, sie dominiert die Gestalt durch Landschaft, Wetter und ihre elementaren Qualitäten“ (Schödlbauer in: Ferstl u.a. 2006, S. 254). In der Natur finden sich viele Gelegenheiten zu sinnlichen Erlebnissen mit den Elementen Luft, Erde, Feuer und Wasser. Die Erlebnispädagogik mit ihren natursportlich orientierten Methoden kann diese ideal nutzen. Als Gegenpol zur medialen und städtisch geprägten Welt ermöglichen viele erlebnispädagogische Formen ein sich in natürlicher Umgebung erleben. „Da die in der Erlebnispädagogik bereitgestellten Räume außerdem dem Abenteuerdrang des Menschen entsprechen, besitzen sie gleichzeitig Aufforderungscharakter, der verbunden mit Überraschungselementen, Erfolgserlebnissen etc. zur Eigeninitiative und Eigenaktivitäten motiviert“ (Reiners 1995, S. 41). Auch im Sinne eines ökologischen Verständnisses und einer Sensibilisierung für die Natur als zu schützender Raum stellt sich der Erlebnispädagogik eine wichtige Aufgabe. „Ökopädagogische Aktionen sind wertvoll, sie ersetzen aber nicht die klassischen erlebnispädagogischen Aktivitäten, sondern bereichern das Spektrum (...). Wenn sich dies als wesentliche Erkenntnis bei Erlebnispädagogen und Ökopädagogen verankern lässt, dann führt dies zu Ethik und Menschenbild einer ökologisch orientierten Erlebnispädagogik“ (Heckmair/Michl 2004, S. 251). In dieser Aussage verdeutlicht sich das Spannungsfeld, das im Zusammenhang mit der Nutzung der Natur im Rahmen von erlebnispädagogischen Aktionen auftritt. Durch das sensibilisierte Erfahrungslernen in der Natur leistet die Erlebnispädagogik auch einen wertvollen Beitrag zur Umwelterziehung.

Reflexion

„Der Reflexion kommt eine zentrale Bedeutung zu. Ohne diese scheint der Transfer der gemachten Erlebnisse und Erfahrungen in den Alltag nur begrenzt möglich“ (König/König 2005, S. 71). Im Rahmen einer erlebnispädagogischen Reflexion bietet sich den Teilnehmenden die Gelegenheit, persönlichen Erfahrungen zu bearbeiten und sie in das eigene Bewusstsein zu bringen. Von Seiten der Leitung sollte ausreichend Zeit für Reflexionen eingeplant werden. Die Reflexion findet im Anschluss oder auch während der Aktivitäten statt. Es stehen verschiedene Reflexionsformen zur Verfügung, die je nach Bedarf und Gruppe entsprechen eingesetzt werden. Mit Hilfe der Reflexion ist eine weitere Begleitung und Unterstützung beim Transfer in die eigene Lebenswirklichkeit möglich.

Die beschriebenen Prinzipien sind wesentliche Elemente der Erlebnispädagogik. Je nach Programm und Zielgruppe erhalten die einzelnen Prinzipien unterschiedliche Gewichtung. Hierin liegt die Herausforderung an die Leitung: Grundüberlegungen, welche Prinzipien relevant sind anzustellen und damit die Konzeption und ihr Angebot zielführend zu gestalten. In der vorliegenden Untersuchung sind einige dieser Prinzipien im Rahmen der erlebnis- und erfahrungsorientierten Methoden wesentliche Aspekte, die es bei der Konzeption, der Planung und der Durchführung der Bausteine zu berücksichtigen gilt.

2.4.3.2.5 Spezifische und allgemeine Inhalte

Die folgenden Ausführungen zeigen Beispiele von zehn Inhalten auf, die in der Erlebnispädagogik exemplarisch für viele weitere stehen. Sie geben die Bandbreite wieder, die sich in der Angebotspalette findet sowie einen kurzen Einblick.

Die Kooperativen Abenteuerspiele von R. Gilsdorf und G. Kistner (Gilsdorf/Kistner 2002/2003) bieten eine Fülle von praktischen Beispielen, die in der Arbeit mit Jugendlichen und Erwachsenen im Rahmen des sozialen Lernens eingesetzt werden können. Mit ihrer Publikation haben sie die erlebnispädagogische Aktion durch spielerische Formen stark beeinflusst. Inhalte wie Kennenlernspiele, Warming-up-Spiele, Wahrnehmungsspiele, Vertrauensübungen, Kooperationsspiele, Abenteuerspiele, Abenteueraktionen, Reflexionsimpulse und Abenteuersequenzen stellen die Basis zur individuellen Gestaltung von erlebnispädagogischen Angeboten. Diese spielerisch aufbereiteten Inhalte sind mit einer übersichtlichen Anleitung zur Umsetzung in Form von Angaben zum Ort, zur Dauer, zur Adressatengruppe, zum Material versehen. Für viele Gruppen bedeutet dies erste Kontaktaufnahme mit erlebnispäda-

gogischen Gedanken und Formen. Im Sinne eines spiralförmigen Aufbaus wird deutlich, wie sich die Inhalte aufeinander aufbauen, vom Leichten zum Schweren gestalten und komplexer werden. Die Ansprüche können erhöht werden und somit intensiveres Erleben und Lernen ermöglichen.

B. Heckmair bietet die Arbeit mit den konstruktiven Lernprojekten (Heckmair 2005) an. Diese Projekte mit Themen zur Förderung der Kommunikation und Kooperation, der Teamarbeit, der Planungskompetenzen, des Zeitmanagement, der Kreativität, der Verantwortung und der Organisationsfähigkeit werden im Kontext der Erwachsenenbildung eingesetzt und ermöglichen im Seminarumfeld erlebnispädagogische Erfahrungen. Die Szenarien sind als konstruktivistisch ausgerichtete Lernarrangements konzipiert und geben konkrete Umsetzungsmodelle vor. Dabei werden neben der Darstellung der inhaltlichen Arbeit die organisatorischen Aspekte berücksichtigt. Ausführlich wird auf die Charakteristik des Projekts, die Vorbereitung und Instruktion, sowie auf die Moderation, Intervention und Auswertung hingewiesen. Mit Hilfe eines Projekts oder Szenarios wird den Teilnehmern die Möglichkeit geboten, diese Themenfelder ihres Arbeitsumfeldes anzugehen und Lösungswege zu erarbeiten.

Zahlreiche Projekte laufen im Bereich der Arbeit mit Menschen mit Beeinträchtigungen. A. Hinrichs (Hinrichs in: Ferstl u.a. 2004) zeigt Wege aus der fürsorglichen Belagerung und stellt die Frage: „Welchen Sinn kann es haben, gerade mit solchen Menschen in die erlebnispädagogische Praxis einzutauchen?“ (Hinrichs in: Ferstl u.a. 2004, S. 343). Sie initiiert integrative Projekte, in denen junge Menschen mit und ohne Behinderung gemeinsam alpine und weitere natursportliche Aktivitäten bewältigen. Im Tandem-Prinzip lernen behinderte und nichtbehinderte Partner sich intensiv kennen und gleichberechtigtes Agieren schätzen. Dies findet sowohl im Rahmen von Bergwanderungen, Trekking, bei Wasseraktionen als auch als Winteraktivitäten und auf Klassenfahrten statt. Voneinander Lernen und miteinander sich entwickeln sind Grundgedanken dieser Projekte, bei denen aufeinander zugehen und aufeinander angewiesen sein im Mittelpunkt steht.

An der Schnittstelle von der Schule in den Beruf werden vielfach erlebnispädagogische Elemente eingesetzt. So zeigt H.-J. Wagner (Wagner in: Ferstl u.a. 2004) in seinem Projekt: „Jugend 2004 – auf der Suche nach Erlebnis und Arbeit“ die Möglichkeiten auf, die in Zusammenarbeit mit der Caritas entwickelt wurden. Für die Jugendlichen, die in der Regel mit vielen Problemen wie Arbeitslosigkeit, keine Lehrstelle u.ä. belastet sind, wurde ein Programm

entwickelt, in dem handwerkliches Arbeiten mit erlebnispädagogischen Ansätzen gekoppelt wurde. „Der erlebnispädagogische Ansatz ermöglicht Schlüsselqualifikationen für die Ausbildung persönlicher Fähigkeiten und sozialer Tüchtigkeiten. Eigenes Erleben durch Handeln wirkt in der Regel nachhaltiger als vermitteltes Wissen“ (ebd. S. 338).

Erlebnispädagogik wird im Kontext von Therapien angeboten. In Kliniken finden sich immer wieder Angebote, die auf erlebnispädagogische Methoden zurückgreifen. C. Clemens und K. Schmelz beschreiben ihre Arbeit in der Burgenlandklinik (Clemens/Schmelz in: Ferstl u.a. 2004), in der psychosomatische und psychische Erkrankungen behandelt werden. In Seminaren geben sie den Patienten die Möglichkeit, sich mit drei übergeordneten Zielstellungen inhaltlich auseinander zu setzen: Gefühl des Selbstwertes, Bewusstheit über individuelle Ressourcen sowie soziale Unterstützung und Integration. Mit Hilfe von erlebnispädagogischen Übungen werden die Patienten an diese Themenbereiche herangeführt und entwickeln in der gemeinsamen Bewältigung der Aufgaben Strategien und Lösungen, die reflektiert und therapeutisch weiter begleitet werden.

Die erlebnispädagogische Arbeit in der Natur bietet durch „Landart“ eine besondere Erfahrung. Dabei wird sich mit den Phänomenen Beziehung zur Natur und Gestaltung in und mit der Natur auseinander gesetzt. S. Kalas (Kalas in: Ferstl u.a. 2006) beschreibt „Landart als Weg zur Naturbeziehung“. Angesprochen werden alle Altersgruppen. Ziel ist das prozessorientierte Arbeiten mit Naturmaterialien, die in einen neuen Kontext gesetzt, umgestaltet, verfremdet oder einfach in neuer Form zusammen gesetzt werden. Dabei wird individuell und in Gruppen gearbeitet. Verschiedenste Materialien, wie Wasser, Steine, Holz oder Pflanzen finden Verwendung. Wesentliche Inhalte liegen im Bereich der Entspannung, Konzentration, des Entdeckens, der Kreativität und Ausdauer.

Nicht in der Natur und dennoch erlebnispädagogisches Erleben ermöglicht der so genannte City Bound. Es handelt sich dabei um eine Form der urbanen Erlebnispädagogik, in der erlebnispädagogische Prinzipien verwirklicht werden, in denen aber das Handlungsfeld in die Stadt verlegt wurde. B. Heckmair und M. Michl stellen die Entwicklung des City Bound an Beispielen dar (Heckmair/Michl 2004). Man „betrachtet und verarbeitet als sensibler Beobachter die Resultate dessen, was sich aufgrund von politischen, ökonomischen, stadtplanerisch-architektonischen, sozialen und kulturellen Veränderungen so entwickelt hat“ (ebd. S. 203). In der Umsetzung dieser Idee ist es immer wieder erforderlich, etwas zu erfragen, zu fordern, zu

tun, was eigentlich nicht erwartet wird. In einem Fortbildungsseminar¹³⁶ wurde die Aufgabe an die Teilnehmenden gestellt, einen Kaffeetisch an einer Tankstelle mit Kuchen und Kaffee herzurichten und vier Personen unterschiedlicher Nationalität dazu einzuladen. Die Aufgabe sollte ohne finanzielle Mittel bewältigt und auf einem Photo festgehalten werden. Eine Aufgabe, die alle vorhandenen Ressourcen innerhalb der Gruppe mobilisierte und kreativ gelöst wurde. „City Bound setzt auf die Wechselwirkung (...) Körper und Stadt, (...) Das Organisch-Vitale wird mit dem Technisch-Modernen und dem Ästhetischen verbunden“ (ebd. S. 205). Dieser erlebnispädagogische Ansatz gibt nach Meinung der beiden Autoren eine pädagogische Antwort auf das Leben in der Großstadt.

Im Bereich der Prävention deckt die Erlebnispädagogik viele Programme unterschiedlichster Anbieter ab. A. Pütsch u.a. (Pütsch u.a. in: Ferstl u.a. 2006) haben als Projekt den „Inneren Krieger“ entwickelt, das im Rahmen der Erlebnistherapie der Drogenentzugsstation clean.kick angeboten wird. Inhalte sind der Aufbau von Zutrauen, Grenzerfahrungen, Vertrauen in sich und andere, Gemeinschaftserlebnisse sowie Gruppenerfahrungen. Mit dem Bau einer Schwitzhütte, einem Solo¹³⁷ im Wald, mit Ritualen, Zeremonien und Bildern arbeiten die Pädagogen, um die Jugendlichen zu erreichen und ihnen beim Entzug und Aufbau eines Leben ohne Drogen behilflich zu sein. Neben der stationären Entzugsbehandlung wird im Projekt der Prozess des Loslassens, des Abschieds und des Neuanfangs angeboten. „Wir wollen uns auf keinen Fall als Schamanen, Priester oder Lehrer darstellen. Wir sind als Therapeuten tätig, die Jugendliche in ihren Bedürfnissen ernst nehmen und ihnen ein passendes Angebot gegenüberstellen wollen“ (Pütsch/Fuchs/Benz in: Ferstl u.a. 2006, S. 374).

Die vorherigen Ausführungen verdeutlichen, welche Vielfalt innerhalb der Erlebnispädagogik herrscht. Jugendzentren, Jugendverbände, Reiseprojektanbieter und Therapieeinrichtungen erstellen entsprechend ihrer Zielgruppen individuelle Konzepte. Diese Konzepte bauen auf einem organisatorischen Rahmen auf und werden dann mit Zielen, Inhalten und Methoden gefüllt.

¹³⁶ Es handelt sich um ein Seminar der Autorin im Rahmen der dreiwöchigen Multiplikatoren Ausbildung für Schul-Erlebnis-Pädagog/innen (dazu siehe Kapitel 3.3).

¹³⁷ Eine festgelegte Zeitspanne verbringen die Teilnehmenden ganz allein an einem zugewiesenen oder selbst gesuchten Platz. Sichtkontakt zu anderen Gruppenmitgliedern soll soweit möglich ausgeschlossen sein. Die Ausrüstung ist sehr reduziert, Uhren, Bücher, Zündhölzer und Genussmittel sind tabu (vgl. Heckmair/Michl 2004/5, S. 198).

2.4.3.2.6 Methoden der Erlebnispädagogik

„Den Methoden kommt hierbei die bedeutsame Aufgabe der Vermittlung zu: Sie ist Mittlerin zwischen Inhalt und Teilnehmer; sie ermöglichen, dass sich beide füreinander aufschließen“ (Knoll 2007/11, S. 55). Spezielle erlebnispädagogische Methoden helfen, die angestrebte Vermittlung zu realisieren:

Bereiche des Methodenrepertoires in der Erwachsenenarbeit

Methodenverständnis im Rahmen von erlebnispädagogischen Settings

Aktions- und Handlungsformen

Bereiche des Methodenrepertoires in der Erwachsenenarbeit

S. König und A. König stellen ihr Methodenrepertoire in dem Kapitel: „Klettergurt statt Schlips und Kragen“ aus fünf Bereichen vor. Diese beziehen sich auf Outdoors. Ihre Herkunft führen sie auf Pfadfinder, Militär, Erlebnispädagogik und Organisations- und Personalentwicklung zurück. Dazu gehören a) Natursportarten, b) Initiativübungen, c) Problemlöseaufgaben, d) künstliche Arrangements sowie e) pädagogische Handlungsformen.

Zu a): Es werden typische Natursportarten genutzt, wie Klettern, Schneeschuhwandern, Abseilen und die Höhlenbegehung. Zu b): Die Übungen werden meist zum Einstieg verwendet. Sie dienen dem Abbau von Berührungängsten, dem Kennen lernen und helfen Vertrauen aufzubauen. Zu c): Dabei handelt es sich um komplexere Aufgaben, die in der Gruppe durch praktisches Tun gelöst werden, wie die Schluchtüberquerung und die Orientierungstour. Zu d): Hierzu zählen Hoch- und Niederseilgärten, in denen Aufbauten wie das „Spinnennetz“¹³⁸, „The Wall“¹³⁹ und ähnliche Elemente zu finden sind. Zu e): Gängige Verfahrensweisen sind: Partnerarbeit, Gruppenarbeit, Projektarbeit, Diskussionen. Dazu zählen auch Reflexionen, Coaching und Moderationstechniken (vgl. König / König 2005, S. 56–61).

Ebenfalls aus dem Outdoortraining haben G. Preimer und S. Jenuwein in ihrem Beitrag: „Draußen sein, um drinnen besser zu werden“ (Pfreimer/Jenuwein in: Ferstl u.a. 2004, S. 122-

¹³⁸ Das Spinnennetz ist eine der grundlegenden erlebnispädagogischen Übungen im Niederseilgarten. Dabei wird ein netzartiges Gebilde aufgebaut, durch das die TeilnehmerInnen von einer Seite auf die andere Seite gelangen müssen. Mit Hilfe von entsprechenden Regeln wird das Angebot zumeist zu einer gruppendynamischen Herausforderung.

¹³⁹ Ein Element aus einem Niederseilgarten. Es geht darum als Gruppe eine mehrere Meter hohe Mauer zu überwinden. Dazu stehen Seile und Klettergurte zur Verfügung, andere Hilfsmittel sind nicht zulässig. Die Herausforderung liegt darin, eine Strategie zu finden, wie alle gut über dieses Hindernis gebracht werden können.

130) verschiedene methodische Tools als Basis bewussten Lernens auf kognitiver und emotionaler Ebene und der Steuerung von Transfer entwickelt. Zu Beginn des Tages und während einzelner Stationen des Tages werden suggestive Leittexte vorgetragen, die durch ihre Unschärfe innere Bilder von Lernen und Veränderung auslösen können und sollen. Zwei Lernpartner führen einen periodischen und gesteuerten Dialog um Lernprozesse zu intensivieren und über das Seminar hinaus mit Hilfe von klaren Regeln Aktionen und Lernschritte zu sichern. Regelmäßige Feedbackrunden im Verlauf des Tages helfen anhand von Leitfragen Erfahrungen zu formulieren, Positives anzuerkennen und kritisches Verhalten zu spiegeln. Teilnehmende fungieren als „Schattenpartner oder Schutzengel“, die mit Selbst- und Fremdwahrnehmung auf der emotionalen Ebene einander Feedback geben und Beziehungssignale setzen, mit Blick auf Achtsamkeit und Unterstützung. Nochmaliges Erleben der Lernprozesse und deren Vertiefung erfolgt mit Hilfe von Videoaufnahmen. (vgl. ebd. S. 122-130).

Diese Methoden werden mit erlebnispädagogischen Elementen, wie der Arbeit im Niederseilgarten verbunden, um damit Teameffekte zu vertiefen und zu verfestigen. Die erwachsenenpädagogische Ausrichtung ist in den Settings wesentliches Kennzeichen.

Methodenverständnis im Rahmen von erlebnispädagogischen Settings

K. Rother und R. Schneider nutzen in ihrer Methodik von „gele-gele“ vorwiegend spiel-, interaktions- und gestaltungspädagogische Elemente, die sie dann mit Outdooraktivitäten kombinieren. Dabei orientieren sie sich an den Themen, Prozessen und Strukturen ihrer Gruppen. Diese werden im Vorfeld analysiert und im Anschluss daran die passenden Methoden ausgewählt. Dabei geht es um Bewegung, Naturerfahrung, Körpergefühl, Teamgeist und das Erkennen von eigenen Bedürfnissen und Verantwortung. Auch hier findet mit Hilfe einer Reflexion der Blick auf die Erlebnisse und Erfahrungen statt, bei dem Kommunikationsmuster und Konventionen der Gruppe bearbeitet werden können (vgl. Rother/Schneider in: Ferstl u.a. 2006, S. 115).

Eine Form der Methodenkompetenzerweiterung zeigen M. Rutkowski und R. Alze. Sie haben sich mit den bekannten Methodenrepertoires beschäftigt und stellen Ideen vor, die diese erweitern und verändern können. Das Wort Improvisation steht zunächst nicht für geplante Handlungen, da sich das in sich widerspricht. „Nur noch wissend, dass wir nichts wissen können, bleibt uns nichts anderes übrig, als unsere Trainerrolle dennoch wahrzunehmen, Prozesse anzustoßen und zu schauen, was passiert“ (Rutkowski/Alze in: Ferstl u.a. 2006, S. 388). Die

beiden Autoren haben ein Modell zusammengestellt, das im Zusammenhang mit erlebnispädagogischen Angeboten hilfreich sein kann. Das Modell geht von fünf Schritten aus. Die Zielvorgabe wird formuliert, denn eine klare Zielvorstellung ist die Grundlage für das, was erreicht werden soll. Die Ressourcen und das Umfeld werden berücksichtigt und das Vorhandene geprüft. Dazu zählen die organisatorischen Bedingungen ebenso wie die des Umfeldes. Ein gewisses Repertoire an Materialien sollte immer vorhanden sein und mitgeführt werden. Die Angebote der Umgebung gilt es zu nutzen. Der erwünschte Prozess sollte möglichst präzise beschrieben werden, damit klare Vorstellungen des erwünschten Prozesses entwickelt werden können. Beispielsweise fordert Kommunikation eine kommunikative Übung. Dazu gehört eine klare Aufgabenstellung, die den Teilnehmenden in ihren Bedingungen transparent ist. Es werden Übungs-Kategorien zusammengestellt. Viele Übungen sind strukturähnlich und gehören gewissen Kategorien an. Wenn sich eine Übung nicht realisieren lässt, ist es gut zu wissen, welche ähnliche Übung der gleichen Kategorie als Ersatz dienen kann. Wichtig ist es, wenige Regeln aufzustellen, die schriftlich fixiert und aufbauend formuliert werden (vgl. ebd. S. 387-396).

Improvisieren bedarf nach Meinung der Autoren ein radikal lösungsorientiertes Denken, das nicht an Ideen hängen bleibt, die sich nicht umsetzen lassen, sondern sich mit dem Unmöglichen auseinander setzen. Zu dem haben sie eine Checkliste erstellt, die mit Variationen zu Übungen arbeitet. Beispielsweise durch das Ersetzen eines Elements wird etwas vergrößert oder verkleinert: Zeit, Materialvorgaben; es kann etwas erschwert werden: blind oder stumm agieren; es kann etwas getauscht werden: Rollen, Aufgabenstellungen; Übungen können miteinander kombiniert werden.

Dieses Modell zeigt einen kreativen Umgang mit vertrauten Methoden, die auf diese Weise helfen können, Situationen besser zu nutzen, mehr Zugänge zu den Beteiligten zu schaffen, weitere Impulse im Sinne von Verschärfungen¹⁴⁰ zu setzen. An dieser Stelle drängt sich der Bezug zu den in der Untersuchung eingesetzten Methoden auf, da diese nach ähnlichem Muster gestaltet und mit ihnen verfahren wird¹⁴¹.

¹⁴⁰ Bei diesem Begriff handelt es sich um einen erlebnispädagogisch verwendeten. Er bedeutet die Intensivierung einer Situation durch zusätzliche Regeln, Einschränkungen oder Aufgaben.

¹⁴¹ Vgl. dazu Kapitel 3.3

Aktions- und Handlungsformen

A. Reiners hat eine eigene Darstellungsform der Methodik entwickelt. Sie geht von vier Handlungsformen aus, die sich wie folgt aufteilen:

Arrangieren: Erleben ist besser als belehren. Damit sind schöpferische Lernprozesse gemeint, die im Gegensatz zur Lieferung von fertigem Wissen arrangiert werden sollen. Die Gruppe wird als Lernfeld genutzt, in dem Rollen und Verhalten hinterfragt wird. Die Natur steht als Lernraum zur Verfügung. Grenzerfahrungen bieten ein wichtiges Lernfeld. Lösungsfindungen sollen im Sinne von Kreativität und Individualität ermöglicht werden. Berücksichtigung der Sicherheitsaspekte ist immer impliziert.

Animieren: Das ist nicht im Sinne einer Freizeitpädagogik zu verstehen, sondern als pädagogische Handlungsform, die intendiert, dass die Teilnehmenden sich einlassen und bereit sind, die Lernchancen zu nutzen. Interesse an der Sache soll geweckt werden, Ängste abgebaut und ernst genommen werden. Glaubwürdigkeit und Authentizität sind ein wesentlicher Persönlichkeitszug, ohne den ein Betreuer wenige Chancen hat, die Teilnehmer anzusprechen und zu motivieren.

Begleiten: So viel wie möglich soll selbstgesteuert werden, aber immer mit dem Bewusstsein des unterstützenden Begleitens von Erfahrungsprozessen. In Konfliktsituationen bedarf es einer Unterstützung durch die Leitung, ebenso wie die Funktion eines Lernhelfers ausgefüllt werden sollte. Immer im Abgleich mit einem Rollenverständnis zwischen Nähe und Distanz, das möglich macht, beteiligt zu sein und auch von außen auf die Situation zu schauen.

Intervenieren: Eine Balance zwischen Selbststeuerung und Intervention, die von allen Beteiligten gemeinsam gefunden werden muss

(vgl. Reiners 1995, S. 39–45).

Bei der Leitung wird dabei Bewusstsein um die Prozesse und Handlungsformen vorausgesetzt, so dass diese mit den jeweiligen Ausgangspunkten angemessen umgehen kann.

2.4.3.2.7 Reflexion und Transfer

„Ein Erlebnis verprascht und wird nicht zur Erfahrung, wenn es nicht bewusst gemacht worden ist. Es geht um Bewusstmachung. Das ist ein wesentliches Moment der Bildung. (...)“

Zweitens geht es um den Zusammenhang. Die einzelnen Erlebnisse müssen mit den anderen in einen Zusammenhang kommen, und der wieder in den Zusammenhang unseres sehr komplexen schwierigen Lebens“ (H.v.Hentig in: Schödlbauer u.a. 1999, S. 88). Oft wird der Erlebnispädagogik ein Aktionismus vorgeworfen, in dem die verarbeitende Rückschau und die Verbindung zur Realität zu kurz kommen. „Die Erlebnispädagogik oder Outdoorschulung hat ohne die Transferarbeit keine Daseinsberechtigung. Sie verkommt zu einem Event. Der Transfer der neuen Handlungsstrategie in den Alltag ist in der Erlebnispädagogik der größte Antrieb!“ (Schär in: Ferstl u.a. 2006, S. 146).

Mit dem Bild einer Waage kann das Verhältnis zwischen Ereignis und Erlebnis, Reflexion und Transfer verdeutlicht werden (vgl. Heckmair/Michl 2004, S. 101). Auf der linken Seite dieser Waage befinden sich die Ereignisse. Diese äußeren Ereignisse bieten Erlebnispädagog/innen an. In der rechten Waagschale befinden sich Erfahrung, Reflexion und Transfer. Das Standbein der Waage stellt die Persönlichkeit des Individuums dar. Die Ereignisse werden vom Individuum zu einem Erlebnis verarbeitet. Erst das Individuum kann das Ereignis zu einem inneren Erlebnis werden lassen und damit den Gehalt des Ereignisses zu einem wertvollen für die eigene Erfahrung gestalten.

Wenn also lediglich Ereignisse angeboten werden, dann neigt sich die linke Waagschale in Richtung Freizeitpädagogik. Wird sich hauptsächlich mit der Auswertung von Erlebnissen befasst, neigt sich die Waagschale auf der rechten Seite, so haben wir es eher mit dem Bereich der Selbsterfahrung zu tun. Es ist Aufgabe der Pädagog/innen aus dem Erleben einen Lerneffekt werden zu lassen und die Balance herzustellen. „Wie kann ich eine Unternehmung, ein Programm gestalten, wie müssen das Verhalten und die Haltung der Leitung sein, damit für die TeilnehmerInnen ein Erlebnis zur Erfahrung wird und dann im Alltag auch nachhaltig wirken kann?“ (Kreszmeier/Pfirter in: Ferstl u.a. 2004, S. 87).

Was erlebt wurde, was sich auf der inneren Leinwand eingepägt hat, wird wieder zum Ausdruck gebracht. Daher sind Reflexionsmethoden in der Erlebnispädagogik so wichtig, die sich auch der verschiedenen Ebenen annehmen, die im Einzelnen angesprochen werden können. So kann ein Lernen auf der persönlichen Ebene in Verbindung mit der Gruppe oder ganz auf die eigene Erfahrung mit dem Ich stattfinden. „Außeralltägliche Erfahrungen bedürfen der Reflexion auf individueller und sozialer Ebene, um nachhaltig wirken zu können und für den Alltag nutzbar zu sein“ (Einwanger/Schöngruber in: Ferstl u.a. 2006, S. 312).

Die meisten Erlebnispädagog/innen verwenden das Prinzip: *The mountains speak for themselves*¹⁴² nur in ausgesuchten Situationen. Es überwiegt die Einstellung, dass aktiv an den Erlebnissen gearbeitet und mit ihnen umgegangen werden muss. „Die Gelegenheit, das Erlebte emotional zu verarbeiten und sich darüber auszutauschen, ist ein entscheidender Faktor dafür, dass das Spielerlebnis zu einer Lernerfahrung werden kann“ (Gilsdorf/Kistner 2002, S. 21).

Die Autoren unterscheiden drei Reflexionsebenen: die Sachebene, die Beziehungsebene und die individuellen Gefühle (vgl. ebd. S. 22). Das Berücksichtigen der drei Ebenen kann in der Gestaltung der Reflexion hilfreich sein. Oft ist der Einstieg über die Sachebene eine Einstiegsstufe zu den weiteren Stufen, um den Zugang zu individuellen Erlebnissen zu erleichtern. Über das langsame Herantasten an persönlichere Eindrücke kann eine Brücke gebaut werden, die den Teilnehmenden Gelegenheit gibt, sich mit dieser Form des Lernens vertraut zu machen. Besonders hilfreich ist der Ansatz über einen Bezug, der zu Bekanntem hergestellt wird. „Sinnvoll ist eine Reflexion natürlich für die Teilnehmerinnen besonders dann, wenn sie die aufgeworfenen Fragen mit ihren eigenen Intentionen und Zielstellungen direkt in Verbindung bringen können“ (ebd. S. 21).

Der Zeitpunkt der Reflexion ist nicht immer am Ende einer Aktion. Es kann durchaus erforderlich sein, dass im Rahmen einer Aktion eine Reflexionsphase eingeschoben wird. „Die entscheidende Aufgabe der LeiterInnen ist es (...), Reflexionsprozesse dann anzustoßen, wenn die TeilnehmerInnen sich mitten in einer relevanten Erfahrungsmöglichkeit befinden“ (Gilsdorf/Kistner/Becker in: Schödlbauer 1999, S. 187). Inmitten eines Prozesses kann es notwendig werden, den Teilnehmenden Impulse zu geben, die diesen helfen sich auseinander setzen zu können. Als Außenstehende hat man leichter die Möglichkeit, festgefahrene oder problematische Situationen zu erkennen und angemessen zu intervenieren.

Da es sich oft um wirklich beeindruckende Erlebnisse handelt, werden auch kreative Methoden zum Ausdruck des Erlebten verwendet. Ein Weg führt über den professionellen Einsatz der Sprache. „Entwicklung geschieht in Schleifen und ein wesentlicher Teil ist die Veränderung des Verhaltens. Dies ist aber nur möglich, wenn man über Erfahrungen auch reden, sie reflektieren und so in den Alltag integrieren kann“ (Einwanger/Schöngruber in: Ferstl u.a.

¹⁴² Zur Erläuterung dieses Modells siehe nachfolgend in diesem Kapitel.

2006, S. 310/311). Impliziert ist die Forderung nach einer adäquaten Weiterbildung der Erlebnispädagog/innen, um mit den Instrumentarien Sprache, Worte und Texte gut arbeiten zu können. „Auch wenn in der Erlebnispädagogik die Erfahrung und die Handlung im Zentrum stehen, so sind TeilnehmerInnen und Leitung immer Teil eines sprachlichen Prozesses, der unserer Erfahrung nach einen wesentlichen Beitrag zum Erfolg des Transfers leistet“ (Kreszmeier/Pfirter in: Ferstl u.a. 2004, S. 93).

Der Reflexion schließt sich der Transfer an. „Als Transfer wird das Fortschreiten des Lernenden vom Konkreten zum Abstrakten verstanden, indem er neue Verhaltensweisen in der konkreten (Kurs-) Situation entdeckt, diese Lernerfahrungen generalisiert und auf andere (Alltags-) Situationen überträgt“ (Reiners 1995, S. 59). Ohne Zweifel hat die Erlebnispädagogik eine Kultur der Reflexion und des Transfers entwickelt, die den Ansprüchen von nachhaltigem Lernen gerecht werden wollen.

Die Lerntransfermodelle zeigen die verschiedenen Transferstufen. Es handelt sich um drei Modelle, die in erlebnispädagogischen Angeboten entwickelt wurden und je nach Intention und Gegebenheiten eingesetzt werden:

Das “The mountains speak for themselves” Modell:

Die Übertragung des Erlebten in Erfahrung und Gelerntes geschieht automatisch. Die Berge sind die stillen Meister, es bleibt den Teilnehmenden überlassen, wie sie ihre Erfahrungen verarbeiten. Aufgaben der Leitung sind es somit, Situationen schaffen, Erlebnisse zu arrangieren und weniger Beratung und Moderation bei der Auswertung anzubieten. Bei langen Kursen ist dieses Modell manchmal sinnvoll, da mit der Zeit, die zur Verfügung steht, Schlüsselerlebnisse gut verarbeitet werden können, ohne sie „zu zerreden“ (vgl. König/König 2005, S. 64).

Das Outward Bound Plus Modell:

Nach der Aktivität findet eine Reflexion statt. Dabei ist es wichtig, Reflexion zu fördern und eine Einsicht in das eigene Handeln zu bewirken. Der Bezug zu Erlebnis und Alltag soll anschließend hergestellt werden. Die Aktion und die reflexive Aufarbeitung folgen aufeinander. Die Aufgabe der Leitung besteht darin, Reflexion anzuleiten und anzuregen. In dem Modell geht es zum einen um Lernen im Anschluss an die Erfahrung: Dabei ist die Natur nur ein Handlungsort und es werden therapeutische Schwerpunkte gesetzt. Zum anderen findet das Lernen hauptsächlich in der Reflexion statt und nicht mehr wie bisher in der Aktion, in der

viele Lernchancen gesehen wurden. Zudem verändern sich Erfahrungen durch Reflexion und verlieren damit wichtiges Potential, das in der direkten Erfahrung und Verarbeitung liegt (ebd. S. 65).

Das metaphorische Modell:

Hier liegt der Akzent auf der erlebnisreichen Aktion, die jedoch nicht nur angeboten wird, sondern isomorph¹⁴³ zur Lebensrealität ausgestaltet wird. Das kann mit Metaphernarbeit geschehen, die hilft, die Situation in einem neuen Blickwinkel zu sehen und aus vorgefertigten Einschätzungen heraus zu kommen. Metaphern sind „der zielstrebigste Umweg der Pädagogik“ (Michl in: Schödlbauer u.a. 1999, S. 13), die Geschichten in Bewegung und Handlung umsetzen. Damit werden die Botschaften, die in den Bildern stecken, mit allen Sinnen erfahren und können so zu Erkenntnissen verhelfen. Auf angeleitete Reflexion wird verzichtet, stattdessen wird darauf gesetzt, dass die Alltagsthemen in dem Setting auftauchen und hier mit Isomorphie an die Oberfläche kommen. Diese wiederum ermöglicht dann einen Transfer, der den Teilnehmenden ermöglicht, neue Erfahrungen und Verhaltensmöglichkeiten in den Alltag zu übertragen. „Die Schwierigkeiten, und auch die Kritik an diesem Modell liegen darin, die richtigen Metaphern zu finden und einzusetzen“ (König/König 2005, S. 66).

2.4.3.2.8 Standardentwicklung zur Qualitätssicherung

Aus den vielfältigen Erfahrungen heraus, in denen versucht wurde, die Erlebnispädagogik in bestimmte Schubladen zu stecken, was teilweise in einer Abwertung ihrer Leistungen resultierte, richtet sich nun der Blick auf die Frage nach bestehenden Standards zur Wirksamkeit und Evaluation, Sicherheitsanforderungen sowie ethischen und ökologischen Kompetenzen.

Wirksamkeit und Evaluation

„Erlebnispädagogik kann sich mit ihrer anthropologischen Zwecksetzung, wie Pädagogik überhaupt, nur an die Förderung und Verstärkung vitalen Erlebens richten. Pathogene Erlebnisstrukturen besitzen ein psychologisches Format, das primär durch therapeutische Interventionen bearbeitet wird“ (Fischer/Kölblinger in: Ferstl u.a. 2004, S. 79). Diese Aussage scheint die Erlebnispädagogik zu entlasten, da nicht Ansprüche gestellt werden können, die im Rah-

¹⁴³ Isomorphie ist die Grundform der erlebnispädagogischen Metapherntheorie. Isomorphie bedeutet Strukturgleichheit. Das heißt, je mehr ein Erlebnis in seinen Grundzügen denen des Alltags ähnelt, umso wirkungsvoller kann es auf Alltagssituation übertragen werden. Eine Metapher ist der Alltagssituation um so ähnlicher, je mehr Strukturelemente auf den beiden Seiten übereinstimmen (vgl. Schödlbauer in: Schödlbauer u.a. 1999, S. 40)

men der Konzeptionen und Angebote nicht erfüllbar sind. Eine klare Abgrenzung dessen, was Erlebnispädagogik leisten kann, ist ein hilfreicher Ansatz bei der Frage, was sie zu bieten hat.

F. Kraft untersucht die nachfolgend aufgeführten Erfolgsfaktoren für nachhaltig wirksame Teamentwicklung (Kraft in: Ferstl 2004, S. 153-161). Diese Evaluation hat sich besonders mit Maßnahmen der Teamentwicklung beschäftigt. „Der Befund zeigt signifikante Veränderungen in den Gruppenprozessen, die durch die Trainingsprogramme positiv unterstützt werden“ (Fischer/Kölblinger in Ferstl u.a. 2004, S. 82). Die hier aufgezeigte Untersuchung fand im Rahmen einer betrieblichen Maßnahme statt, die mit handlungs- und erlebnisorientierten Methoden durchgeführt wurde. So ist die Qualität des Vorbereitungsprozesses wichtig. Das bedeutet vorherige Auftragsklärung, Einschätzen des Zeitvolumens und eine gemeinsame Zielfindung festzusetzen. Eine genaue Kenntnis des zu entwickelnden Teams ist Voraussetzung. Dabei unterstützen ein angemessenes Design und die Arbeit mit dem Lernzonenmodell. Transparenz beim Einsatz von erlebnisorientierten Lernmethoden ist zielführend. Die Vereinbarung von Zielen sollten verbindlich vor Beginn der Maßnahme vorgenommen werden. Eine Einbindung aller Beteiligten in den Zielfindungsprozess ist notwendig sowie eine konsequente Ausrichtung an diesen Zielen. Übungen dienen als Mittel zum Zweck. Eine erlebnisorientierte Dramaturgie wird eingesetzt, das bedeutet als Roter Faden stehen die Programmpunkte in einem inhaltlichen Bezug zueinander. Ein erlebnisorientiertes Setting wird zugrunde gelegt in Form von Ernsthaftigkeit, inhaltlicher Verbindung sowie Reflexion. Die Moderations- und Auswertungskompetenz des Trainers ist wesentlich. Reflexionszeit und –intensität müssen professionell eingeplant werden. Vereinbarungen von Commitments für den Arbeitsalltag sind beispielsweise festzuhalten in Form einer Dokumentation von Absichtserklärungen, Kriterienkatalog und einer Zeitschiene. Weitere Follow-up-Meetings werden geplant. Darunter fällt die Reflexion und Bewertung der Umsetzungsergebnisse sowie die Planung weiterer Schritte (vgl. Kraft in: Ferstl u.a. 2004, S. 153-161).

Weitere Untersuchungen belegen „die potentielle Wirksamkeit erlebnispädagogischer Programme, wenn diese fachgerecht ausgeführt werden und soziale Aspekte des Teamaufbaus im Vordergrund bleiben“ (Fischer/Kölblinger in Ferstl u.a. 2004, S. 82). Mit Hilfe der Untersuchung von G. Amesberger konnte gezeigt werden, dass eine bessere Realitätsbewältigung und effizienteres Problemlösungsverhalten als Ausdruck von Persönlichkeitsentwicklung durch Outdoor-Aktivitäten feststellbar sind (vgl. Amesberger 2003, S. 15). Es handelt sich dabei um eine qualitative Untersuchung bei sozial benachteiligten Jugendlichen, die in einem erlebnis-

pädagogischen Setting die Gelegenheit bekamen, eigene Fähigkeiten und Potentiale zu entdecken.

Mit Hilfe wissenschaftlicher Forschung und Erkenntnissen kann der Erlebnispädagogik zu einer fundierten pädagogischen Basis verholfen werden. So existieren mittlerweile zahlreiche Forschungsprojekte, die sich mit erlebnispädagogischen Angeboten befassen. „Diese Problematik der schweren Überprüfbarkeit bewirkt einen ständigen Rechtfertigungs- und Nachweisdruck, zumal – wie oben bereits angedeutet – nach wie vor prinzipielle Bedenken bestehen, ob Erlebnisse in ihrer individuellen Ausprägtheit überhaupt geeignet sind, entsprechende Zielsetzungen zu erreichen“ (Liedtke u.a. in Ferstl u.a. 2004, S. 215).

Ein weiteres Forschungsprojekt stellt R. Deml vor. In der erlebnispädagogischen Arbeit sind keine vorgefertigten Standards anzubieten, aber dennoch ist Qualitätsentwicklung notwendig. „Auch in der Erlebnispädagogik werden zurzeit Stimmen laut, die Qualitätsstandards für die Erlebnispädagogik in Form eines Gütesiegels einführen wollen (...). Aber ist pädagogische Qualität überhaupt, und speziell auf diese Weise, zu sichern? Und gab es bisher keine Qualität?“ (Deml in: Ferstl u.a. 2006, S. 17). Die Untersuchung geht davon aus, dass es nicht um das Sichern von Qualität geht, sondern um deren Entwicklung. Die gemeinsame Entwicklung von Qualitätsvorstellungen kann nur im Zusammenspiel aller Beteiligten erfolgen, die dann in Konsenszielen festgehalten und umgesetzt werden. Nicht eine Vereinheitlichung ist Ziel, da diese in der erlebnispädagogischen Praxis gar nicht eingehalten werden kann, sondern eine Formulierung der Ansprüche, die in der erlebnispädagogischen Arbeit berücksichtigt werden. Vor allem gilt es „gerade hier, neben einer sicherheitstechnischen, eine pädagogische Qualität zu entwickeln und publik zu machen, die hilft ein positiveres Außenimage aufzubauen“ (ebd. S. 17).

Die Berücksichtigung aller Beteiligten an der Festlegung gilt als Wahrscheinlichkeitserhöhung von Qualitätsverbesserung, da im Vorfeld Bedürfnisse abgefragt und mit aufgenommen werden können. So werden ohne verordnete Qualitätskriterien spezielle Qualitätsanforderungen entwickelt, die individuell an der Stelle greifen und wirksam werden, an der sie als Anforderung erarbeitet und als Bedürfnis formuliert wurden.

Sicherheitsanforderungen

Neben der Leitungskompetenz sind nach P. Oster auch eine Sicherheitskompetenz und eine medizinische Kompetenz erforderlich. Die Leitung muss folgende Anforderungen bewältigen können: sie sollte objektive Risiken erkennen und minimieren sowie mit den Teamkollegen Absprachen treffen und den Patienten untersuchen und versorgen. Anschließend die Rettung organisieren, alarmieren und durchführen sowie die übrigen Teilnehmer betreuen (vgl. Oster in: Ferstl u.a. 2004, S. 298–316).

„Auf dieser Basis können Trainer wie Teilnehmer dann „mit Sicherheit viel erleben“!“ (ebd. S. 316). Nicht alle Aktivitäten sind, trotz ausreichender Vorsorge, in ihrer Entwicklung vorhersehbar. Deshalb sollten entsprechende Vorkehrungen getroffen werden, die ein größtmögliches Maß an Sicherheit gewährleisten. Ein bemerkenswerter Ansatz findet sich bei J. Einwanger u.a., die in der direkten Auseinandersetzung mit der Gefahr, die Chance sehen, sich ihrer bewusst zu werden und ihr damit besser begegnen zu können. „Im Gegensatz zum klassischen Risikomanagement, welches primär auf die Minimierung von Prozessrisiken ausgelegt ist, versuchen wir bei der Entwicklung von Strategien in der alpinen Winterlandschaft die Unfallwahrscheinlichkeit durch Wahrnehmungs-, Entscheidungskompetenz und dadurch gesteigerter Risikokompetenz zu optimieren“ (Einwanger u.a. in: Ferstl u.a. 2006, S. 135).

Mit einem verantwortungsvollen Umgang mit Sicherheitsstandards kann ein hohes Maß an Vertrauen erwirkt werden, das für die Erlebnispädagogik wichtig ist. „Den wohl größten Einfluss auf dem weiteren Weg oder dem Absterben der Erlebnispädagogik hat wohl das Thema Sicherheit“ (Heckmair/Michl 2004, S. 296). Dieses Bewusstsein, wie groß die Verantwortung für das Ganze bei jedem Beteiligten liegt, ist ein wesentlicher Schritt zur Verankerung der Erlebnispädagogik in der pädagogischen und therapeutischen Arbeit.

Ethische und ökologische Kompetenzen

„Immer wieder wird Erlebnispädagogik auf den heimlichen Lehrplan, auf die implizit vermittelten Werte und Normen, thematisiert bzw. kritisch hinterfragt“ (Heckmair/Michl 2004, S. 280). Der Mensch erlebt sich in der Natur und in der Beziehung zu anderen Menschen und kann daraus Erkenntnisse ableiten, die ihm helfen, das Leben weiter bewusst und verantwortlich zu gestalten. Somit liegt die Ausrichtung auf positive Wertvorstellungen, die geprägt und vorgelebt, speziell bei jungen Menschen angebahnt werden sollen. Der Fokus richtet sich auf den Einzelnen, der sich in seiner Umgebung einleben lernt. „Für Lebensroutinen, die von rea-

ler Existenznot sowie Umweltzerstörung im Dienste der Wohlstandsgesellschaft gekennzeichnet sind, ist die moderne Erlebnispädagogik nicht selten eine absurde Antithese zum gemeinwesenorientierten Dienst und zur mitmenschlichen Hilfe“ (Fischer/Ziegenspeck 2000, S. 304).

Die historische Entwicklung der Erlebnispädagogik zeigte immer schon Hinweise auf Verantwortlichkeit in Bezug auf Gesellschaft und deren Herausforderungen. Die Forderung besteht weiter, sich in der pädagogischen Aufgabe auch solchen Problembereichen zu stellen und gemeinsam Lösungen zu entwickeln. „Wird dazu ihr politischer Anspruch an ökologische, friedenspädagogische oder interkulturelle Erziehung auch ernst genommen, ragen ihre prospektiven Potentiale in futurologische Konstruktionen menschlicher Lebenspraxis hinein“ (Fischer/Ziegenspeck 2000, S. 303). Dadurch eröffnen sich Betätigungsfelder, die erlebnispädagogisch angegangen, große Potentiale im Verständnis von Erleben, Erfahren und Erkenntnis bereitstellen können.

Zum einen bietet die Erlebnispädagogik die Erfahrungsmöglichkeiten, sich in der Natur verantwortlich zu verhalten, sie wahrzunehmen sowie sich in ihr Räume zu schaffen und zu nutzen. „Sich in der Natur zu bewegen, in ihr zu ruhen oder zu meditieren ist immer schon als heilsam betrachtet worden. (...) Der erlebnispädagogische Kontext ist vergleichbar mit dem therapeutischen Prozess“ (Heckmair/Michl 2004, S. 285). Zum anderen kann sie in ihrer Aufgabe Menschen helfen, den Zugang zu finden und Bewusstsein schaffen, für den Wert der Natur. „Insofern kommt in der Erlebnispädagogik gerade der Naturwahrnehmung und Naturerfahrung ein großer Stellenwert zu, der gleichzeitig die Chance beinhaltet, dass junge Menschen die Natur als schützenswertes Gut erleben“ (Birzele u.a. in: Ferstl u.a. 2004, S. 209).

Mit dieser Zusammenstellung der Standards in der Erlebnispädagogik sollte ein Überblick über mögliche Entwicklungsbereiche gegeben werden. Mit Blick auf die Zielrichtung der vorliegenden Untersuchung wurden nur die relevanten erlebnispädagogischen Inhalte ausgewählt und dargestellt.

2.4.4 Erlebnispädagogik und Schule

„Die Wurzeln der modernen Erlebnispädagogik sind also in der Schule zu finden“ (Heckmair/Michl 2004, S. 165). Inhalte und Informationen, auf die Erlebnispädagogik bezo-

gen, sind bereits in den vorherigen Kapiteln aufgeführt. Der Bereich Schule wird als ein eigener Ansatzpunkt betrachtet und zeigt besondere Ausprägungen und schulische Bedingtheiten.

„Das Bildungsverständnis in Schulen beruht weitgehend auf der Förderung der intellektuellen Fähigkeiten. Umso wichtiger erscheint es daher Modellversuche wie die Erlebnispädagogik in der Schule zu verankern“ (Boeger/Schut 2005, S. 3). Vielfach wird die Aufgabe der Erlebnispädagogik im schulischen Kontext als Gegenpol zu stark kognitiv ausgerichteten Lernangeboten gesehen. Dennoch hat die Erlebnispädagogik mit Schwierigkeiten der Akzeptanz zu kämpfen. „Erlebnispädagogik erscheint dabei keineswegs als konfuse Angebot gescheiterter Pädagogen, die sich neuern Entwicklungen anpassen wollen. Die Konjunktion Erziehung-Erleben im Sinngehalt der modernen Erlebnispädagogik ist der Versuch, ganzheitliche Lebens- und Lernpotentiale in schulische und außerschulische Maßnahmen zu integrieren“ (Fischer/Ziegenspeck 2000, S. 302).

Was den schulischen Rahmen angeht, so ist die Erlebnispädagogik ein Mittel, um Lerninhalte abwechslungsreicher und dynamischer zu gestalten und um herauszufinden, ob sich die Theorie in der Praxis erleben und gestalten lässt. Exkursionen, Projektwochen, Wandertage und Waldjugendspiele sind mögliche Anlässe, die erlebnispädagogisch leicht genutzt werden können. „Mittels handlungsorientierter Lernarrangements sollen Veränderungen im Verhalten ermöglicht werden, in dem Denk- und Handlungsrouninen durch ungewohnte, außergewöhnliche Handlungszusammenhänge – insbesondere in Erlebniskontexten – durch Schaffung von Distanz hinterfragt werden“ (v.Ackeren in: Boeger/Schut 2005, S. 9).

Um Erlebnispädagogik als pädagogische Methode zu beschreiben, ist es hilfreich, auf diese erzieherische Absicht oder die Zielsetzung etwas genauer einzugehen. Fachliche Lernziele beziehen sich auf den Erwerb von Techniken in Sportarten, Klettern, Kartenskunde. Im schulischen Kontext sind dies weniger relevante Ansatzpunkte, sie können jedoch im Einzelfall sicherlich von Interesse sein. Auf das Subjekt bezogene Lernziele stehen im Zentrum der Erlebnispädagogik. Dazu gehören Selbstständigkeit und Entscheidungsfähigkeit zu erlangen, eigene Grenzen und Ressourcen zu entdecken, zu fördern und abzubauen, Gefühle wahrzunehmen, sie auszudrücken und mit ihnen umzugehen lernen, Selbstbewusstsein zu steigern, Ausdauer, Durchhaltewille und Kontinuität zu üben. Vielfach sind es gerade diese Eigenschaften, die Schüler/innen benötigen, um den Ansprüchen und Anforderungen an Leistung und Lernverhalten gerecht werden zu können. Die sozialen Lernziele thematisieren alle Fä-

higkeiten der Schüler/innen, sich in Gruppenzusammenhänge zu integrieren, ein Rollenverhalten wahrzunehmen und einzuüben, kooperatives Handeln zu trainieren. In der Schule bekommen diese Ziele in der täglichen Arbeit im Klassenzimmer steigenden Anwendungsbedarf. Die ökologischen Lernziele haben in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen. Hier geht es um die sinnliche Wahrnehmung und Entdeckung ökologischer Zusammenhänge, der Einübung umweltschonenden Verhaltens, das besonders in den fächerübergreifenden Aspekten der Schule eine große Relevanz haben kann (vgl. Galuske 1999, S. 212).

„Es geht um eine Rhythmisierung des Unterrichtstages mit „Kopf - Herz und Hand“. Zum Beispiel durch eine sinnvolle Einteilung des Tagesablaufs in Phasen des Lernens, des Entspannens und der Integration des Spielens. Es geht um Inseln der Ruhe und um Orte der Aktivität und Bewegung. Ziel ist ein ganzheitliches, vor allem mehr praktisches, körperliches Tun“ (Wagner in: Ferstl u.a. 2006, S. 75/76). Der Autor beschreibt den Bau einer Erlebnislandschaft, die genutzt werden kann, um den Kindern der Ganztageschule Betreuung und Förderung zukommen zu lassen. Es handelt sich um Schüler/innen, die aus schwierigen sozialen Verhältnissen stammen und mit zahlreichen Problemen in den Schultag kommen. Diesen Kindern und Jugendlichen werden adäquate Anreize gegeben, sich in der Schule weiter zu entwickeln und Kompetenzen zu erwerben, die ihnen ein Umgehen mit Schwierigkeiten ermöglichen. „Erlebnispädagogik ist eine handlungsorientierte Methode, die nicht das Ergebnis im Blick hat, sondern den Prozess und die Suche“ (ebd. S. 80). Den Schüler/innen wird kein fertiges Konzept geliefert. Gemeinsam suchen sie nach Wegen, die nicht aufkotroyiert werden.

Zunehmend werden Angebote an Schulen geschaffen, die die Notwendigkeit der Veränderung von Ansatzpunkten in Richtung Lernen durch Erleben ermöglichen. „Dies erlaubt es, nicht nur einen neuen Blick auf Formen des in der Schule stattfindenden sozialen Lernens zu werfen, sondern vor allem auch in die Öffnung der Schule hin zu außerschulischen Lernorten zu erleichtern. In beiden Fällen wird durch das ganztägige schulische Lernen die Bedeutsamkeit des Abenteuer- und Erlebnispädagogik beträchtlich erhöht“ (Becker u.a. in: Ferstl u.a. 2006, S. 228).

In einer Studie werden Interventionsprogramme verglichen, eins davon ist erlebnispädagogisch, das andere sportartenspezifisch ausgerichtet. Als Ergebnisse lässt sich festhalten, dass „signifikante Verbesserungen der kooperativen Gruppenleistung“ (Volk in: Ferstl u.a. 2006,

S. 66) deutlich wurden. Die Kontrollgruppe zeigte eher Verschlechterungen in diesem Bereich. Mädchen schnitten in dem erlebnispädagogischen Programm besser ab. A. Volk führt das darauf zurück, dass die praktizierten Formen der Intervention den Mädchen eher als den Jungen liegen.

In einer weiteren Studie, wurde untersucht, inwieweit es möglich ist „mittels eines handlungsorientierten Outdoor-Konzepts Impulse für das Klassensystem zu setzen: Einführung, gemeinsame Zielvereinbarungen und Arbeitsverträge, Outdoor-Tage, Umsetzungsunterstützung in den Schulalltag“ (Amesberger in: Altenberger u.a. 2003, S. 32). Die qualitative und quantitative Untersuchung beschäftigten sich mit der Frage, inwieweit es möglich ist, mittels Integrativer Outdoor-Aktivitäten Lernverhalten positiv zu beeinflussen. An der Studie waren 12 Klassen mit ihren Lehrkräften beteiligt. Die unterschiedlichen Ebenen wurden befragt.

Zusammenfassend konnten folgende Ergebnisse festgestellt werden. Die Ergebnisse auf der Schüler/innenebene ergaben nachweisbare Veränderungen wie das Praktizieren einer kritischeren Reflexion. Den sozialen Kompetenzen wurde mehr Bedeutung zugemessen. Den schulischen Lerninhalten konnte mehr Lebensbezug zugeordnet werden. Der Zielerreichung wurde ein höherer Stellenwert gegeben und die Schlüsselkompetenzen wurden höher eingeschätzt. Die Übernahme von Verantwortung konnte verstärkt werden.

Die Ergebnisse auf Lehrer/innenebene ergaben folgende Veränderungen. Die Kommunikation unter den Lehrkräften wurde verstärkt. Es wurden mehr Klassenteamsitzungen durchgeführt und mehr Verantwortung für Methodik als für die Ergebnisse entwickelt.

Die Verbindung zwischen Lehrer/innen und Schüler/innen brachte folgende Veränderungen. Es konnte mehr Klarheit geschaffen werden und es wurde mehr Bereitschaft zu Entwicklung und Veränderung aufgebaut. Mehr Zusammenarbeit wurde praktiziert und das Lernklima verbesserte sich (ebd. S. 42).

„Handlungsorientierte Trainingsmaßnahmen zeigen im Bereich der Sozialkompetenz und der Verbesserung des Sozialklimas eindeutig positive Wirkungen“ (ebd. S. 45). Es lässt sich erkennen, dass eine Interaktion der verschiedenen Ebenen im System sehr wichtig ist, sowohl im Sinne der Nachhaltigkeit und Synergie, als auch zum Erreichen von gemeinsam benannten Zielvorstellungen. Schüler/innen wie Lehrkräfte bestätigen die positiven Veränderungen und können sie konkret an sich und an dem Umgang miteinander festmachen. Damit ist ein Bezug

zur Schulentwicklung herzustellen, denn die Untersuchung hat im System Schule nachgewiesen, wie hilfreich Zusammenarbeit und Transparenz sein können und wie förderlich eine verbesserte Kommunikation ist.

2.4.5 Abschließende Überlegungen

Aus ihrer Geschichte heraus entwickelte die Erlebnispädagogik zunehmend ein Selbstverständnis, das sich in ihren aktuellen Angeboten und Erscheinungsformen widerspiegelt. Dieses Verständnis beruht auf der Basis eines geplanten Ereignisses, das zu einem individuellen Erlebnis werden kann. Das wiederum kann Erfahrungen nach sich ziehen, aus denen Erkenntnisse werden können. Daraus resultierend sollen Lernen und Weiterentwicklung stattfinden. Mit dem erlebnispädagogischen Repertoire können neue Formen und Angebote eingebracht werden, die im Sinne eines ganzheitlichen Menschenbilds stehen und dieses mit den spezifischen Merkmalen der Erlebnispädagogik verwirklichen wollen.

So bilden sowohl das Erlebnis als auch die pädagogische Ausrichtung eine Einheit, die das Besondere der Erlebnispädagogik ausmacht. Die Prinzipien zeigen die wesentlichen Kriterien auf und schaffen damit eine inhaltliche, zielgerichtete und methodische Zuordnung. So ist neben der Ganzheitlichkeit und Handlungsorientierung, die Ernsthaftigkeit der Angebote ebenso relevant wie der herausfordernde Charakter und die Freiwilligkeit der Beteiligung. Die Bedeutung des sozialen Lernens sowie der Respekt vor der Natur gehören dazu. Mit Hilfe der Reflexion können Bewusstseinsprozesse angeregt werden, die Verstehen ermöglichen können.

Die aufgeführten Prinzipien stehen im Kontext der Auseinandersetzung. Zunächst geschieht das mit der eigenen Person und den persönlichen Belangen, dann mit denen des Gegenübers und mit denen der Gruppe. Die Verflochtenheit aller Beteiligten wird als Chance und als Ziel angesetzt, um Lernziele zu erreichen und Erfahrungen zu ermöglichen.

Eine Untersuchung bietet neue Anregungen, wenn aus theoretischen Überlegungen erworbene Erkenntnisse in einem praktischen Kontext präzisiert werden. Die Präzisierung erlaubt dann wiederum einen Rückschluss auf die theoretische Diskussion. Im Zentrum der nun folgenden Kapitel steht das Konzept, die Umsetzung und Nachbereitung der handlungs-, erlebnis- und erfahrungsorientierten Methoden. Damit in Verbindung stehen der wirksame und nachhaltige

Lernerfolg sowie die Berücksichtigung der erwachsenenpädagogischen Erkenntnisse. Die erwähnten Methoden werden dabei in der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung im Rahmen der Sequenz zur Aus- und Weiterbildung von pädagogischen Führungskräften eingesetzt, überprüft, reflektiert und kommentiert.

3. Organisation und Konzeption der beobachteten Schulleitersequenz

Das folgende Kapitel stellt die Konzeption und die Rahmenbedingungen der analysierten erlebnis- und erfahrungsorientierten Methoden in der Aus- und Fortbildung von pädagogischen Führungskräften in der dreiwöchigen Sequenz dar, wie sie an der Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung in der Zeit vom August 2007 bis April 2008 in Dillingen angeboten wurde. Dieser Darstellung zugrunde liegt die allgemeine Konzeption der Führungsausbildung, wie sie in Kapitel 2.2.3 beschrieben wird. An dieser Stelle gilt es die spezielle Sequenz vorzustellen und anhand einiger ausgewählter Methoden deren Einsatz und Umsetzung zu skizzieren.

3.1 Organisation des vorliegenden Untersuchungsgegenstands: Aus- und Fortbildungssequenz für pädagogische Führungskräfte

An der Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung in Dillingen werden bedarfsorientiert Aus- und Fortbildungskurse geplant, die neu in ihrer Funktion als Schulleitung ernannten pädagogischen Führungskräften Führungsinhalte anbieten, die den Einstieg in das neue Berufsfeld erleichtern sollen. Die vorliegende Untersuchung bezieht sich auf ein solches Kursband, das in der ersten Augustwoche 2007 in der Akademie in Dillingen begann. Es handelte sich um vier parallel laufende Kurse des Teils I für insgesamt 97 Teilnehmende mit jeweils einer Lehrgangsheftung pro Kurs. Die Sequenz besteht aus drei Lehrgangsteilen. Die anschließenden Kurse fanden nicht alle weiterhin parallel statt. Der zweite Kurs der untersuchten Sequenz schloss sich im Januar 2008 an, mit dem dritten Kurs im April 2008 endete die Sequenz.

3.1.1 Programme: Inhalte und Rahmenbedingungen

In der ersten Woche liegen grundsätzlich die Ausbildungsschwerpunkte auf anfallenden Verwaltungsaufgaben, rechtlichen Aspekten, EDV-Kenntnissen sowie einem Einstieg in das veränderte Rollenverständnis und die Gestaltung der ersten Konferenz zu Schuljahresbeginn¹⁴⁴. Der Termin von Teil I liegt vor dem Beginn des neuen Schuljahres, um Einstiegshilfen anbieten zu können. Eine Lehrgangswochen setzt sich zusammen aus acht Halbtages-Bausteinen, die von Montagnachmittag bis Freitagmittag jeweils ca. 3-4 Zeitstunden umfassen. Durch maximal vier Abendeinheiten, die jeweils einem halben Baustein entsprechen, können die Zeiten noch weiter aufgestockt werden. Die erste Woche des Untersuchungsvorhabens fand in den Gebäuden der Akademie in Dillingen statt. Damit waren in der ersten Woche spezielle Bedingungen verknüpft. So beläuft sich die Anzahl der in der Akademie Dillingen untergebrachten Personen auf bis zu 260 Teilnehmende, die zeitgleich anwesend sein können. Diese Situation bedingt, dass vermehrt Absprachen über gemeinsame Aktivitäten in den einzelnen Lehrgängen erfolgen müssen.

Die folgende zweite Woche hat als Themenschwerpunkte Kommunikation und Gesprächsführung. Im konkreten Untersuchungsfall ergänzte der Baustein Teamentwicklung sowie eine vertiefte Weiterführung der Auseinandersetzung mit der Führungsrolle¹⁴⁵ das Angebot. Dazu wurde auf Wunsch der Teilnehmenden der Bereich der Dienstlichen Beurteilung unter rechtlichen Aspekten ins Programm aufgenommen. Die zweite Woche der untersuchten Sequenz fand in der Lehrerfortbildungseinrichtung im Kloster Gars statt, in dem jeweils zwei Kurse in der gesamten Einrichtung parallel stattfinden. Somit ist die Gesamtatmosphäre persönlicher und die Räumlichkeiten überschaubarer. Diese Bedingungen erleichtern es einer Gruppe Zusammenhalt und Zugang zueinander zu finden.

Die dritte Woche berücksichtigt das Themenfeld Schulentwicklung. Darunter fallen Bausteine wie die Unterrichtsqualität, interne Evaluation, Sicherheitsmaßnahmen im schulischen Bereich. Ergänzend kam, nach Anregung durch die Teilnehmenden, ein weiterer Baustein zur Stimmbildung und Körperhaltung hinzu. Außerdem wurde Raum für einen Erfahrungsaustausch eingeplant, bei dem sich bedarfsorientierte Kleingruppen bildeten¹⁴⁶. Die dritte Woche

¹⁴⁴ Siehe in der Anlage: Programm der Woche vom 30.07.- 03.08.2007

¹⁴⁵ Siehe in der Anlage: Programm der Woche vom 07.- 11.01. 2008

¹⁴⁶ Siehe in der Anlage: Programm der Woche vom 14. - 18. April 2008

fand wieder in der Akademie in Dillingen statt. Die damit verbundenen Bedingungen wurden bereits angesprochen¹⁴⁷.

Die gesamte Planung obliegt der Lehrgangsführung des Kurses und wird individuell gestaltet. Das bedeutet sowohl, dass die Referent/innen ausgewählt werden, als auch eine inhaltliche Gewichtung vorgenommen wird sowie Bausteine verschoben oder gebündelt werden. Auch der Zeitraum und der Ort werden meist von der Lehrgangsführung bestimmt. Außerdem kann die Leitung entscheiden, wie viel Bausteine sie als Referentin übernimmt und wie viele an Außenstehende vergeben werden. Das unterliegt der Einschätzung der eigenen Kompetenzen und zeitlichen Valenzen.

3.1.2 Planung, Durchführung und Nachbereitung

Die Planung einer Schulleiterfortbildungs-Sequenz beginnt mit dem ersten Schritt im Rahmen der Gesamtplanung für das eigene Referat¹⁴⁸. Diese erfolgt im Februar des vorausgehenden Jahres, in diesem Fall im Januar 2006. Die Grobplanung bezieht sich zunächst auf den Zeitraum, die Dauer, den Ort, die Adressatengruppe, die inhaltliche Ausschreibung, die Kostenkalkulation und die Fortbildungsschwerpunkte. Der nächste Schritt findet im Frühjahr des folgenden Jahres, in diesem Fall im März 2007, statt. Daraufhin beginnt die konkrete Planung der Woche, in der festgelegt wird, wann welche Einheiten angeboten sowie welche Referenten angefragt werden und wie die Gesamtrhythmisierung aussehen soll. Die Teilnehmenden werden sechs Wochen vor Beginn der Veranstaltung, im Juni 2007, angeschrieben und über das Programm informiert. Sie bekommen Hinweise auf die Ziele des Lehrgangs sowie Literatur- und Linkhinweise. Sie erhalten Mitteilung darüber, wer referieren wird und welche genauen Arbeitszeiten geplant sind. Die Endabstimmung für jeden Lehrgang befasst sich mit der Raumzuordnung, der Organisation der benötigten Materialien und eventuellen Absprachen mit weiteren Kursen. Zu Kursbeginn liegt eine aktuelle Liste der Teilnehmenden vor, die Abrechnungsbögen für die Referent/innen sowie die Endfassung des Programms.

Die Lehrgänge finden in den Hörsälen der Akademie, bzw. in den Räumlichkeiten des Lehrerfortbildungsinstituts im Kloster Gars statt. Dort sind die Teilnehmenden untergebracht und werden versorgt. Die Anreise erfolgt individuell. Zumeist kommen die Teilnehmenden aus

¹⁴⁷ Siehe auch Aussagen der Teilnehmenden dazu in der Gruppendiskussion in Kapitel 5.3

¹⁴⁸ Übergeordnete Bezeichnung für den Tätigkeitsbereich der Dozenten an der Akademie Dillingen.

den verschiedenen Teilen Bayerns, wobei jeder Regierungsbezirk ein festgelegtes Personenkontingent zur Verfügung hat. Die neuernannten Schulleiter/innen werden von den Regierungen namentlich an die Akademie gemeldet. Sie haben sich nicht aus eigenem Antrieb für die Kurse, den Ort und den Zeitraum entschieden. Bei der Bewerbung auf die Stelle einer Schulleitung ist jedoch bekannt, dass die Teilnahme an einem Aus- und Fortbildungskurs verpflichtend ist. In den meisten Fällen kennen die Teilnehmenden sich nicht und werden im Sinne einer Zufallsentscheidung einer Gruppe zugeteilt.

Die Gruppe, die an der vorliegenden Untersuchung beteiligt war, wurde unter dem Aspekt ihrer Zugehörigkeit zur gleichen Schulart zusammengestellt. Es handelt sich überwiegend um Hauptschulleiter/innen, in einigen Fällen auch um Volksschulleitungen¹⁴⁹. Während der drei Wochen kommt es meist zu einem geringfügigen Wechsel der Gruppenzusammensetzung. Krankheitsbedingt, aus beruflichen oder dienstlichen Gründen kann eine weitere Teilnahme an dieser Gruppe dem Einzelnen nicht mehr möglich sein. Teilnehmende, die bereits einen Teil ihrer Ausbildung in anderen Gruppen begonnen haben, diese aus den bereits erwähnten Gründen unterbrechen mussten, werden hinzu geladen. Auch in der vorliegenden Studie fand ein mehrfacher Wechsel statt.

Für die Zeit zwischen den Lehrgängen bietet die Akademie meist als Vernetzungsmöglichkeit die Einrichtung einer Mailingliste oder eines Internetforums an. Die Termine und Orte für die folgenden Lehrgänge sind meist bereits bekannt, so dass die Schulleiter/innen sich im Jahresverlauf darauf einstellen können.

Zum Abschluss eines jeden Lehrgangs findet eine Evaluation durch die Leitung des Kurses statt, zu der standardisierte Fragebögen verteilt werden. Die Auswertung nimmt die Kursleitung vor, wobei sie sich auf den Teil beschränkt, der aus offenen Antworten besteht. Statistische Auswertungen zum Haus und zur allgemeinen Kurszufriedenheit werden von Mitarbeiter/innen des Hauses vorgenommen. Im Zusammenhang mit der Auswertung der Evaluationsbögen steht auch das Verfassen eines Berichts über die Woche. In diesem Bericht werden zum einen die Anmerkungen der Teilnehmenden auf dem Bogen berücksichtigt, zum anderen gibt die Lehrgangsleitung eigene Eindrücke wieder. Diese beziehen sich auf einzelne Referent/innen, auf die Atmosphäre, auf die Gruppe und auf Besonderheiten, die eventuell in dieser Woche zu beobachten waren. Verwaltungstechnisch ist der Lehrgang abgeschlossen, wenn

¹⁴⁹ Damit sind Grund- und Hauptschulen gemeint.

alle Reisekostenanträge an der dafür zuständigen Stelle abgegeben sind und alle Honorarbögen für die Referenten ausgefüllt wurden.

3.2 Konzeption der untersuchten Fortbildungssequenz für Schulleiter/innen

Die Konzeption, Planung und Durchführung der ersten Woche der Schulleiter/innensequenzen erfolgt gemeinsam durch die Lehrgangslösungen, da die Kurse parallel liegen. Damit verbunden ist ein breiteres Angebot, das die Teilnehmenden bedarfsgerecht besuchen können. Das bezieht sich auf die Abendbausteine, die beispielsweise in der EDV-Ausbildung nach Kenntnissen differenzieren. Außerdem können die eingeladenen Referent/innen in mehreren Kursen eingesetzt werden, bzw. für zwei Kurse gemeinsam referieren. Diese Absprachen bedeuten sowohl eine Erleichterung bei der Planung, als auch eine Eingrenzung bei der konzeptionellen Gestaltung. Die dann folgenden Wochen werden individuell von der jeweiligen Leitung zusammengestellt.

Mit der Auswahl der Referent/innen durch die Lehrgangslösung, findet gleichzeitig eine Entscheidung für die inhaltlichen und methodischen Schwerpunkte statt. Hierbei ist bei regelmäßig eingesetzten Referent/innen bekannt, welche Inhalte und in welcher Form sie vermittelt werden. Dadurch lässt sich zum einen eine methodische Rhythmisierung der Woche erreichen. Zum anderen verleiht die Lehrgangslösung damit ihren Einstellungen zur Lernprozessgestaltung Ausdruck. Das bezieht sich beispielsweise auf die Ausrichtung auf handlungsorientierte Methoden im Gegensatz zu vortragmäßigen Beiträgen. Die Angebote der ausgewählten Referent/innen, die bei der vorliegenden Untersuchung, sind untereinander vergleichbar und entsprechen in ihrer Grundausrichtung einem ähnlich gelagerten Verständnis. Im Folgenden werden die Konzeptionen der einzelnen Wochen, die sich auf die Untersuchung beziehen, genauer vorgestellt.

3.2.1 Die Konzeption der ersten Woche

Die vorliegende Sequenz wurde in der ersten Woche von den Lehrgangslösungen gemeinsam geplant. In der konkreten Umsetzung ergeben sich oftmals Veränderungen. In dem vorliegenden Fall betraf es zum einen die Raumvergabe. Der Lehrgang fand in einem deutlich zu kleinen Raum statt, da kein anderer zur Verfügung stand. Die anwesende Gruppe setzte sich aus 19 männlichen und fünf weiblichen Teilnehmenden zusammen. Die Alterstruktur erstreckte

sich über Anfang 40 bis Ende 50 Jahre. Die Verteilung aus den Bezirken war proportional, dementsprechend kamen die Schulleiter/innen aus allen Regierungsbezirken. Die Größe der Schulen war unterschiedlich, ein- bis vierzünftig, mit Schülerzahlen zwischen 130 und 500 Schülern. Der Beginn des neuen Schuljahres bedeutete für alle gleichzeitig auch den Beginn ihrer neuen Tätigkeit.

Zwei Bausteine der Woche übernahm die Verfasserin als Referentin selbst. Zum einen den Einstieg in die erste Woche, bei dem das Thema Rollenwechsel angesprochen wurde. In dem Zusammenhang wurde das Führungslogbuch vorgestellt und diskutiert. Die Schulleiter/innen erhielten einen ersten Einblick in die selbstreflexive Arbeit und die Möglichkeit, sich in einem gemeinsamen Gespräch dazu auszutauschen. Als weiteren Baustein gestaltete die Verfasserin den Beitrag zur ersten Konferenz zu Schuljahresbeginn mit handlungsorientierten Methoden selbst. Auch hier wurde im Anschluss daran die Forschungslogbucharbeit kommentiert, reflektiert und diskutiert. Die Übernahme dieser Bausteine durch die Autorin war bewusst so geplant, um die Zeit für die Einführung des Logbuchs nach Bedarf zur Verfügung zu haben. Verständlicherweise ist eine solche Absprache mit Referent/innen nur bedingt möglich.

Die Woche verlief größtenteils im vortragenden Stil. Da keine vergleichende Arbeit angestrebt wird, wurden diese methodischen Angebote im Forschungslogbuch nicht berücksichtigt. Die Arbeit mit dem Forschungslogbuch bezieht sich in dieser Woche ausschließlich auf die Selbstreflexion, in Form von ganz persönlichen Eindrücken der ersten Woche. Dabei geht es nicht um die Auseinandersetzung mit den Methoden, sondern um die Möglichkeiten und Grenzen selbstreflexiver Angebote. Da das nicht Thema der vorliegenden Untersuchung ist, werden diese Ergebnisse nur bedingt in die Untersuchung mit einbezogen.

Die Arbeit mit dem Forschungslogbuch berührt zwei Aspekte. So fungieren die Logbücher als Erhebungsinstrument der vorliegenden Untersuchung und bieten Daten, die ausgewertet werden. Gleichzeitig bieten sie selbst ein methodisches Angebot zum Lernen, das im Sinne der Reflexion Lernprozesse bewusst machen und unterstützen kann. Der zweite Aspekt muss in der Untersuchung zurückgestellt werden, da der eigentliche Ausgangspunkt die erlebnis- und erfahrungsorientierten Methoden sind. Über den Einsatz und die Möglichkeiten einer Logbucharbeit wäre eine eigene Fallstudie interessant.

In der beschriebenen Woche handelte es sich um einen ersten Kontakt mit dieser Form der Selbstreflexion, der die Arbeit mit dem Forschungslogbuch in der zweiten Woche erleichtern soll. Stellungnahmen und relevante Aussagen dazu werden in Kapitel 5.2 vorgestellt. Die geplante Untersuchung für die zweite Woche wurde den Teilnehmenden angekündigt und in ihrer Ausrichtung skizziert. Damit folgt die Autorin dem Gedanken der Transparenz und Offenheit bezüglich der qualitativen Forschung, indem den Beteiligten das Anliegen vorgestellt wird und sie als aktive Partner und Partnerinnen betrachtet werden. Auch im Sinne der kommunikativen Validierung findet ein ständiger Austausch über die Untersuchungsinstrumente und das Auswertungsverfahren statt.

In der Zeit zwischen den Lehrgängen, von August bis Januar verteilte die Lehrgangsleitung Informationen und Anregungen über eine Mailingliste. Diese Maßnahme bot die Möglichkeit, Kontakt untereinander zu halten. Ebenso erhielten die Teilnehmenden weitere Ausführungen¹⁵⁰ zu Aspekten der Selbstreflexion, die ihnen den Zugang dazu erleichtern sollten. Auch diese Maßnahmen erfolgten im Sinne der Einbeziehung der Teilnehmenden in die Anliegen der Untersuchung und um die Kontinuität des Kontakts zu gewährleisten.

3.2.2 Die Konzeption der zweiten Woche

Auf die Inhalte der zweiten Woche wurden die Teilnehmenden durch die Versendung des Programms im Dezember 2007 vorbereitet. Die stark erlebnis- und erfahrungsorientierte Ausrichtung dieser Woche wurde ihnen erneut zum Einstieg in die Woche erläutert. Insbesondere der Hinweis zur Freiwilligkeit der Teilnahme sollte die Option, sich von der schriftlichen Form der Reflexion zurückziehen zu können, verdeutlichen. Davon machten einige aus unterschiedlichen Gründen Gebrauch. Zum einen handelte es sich um eine „Neueinsteigerin“, die an der ersten Woche in dieser Gruppe nicht beteiligt war. Zum anderen um zwei Kolleg/innen, die bereits in der ersten Woche erklärt hatten, dass diese Form der Selbstreflexion für sie nicht in Frage kommt.

Die Gruppenzusammensetzung hatte sich verändert. So konnten vier Kolleg/innen nicht teilnehmen, für die drei neue eingeladen wurden. Zusätzlich wurden zu Beginn der Woche zwei weitere Kolleginnen krank, so dass sich im aktuellen Kurs 21 Personen, davon 17 Männer und vier Frauen befanden.

¹⁵⁰ Vgl. dazu das Schreiben in Kapitel 5.2. zur Selbstreflexion von Führungskräften.

Die Forschungslogbucharbeit wurde zu Beginn der Woche erneut vorgestellt. Die Teilnehmenden erhielten Informationen zum Ablauf und zeitlichen Rahmen dieses Angebots. Ebenso planten die jeweiligen Referent/innen die Einträge in ihr Zeitbudget ein. Teilweise griffen sie beim Einstieg oder bei der Abschlussreflexion auch darauf zurück und thematisierten für sie relevante Fragen aus dem Logbuch. Das bezieht sich zum Beispiel auf die Erwartungen, die im Logbuch in Bezug auf das Thema abgefragt wurden.

Die Information über die Gruppendiskussion erfolgte ebenfalls am ersten Tag der Woche, um den Teilnehmenden sowohl den zeitlichen als auch den organisatorischen Rahmen bewusst zu machen. Die Referent/innen erhielten die Option, sich an der Diskussion zu beteiligen. Aufgrund des großen Interesses nahmen von den fünf Referent/innen der Woche vier an der Gruppendiskussion teil.

Die Rhythmisierung der Woche wurde so geplant, dass eine zunehmende Intensivierung der erlebnis- und erfahrungsorientierten Methoden vorgesehen war. Den Einstieg der Woche zum Thema Teamentwicklung gestaltete die Verfasserin zusammen mit einer weiteren Fortbildnerin. Den Teilnehmenden sollte die Gelegenheit gegeben werden, sich mit dieser Form des Lernens vertraut zu machen. Das zweite Angebot zum Thema Kommunikation wurde ebenfalls handlungsorientiert dargeboten. Die Kollegin arbeitete mit Rollenspiel, aktivierenden Angeboten und spielerischen Formen als Zugangshilfe zu kommunikativen Situationen. Das dritte Angebot zum Thema Führung und Rolle erfolgte intensiv mit erlebnis- und erfahrungsorientierte Methoden mit theaterpädagogischer und spielerischer Ausrichtung. Einige der anschließend vorgestellten Übungen wiederholen sich in dieser Einheit, verfolgen aber eine andere Zielrichtung. Auch hier ist der Ausgangspunkt das Erleben von gemeinsamen Situationen, aus denen heraus Erlebnisse und Erfahrungen ausgetauscht und reflektiert werden. Den Abschluss der Woche gestaltete ein Referent auf Wunsch der Teilnehmenden mit einem Vortrag zum Thema Dienstliche Beurteilung. Dieser Beitrag wurde aus der Forschungslogbucharbeit ausgeklammert. Damit ist die Überlegung verbunden, keinen Vergleich der verschiedenen Methoden anstellen zu wollen. Für einen Vergleich wäre zum einen die Gewichtung von Zeit und Inhalten zu ungleich. Zum anderen steht hinter dem Einsatz der erlebnis- und erfahrungsorientierten Methoden nicht der Gedanke, damit den vortragenden Darbietungsstil in seiner Wertigkeit herabzusetzen.

In der Zeit zwischen Januar und April wurde der Kontakt weiterhin mit Hilfe von E-Mails aufrechterhalten. Die Teilnehmenden machten davon wenig Gebrauch. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass vielfach die Alltagsbelastung der Schulleitungen¹⁵¹ eine regelmäßige Kontaktpflege erschwert. Zumeist erfolgen Kontaktaufnahmen im Zusammenhang mit konkreten Fragen und Problemen, die an die Gruppe gestellt und im Sinne einer Kompetenzabfrage behandelt werden. Für die Untersuchung stehen aus der Zwischenzeit keine relevanten Beobachtungspunkte zur Verfügung. Bereits in der ersten Woche signalisierten die Teilnehmenden, dass ihre Bereitschaft für zusätzliche Aufgaben außerhalb der Lehrgangszeit nur sehr gering sein kann, da sie neu in ihrem Amt und damit zeitlich sehr belastet sind. Im Sinne der Flexibilität, die ein Untersuchungsdesign aufweisen soll, wurde auf das Gespräch hin ein solches Anliegen zurück gestellt.

3.2.3 Die Konzeption der dritten Woche

Die Zusammensetzung der Gruppe hatte sich erneut geändert. So waren drei Teilnehmende vom letzten Mal nicht dabei. Es kamen wieder zwei neue Schulleiter/innen dazu, die eine Kollegin war bereits in der ersten Woche dabei, der andere Kollege wurde ganz neu zugeteilt.

Die Ausrichtung der dritten Woche lässt sich an dem Thema Schulentwicklung festmachen. Die Planung der Woche erfolgte, wie auch die vorherigen Wochen, auf der Basis von curriculumsbedingten Vorgabe und den Wünschen der Teilnehmenden, die sich aus den ersten zwei Wochen entwickelten. Daraus ergab sich eine Mischung aus informationsorientierten und erneut handlungsorientierten Beiträgen. Den Einstieg in die Woche gestaltete die Autorin erneut selbst. Damit konnte ein flexibleres Zeitfenster für Diskussionen und Fragen geschaffen werden. Angebot des ersten Nachmittags waren im Anschluss an den gemeinsamen Rückblick bedarfsorientierte Themenkreise. In diesen behandelten die Kleingruppen verschiedene Themenfelder, die auf dem Prinzip der Professionalität in den eigenen Reihen basierten. Beispielsweise waren zum Thema Ganztagsklassen zwei Kollegen anwesend, die dieses Modell seit Jahren an ihren Schulen praktizieren und für Neueinsteiger als Ansprechpartner fungierten.

Das dritte Forschungslogbuch bezog sich in dieser Woche auf die Erfahrungen der Zeit zwischen den Lehrgängen und wurde von den Teilnehmenden im Verlauf der Woche ausge-

¹⁵¹ Siehe dazu auch die Ausführungen in Kapitel 2.2.3 zu pädagogischen Führungskräften.

füllt¹⁵². Zu Beginn der Woche wurden im Sinne der Transparenz und Offenlegung des Untersuchungsverlaufs die Teilnehmenden über die Auswertung der zweiten Woche informiert. An einigen Beispielen ließ sich aufzeigen, welche vielfältigen Inhalte die Einträge in die Forschungslogbücher hatten. Sie wurden vorgestellt und kommentiert, was zu einer kurzen Diskussion und zu einem angeregten Austausch führte.

Der weitere Verlauf der Woche gestaltete sich abwechselnd mit Vorträgen und aktiven Angeboten. Ein Baustein ergab sich durch die Möglichkeit eines Unterrichtsbesuchs im Sinne der Qualitätsverbesserung von Unterricht. Den Abschluss der Woche gestaltete erneut die Autorin mit der Motivation, auch hier Zeitfenster für Austausch und Diskussion zu schaffen. Das Bedürfnis, sich über die selbstreflexiven Elemente dieser Sequenz zum Abschluss auszutauschen, ließ sich nicht aktivieren. Zu vermuten ist, dass mit dem Ausfüllen des dritten Logbuchs die Meinungen ausreichend festgehalten waren. Die Option, sich weiter über den Verlauf und mögliche Erkenntnisse der Untersuchung zu informieren, wurde den Teilnehmenden angeboten. Ihnen dankte die Autorin herzlichst, es war ihr ein Bedürfnis, die Relevanz und das Entgegenkommen der Schulleiter/innen zu würdigen und deutlich zu machen.

3.3 Darstellung der erlebnis- und erfahrungsorientierten Methoden

Wie bereits in den theoriebezogenen Ausführungen vorgestellt, bieten die erlebnis- und erfahrungsorientierten Methoden in verschiedenen Themengebieten und zu unterschiedlichen Inhalten einen besonderen handlungsorientierten Zugang¹⁵³. In der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung stoßen sie auf Resonanz als potenzielle pädagogische Hilfestellung sowie im Hinblick auf die Förderung des sozialen Lernens. Mit der Zielrichtung, erlebnis- und erfahrungsorientierte Unterstützungsformen und Anregungen weitergeben zu können, wurde ein Schul-Erlebnis-Pädagogik-Multiplikator/innenmodell entwickelt, innerhalb dessen erlebnis- und erfahrungsorientierte Methoden erprobt und eingesetzt werden.

3.3.1 Die erlebnis- und erfahrungsorientierten Methoden in der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung

Die Einsatzmöglichkeiten beziehen sich auf erlebnispädagogisch ausgerichtete Fortbildungsangebote, die mit Schülerinnen und Schülern im Unterricht und im Rahmen des Schullebens

¹⁵² Vgl. dazu die Auswertung in Kapitel 5.2.1.4

¹⁵³ Vgl. dazu die Ausführungen in Kapitel 2.3

umgesetzt werden können. Die Modifizierung der Bezeichnung Erlebnispädagogik verdeutlicht, dass es sich um schulische Schwerpunkte handelt, deshalb wird im Folgenden von Schul-Erlebnis-Pädagogik gesprochen. Dieser Ansatz unterscheidet sich vom allgemeinen erlebnispädagogischen in einigen Punkten, die anschließend dargestellt werden und die sich entsprechend auf die Schulleiterausbildung auswirken.

Eine sich daraus entwickelnde Einsatzmöglichkeit betrifft die erlebnis- und erfahrungsorientierten Methoden¹⁵⁴, die in unterschiedlichsten Fortbildungen mit verschiedenen Themen eingesetzt werden und hier Vermittlungsinstrument und weniger selbst Inhalt sind. Diese beiden Einsatzbereiche werden im Folgenden näher ausgeführt.

3.3.1.1 Schul-Erlebnis-Pädagogik-Multiplikator/innen

Entscheidende methodische Ansätze entwickelten sich mit und durch die Konzepte der Multiplikator/innenausbildung für Schul-Erlebnis-Pädagogik. Die Grundideen der Erlebnispädagogik sollen an die schulischen Bedürfnisse angepasst werden. Das bedeutet, dass die vornehmliche Freizeitausrichtung der Erlebnispädagogik zugunsten von schulischen Erziehungszielen zurückgestellt wird. Somit entstehen Angebote, die sich mit den Bedingungen und Bedürfnissen der einzelnen Schule vor Ort befassen und entsprechend eine pädagogisch begründete Passung anstreben. Es geht bei dem schulischen Bezug weniger um groß angelegte Projekte. Wesentliche Ansatzpunkte stellen der Unterricht und das Schulleben dar. Zusammen mit den Kolleg/innen in den Schulen werden im Sinne der Schulentwicklung Konzepte erstellt und bei der Umsetzung Hilfestellung gegeben. Mit Schwerpunkten zum sozialen Lernen und Präventivmaßnahmen bietet die Schul-Erlebnis-Pädagogik erprobte Modelle und praktische Beispiele an.

Diese Hilfestellungen setzen ein entsprechend entwickeltes Verständnis bei den beteiligten Multiplikator/innen voraus. Diese sind teilweise noch geprägt von außerschulischer Erlebnispädagogik, die sie selbst erlebt haben oder weitergeben. Teilweise haben die ausgewählten Multiplikator/innen wenig Vorstellungen vom erlebnis- und erfahrungsorientierten Lernen.

Aus den schulisch geprägten Zielen der Erlebnispädagogik und dem sich daraus entwickelnden Fortbildungsbedarf der Lehrkräfte wurde eine dreiwöchige Multiplikator/innenausbildung

¹⁵⁴ Diese Methoden werden in Kapitel 3.3.2 erläutert.

mit folgenden Inhalten konzipiert. Im Vordergrund stehen grundlegende spielerische Übungen zum Kennen lernen, zum Vertrauensaufbau, zur Kooperation sowie zur Wahrnehmung, an die sich komplexere Formen von Kooperationsübungen im Sinne von Gruppenerfahrungen und Problemlösungen anschließen. Themen wie Projektmanagement, Teamentwicklung, Konfliktmanagement, Moderation sowie Kommunikation bauen darauf auf und vertiefen den Umgang mit den Methoden. Wesentliche Aspekte der Schul-Erlebnis-Pädagogik finden sich in der Reflexion und dem Transfer wieder. Einblicke in die Erwachsenenpädagogik sowie die Auseinandersetzung mit dem Leitungs- und Rollenverständnis helfen bei der Arbeit in Fortbildungsmaßnahmen. Ausgangspunkt des Grundverständnisses bieten die Standards der Schul-Erlebnis-Pädagogik sowie die Sicherheitsbestimmungen und die theoretischen Grundlagen der Erlebnispädagogik.

Zunächst befassen sich die Multiplikator/innen mit den wechselnden Rollen Schul-Erlebnis-Pädagog/in und Lehrkraft. Die Bearbeitung der eigenen Rollenauffassung zieht sich durch die gesamte Ausbildung. Die Klärung der Rollen hat zum Ziel eine Bewusstmachung und Verknüpfung zu erreichen, die nachhaltig vor allem für die Weitergabe im Kontext von Fortbildungen relevant ist. Die Ausbildung erstreckt sich über anderthalb Jahre. Sie schließt eine Vernetzung und Zusammenarbeit der Multiplikator/innen auf der regionalen und Bezirksebene mit ein. Daraus entwickeln sich Fortbildungsangebote und Beratungsaufgaben vor Ort.

Die Gesamtziele dieser Multiplikator/innenausbildung lassen sich wie folgt zusammenfassen. Die Erstellung von Konzepten für Fortbildungen, Angebote für Schulentwicklung sowie die Vernetzung aufbauen. Dienlich dabei sind die weitere Arbeit an den Standards und der Ausbau der erlebnispädagogischen Kenntnisse der Teilnehmenden. Ziel ist eine Sensibilisierung für Erlebnispädagogik in der Schullandschaft sowie eine Begleitung und Betreuung im Sinne der Nachhaltigkeit und die Veröffentlichung, in der Praxisbeispiele als Anregungen und unterrichtliche Hilfen aufgeführt sind.

Die Ausbildung findet auf zwei Ebenen statt. Der Multiplikator/innen in Schul-Erlebnis-Pädagogik lernen Übungen und die oben aufgeführten Inhalte kennen. Die weitere Ebene berührt den Methodeneinsatz. Angestrebt ist, dass die Vermittlung der überwiegenden Inhalte mit Hilfe von erlebnis- und erfahrungsorientierten Methoden geschieht. Das wird im Folgenden am Beispiel des Bausteins zur Teamentwicklung exemplarisch erläutert. Die theoretischen Grundlagen zur Teamentwicklung werden mit Hilfe von erlebnis- und erfahrungsorien-

tierten Methoden vermittelt. In Kapitel 3.3.2 erfolgt eine genaue Darstellung dieser Einheit zur Verdeutlichung der Verknüpfung von Inhalt und Methode sowie zur Vorstellung der erlebnis- und erfahrungsorientierten Methoden.

3.3.1.2 Methodische Einsatzbereiche

Neben der Multiplikator/innenausbildung finden weitere Lehrgänge mit erlebnispädagogischen Inhalten statt. Folgende Themen werden schul-erlebnis-pädagogisch angeboten:

- Sucht- und Gewaltprävention
- Ganztagesklassen
- soziales Lernen
- Praxisklassen
- Teamentwicklung für Führungskräfte
- Kommunikationstraining
- Projektmanagement
- Moderationstechniken

In diesen Lehrgängen vermitteln die erlebnis- und erfahrungsorientierten Methoden die Inhalte, so dass im Erleben ein auf Lernen ausgerichtetes Auseinandersetzen mit den Inhalten stattfindet. Gleichzeitig werden den Lehrkräften in einer Reihe dieser Themengebiete Grundlagen der Schul-Erlebnis-Pädagogik vorgestellt. Dieses lässt sich im Sinne eines methodischen und inhaltlichen Transfers mit in den Alltag hinein tragen. Im Idealfall sollte Schul-Erlebnis-Pädagogik als Inhalt mit erlebnis- und erfahrungsorientierten Methoden vermittelt werden. Davon profitieren die Schülerinnen und Schüler, die mit dieser Form des Lernens bei ihrer Kompetenzentwicklung unterstützt werden. Die weiteren Ausführungen zu schulischen Umsetzungsmöglichkeiten müssen zurück gestellt werden, da sie nur indirekt mit dem Untersuchungsvorhaben verknüpft sind. Wünschenswert ist, dass die Methoden den Schülerinnen und Schülern auf der Grundlage der Fortbildungen der Lehrkräfte Gewinn bringen.

Ebenso kann das Kollegium über diese Lernformen im Rahmen einer schulhausinternen Lehrerfortbildung informiert und fortgebildet werden. Auf diese Aspekte bezieht sich die Untersuchung im Rahmen des Transfers.

3.3.2 Konkretisierung der erlebnis- und erfahrungsorientierten Methoden

Nachfolgend gibt ein konkretes, exemplarisch ausgewähltes Beispiel Einblick in die Anwendung der erlebnis- und erfahrungsorientierten Methoden. Zum Thema Teamentwicklung wird ein Teil der betreffenden Einheit in Theorie und Praxis beschrieben. Bei diesem Baustein handelt es sich um das in der vorliegenden Fallstudie eingesetzte methodische Angebot, das in ähnlicher Form auch von den anderen Referent/innen der Woche verwendet wurde. Damit wird an dieser Stelle die Beschreibung des in der Untersuchung eingesetzten Methodenrepertoires vorgenommen. Auf organisatorische und strukturelle Elemente wird in Kapitel 5.2 ausführlich eingegangen.

Der Einstieg in die Thematik erfolgt mit Hilfe einer PowerPointPräsentation, die einen roten Faden innerhalb der gesamten Einheit aufweist. In dieser Präsentation wird zunächst das Programm des Tages vorgestellt. Dann findet eine kurze Begriffsklärung und Darstellung des Verständnisses von Teamentwicklung im Verständnis der Referentinnen statt. Auf die Präsentation wird im Verlauf des Angebots immer wieder zurückgegriffen. Erwähnenswert ist in diesem Zusammenhang, dass nicht immer nach diesem Schema vorgegangen werden kann, da sich die Auswahl der jeweiligen Methoden nach der Gruppe und nach der Situation richtet. So ersetzt eine der hier aufgezeigten Übungen durchaus eine andere, wenn es erforderlich scheint.

An die Einführung ins Thema schließt sich die Einstiegsübung an, die mit „Positionierung¹⁵⁵“ bezeichnet wird und ca. 10 Minuten umfasst. Die Sitzordnung ist aufgehoben, es wird eine freie Fläche im Raum geschaffen. Als Material wird ein ca. 10 m langes Seil diagonal im Raum ausgelegt. Die Aufstellung im Raum ist zunächst beliebig, die Gruppengröße umfasst alle Teilnehmenden. Die Übung läuft wie folgt ab. Die Referentinnen stellen die vorgeplanten Fragen abwechselnd, die Endpunkte des Seils bedeuten, dass die Aussagen zutreffen bzw. am anderen Ende nicht zutreffen. Zu folgenden Fragen wird die individuell passende Position eingenommen:

- Woher kommen Sie heute? (Norden - Süden)
- Wie groß ist Ihre Schule? (x - ca. 600 Schüler/innen)
- Wie lange sind Sie im Dienst? (x - ca. 35 Jahre)

¹⁵⁵ Die Bezeichnungen der Übungen sind nicht aus der Literatur übernommen sondern zumeist selbst gewählt.

- Wie geht es Ihnen jetzt gerade in diesem Moment an diesem Ort in dieser Gruppe? (gut - nicht gut)
- Haben Sie Erfahrung mit Teamarbeit, unabhängig vom Kontext? (ja - nein)
- Ist Ihnen zur Theorie der Teamentwicklung einiges bekannt? (ja - nein)
- Wie empfinden Sie die Teamarbeit an Ihrer Schule? (funktioniert gut - weniger gut – nicht vorhanden)
- Für wie wichtig halten Sie ganz persönlich Teamarbeit? (sehr wichtig - nicht so wichtig)

Es folgt ein kurzer Austausch nach jeder Frage mit Bezugnahme auf die Gesamtpositionierung der Gruppe. Teilweise werden einzelne zu ihren gewählten Positionen befragt. Das geschieht meist mit Hinblick auf die dann folgenden Arbeitsschritte. Die Übung zielt darauf ab, eine individuelle Position zu beziehen, die Gruppe wahrzunehmen und sich erste Eindrücke zu verschaffen. Auch wird eine erste Auseinandersetzung mit dem Thema angebahnt und das Ankommen soll erleichtert werden, indem Persönliches der Teilnehmenden mit einbezogen wird. Somit schaffen erste Kommunikationssituationen Zugang zueinander – mit Hilfe von Bewegung. Zum Abschluss werden die Teilnehmenden über die methodischen Aspekte der Übung informiert. Im Sinne der Transparenz findet eine Bewusstmachung statt, warum an dieser Stelle diese Übung eingesetzt wird. Die Inhalte der Informationen beziehen sich auf die erwähnten Ziele der Übung.

Daran schließt sich eine Übung, mit der Bezeichnung „YOU oder Netze legen“ an, die 20 Minuten dauert und bei der ein Stehkreis gebildet wird. Die Leitung moderiert die Übung, alle Teilnehmenden sind involviert, Materialien werden keine benötigt. Die Übung läuft wie folgt ab. Es wird ein dreifaches gedachtes Netz "ausgelegt". Zunächst erfolgt eine Namensrunde, dann eine Interessensrunde, dann ein Platzwechsel. Alle Beteiligten verschränken zu Beginn die Arme. Die Leitung beginnt, indem sie jemanden beim Namen ruft. Das geschieht mit einer auffordernden Geste und einer Zuwendung zur angesprochenen Person. Der/die Aufgerufene öffnet die Arme und ruft wieder jemanden aus dem Kreis auf. Das Öffnen der Arme signalisiert, dass diese Person bereits aufgerufen wurde. Im Kreis werden alle Teilnehmenden einbezogen. Eine Wiederholungsrunde behält die Reihenfolge bei, die Teilnehmenden müssen sich merken, woher der Impuls kommt und wohin sie ihn weitergeben. Das Gleiche passiert mit den Interessensgebieten. Auch diese Runde wird nach dem gleichen Schema durchgeführt, aber mit anderen Partner/innen. Dann werden beide Runden zusammengenommen und im

Sinne einer Vernetzung parallel durchlaufen, was eine Herausforderung darstellt, da man sich auf zwei unterschiedliche Impulse konzentrieren muss. In der dritten Runde wird, im Sinne der Ganzheitlichkeit, der Platz gewechselt, das Verfahren bleibt wie in den Runden zuvor, mit neuer Ansprechpartner/in, wieder zu Beginn verschränkter Armen, in neuer Reihenfolge. Zum Abschluss werden alle drei Netze zusammengelegt und drei verschiedene Impulse von der Leitung gesetzt.

Die Übung zielt darauf ab, Impulse aufzunehmen und weiter zu geben, Strategien einzusetzen und diese bei sich und anderen zu erkennen. Die Konzentration sowie die Wahrnehmung werden geschult, individuell kann Belastbarkeit in Hinblick auf vielschichtige Anforderungen gespürt werden. Auf diesem Weg sind Informationen über andere Teilnehmende zu erhalten, die Übung bietet eine Hilfe, die Namen kennen zu lernen, Interessen zu erfahren und aufeinander zuzugehen. Auch werden erste Berührungen zugelassen, gemeinsam Spaß erlebt und einander Hilfestellungen gegeben. Anschließend findet wieder eine freie Aussprache durch Stellungnahmen der Teilnehmenden statt. Darauf folgen Erläuterungen der Referentinnen im Sinne einer Zieltransparenz der eingesetzten Übung. Anregungen zum Transfer und zur Reflexion werden durch die Leitung angeboten.

Spezielle Übungen, die sich für das Thema Teamentwicklung eignen, so die YOU - Übung, verbinden spielerische Erlebnisse mit Alltagserfahrungen. Das geschieht beispielsweise durch ein komplexes Miteinander, bei dem man aufeinander Bezug nehmen, sich auf bestimmte Vorgänge konzentrieren, seine Aufgaben im Auge behalten muss und dennoch den gesamten Ablauf nicht vergessen darf. Die Übernahme von Verantwortung verteilt sich für das gesamte Geschehen auf alle. Verschiedene Verhaltensstrategien werden entwickelt, die helfen Kontakt aufzubauen, auf sich aufmerksam zu machen, Unterstützung zu geben und die Aufgabe zu bewältigen.

Die folgende Übung eröffnet den Themenzugang. Sie hat die Bezeichnung „Zauberstab ablegen“, dauert ca. 20 Minuten und findet in verschiedenen Räumen statt. Die Referentinnen moderieren an und begleiten anschließend die Kleingruppen weiter. Die Aufstellung in den Räumen entspricht einer Gassenaufstellung von je drei bis vier Personen, die sich mit dem Gesicht zugewandt einander im Abstand von einem halben Meter gegenüber stehen. Als Materialien werden Bambusstäbe benötigt, für jede Kleingruppe einen eigenen Stab. Jede Kleingruppe bekommt auf ihre, in einem Reisverschlussverfahren angewinkelten Arme und den

ausgestreckten Zeigefinger, den Stab gelegt. Die Aufgabe besteht darin, diesen Stab gemeinsam auf dem Boden abzulegen und beständig den Finger am Stab zu belassen. Es ist keine Zeit vorgegeben, die Gruppen agieren unabhängig voneinander. Die Referentinnen begleiten keine Gruppe durchgehend, sondern gehen von einer Gruppe zur anderen. Die Besonderheit dieser Übung besteht darin, dass in den allermeisten Fällen der Stab nach oben wandert. Die Gruppen erhalten Reflexionsaufträge, die ihnen helfen, den Ablauf, die Erfahrungen zu besprechen.

Die Übung zielt darauf ab, die Koordination zu schulen, die Wahrnehmung zu intensivieren sowie Kooperation einzuüben und Gruppendynamiken zu erleben. Gemeinsam entwickeln die Gruppen Strategien und verteilen bewusst oder unbewusst die anstehenden Rollen. Anschließend reflektieren sie die eigene Befindlichkeit im Prozess. Damit ist eine modellhaftes, wenn auch sehr verkürztes Erleben eines Teamentwicklungsprozesses im Sinne der Phasen der Teamuhr nach B. Tuckmann¹⁵⁶ intendiert. Die Aussprache findet zunächst in den Kleingruppen mit Hilfe von Impulsen statt. Anschließend erfolgt eine Darstellung der Erfahrungen im Plenum. Darauf baut der Theorieteil auf.

Die Vorstellung der Teamuhr bildet den Theorieteil, der ca. 25 Minuten dauert und im Sitzkreis stattfindet. Die Referentinnen agieren abwechselnd, als Materialien sind Seile, Wortkarten, Informationskarten eingesetzt. Der Ablauf des Theoriebausteins beruht auf dem Aufbau der "Teamuhr", die mit Hilfe von Seilen auf dem Boden ausgelegt wird. Anhand des Modells wird erläutert, welche Phasen der Teamuhr¹⁵⁷ es gibt. Dabei wird immer wieder Bezug auf das in der Stabübung Erlebte genommen. Die konkreten Erfahrungen werden als Ausgangspunkt für die jeweiligen Phasen genutzt und die Merkmale erläutert. Anschließend ergänzen die Teilnehmenden mit weiteren Beispielen aus dem Schulalltag das sich langsam entwickelnde Bild. Mit der PowerPointPräsentation vervollständigen sich die theoretischen Aspekte. Der Teilnehmenden tauschen sich in Dreiergruppen mit Hilfe einer „Murmelrunde“¹⁵⁸ über eigene Erfahrungen mit Teamentwicklungsprozessen mit Blick auf das Modell der Teamuhr aus. Die Zusammenfassung der Gesprächsinhalte aus den Murmelrunden erfolgt im Plenum.

¹⁵⁶ Vgl. B. Tuckmann 1965, S. 384 - 399

¹⁵⁷ Die Phasen: Forming, Storming, Norming, Performing

¹⁵⁸ Eine kooperative Methode, bei der die Teilnehmenden sich mit dem ihnen am nächsten Sitzenden leise austauschen und besprechen.

Eine Übung mit der Bezeichnung „Alle an einem Seil“ schließt zunächst diesen Baustein ab. Sie dauert 5 Minuten, die Stühle sind zur Seite gestellt, die Leitung moderiert die Übung, alle Teilnehmenden stehen im Kreis um ein Seil, das zu einem Ring geknotet ist. Der Ablauf der Übung ist wie folgt. Auf ein Zeichen hin setzen sich alle auf den Boden und fassen das Seil mit gestreckten Armen. Damit entsteht eine Spannung am Seil. Die Teilnehmenden lassen sich "hineinfallen" und versuchen durch die gemeinsame Spannung des Seils aufzustehen. Die Übung findet schweigend statt. Wenn alle stehen, wird die Spannung weiter aufrechterhalten, indem sich alle erneut "fallen" lassen, so dass die Hände am Seil ausgestreckt sind und damit eine Schräglage ermöglichen, bei der alle sich zurück lehnen können. Langsam setzen sich alle wieder, um dann erneut sitzend das Seil wieder abzulegen. Es erfolgt eine Wiederholung des gesamten Ablaufs mit geschlossenen Augen. Ziele der Übung sind es, Vertrauen in die Gruppe zu entwickeln, Gemeinsamkeit zu spüren und zu erleben, Koordination zu üben sowie Kooperation zu vertiefen. So kann Entspannung - Anspannung erlebt werden sowie die Stille und die Ruhe genossen werden. Diesmal erfolgt der Abschluss ohne Reflexion. Die Übung soll so stehen gelassen werden und als Erlebnis selbst nachwirken. Das bezieht sich auf die Hinweise zum Lerntransfermodell und dessen Varianten¹⁵⁹. Bei der Übung steht das Gemeinschaftsgefühl im Vordergrund. Der Grundgedanke soll auch ohne Reflexion erkennbar sein, die emotionale Komponente mit der Bedeutung, dass alle an einem Strang ziehen, steht im Vordergrund, gleichbedeutend mit der Botschaft: Wir schaffen gemeinsam etwas. Damit ist Lernen im metaphorischen Sinn angeregt¹⁶⁰.

Der beschriebene Baustein zieht sich über einen halben Tag, die Länge der jeweiligen Phasen und Übungen liegt vor allem auch daran, wie intensiv die Teilnehmenden in die Reflexion und den Transfer eintauchen. Die hier ausgewählten Übungen sind mit dem Schwerpunkt Teamentwicklung ausgewählt, sie können auch in anderen Kontexten mit neuen Schwerpunkten und in Variationen eingesetzt werden. Ebenso befinden sich weitere Übungen zur Teamentwicklung im Repertoire der Referentinnen, die soweit es möglich ist, flexibel und situationsangemessen reagieren.

¹⁵⁹ Vgl. die Ausführungen insbesondere zu: „The Mountains speak for themselves“ in Kapitel 2.4.3.2.7

¹⁶⁰ Vgl. In Kapitel 2.4.3.2.7 die Ausführungen zum metaphorischen Lernen in der Erlebnispädagogik.

3.3.3 Ergänzende Überlegungen zur Verbindung von Inhalten und Methoden

Teamentwicklung gehört zu den persönlichkeitsbildenden Themen, die zu einer Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle, Zielen und Wertigkeiten sowie denen der Gruppe anregen wollen. Insofern bietet der erlebnisorientierte Zugang die Möglichkeit, etwas über sich zu erfahren und sich mit sich selbst und mit den anderen auseinander zu setzen. Es gibt vielfältige Übungsangebote, die die ausgewählten Inhalte erlebbar werden lassen. Die Übungen werden entsprechend der Intention der Fortbildung ausgewählt und wollen den Teilnehmenden die Möglichkeit bieten, sich auf das Thema einzulassen, damit in Kontakt zu kommen. Das Erleben findet in Verbindung mit theoretischen Inputs, die an dem Erlebten aufgezeigt werden, statt.

Im Anschluss an die Übung folgt eine Reflexionsphase. Als erster Schritt ermöglicht sie den Teilnehmenden ein Innehalten, ein Nachfragen, ein Austauschen, einen Perspektivwechsel und Erläuterungen durch die Referentinnen. Es werden Hintergrundinformationen gegeben, die die Übungen von ihrer Intention her erläutern und Bewusstseinsprozesse anstoßen wollen. Die Teilnehmenden können das eigene Verhalten reflektieren und im spielerischen Schonraum fokussieren, da es in diesem Kontext ohne Konsequenzen bleibt.

Im zweiten Schritt findet eine persönliche Auseinandersetzung statt, die nicht im Plenum vorgetragen werden muss. Auf dem Weg dahin benötigen die Teilnehmenden Unterstützung. Die erfolgt durch Anregungen und Impulse durch die Gruppe oder die Leitung. Verbunden damit ist ein ständiges Bemühen um Transparenz des Methodeneinsatzes, der zur Reflexion Wege ebnet¹⁶¹.

Der Alltagsbezug in Form eines dienlichen Transfers stellt ein wichtiges Anliegen dar. Der Blick in die Schule, in die tägliche Arbeit impliziert die Fragen, wie das Erlebte gut eingebaut werden kann. Ohne diese Bezüge bleiben die Inhalte abstrakt und die Methoden reduzieren ihre Wirkung auf den Spaßcharakter. Die erlebnisorientierten Methoden scheinen zunächst wenig Transfermöglichkeiten zu bieten. Sie schaffen eine künstliche Situation, einen Schonraum, eine Spielsituation, in der man sich bewegt und erlebt. Der Transfer in die realen Bezü-

¹⁶¹ Vgl. die Ausführungen zur Reflexion im erlebnispädagogischen Kontext in Kapitel 2.4

ge muss, angeleitet von den Referentinnen, von den Teilnehmenden selbst geleistet werden. Sie sind die Spezialist/innen für ihren Alltag und können damit eine Brücke zwischen dem Erlebten und dem, was sie täglich erleben, schlagen.

Anhand eines Beispiels soll dieser Gedanke näher ausgeführt werden. In der „YOU-Übung“ erkennen die Teilnehmenden die Komplexität ihres Führungsalltags: mehrere Aufgaben, Personen, Anforderungen strömen gleichzeitig auf sie ein. In der Übung sind es die jeweiligen Netze, die im übertragenen Sinn aufrecht erhalten werden sollten, das ist vergleichbar mit einer morgendlichen Schulsituation, in der das Telefon klingelt, Schülerinnen und Schüler vor der Tür stehen, Vertretung organisiert werden muss, eine Lehrkraft ein Anliegen hat. Der Wert der Übung liegt nun darin zu erleben, wie man damit grundlegend umgeht und welche Fragen jede/r für sich daraus entwickeln kann. Welche Strategien werden angewandt? Wie schnell lässt man sich aus der Ruhe zu bringen? Behält man den Überblick? Lässt man sich ablenken, von dem was geplant war, etc.?

Diese Parallelen helfen, die Reaktionen zu vergleichen, Strategien zu erkennen, eigene Grenzen wahrzunehmen und persönliche Verhaltensmuster zu hinterfragen. Im Sinne der Nachhaltigkeit setzt hier potenziell die Übertragung der Reflexionserkenntnis auf das eigene Verhalten ein, das im wiederkehrenden Alltagsgeschehen bewusst gemacht und soweit möglich modifiziert werden kann. Durch die angebaute aktive Verbindung von Emotion und Kognition soll dem Erwachsenenlernen Rechnung getragen werden. Inhalte bekommen auf diese Weise Ankerpunkte, die mit theoretischen Kenntnissen unterfüttert werden und gleichzeitig erlebbar geworden sind. Die hier vorgestellten Übungen wollen einen Einblick in die Arbeitsweise ermöglichen. Die involvierten Referent/innen bieten durch ihre Persönlichkeit jeweils zusätzlich eine besondere Note. Im Sinne der Untersuchung kann darauf nur begrenzt Bezug genommen werden, da es um die allgemeine Verwendung der Methoden geht. Die Unterschiedlichkeit der Referent/innen scheint eine Bereicherung und keine erkennbare Einschränkung zu bedeuten. Somit intendiert das vorliegende Forschungsvorhaben, diese Vorteile aufzuzeigen, nachvollziehbar zu machen und mögliche Schwachpunkte der Methoden zu erkennen.

4. Forschungsmethodischer Ansatz

Im Folgenden werden der methodologische Hintergrund der Untersuchung beschrieben sowie die Grundüberlegungen zum aufgestellten Untersuchungsplan aufgezeigt. Das hier angewendete methodische Vorgehen wird im dann folgenden Teil näher ausgeführt. Zum Abschluss werden Aspekte qualitativer Gütekriterien, die für diese Untersuchung relevant sind, dargestellt.

4.1 Theoretische Grundlagen und Bezug zum Forschungsvorhaben

Die Untersuchung geht von der Grundannahme aus, „dass sich die Methoden dem Forschungsgegenstand und Forschungszielen unterzuordnen haben und nicht umgekehrt“ (Hoppe-Graf in: Mey 2005, S. 530). Der hier vorgestellte Untersuchungsansatz soll Einblick in einen Teilbereich sozialer Wirklichkeit geben. Dabei steht die Frage nach der Wirkung und Annahme der erlebnis- und erfahrungsorientierten Methoden durch die Beteiligten im Vordergrund, woraus sich der methodologische Ansatz ergibt. „In fact, during the planning stage the goal of our research were not methodological“ (Hoppe-Graf/Lamm-Hanel in: Qualitative Research in Psychology 2006, S. 264). Die Untersuchung befasst sich mit erlebnis- und erfahrungsorientierten Methoden in der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung. Dahinter steht die Annahme, dass diese durch Reflexion helfen können, Lernen anzuregen und damit Fortbildungsinhalte wirksam und nachhaltig werden lassen, bzw. den Transfer in den Schulalltag erleichtern und stärken können. Im Mittelpunkt der Untersuchung steht als exemplarischer Fall eine Aus- und Fortbildungssequenz für neu ernannte Schulleiter/innen, innerhalb derer erlebnis-, erfahrungs- und handlungsorientierte¹⁶² methodische Angebote im Rahmen von persönlichkeitsbildenden Inhalten integriert sind. Der Untersuchungsansatz interessiert sich für die Akzeptanz, Wirkung und Nachhaltigkeit der methodischen Angebote, mit denen die meisten Beteiligten wenig vertraut sind¹⁶³.

¹⁶² Zur Begriffsklärung siehe Kapitel 2.3

¹⁶³ Das zeigt die Befragung der Teilnehmenden im Rahmen der Logbucharbeit. Siehe Kapitel 5.2.

Unter dem Begriff des Exemplarischen, der aus der Didaktik übernommen wurde, wird übertragen auf die methodologische Auseinandersetzung folgendes verstanden. Exemplarisch sind Inhalte, die nicht nur für sich stehen, sondern helfen, andere Inhalte aufzuschließen¹⁶⁴. Sie stehen für die Frage nach dem allgemeinen Problem, das sich aus den spezifischen Inhalten erschließen lässt. Zudem weisen sie über sich hinaus, verleihen einem Lernfeld Struktur. Um diese beispielhaften Strukturen kann sich weiteres Wissen gruppieren und auf höherer Komplexitätsstufe angeordnet werden. In diesem Sinn verbindet sich die Forderung nach dem Exemplarischen mit der methodologischen Forderung im Rahmen der Gütekriterien nach Repräsentativität. Lamnek führt dazu an, dass sich das Interesse weniger auf eine zahlenmäßige Verteilung bestimmter Merkmale richtet, als auf „die Erkenntnis wesentlicher und typischer Zusammenhänge, die sich an wenigen Fällen aufzeigen lassen“ (Lamnek 2005/4, S. 183).

Dem Untersuchungsgegenstand entsprechend wird ein Forschungszugang gewählt, der geeignet ist, dessen Sachstruktur zu erfassen. Darunter wird im Sinne der Gegenstandsadäquatheit, die sich auf pädagogisch-didaktische Zusammenhänge bezieht, die „innere Einheit, den unverwechselbaren Charakter eines bestimmten Inhaltes im Gegenüber zu anderen“ (Knoll 2007/11, S. 53) verstanden. Diese ist charakterisiert durch Interaktion, Kommunikation, Deutungs- und Verstehensprozesse. Dazu gilt es zu fragen, „wie der Prozess sich dem Gegenstand so annähern, ja anverwandeln kann, dass er dessen Eigenheit, also seine Sachstruktur, nicht nur „behandelt“, sondern sich zumindest teilweise den Beteiligten vergegenwärtigt“ (Knoll 1998, S. 20). Eine spezifische Sachstruktur bedarf angemessener Methoden, die helfen, die Sache zu erschließen (vgl. Knoll 2007/11, S. 54).

Um dem näher zu kommen, ist ein Paradigma geeignet, das seinerseits die Interaktionsprozesse zwischen Forschenden und Subjekten berücksichtigt. Das Paradigma sollte die subjektive Realität der Beteiligten aufnehmen und einbeziehen sowie den Gegenstandsbereich umfassend beschreiben und dem hermeneutischen Vorgehen verbunden sein. Es sollte das Bewusstsein für Wechselwirkungen und Veränderungsprozesse im Verlauf der Untersuchung einbeziehen und ein schrittweises Vorgehen und Begründen implizieren (vgl. Mayring 2002/5, S. 19ff).

¹⁶⁴ „Welchen größeren bzw. allgemeinen Sinn- oder Sachzusammenhang vertritt und erschließt der Inhalt? Welches Urphänomen, welches Gesetz, Kriterium, Problem, welche Methode, Technik oder Haltung lässt sich in der Auseinandersetzung mit ihm „exemplarisch“ erfassen?“ (Klafki 1963, S. 135)

Die Untersuchung versteht sich im Sinne dieser Gegenstandsadäquanz, die S. Hoppe-Graff herausgearbeitet hat (vgl. Hoppe-Graff in: Mey 2005, S. 529-543), indem er fordert, dass zu der geschlossenen Charakterisierung der Methoden dazu gehört, dass sie „durch methodische Erwägungen ergänzt wird, die sich am jeweils spezifischen Forschungsgegenstand orientieren“ (ebd. S. 541). Auch P. Mayring verweist auf die Gegenstandsgemäßheit, auf die im Zusammenhang mit dem interpretativen Paradigma weiter eingegangen wird. Den darauf aufbauenden Kriterienkatalog bezieht die Untersuchung schwerpunktmäßig in ihr Rahmenkonzept mit ein. Die Grundsätze von P. Mayring, die er als Theorie des qualitativen Denkens herausgearbeitet hat, begleiten als „Grundgerüst“ (Mayring 2002/5, S. 19) diese Arbeit und dienen als roter Faden.

4.1.1 Zur qualitativen Forschung

„Als „qualitativ-empirisch“ werden (...) solche Forschungsprojekte gekennzeichnet, die zwar auch von Fragestellungen ausgehen, jedoch darauf ausgerichtet sind, durch einen möglichst (!) unvoreingenommenen, unmittelbaren Zugang zum jeweiligen sozialen Feld und unter Berücksichtigung der Weltsicht der dort Handelnden ausgehend von dieser unmittelbaren Erfahrung Beschreibungen, Rekonstruktionen, Strukturgeneralisierungen vorzunehmen. (...) In qualitativ-empirischer Forschung wird umgekehrt versucht, Abstraktionen aus der Erfahrung zu generieren und dabei einen Rückbezug auf die Erfahrungsbasis kontinuierlich aufrechtzuerhalten“ (Terhart in: Friebertshäuser/Prenzel 1997, S. 28). Diese Auffassung liegt der Studie zugrunde. Die genauere Aufschlüsselung des Verständnisses wird mit Hilfe der fünf Postulate des qualitativen Ansatzes nach P. Mayring vorgenommen.

Die Postulate fassen die wesentlichen Grundgedanken in folgenden leitenden Orientierungen zusammen:

1. Menschen, Subjekte sind Ausgangspunkt und Ziel der Untersuchung.
2. Am Anfang steht eine genaue und umfassende Deskription des Gegenstandsbereiches.
3. Die Erschließung erfolgt durch Interpretation des Untersuchungsgegenstandes.
4. Untersuchungen finden möglichst in der natürlichen, alltäglichen Umgebung statt.
5. Der Verallgemeinerungsprozess geschieht nicht automatisch, sondern immer über eine schrittweise Begründung des Einzelfalls.

(vgl. Mayring 2002/5, S. 20-23).

Um diese Grundsätze zu konkretisieren, differenziert P. Mayring in 13 methodische Säulen, die aufschlüsseln, wie die fünf Postulate genauer zu verstehen und vor allem umzusetzen sind. Damit wird Anspruch und Wirklichkeit qualitativen Denkens überprüfbar und einschätzbar. Das Aufzeigen der verschiedenen Aspekte ermöglicht, was bei der qualitativen Forschung besonders wichtig ist, nämlich „nicht fertige Instrumente blindlings anzuwenden, sondern die Verfahrensweisen auf den konkreten Gegenstand passend zu entwickeln und anzuwenden. Ein allzu sklavisches Benutzen der hier zusammengestellten Verfahren läuft also Gefahr, den Gegenstand durch die Methode zu vereinheitlichen, zu verzerren. Denn eigentlich erfordert jeder Forschungsgegenstand seine eigene, spezifische Erkenntnismethode“ (Mayring 2002/5, S. 149).

Die 13 Säulen werden im Folgenden genauer in Bezug auf das Untersuchungsvorhaben aufgeführt und im Sinne der qualitativen Forschung berücksichtigt. Als Strukturierungshilfe wird die Zuordnung von P. Mayring übernommen, der die fünf Postulate den 13 Säulen zuteilt und damit gegenstandsgerecht bündelt.

Zu 1 und 4:

Eine Subjektorientierung mit einer ganzheitlichen Herangehensweise an den Untersuchungsgegenstand, die auch seinen historischen Kontext berücksichtigt und an konkreten Problemstellungen anknüpft, erfordert zwingend eine Orientierung an den alltäglichen Interessen und Belangen der Beteiligten (Alltagsorientierung). Dem entsprechend befasst sich die vorliegende Arbeit mit dem Handlungsfeld Aus- und Fortbildung von Schulleiter/innen¹⁶⁵, die der Zielgruppe als Unterstützungsmaßnahme beim Übergang Lehrkraft - Führungskraft verpflichtend gesetzt wird. Innerhalb dieser Sequenz finden sich im Rahmen der Fallstudie für den Bereich der persönlichkeitsbildenden Inhalte erlebnis- und erfahrungsorientierte Methoden¹⁶⁶, die einen emotionalen und kognitiven Zugang ermöglichen sollen. Aufgrund der beruflichen Erfahrungen und Beobachtungen der Autorin kann die Aussage formuliert werden, dass durch ihre unterrichtlichen Aufgaben als Lehrkräfte den angehenden Führungskräften Erfahrungen mit diesen Methoden teilweise nicht unbekannt sind.

Zu 2:

Als Konkretisierung des Postulats der Deskription führt P. Mayring folgende methodischen Grundsätze an: Genaue Beschreibungen müssen zunächst am einzelnen Fall ansetzen („Einzelfallbezogenheit“, ebd. S. 25). Dies erfolgt hier durch die Betrachtung und Begleitung der

¹⁶⁵ Auf die Gruppe der pädagogischen Führungskräfte wird in Kapitel 2.2 näher eingegangen.

¹⁶⁶ Eine genauere Erläuterung, was darunter zu verstehen ist, erfolgt in Kapitel 2.3

Gruppe der Schulleiter/innen während ihrer Aus- und Fortbildungssequenz. Außerdem wird diesem Untersuchungsgegenstand mit großer „Offenheit“ (ebd. S. 27) begegnet; das heißt auch, dass das Forschungsvorhaben grundsätzlich für Ergänzungen und Revisionen offen bleibt. Während der Sequenz, die sich über ein dreiviertel Jahr erstreckt, sind sowohl planerische, personelle, organisatorische als auch inhaltliche Veränderungen möglich. Die eingesetzten Untersuchungsmethoden sollten einer genauen Kontrolle unterliegen („Methodenkontrolle“, ebd. S. 29), Verfahrensschritte offen legen und regelgeleitet erfolgen. Alle Schritte und Situationen im Vorfeld sowie im Verlauf der Untersuchung werden festgehalten und dokumentiert. Der vorliegende Ansatz passt dementsprechend sein geplantes Vorgehen bei Bedarf an das Forschungsfeld an, ermöglicht Zugriffsoptimierungen auch in der Erhebungssituation und legt seine Vorgehensweise, die sich auf der Grundlage von Regeln kontrollieren lässt, bis ins Detail offen (vgl. ebd. S. 29).

Zu 3:

Das Postulat der Interpretation bedingt, dass zunächst das Vorverständnis bezüglich des Untersuchungsgegenstandes zu explizieren ist. „Das eigene Vorverständnis beeinflusst immer die Interpretation - das ist einer Grundsätze der Hermeneutik¹⁶⁷“ (ebd. S. 29). Eigene subjektive Erfahrungen anhand von „Introspektion“ (ebd. S. 31) sind ein legitimes Erkenntnismittel im Forschungsprozess, der immer als „Forscher-Gegenstands-Interaktion“ (ebd. S. 31) aufgefasst werden muss. Eine Besonderheit besteht in der Untersuchung zusätzlich darin, dass sich die Autorin forschend in ihrem dienstlichen Tätigkeitsbereich befasst. Dabei verzahnt sich der berufliche Alltag mit dem Vorhaben, wird davon berührt und bereichert. Die eingebrachten Erfahrungen werden im Verlauf der Darstellung als solche gekennzeichnet und kommentiert. „Aus heutiger Sicht fügt Georg FORSTER Methoden zusammen, die seit dem 19. Jahrhundert als unvereinbar gelten: In bewusster Überwindung der Trennung von Natur- und Kulturwissenschaften lässt FORSTER in Form einer materialistischen Evolutionstheorie die Vernunft hervorgehen aus den Erkenntnisexperimenten des „sinnlichen Menschen“. Da der Beobachter immer Teil des Erkenntnisprozesses ist, verändert sich im Akt der Erkenntnis Subjekt und Objekt. Dieser Prozess, so FORSTER, muss im Text des sich selbst beobachtenden Beobachters abgebildet werden. Die Textabfolge hält alle Irrtümer und Selbstkorrekturen des Autors fest“ (Garber in: Friebertshäuser/Prenzel 1997, S. 221)¹⁶⁸.

¹⁶⁷ Auf den Begriff der Hermeneutik wird im Folgenden noch näher eingegangen. Er steht hier zunächst unkommentiert im Kontext der Aussage.

¹⁶⁸ Schreibweise wurde aus dem Original übernommen.

Die in dieser Untersuchung verwendeten Rahmenkonzepte zu Erwachsenen- bzw. Weiterbildung, Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung, Lernen und Erlebnispädagogik¹⁶⁹ sollen das an den Forschungsgegenstand heran getragene subjektive Vorverständnis deutlich machen, das bewusst jeder Interpretation und dem Gegenstandsverständnis zugrunde gelegt wird.

Zu 5:

Das Postulat des Verallgemeinerungsprozesses fordert eine argumentative Begründung der Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse. Um Verallgemeinerungen zu unterstützen, sind auch induktive Verfahren zugelassen. Neben „der Ableitung des Besonderen aus dem Allgemeinen wird mittels logisch widerspruchsfreier Beweise (Deduktion) ein induktives Vorgehen erlaubt und damit auch die Grundlage für sinnvolle Einzelfallanalysen bildet“ (Mayring 2002, S. 12). Kontextgebundene Regeln, die sich an den Besonderheiten der Methoden in der Aus- und Fortbildungssituation sowie der Gruppe der pädagogischen Führungskräfte orientieren, entsprechen dem spezifischen Gegenstandsbereich mehr als ein starrer Gesetzesbegriff. Weiter muss qualitative Forschung zur Verallgemeinerung ihrer Ergebnisse prüfen, welche sinnvollen Quantifizierungen möglich sind. Eine Quantifizierung der Ergebnisse in der vorliegenden Untersuchung erfolgt daher für sinnvoll erscheinende Ergebnisausschnitte. Die Forschungsarbeit führt zu einem zu Ergebnissen, die weiterführende Untersuchungen erforderten, beispielsweise an neuen Personengruppen und Themenbereichen. Darüber hinaus wird nach gegenstandsbezogenen Verallgemeinerungen und ableitbaren Regeln aus den auf Einzelfällen bezogenen Forschungsergebnissen durch eine plausible argumentativ-interpretative Begründung mittels vergleichbarer Ansätze gesucht.

Mit dieser konzeptionellen Rahmung wurde eine erste Einordnung der vorliegenden Untersuchung vorgenommen, auf die hinsichtlich des interpretativen Paradigmas noch näher eingegangen werden soll.

4.1.2. Der Forschungsansatz unter Berücksichtigung des interpretativen Paradigmas

Der hier vorgestellte Ansatz zur qualitativen Forschung lässt sich der grundlagentheoretischen Position des interpretativen Paradigmas zuordnen, das davon ausgeht, „dass alle Interaktion ein interpretativer Prozess ist, in dem die Handelnden sich aufeinander beziehen durch sinngebende Deutungen dessen, was der andere tut oder tun könnte“ (Matthes 1973, S. 201; Lam-

¹⁶⁹ Vgl. zu diesen Themen Kapitel 2.

nek 1988, S. 43). Die Untersuchung bezieht ihre Forschungsergebnisse aus dem Beschreiben, Erklären und Verstehen einer sozialen Wirklichkeit. Der Untersuchungsgegenstand, die Methoden in der Aus- und Weiterbildungssequenz für angehende und tätige pädagogische Führungskräfte als soziale Wirklichkeit, wird im Rahmen der Studie mit Hilfe von verschiedenen Untersuchungsverfahren betrachtet. „Erwachsenenbildung ist auch thematisch vorwiegend mit Deutungsmustern, Handlungsentwürfen und Wissensformen befasst, deren Sinn erst durch die Auslegung und Verständigung erschlossen werden kann (Tietgens 1987; Thommsen 1980)“ (Kade in: Tippelt 2005/2, S. 343).

P. Mayring formuliert hierzu sein drittes Postulat zu den Grundlagen qualitativen Denkens: „Der Untersuchungsgegenstand der Humanwissenschaften liegt nie völlig offen, er muss immer auch durch Interpretation erschlossen werden“ (Mayring 2002/5, S. 22). Die Verfasserin ist somit Interpretin der von ihr beobachteten Interaktionen. Sie wird zum Beispiel die zwischen den Lehrkräften oder zwischen den Führungskräften ebenfalls interpretativ ablaufenden Deutungen zu erkennen und zu berücksichtigen haben.

Die als Feldforschung angelegte Datenerhebung bezieht sich auf die Aus- und Weiterbildungssequenz für die pädagogischen Führungskräfte. Hier werden Inhalte, die für die Leitung einer Schule relevant sind, angeboten. Damit entspricht sie P. Mayrings viertem Postulat zu den Grundlagen qualitativen Denkens: „Humanwissenschaftliche Gegenstände müssen immer möglichst in ihrem natürlichen, alltäglichen Umfeld untersucht werden“ (ebd. S. 22). Dieses alltägliche Umfeld muss im übertragenen Sinn gesehen werden, da die Führungskräfte sich in der Fortbildungssituation nicht in diesem befinden, sondern sich damit mit Hilfe der Fortbildungsangebote auseinandersetzen. Umso wichtiger erscheint die Forderung, aufgrund der hohen Komplexität und Vielschichtigkeit der Einflussfaktoren ein tiefes Eindringen in die untersuchte Situation vorzunehmen.

Hierzu eignet sich der Untersuchungsansatz der Fallstudie. „Fallstudien zielen auf die genaue Beschreibung oder Rekonstruktion eines Falls ab (vgl. ausführlicher Ragin&Becker 1992). Das Fallverständnis ist dabei eher weit gefasst – neben Personen können auch soziale Gemeinschaften (...), Organisationen und Institutionen (...) Gegenstand einer Fallanalyse werden. Dabei ist das entscheidende Problem die Identifikation eines für die Fragestellung der Untersuchung aussagekräftigen Falls, die Klärung, was zum Fall noch dazu gehört und welche methodischen Zugänge seine Rekonstruktion erfordert“ (Flick in: Flick u.a. 2004/3, S.

254). Das weist auf die Zielsetzung der Einzelfallstudie hin. Es geht darum, einen genaueren Einblick in das Zusammenwirken einer Vielzahl von Einflussgrößen zu erhalten, wobei der betrachtete Fall ganzheitlich und realitätsgerecht erfasst und nach den methodologischen Prinzipien qualitativer Sozialforschung kommunikativ, naturalistisch, authentisch und offen untersucht wird (vgl. Lamnek 1988, S. 4f).

Kennzeichnend für eine qualitative Fallstudie ist dabei das Betrachten weniger Fälle, aus denen viele, tiefer gehende Informationen hervortreten, die durch mehrere Methoden erfasst werden. Entsprechend dieser Forderung werden nicht die gesamte Aus- und Fortbildungssequenz, sondern einzelne Bausteine im Verlauf der drei Wochen durch eine eingehende Forschungslogbucharbeit als selbstreflexives Element betrachtet. „Demgegenüber kommt der qualitativen Forschung ein theoriegenerierender Charakter zu, indem sie ihren Gegenstand zuallererst im Forschungsprozess finden und rekonstruieren muss. Die Begriffe werden in einer schrittweisen Annäherung an die Praxis gewonnen und kommen in der ‚Sprache des Falls‘ zur Explikation“ (Kade in: Tippelt 2005/2, S. 342).

Bei der hier durchgeführten Analyse von Einzelfällen soll der Zugang zum Forschungsgegenstand ein Verstehen der Besonderheit der Aus- und Fortbildungssituation und speziell der darin angebotenen Methoden ermöglichen. Für die hier zugrunde gelegte qualitative Forschung heißt das, „dass bei der Herstellung von Texten (über ein bestimmtes Subjekt, eine Interaktion oder ein Geschehen) an der Konstruktion von Wirklichkeit in diesem Text derjenige, der ihn verfasst, ebenso involviert ist wie derjenige, der ihn liest bzw. interpretiert“ (Flick 2005/3, S. 60).

Das erfolgt im hermeneutischen Verständnis, auf dessen Basis versucht wird, „bestimmte Regeln zu formulieren, die es ermöglichen, von subjektiv-intuitivem Wissen zu intersubjektiv-nachvollziehbarem Wissen zu gelangen“ (Herweg in: Friebertshäuser/Prengel 1997, S. 286). Das hermeneutische Verstehen, hier bezogen auf die spezielle Situation der pädagogischen Führungskräfte und ihrer formulierten Erwartungen und Forderungen, versucht bei diesem Forschungsvorhaben die Bedeutung der angebotenen erlebnis- und erfahrungsorientierten Methoden für die Führungskräfte als Untersuchungsobjekte durch Erhebungstechniken zu erfassen. Die Feststellung, dass „das hermeneutische Verfahren ein Sich-Einarbeiten, ein Sich-Hineinfinden in oft ausgedehnteste und komplizierteste Sinnzusammenhänge erfordert“ (Seiffert 1971/2, S. 122) zeigt, dass mit diesem Zugang eine intensive und ausgedehnte Be-

schäftigung mit dem Untersuchungsgegenstand einher gehen muss. Ausgangspunkt dabei ist der hermeneutische Zirkel, der bedeutet: „Bevor wir etwas systematisch lernen, wissen wir bereits etwas darüber. Und das ist auch notwendig: denn nur dann können wir etwas lernen wollen, wenn wir schon etwas darüber wissen“ (ebd. S. 89). Im Sinne des Vorverstehens hilft das hermeneutische Vorgehen, „dass das zentrale Anliegen im Unterschied zur bloßen Erklärung des Verstehens von Bedeutungen ist. Es geht nicht um einführendes Verstehen sondern um Sinn-Verstehen“ (Eberwein/Mandl 1995, S. 41). Damit wird das Anliegen der vorliegenden Untersuchung angesprochen, die verstehen und deuten will.

Dieses Verstehen der vorgestellten Situation gründet sich dabei auf die phänomenologische Deskription eines Vorganges oder Sachverhaltes mit seinen Ursachen oder Gründen, wobei das zweite Postulat bei P. Mayring angesprochen ist, in dem es heißt: „Am Anfang einer Analyse muss eine genaue und umfassende Beschreibung (Deskription) des Gegenstandsbereichs stehen“ (Mayring 2002/5, S. 21). Dabei versucht dieser erklärende Zugriff, Handlungsabläufe oder Situationen, wie beispielsweise einen methodisch erlebnisorientiert ausgerichteten Baustein innerhalb der Sequenz, möglichst theorieneutral ohne bereits bestehende interpretative Einflüsse zu beschreiben. In der Sichtung und Analyse themenrelevanter Literatur erfolgt zunächst ein gegenstandsbezogener Zugang, in dem das Vorverständnis und die empirisch-qualitative Annahme thematisiert werden.

Die Literaturlarbeit folgt ebenfalls dem induktiven Vorgehen, indem an relevanten Stellen eine vertiefende Analyse ansetzt. Vor allem dort, wo für das Forschungsvorhaben wesentliche Aspekte angesprochen werden, findet eine Auseinandersetzung im hermeneutischen Sinne statt, die es ermöglicht, Grundlagen wissenschaftlicher Interpretation zur Auslegung von Texten zu erarbeiten. „Texte, wie alles vom Menschen Hervorgebrachte, sind immer mit subjektiven Bedeutungen, mit Sinn verbunden; eine Analyse der nur äußerlichen Charakteristika führt nicht weiter, wenn man nicht diesen subjektiven Sinn interpretativ herauskristallisieren kann“ (Mayring 2002/5, S. 13/14).

Die in dieser Arbeit durchgeführte Fallstudie untersucht mit ihrem explorativen Ansatz ein Forschungsfeld, das ein Vorverständnis - wie oben ausgeführt - vom Untersuchungsgegenstand entsprechend der hermeneutischen Grundregel zugrunde legt. Sie entspricht dabei der Vorstellung, dass ohne ein Vorverständnis kein Verständnis möglich ist. „Wenn davon ausgegangen wird, dass humanwissenschaftliche Gegenstände immer gedeutet, interpretiert werden

müssen, so heißt das auch, dass diese Deutungen nie voraussetzungslos möglich sind“ (ebd. S. 29). Daher stützt sich diese Untersuchung nicht auf vorher exakt formulierte theoretische Annahmen oder Hypothesen, um diese zu überprüfen. „*Theoriebildung* in qualitativer Sozialforschung ist offen, weil der Forscher auf die Formulierung von Hypothesen ex ante verzichtet; sie entstehen vielmehr aus dem empirischen Studium des Objektbereichs im sozialen Feld“ (Lamnek 1988, S. 217)¹⁷⁰.

Somit werden die theoretischen Annahmen nicht an den Untersuchungsgegenstand herangebracht, sondern in der Auseinandersetzung damit weiter entwickelt. Ein solches Vorgehen bietet sich auch bei der vorliegenden Untersuchung an. Die Vorannahmen der Autorin stammen aus Erfahrungen ihrer beruflichen Tätigkeit, die im Alltagsgeschehen wahrgenommen, aber mangels eingehender Studien nicht ausreichend reflektiert wurden. Im Verlauf der Fallstudie entwickeln sich die Ergebnisse, die mit Hilfe der durchgeführten Interviews weiter konkretisiert werden. Für die Bildung von Modellen oder Formulierung von Ergebnissen ist es daher erforderlich, genügend detaillierte und umfassende Erfahrungen zu sammeln. Auf der Grundlage der vorliegenden Exploration und einer Vorstrukturierung des Untersuchungsgegenstandes, was durch die Interviews teilweise geschehen ist, lassen sich die Ergebnisse auf der bereits erhobenen Datengrundlage formulieren. Im Weiteren erfolgt eine ergebnisorientierte Vorgehensweise, die im Verlauf der Studie die Ergebnisse reflektiert und mit den weiteren Erkenntnissen abgleicht. „Die Subjektivität von Untersuchten und Untersuchern wird zum Bestandteil des Forschungsprozesses. Die Reflexion des Forschers über seine Handlungen und Beobachtungen (...) werden zu Daten, die in die Interpretation einfließen“ (Flick 2005/3, S. 19).

Einsichten und Erkenntnisse über den Untersuchungsgegenstand lassen sich im Zusammenhang mit dem explorativen Forschungsvorgehen offen legen. Der beschreibende Forschungsansatz dieser Studie greift die Idee auf, persönlichkeitsbildende Inhalte mit erlebnis- und erfahrungsorientierten Methoden anzubieten. Die Zielstellung der Untersuchung besteht darin, durch eine offene, beschreibende Vorgehensweise Erkenntnisse über die untersuchte methodische Konzeption zu liefern. Dabei sind bereits die exakten Beschreibungen des Untersuchungsgegenstandes sowie die Kommunikation mit den Beteiligten und deren Ausgangslage und Vorerfahrungen ein eigener Bereich der Untersuchung. „Aus der Einsicht in die Verwobenheit alltäglicher und wissenschaftlicher Theoriebildungsprozesse“ (Lamnek 1988, S. 24;

¹⁷⁰ Kursivschreibweise wurde aus dem Original übernommen.

1989, S. 195f.) folgt die Aufwertung der Kommunikation zwischen Forscher und Forschungs-
subjekt zum konstitutiven Merkmal und Gegenstand der Forschung (vgl. Hoffmann-Riem
1980).

Inwieweit aus den spezifischen Einsichten der Einzelfallstudie auf eine breitere Gültigkeit
oder Übertragbarkeit der Ergebnisse geschlossen werden kann, bedarf einer klaren Reflexion
mit eindeutigen Begründungen. P. Mayring problematisiert das in seinem fünften Postulat zu
den Grundlagen qualitativen Denkens: „Die Verallgemeinerung der Ergebnisse humanwissen-
schaftlicher Forschung stellt sich nicht automatisch über bestimmte Verfahren her; sie muss
im Einzelfall schrittweise begründet werden“ (Mayring 2002/5, S. 23). Dies rührt daher, dass
menschliches Verhalten in hohem Maße historisch geprägt, situativ gebunden und mit subjek-
tiven Bedeutungen behaftet ist (vgl. ebd. S. 23). Für die vorliegende Untersuchung bedeutet
das, dass ihre Ergebnisse zwar ausschließlich den untersuchten Fall repräsentieren, ihre Inter-
pretationen und die daraus abgeleiteten Empfehlungen sich durch eine entsprechend vorsich-
tige argumentative Begründung jedoch ausdehnen und möglicherweise auf einen größeren
Gültigkeitsbereich projizieren lassen. „Die Darstellung und Auswertung qualitativer Beiträge
sieht sich mit der Anforderung konfrontiert, zugrunde liegende Strukturen zu erfassen und zu
rekonstruieren, denn auch qualitative Sozialforschung zielt auf verallgemeinerungsfähige
Aussagen ab, möchte dabei aber die Originalität der Einzelbeiträge nach Möglichkeit erhalten.
Für die Interpretation und Klassifikation der vorhandenen Textelemente lassen sich aber
schwerlich abstrakte, von der konkreten Forschungsfrage losgelöste Regeln aufstellen“ (Lam-
nek 1987, S. 180). Besonders die Anwendungsbereiche und Einsatzmöglichkeiten der unter-
suchten Methoden könnten durch die kritische Darstellung und intensive Interpretation weiter
entwickelt werden.

Der Untersuchungsansatz mit Fallbegleitung, Falldarstellung und Fallanalyse bedient sich bei
der Breite seines Zugangs zum Forschungsgegenstand verschiedener Erhebungs- und Auswer-
tungstechniken. „Mixed-methods research is not a contradiction in terms but may be in accord
with the researcher’s needs when he looks for the strategy, design and methods that fit the
best with his aims“ (Hoppe-Graf/Lamm-Hanel in: Qualitative Research in Psychology 2006,
S. 265).

Eine häufig verwendete Erhebungsmethode ist die des Interviews. Sie ist hier realisiert in
Form von Interviews mit Expert/innen, die als Fortbildner/innen tätig sind. Daneben stehen

die Begleitung durch selbstreflexiv angelegte Forschungslogbücher und eine Gruppendiskussion. An diesen umfassenden Datengewinnungsprozess schließt sich ein noch umfangreicheres Auswertungsverfahren an. Dazu müssen geeignete Methoden für die jeweiligen Erhebungs- und Auswertungssituationen gefunden werden. Die Methodenvielfalt ist gekennzeichnet durch ein flexibles Heranziehen und Anpassen geeigneter Vorgehensweisen, je nach den Erfordernissen des Forschungsprozesses. „Das prinzipiell offene Vorgehen – zunächst breite, dann vielleicht engere Orientierung –, die Möglichkeit des Wechsels von einer Forschungslinie zu einer anderen, die Verschiebung der Relevanzstrukturen, die Veränderung des Forscherverständnisses, der Einsatz wechselnder Methoden etc. sind Elemente von Flexibilität im qualitativen Forschungsprozess“ (Lamnek 1988, S. 221). In dem vorliegenden Forschungsdesign wird auf die komplexen Anforderungen der Aus- und Fortbildungssituation der pädagogischen Führungskräfte eingegangen und je nach Möglichkeiten in Form von schriftlicher oder mündlicher Erhebung reagiert.

Insgesamt lässt sich also festhalten: Das im interpretativen Paradigma anzusiedelnde qualitative Vorgehen dieser Studie bedient sich auf der Grundlage phänomenologischer Deskriptionen des Forschungsgegenstandes hermeneutischer Zugänge. Als empirische Feldforschung führt die Untersuchung mit Hilfe des explorativen Forschungsansatzes eine Fallstudie zu einer deskriptiv ausgerichteten Aus- und Fortbildungssituation mit erlebnis- und erfahrungsorientierten Methoden durch. Die methodische Vorgehensweise ist durch vielfältige Erhebungs- und Auswertungstechniken gekennzeichnet.

4.2 Die methodische Vorgehensweise innerhalb der Untersuchung

Das methodische Vorgehen der Studie bestimmt sich aus den Zielen des Untersuchungsansatzes. Im Sinne einer wissenschaftlichen Verwertbarkeit hält die Fallanalyse sich an einen Vorgehensplan, der im Folgenden skizziert werden soll und sich an fünf Leitgesichtspunkten von P. Mayring orientiert:

1. Formulierung der *Fragestellung*¹⁷¹ der Fallanalyse: Hier geht es darum, den Zweck der Fallanalyse zu explizieren.

¹⁷¹ Die Kursivschreibweise wurde aus dem Original übernommen.

2. *Falldefinition* als Kernpunkt der Analyse: Was soll als Fall gelten? (z.B. Extremfälle, Idealtypen, häufige Fälle, seltene Fälle, Grenzfälle, theoretisch interessante Fälle, etc.). Die Bestimmung des Falles und des verwendeten Materials, das an dem einzelnen Fall untersucht werden soll, hängen von der Fragestellung ab.
3. Bestimmung der spezifischen Methoden und Sammlung von Material.
4. *Aufbereitung* des Materials: Hierzu gehören die Fixierung (Tonband, Video, Fallprotokolle, ...) und die Kommentierung. Bewährt haben sich für die weitere Bearbeitung des Materials folgende Arbeitsschritte:
 - Fallzusammenfassung: Darstellung der wichtigsten Eckpunkte;
 - Fallstrukturierung: Gliederung des Materials, Ordnung in Abhängigkeit von der Fragestellung und der Theorie.
 Beide Arbeitsschritte sind Grundlagen für die *Fallinterpretation*.
5. Einordnung des Falls in einen größeren *Zusammenhang*: Vergleich mit anderen Fällen, um die Gültigkeit der Ergebnisse abschätzen zu können

(vgl. Mayring 2002/5, S. 43/44).

Zu Punkt 1 und 2 wurde in den vorhergehenden Ausführungen bereits Stellung bezogen.

Zu Punkt 3 und 4 ist festzustellen, dass der Untersuchungsplan durch die Auswahl der Untersuchungsverfahren realisiert wird. Zum einen geht es darum, die Interviews mit den Fortbildner/innen durchzuführen, mit dem Ziel, diese dann zu transkribieren, auszuwerten und daraus Kategorien zu entwickeln. Ein weiteres Ziel ist die Begleitung der Schulleitersequenz, die mit Forschungslogbüchern erfolgt, die sich zum großen Teil auf die erwähnten Kategorien beziehen und die die dargebotenen Methoden reflektieren und kommentieren. Daraus erfolgen die Beschreibung und die Analyse des Vorgehens der Beteiligten während und nach den angebotenen Bausteinen.

Zu Punkt 5 ist anzumerken, dass die Ergebnisse in Relation zu den sonstigen Angeboten in der Aus- und Fortbildung gesetzt und in ihrer methodischen Leistung interpretiert, bzw. die Grenzen aufgezeigt werden. Inwieweit diese Methoden für die Fortbildungsarbeit geeignet sind und entsprechende Ergebnisse aufweisen können, wird im Verlauf der Studie als Fragestellung aufgegriffen und bearbeitet¹⁷².

Mit der folgenden Darstellung werden die vorliegende Untersuchung im Überblick veranschaulicht und die einzelnen Schritte zusammengefasst. Das soll die jeweiligen Vorgehens-

¹⁷² Vergleiche Einordnung und Stellungnahme in Kapitel 7.

weisen, Abschnitte und Instrumente verdeutlichen sowie die Abfolge, die aufeinander aufbauend dargestellt ist.

These der vorliegenden Untersuchung als Ausgangspunkt der Fallstudie:

Erlebnis- und erfahrungsorientierte Methoden initiieren Lernen mit Hilfe von Reflexion und Transfer und fördern damit Wirksamkeit und Nachhaltigkeit.

Entwicklung eines theoretischen Bezugsrahmens zu den forschungsrelevanten Aspekten:

- Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung sowie Aspekte der Erwachsenen- bzw. Weiterbildung,
- Beteiligte an Fortbildungen, pädagogische Führungskräfte,
- Handlungsorientiertes, erwachsenengerechtes Lernen,
- Erlebnispädagogik.

Forschungsdesign des empirisch-qualitativen Vorgehens:

Erhebungs- und Auswertungsverfahren:

Interviews	Gruppendiskussion	Logbücher
Experteninterviews N1-3	Durchführung	Log1-3, LogR, LogE ¹⁷³
Transkription	Transkription	Zusammenfassung
Qualitative Inhaltsanalyse	Qualitative Inhaltsanalyse	Qualitative Inhaltsanalyse

Zusammenfassung:

- Methodentriangulation
- Interpretation und Gewinnung von Erkenntnissen:
- Einschätzung der Ergebnisse unter Berücksichtigung der Gütekriterien

4.2.1 Überlegungen im Vorfeld

Entsprechend den oben formulierten Anforderungen dokumentiert und analysiert diese Untersuchung den Ansatz, über erlebnis- und erfahrungsorientierte Methoden Lernen zu initiieren und Gelerntes nachhaltig zu verankern. Es soll ein umfassender Einblick in Ablauf und Kon-

¹⁷³ Die Abkürzungen ergeben sich aus folgenden Einteilungen: Logbuch 1 wurde als Pilotversuch zuerst eingesetzt. Logbuch R steht als Abkürzung für den Schwerpunkt dieses Logbuchs, den der Reflexion in der ersten Woche der Schulleiter/innensequenz. Logbuch 2 wurde in der zweiten Woche der Schulleitersequenz eingesetzt. Logbuch 3 in der dritten Woche. Logbuch E bezieht sich auf die Aufzeichnungen der Autorin, die in der zweiten Woche selbst ein Forschungsbuch geführt hat.

zeption sowie Stärken und Schwächen dieses methodischen Angebots gegeben werden. Hierbei werden die Befindlichkeiten der Beteiligten registriert und die Möglichkeiten des Methodenpools ausgelotet und erfasst, die Fortbildungssituation und die Reaktionen wiedergegeben und somit einer Beurteilung zugeführt. Die Wahl eines geeigneten Untersuchungsgegenstandes fällt auf die bereits erwähnte Sequenz mit den speziellen Methoden in der Aus- und Fortbildung von Schulleiter/innen. Ähnliche Angebote betreut die Autorin seit fast sieben Jahren mit wechselnden Personen, Methoden und Inhalten¹⁷⁴. „Tatsache ist, dass qualitative Forschung eine eher *gezielte Auswahl* bevorzugt. (...) Das theoretical sampling setzt voraus, dass der Forscher weiß, worauf er seine Aufmerksamkeit zu richten hat. Danach wählt er seine „Versuchspersonen“ aus. Er sucht sich insoweit „repräsentative“ Fälle heraus, als diese geeignet erscheinen, seine Forschungsfrage zu beantworten“ (Lamnek 1988, S. 223)¹⁷⁵.

Der Ablauf der Fortbildungssequenz bestimmt im Wesentlichen die Planung der Untersuchung. Dabei kristallisieren sich zwei Schwerpunkte heraus. Im Vorfeld der Sequenzplanung wurden drei Interviews mit Fortbildner/innen geführt. Diese Interviews liefern Anhaltspunkte über Intentionen und Erfahrungen von Lehrenden, die mit den angewendeten Methoden vertraut sind. Den zweiten Schwerpunkt bildet die Befragung der Teilnehmenden, der Lernenden, die sich sowohl mit Hilfe von Forschungslogbüchern als auch bei einer Gruppendiskussion zu den gewählten Methoden äußern. Ergänzt werden diese Aussagen durch die persönlichen Notizen der Verfasserin sowie eine Befragung mit Hilfe eines Fragebogens. „*Daher ist die Fallstudie* - schon von ihrem Anspruch her - *zumeist multimethodisch anzulegen*. Eine solche *Methodentriangulation* erlaubt nicht nur, diese Intention der Fallstudie zu realisieren, sondern sie bietet obendrein die relative Gewähr, *Methodenfehler vergleichend* - insbesondere Artefakte - *zu erkennen und zu vermeiden*“ (Lamnek 1989, S. 5)¹⁷⁶.

Die Auswahl der Erhebungsinstrumente erfolgte mit Blick auf die hoch komplexen Erhebungssituationen, in der sich Lehrende und Lernende befinden. „Die Erhebungstechniken der Einzelfallstudie müssen kommunikativ sein, damit die soziale Wirklichkeit in der Erhebungssituation präsent wird“ (Lamnek 1989, S. 19). Diese Situationen sollen möglichst wenig vorselektierend wirken und die anfallenden Daten in ihrer Vielzahl möglichst umfassend sein. Diese werden aufgezeichnet und später in einer angemessenen, interpretativ auswertbaren

¹⁷⁴ Auf die genaue Situation wird bei der Vorstellung der Sequenz und des darin benutzten Instrumentariums in Kapitel 3 eingegangen.

¹⁷⁵ Die Schreibweise wurde vom Original übernommen.

¹⁷⁶ Kursivschreibweise wurde aus dem Original übernommen.

Form bereitgehalten. Der Prozess der Datenfixierung lässt sich weiter in die Schritte Datenaufzeichnung und ihre anschließende Transkription zerlegen. Ihnen folgt die Auswertung, die zum Ergebnisteil der Untersuchung mit anschließender Interpretation dieser Daten führt. Die theoretischen Überlegungen zu den vielfältigen methodischen Zugängen, zu den Forschungsgegenständen und den Formen der Datengewinnung beschreibt das folgende Kapitel. Daraufhin wird auf den methodischen Hintergrund der Transkription eingegangen, dem sich die Überlegungen zur Auswertung und -interpretation anschließen.

4.2.2 Bestimmung der Methoden und Erhebung von Daten

Wie bereits erwähnt, finden sich in den gewählten Situationen Stellungnahmen, Ereignisse und Details als Datenquellen, die sich im Verlauf der Studie anbieten. „Subjektive Bedeutungen lassen sich nur schwer aus Beobachtungen ableiten. Man muss hier die Subjekte selbst zur Sprache kommen lassen; sie selbst sind zunächst die Experten für ihre eigenen Bedeutungsgehalte“ (Mayring 2002/5, S. 66). Die Befragung der Lehrenden gibt Einblicke in deren Perspektive und Methoden, die sich von Fortbildner/innen im klassischen Verständnis unterscheiden, da von einer differierenden Auffassung von Lernbegleitung ausgegangen wird. Diese Unterschiede verdeutlichen sich während der Interviews und führen zu einer konkreteren Zielvorstellung im Rahmen des Methodeneinsatzes. Die Stellungnahmen der Lernenden liegen sowohl in schriftlicher wie auch in mündlicher Form vor. Die Auseinandersetzung mit den verwendeten Methoden steht im Mittelpunkt der Beiträge. „In der qualitativen Sozialforschung wird dagegen vor allem auf *Kommunikativität und Natürlichkeit* der Erhebungssituation und damit auf die *Authentizität* des erhobenen Materials geachtet, weshalb standardisierte Verfahren seltener verwandt bzw. als ausgeschlossen betrachtet werden“ (Lamnek 1989, S. 7)¹⁷⁷.

Zu einer möglichst umfassenden und gleichzeitig detaillierten Datenaufzeichnung sind Erhebungsmethoden erforderlich, die in Breite und Umfang den anfallenden Daten gerecht werden. „Gegenstand qualitativer Forschung ist der Fall oder das Dokument, in dem ein Wirklichkeitsausschnitt authentisch dokumentiert ist (Telhart 1985, Bude 1988). In der Regel erfolgt die Dokumentation des Falls als Interview, als Tonbandmitschnitt einer Gruppendiskussion oder als Beobachtungs- und Interaktionsprotokoll im Rahmen der Feldforschung“ (Kade

¹⁷⁷ Die Kursivschreibung wurde aus dem Original übernommen.

in: Tippelt 2005/2, S. 348). Im Folgenden wird das Interview mit Experten/innen, das im Rahmen der Studie mit drei Personen durchgeführt wurde, als Erhebungstechnik vorgestellt. Anschließend werden die weiteren Erhebungsverfahren näher beleuchtet. „Die Vielfalt an Forschungsdesigns erlaubt jedoch kaum, hier eine klare Zuordnung vorzunehmen. Tendenziell kommen Expertengespräche und Leitfaden-Interviews eher in Forschungsdesigns zum Einsatz, in denen sie kombiniert werden mit anderen Erhebungsverfahren“ (Friebertshäuser in: Friebertshäuser/Prenzel 1997, S. 375).

Das Prozessmodell kann wie folgt dargestellt werden:

- Aus Interview 1, 2, 3 (Int.1, Int.2, Int.3) entwickeln sich mit Hilfe des Interviewleitfadens Kategorien, die als Ergebnisse formuliert werden.
- Die Interviews wirken sich auf die Logbücher 1, R, 2, E und 3 (Log1, LogR, Log2, LogE und Log3) über die Kategorien und Ergebnisse aus.
- Die Kategorien wirken sich auf die Gruppendiskussion (GD) aus.
- Die Gruppendiskussion wirkt sich auf Logbuch 3 aus.
- In der Triangulation werden alle Untersuchungsmethoden zusammen gesehen und in ihrer Erkenntnisfunktion für den Untersuchungsgegenstand zueinander in Bezug gesetzt.

In einem Schaubild werden die einzelnen Faktoren zusammengefasst:

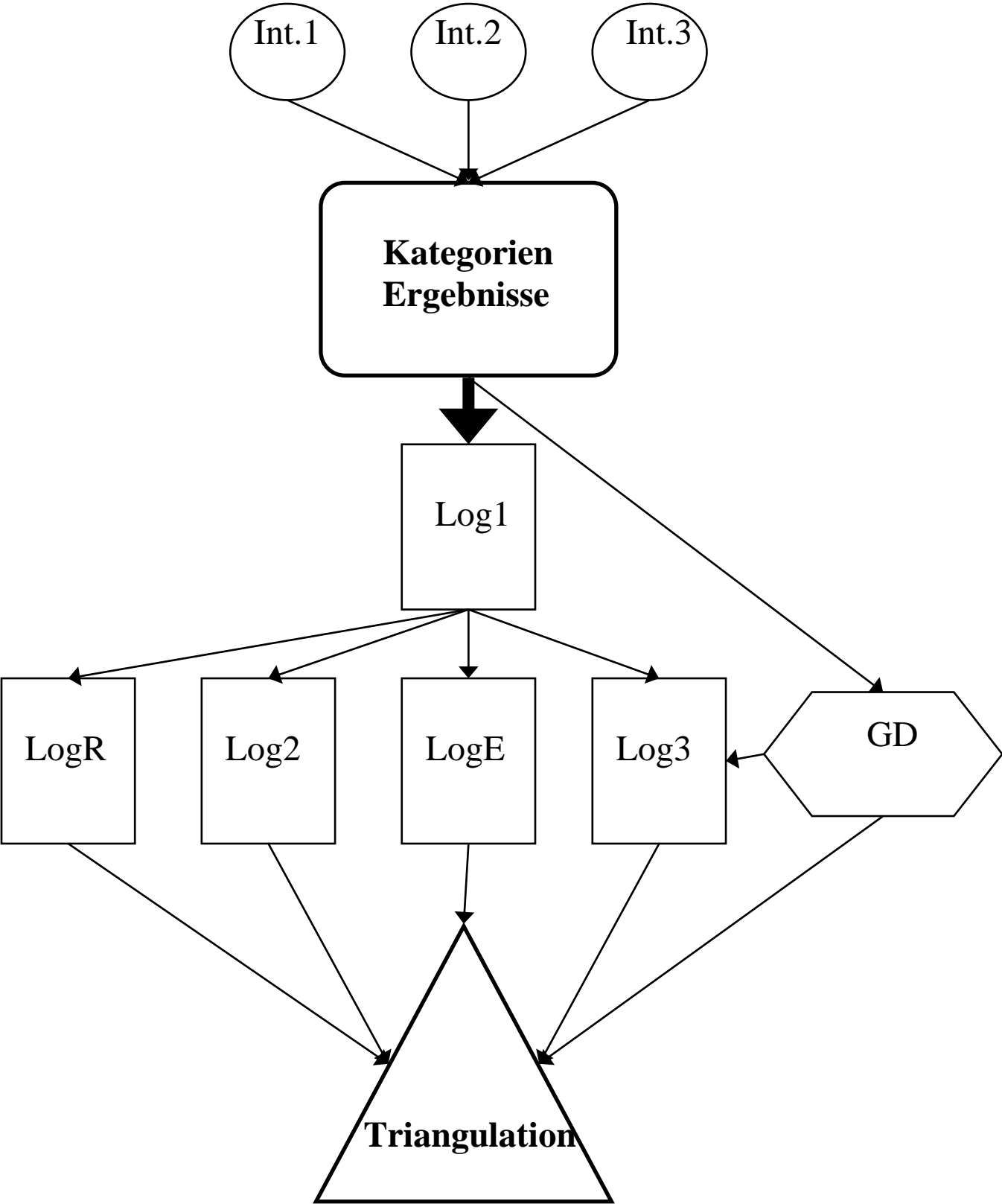


Abbildung 4.1 Das Prozessmodell des Untersuchungsvorhabens

4.2.2.1 Das Experteninterview

Mit der Grundannahme, dass die ausgewählten Methoden Lernen fördern können, bietet sich eine Befragung in Form eines Interviews von Experten/innen an. Mit dieser Form der Befragung verbindet sich das Ziel, das Vorgehen und die Erfahrungen der Fortbildner/innen offen zu legen, Gründe und Absichten ihrer Vorgehensweisen zu erfragen und damit Informationen zum Untersuchungsgegenstand zu erhalten.

Experteninterviews bieten sich dann an, wenn der bzw. die Befragte „weniger als (ganze) Person denn in seiner Eigenschaft als Experte für ein bestimmtes Handlungsfeld“ (Flick 2005/3, S. 139) gesehen und so als "Repräsentant einer Gruppe“ (ebd. S. 139) herangezogen wird. Die erfragten Informationen beziehen sich dementsprechend auf die für das Forschungsgebiet relevanten Themen, die vom Befragten repräsentiert werden. „Bei *Experteninterviews* sprechen wir mit Menschen, die entweder im Umgang mit unseren Probanden Erfahrungen haben: (...), oder die über unseren Forschungsgegenstand besondere und umfassende Erfahrungen haben“ (Atteslander 2006/11, S. 129-131)¹⁷⁸. Der Status des Experten, der Expertin im Rahmen der Untersuchung wird aktuell durch die Befragungssituation „vom Forscher verliehen“ (Meuser/Nagel in: Garz/Kraimer 1991, S. 443). Aus der Tätigkeit und den Aufgaben der Expert/innen erwachsen Erfahrungen und Wissensbestände, die „Gegenstände des ExpertInneninterviews“ (ebd. S. 444) sind. Die in der vorliegenden Untersuchung Befragten sind Expert/innen für handlungs-, erlebnis- und erfahrungsorientierte Methoden, die sie in ihrer Fortbildungstätigkeit entwickelt haben und verwenden. Wichtig für das Gelingen der Befragung ist, dass die Rollen der Beteiligten im Vorfeld geklärt sind und das Anliegen klar formuliert und deutlich gemacht wird. Die Vertrautheit der Interviewer, der Interviewerin mit dem Thema wird vorausgesetzt, damit gegenstandsangemessene Fragen gestellt werden können.

Die Charakteristika qualitativer Interviews (vgl. Friebertshäuser in: Friebertshäuser/Prengel 1997, S. 59-60), die besagen, dass die Befragung mündlich und persönlich durchgeführt werden soll, wurden von der Forscherin berücksichtigt. Die Fragen sind nicht-standardisiert. Mit offenen Fragen bietet sich den Befragten die Möglichkeit, selbst zu agieren und eigene Vorstellungen einzubringen. „Das Interview wird in gemeinsamen Interaktionen hergestellt, ist deshalb stets auch als Produktion von Interaktionen auszulegen“ (Kade in: Tippelt 2005/2, S.

¹⁷⁸ Kursivschreibweise wurde aus dem Original übernommen.

349). Die Interviews verstehen sich als vermittelnde und ermittelnde Gegenstandsbefragung einer einzelnen Person.

Die Umsetzung zentraler Elemente des Expert/inneninterviews als qualitative Befragungsf orm erfolgt hier durch das Überprüfen von Vermutungen der Forscherin durch die Verwendung eines Leitfadens. „ExpertInneninterviews werden auf der Basis eines flexibel zu handhabenden Leitfadens geführt“ (Meuser/Nagel in: Friebertshäuser/Prengel 1997, S. 483). Die Forscherin kennt die Feldsituation und formuliert daraus den Leitfaden und setzt ihn ein. Dieser wird immer wieder an die jeweilige Befragungssituation angepasst, um spezifische und sachbezogene Aussagen zu erhalten. „Eine leitfadenorientierte Gesprächsführung wird bei dem gerecht, dem thematisch begrenzten Interesse des Forschers an dem Experten wie auch dem Expertenstatus des Gegenübers“ (ebd. S. 448). Dabei diene der Leitfaden als Richtschnur, die durchaus verlassen und durch zusätzliche Aspekte erweitert werden kann, die dann im folgenden Interview zum Tragen kommen¹⁷⁹. „Die Forscher orientieren sich an einem Interview-Leitfaden, der jedoch viele Spielräume in den Fragformulierungen, Nachfragestrategien und in der Abfolge der Fragen eröffnet“ (Hopf in: Flick u.a. 2004/3, S. 351).

Die geführten Interviews berücksichtigen diese Voraussetzungen; die Befragten wurden im Vorfeld über das Forschungsvorhaben informiert und die Interviewerin erfragte mit Hilfe eines qualifizierten Leitfadens für die Studie angenommene wesentliche Aspekte. „Die in die Entwicklung eines Leitfadens eingehende Arbeit schließt aus, dass sich der Forscher als inkompetenter Gesprächspartner darstellt“ (Meuser/Nagel 1991, S. 448). Das Ziel eines Leitfaden-Interviews liegt darin, dass sie auch der Hypothesen- oder Theorieprüfung oder der Entdeckung gegenstandsbezogener Theorien dienen kann.

Die Auswertung von Experteninterviews richtet sich vor allem auf Analyse und Vergleich der Inhalte des Expertenwissens. Diese Vergleichbarkeit wurde bei der vorliegenden Auswertung zugrunde gelegt. Die einzelnen Interviews enthielten sowohl Parallelen als auch spezifische Aspekte, die sich in der anschließenden Transkription und qualitativen Inhaltsanalyse herauskristallisierten und in der Folge weiter berücksichtigt und aufgegriffen wurden. „Gerade durch den Vergleich von Text und seiner Interpretation ergeben sich Kontrollmöglichkeiten, die dem qualitativen Interview einen methodisch und methodologisch hohen Status zuweisen“ (Lamnek 1989, S. 35). Die so eruierten Informationen wurden mit Hilfe von Kategorien zu

¹⁷⁹ Die Genese der Interviews und der darin verwendeten Leitfaden wird in der Auswertung und Interpretation dieses Erhebungsinstruments in Kapitel 5 genauer berücksichtigt.

Ergebnissen, die der Befragung der Lernenden zugrunde gelegt wurden. „In einer Kategorie ist das Besondere des gemeinsam geteilten Wissens eines Teils der ExpertInnen verdichtet und explizit gemacht“ (Meuser/Nagel in: Garz/Kraimer 1991, S. 462).

4.2.2.2 Das Forschungslogbuch

Als weiteres Erhebungsverfahren wird in der Studie ein Forschungslogbuch eingesetzt. „In den letzten Jahren findet das Tagebuch auch Eingang in die Lehr-Lernforschung, beispielsweise als qualitatives (...) Erhebungsinstrument“ (Gläser-Zikuda/Hascher 2007, S. 11). Die Begrifflichkeit wurde zum einen entsprechend dem Anliegen und der Zielrichtung gewählt. Zum anderen ist bewusst der Begriff Tagebuch nicht verwendet worden, da mit Blick auf die Teilnehmenden ein neutraler Begriff den Zugang erleichtern sollte¹⁸⁰. Stattdessen bietet die Formulierung Logbuch einen Ansatz, der weniger belegt ist¹⁸¹. In der verwendeten Literatur wird diese Differenzierung meist nicht vorgenommen, insofern vermischen sich die Bezeichnungen in der folgenden Darstellung. Im Sinne der Kontinuität und des Grundverständnisses der Autorin wird im direkten Zusammenhang mit der vorliegenden Untersuchung der Begriff Forschungslogbuch verwendet.

Grundsätzlich stellt das gewählte Verfahren im Sinne der qualitativen Ausrichtung die Möglichkeit einer kontinuierlichen Begleitung und Befragung dar, die die subjektive Sicht der Forschungssubjekte einbezieht. Zum einen erscheint der Aspekt der Introspektion hier wichtig, ebenso wie der hier besonders berücksichtigte Aspekt der Forscher-Gegenstand-Interaktion.

Ergänzend kann festgestellt werden, dass dieses Verfahren bislang wenig eingesetzt und zu meist aus der Perspektive der Forscher/innen realisiert wird. „Gerade wenn mehrere Forscher beteiligt sind, ergibt sich die Notwendigkeit, den ablaufenden Forschungsprozess zu dokumentieren und zu reflektieren“ (Flick 2005/3, S. 249). In diesem Verständnis führte die Autorin ein eigenes Forschungslogbuch parallel zum Logbuch2 in der zweiten Woche der Se-

¹⁸⁰ Zu den Begrifflichkeiten wird in Kapitel 5.2 noch intensiver Bezug genommen.

¹⁸¹ „Tagebuchaufzeichnungen reichen in der Geschichte weit zurück. Chronologische Tagesberichte über Taten von Göttern und Königen im Sinne einer Chronik, die für die Allgemeinheit und die Nachwelt von Interesse sein würden und Logbücher der Schifffahrt, die nur für einen kleinen Kreis bedeutsam waren, nämlich die Mannschaft des Schiffes, sind sehr frühe Zeugnisse des Wunsches, aktuelle Geschehnisse festzuhalten und für andere nutzbar zu machen“ (Seemann in: Wilz/Brähler 1997, S. 13).

quenz. Solche Aufzeichnungs- und Reflexionsformen werden verstärkt in der Bildungsforschung und Bildungspraxis verwendet und auch in ihrer Aussagekraft untersucht. Dabei wird besonderer Wert auf die neuen Zugänge bei Lehr- und Lernprozessen, auf die Reflexion und daraus entstehende Fördermaßnahmen gelegt. Die Instrumente implizieren eine bestimmte Haltung gegenüber Lehren und Lernen¹⁸² (vgl. Gläser-Zikuda/Hascher 2007, S. 9).

Zunächst bietet die Verschriftlichung der Gedanken und Erfahrungen eine Grundlage für die weitere Auswertung und Interpretation im Rahmen des Forschungsvorhabens. „Das Tagebuch lässt sich mit den Begriffen Alltagsorientierung, Kontinuität, Reflexion und Gedächtnisstütze charakterisieren. Es wird in erster Linie als persönliches Dokument betrachtet, kann allerdings auch Forschungs- und Therapie Zwecken dienen“ (ebd. S. 10). Als Begleitform des prozessualen Ablaufs, auf den sich der Blick der Untersuchung richtet, berücksichtigen so genannte Tagebücher, die in der Forschung verwendet werden, folgende Aspekte, die als relevant empfunden werden:

„Die „Selbst“-Reflexion beschreibt eine Bewusstseinslage, in der das Subjekt die Chance hat, sich kognitiv aus dem Kontext zu reißen, um der Situation gewahr zu werden und den Prozess des Abgleichens zwischen Subjekt und Objekt bewusst wahrzunehmen“ (Forneck/Springer in: Faulstich u.a. 2005, S. 112). Somit kann der Einsatz von Selbstbeobachtungsinstrumenten überaus wirkungsvoll sein. Sie bieten die Gelegenheit, Reflexions- und Lernprozesse zu unterstützen, sie stärken den Lerntransfer und fördern im Idealfall die Veränderung von Verhalten (vgl. Landmann/Schmitz in: Gläser-Zikuda/Hascher 2007, S. 162).

Ein weiterer Aspekt liegt in der zeitlichen Dimension dieses Untersuchungsverfahrens, das sich in dem Fall der vorliegenden Studie über einen Zeitraum von einem dreiviertel Jahr zieht. Innerhalb dieser Monate sind regelmäßiger Kontakt, Dialog sowie mehrere Rückgriffe auf vorausgehende Zeiträume eingebaut, die die Präsenz der Beteiligten und Beziehungsstrukturen aufrechterhalten. „Die eigenartige Verknüpfung von subjektivem Erleben und objektivierender Bearbeitung ist auch in dialogischen Situationen der Deutung und Interpretation von Tagebuchtexten nicht voneinander zu trennen. Das besondere Potential von berufsbezogenen Tagebüchern als Lern- und Forschungsinstrumenten liegt darin, dass Erfahrungen über längerer Zeiträume dokumentiert werden können, im Unterschied zu zeitlich begrenzten und eher

¹⁸² Auf diesen Aspekt der Tagebucharbeit wird gesondert in Kapitel 5.2 eingegangen.

punktuell fixierenden Forschungsmethoden“ (Fischer in: Friebertshäuser/Pregel 1997, S. 699-700).

Die gewählte Form spielt eine weitere Rolle im Rahmen des Forschungsprojekts. Zunächst liegt ein Pilotversuch vor, der sowohl das Logbuch als Instrumentarium berücksichtigt, als auch die Reaktionen auf methodische Angebote beachtet. Damit entwickelt sich eine Grundlage für die Ausgestaltung des Forschungslogbuchs, das in der Sequenz der Aus- und Fortbildung eingesetzt wird. Der Aufbau des Instrumentariums richtet sich nach der neunten Säule qualitativen Denkens, der Problemorientierung, und setzt hier an. Das Methodenangebot regt zur Auseinandersetzung an und ist somit Diskussionsgrundlage, die im Forschungslogbuch thematisiert wird. Die Fragen richten sich auf Bereiche, die als Kategorien aus den Interviews entwickelt wurden. Sie sind somit zielgerichtet, in ihrer Bearbeitungsmöglichkeit zwar offen gestaltet, aber nicht völlig frei in ihrer inhaltlichen Ausrichtung. „Offene Fragen sind den geschlossenen Fragen insofern vorzuziehen, als sie die Reflexion anregen“ (Landmann / Schmitz in: Gläser-Zikuda/Hascher 2007, S. 158).

Ziel der Untersuchung ist es auch, einzelne Personen zu Wort kommen zu lassen und somit eine Vielgestaltigkeit der Aussagen zu bekommen. „Der Vergleich solcher Dokumentationen und der unterschiedlichen Sichtweisen, die darin zum Ausdruck kommen, gestaltet den Forschungsprozess in stärkerem Maß intersubjektivierbar und explizierbar“ (Flick 2005/3, S. 250). Im Untersuchungsverfahren findet der Einzelne mit seinen Einstellungen und Überlegungen Berücksichtigung. In diesem Sinne wurde bei der untersuchten Teilnehmer/innengruppe keine weitere Vorauswahl getroffen. Prinzipiell bot sich für alle die Gelegenheit, an der Studie teilzunehmen und somit ihre persönlichen Erfahrungen und Daten beizusteuern. „Die erneute Anerkennung von Tagebuchverfahren als Untersuchungsmethode sowohl in der wissenschaftlichen Prozessforschung als auch im diagnostisch-therapeutischen Kontext spiegelt eine Entwicklung wider, die dem Erkenntnis“subjekt“ im Erkenntnisobjekt einen größeren Raum zuerkennt“ (Seemann in: Wilz/Brähler 1997, S. 27).

Mit dem Angebot des selbstreflexiven Instrumentariums konnte den Partnerinnen und Partnern im Forschungsprozess auch die Gelegenheit gegeben werden, einen persönlichen Nutzen aus dieser Studie zu ziehen. So bietet das regelmäßige und begleitete Eintragen Anlass, sich mit dieser Form der Reflexion intensiv auseinander zu setzen, diese facettenreich kennen zu lernen und mit Hilfe von Rückmeldung zu hinterfragen. Das Ergebnis einer Studie zur An-

wendung von Tagebüchern legte diese zusätzliche Zielsetzung in der Anwendung des Untersuchungsverfahrens nahe. „Der Nutzen von Selbstbeobachtung und Selbstbeobachtungsinstrumenten (wie Tagebüchern, Lernprotokollen, Portfolio) wurde mehrfach belegt. Sie unterstützen den Transfer in den Arbeits- bzw. Lernalltag, motivieren an selbstgesetzten Zielen zu arbeiten, strukturieren die Selbstbeobachtung, indizieren Reflexionsprozesse und fördern damit Veränderungsprozesse. Insofern ist der Einsatz von Selbstbeobachtungsinstrumenten im Rahmen von Trainingsmaßnahmen sehr hilfreich und empfehlenswert“ (Landmann/Schmitz in: Gläser-Zikuda/Hascher 2007, S. 158).

Bei der Auswertung und Interpretation der vorliegenden Daten gilt es zu berücksichtigen, inwieweit die Befragungssituation, die zeitliche Dimension, die subjektive Befindlichkeit sowie weitere Faktoren die Datengewinnung mit beeinflusst haben¹⁸³. Beobachtbar und damit beachtenswert ist, dass das Ergebnis in einer Vielgestaltigkeit und Fülle von persönlichen Stellungnahmen besteht. „Allerdings ist zu berücksichtigen, dass die Informationen und Daten, die sich aus Tagebüchern ableiten lassen, in der Regel sehr reichhaltig und komplex sind. Das ist insbesondere dann der Fall, wenn Tagebücher offene Antworten zulassen und Lernsituationen aus der individuellen Sicht beschrieben werden sollen“ (Gläser-Zikuda/Hascher 2007, S. 11). Entsprechend wird die qualitative Inhaltsanalyse als ein Verfahren, das der Datenkomplexität gerecht wird, übernommen.

Die Vielgestaltigkeit der Daten richtet sich auf die Inhalte und Themen, die bearbeitet wurden. Um dem Anspruch der Gütekriterien gerecht werden zu können, dient als weiteres Verfahren die Gruppendiskussion als Regulativ und Interpretationsabsicherung. „Für die Forschung zu Portfolios ist die Problematik der Verschriftlichung ein wichtiger Hinweis auf die Bedeutung der Triangulation: erst wenn Informationen aus mehreren Quellen miteinander kombiniert werden, kann ein klares Bild von dem Nutzen entstehen“ (Brouer in: Gläser-Zikuda/Hascher 2007, S. 257). Somit wird als ergänzende Untersuchungsmethode das Verfahren der Gruppendiskussion in diesen Forschungsansatz eingebunden.

4.2.2.3 Die Gruppendiskussion

In der gegenseitigen Bedingtheit der verschiedenen Erhebungsinstrumentarien liegt wieder der Grundgedanke der Triangulation eingebettet. „Um die Stärken der Gruppendiskussion

¹⁸³ Auf diesen Aspekt wird in Kapitel 5.2 näher eingegangen.

nutzen zu können und dennoch nicht ihre Nachteile in Kauf nehmen zu müssen, bietet es sich an, diese Methode kombiniert mit anderen Erhebungsverfahren einzusetzen, für die das gleiche Argument gilt“ (Lamnek 2005/2, S. 75). Der vorliegende Forschungsansatz führt seine Untersuchungen zusammen mit anderen, bereits angeführten Methoden, auch mit Hilfe dieser Methode durch.

Die Gruppendiskussion kann zu den nicht standardisierten mündlichen Befragungen gezählt werden und ist damit ein qualitatives Untersuchungsinstrument. „Die Gruppendiskussion ist eine Erhebungsmethode, die Daten durch die Interaktion der Gruppenmitglieder gewinnt, wobei die Thematik durch das Interesse des Forschers bestimmt wird“ (Lamnek 2005/2, S. 27).

Anhand einer Liste von Vor- und Nachteilen, die nach Komrey (Lamnek 2005/2, S. 84/85) erstellt wurde, lassen sich die verschiedenen Aspekte aufzeigen und hinsichtlich der Relevanz für die vorliegende Arbeit überprüfen. Dabei werden in der Kommentierung solche Punkte vernachlässigt, die weniger oder gar nicht für das Forschungsvorhaben zutreffen¹⁸⁴.

Die Vorteile allgemeiner Art der Gruppendiskussion liegen in Folgendem. Die Teilnehmenden lenken gegenseitig ihre Aufmerksamkeit auf bisher vernachlässigte Themen-Aspekte. Sie regen sich zu freimütigen, offenherzigen Beiträgen an. Die Gruppenprozesse initiieren Lernprozesse. Die Gruppendiskussionen liefern Unterlagen für die Entwicklung von Hypothesen und für die Gestaltung spezieller Erhebungsinstrumente.

Die Vorteile von Gruppendiskussionen im Vergleich zum Einzelinterview finden sich in folgenden Aspekten. Sie eröffnen ein breiteres Meinungsspektrum und ermöglichen einen größeren Bereich von Reaktionsweisen. Ebenso provozieren sie spontanere Reaktionen und tragen zum Abbau psychischer Kontrollen bei. Es werden tiefer liegende Meinungen hervorgehoben sowie Meinungsdispositionen erkennbar. Zudem vermeiden sie Zwang zur Meinungsäußerung und erlauben es, Widerspruch zu äußern. Sie liefern bei geringem Aufwand viel Material (vgl. Lamnek 2005/2, S. 84/85).

Die in der Gruppendiskussion erhobenen Einstellungen und Meinungen beziehen sich insbesondere auf die Ergänzung und Zusammenführung der Inhalte, die im Forschungslogbuch enthalten sind. Ziel war, ein breiteres Spektrum zu erhalten, zusätzliche Reaktionen zu ermöglichen, Einzelmeinungen offenbar werden zu lassen. „Die *ermittelnde Gruppendiskussion* interessiert sich für *Meinungen, Einstellungen und Verhaltensweisen* zum Gegenstand der

¹⁸⁴ Eine detaillierte Beschreibung der durchgeführten Gruppendiskussion erfolgt in Kapitel 5.3

Diskussion (und deren gruppenprozessuale Entstehung), kann dabei aber unterschiedliche Erkenntnisabsichten verfolgen“ (Lamnek 2005/2, S. 35)¹⁸⁵.

Durch eine zunehmende Vertrautheit innerhalb der Gruppe infolge der schon gemeinsam verbrachten Zeit und der darin enthaltenen Erlebnisse konnte davon ausgegangen werden, dass Positionierungen und Gegenreaktionen leichter geäußert werden. Dennoch kann der/die Einzelne sich freiwillig einbringen und beteiligen, gegebenenfalls mit Unterstützung und Motivierung durch die Gesprächsleitung. „Die Gruppendiskussion ist eine (zumeist) *nicht-standardisierte mündliche Befragung in der Gruppensituation zum Zwecke der Informationsermittlung bei weichem bis neutralem Kommunikationsstil*“ (Lamnek 2005/2, S. 35)¹⁸⁶. Durch äußerst vielfältige Fragstellungen und Impulse kann ein intensiver Austausch angeregt werden. Die rege Beteiligung der Schulleiter/innen kann auf die entspannte Atmosphäre und die umfassend positiven Bedingungen zurückgeführt werden. „Viele subjektive Bedeutungsstrukturen sind so stark in soziale Zusammenhänge eingebunden, dass sie nur in Gruppendiskussionen erhebbare sind“ (Mayring 2002/5, S. 77). Die ermittelten Ergebnisse dienen dabei als Bestätigung von vorweg formulierten Annahmen und werden in der Auswertung und Interpretation erneut aufgegriffen.

Allerdings sind bei der Gruppendiskussion auch Nachteile allgemeiner Art zu bedenken. Die Quote der Schweigenden ist relativ hoch. Die gruppendynamischen Prozesse sind bedeutsam und fließen mit ein. Persönliche Anpassungsmechanismen behindern individuelle Meinungsäußerung. Es bilden sich Meinungsführer heraus sowie mögliche Abschweifungen vom Thema. Das individuelle Meinungsbild kann verfälscht werden.

Nachteile im Vergleich zum Einzelinterview sind in Folgendem zu sehen. Eine höhere Anforderung an Kooperationsbereitschaft ist gefordert. Einzelne Verweigerungen können nicht beeinflusst werden. Eine private Meinung wird durch eine quasi-öffentliche Meinung behindert. Eine intensive Erforschung der Persönlichkeit einzelner ist nicht durchführbar. Es ergeben sich Aussagen über die Gruppe, nicht über Einzelne. Der Arbeitsaufwand ist hoch.

Aufgrund der bereits angesprochenen positiven Grundstimmung lässt sich im Rahmen dieser Untersuchung wenig Nachteiliges aufführen. Zu beobachten war, dass einige vermehrt zu Wort kamen, andere sich zurücknahmen. Ebenso war der Fokus nicht immer auf das ur-

¹⁸⁵ Kursivschreibweise wurde aus dem Original übernommen.

¹⁸⁶ Kursivschreibweise wurde aus dem Original übernommen.

sprüngliche Thema gerichtet. Entsprechende Nachteile gleichen sich durch Anwendung der Triangulation in den meisten Fällen wieder aus. Durch die gezielte Gesprächsführung war es möglich, den thematischen Faden immer wieder aufzunehmen.

Der Einsatz eines Diskussionsleitfadens bringt bei angemessener Verwendung für das Forschungsvorhaben wertvolle Erkenntnisse. So orientierte sich die dargestellte Studie an folgenden Strategien zur Gestaltung von qualitativer Gruppendiskussion. Es erfolgt ein Anmoderieren einer eher groben Themenvorgabe mit wenigen expliziten und offenen Fragen. Somit haben die Teilnehmenden die Gelegenheit, die Gegenstände selbst zu entwickeln. Die Moderatorin gibt der Gruppe freie Entfaltungsmöglichkeiten und erfährt so die Perspektiven der Betroffenen (vgl. Lamnek 2005/2, S. 103). Darin steckt die Option, den Leitfaden nicht „sklavisch-korrekt zu handhaben. Er dient vielmehr dazu, die *Diskussion am Laufen zu halten, themenferne Abschweifungen zu verhindern* und für den *Forscher wichtige Gesichtspunkte nicht zu vergessen*“ (ebd. S. 104). In der im Rahmen der Studie durchgeführten Gruppendiskussion hatte der Leitfaden die Aufgabe, einen Rahmen, aber „*kein Korsett*“ (ebd. S. 104) zu sein. Er stellt „*Hilfe aber keinen Zwang*“ (ebd. S. 104) dar und er ist „*nicht ein für alle Mal fix*, sondern jederzeit nach theoretischen, inhaltlichen oder methodischen Bedürfnissen *modifizierbar*“ (ebd. S. 104)¹⁸⁷.

4.2.2.4 Ergänzende Materialien

Aufgrund des Untersuchungsinteresses und Ansatzes dieser Forschungsarbeit ist eine möglichst umfassende und ganzheitliche Datengewinnung zu den Erhebungssituationen angestrebt. Es erscheint deshalb unerlässlich, neben den bereits beschriebenen Verfahren weitere verfügbare Datenquellen in die Untersuchung einzubeziehen. Zur weiteren Dokumentation aller für die Untersuchung relevanter Einflussgrößen werden die Aufzeichnungen der Autorin genutzt. „Als so genanntes Forschungstagebuch nimmt das Tagebuch in der Feldforschung (Girtler, 1988, Jahoda, Lazarsfeld & Zeisel, 1975) sowie in der Aktionsforschung (Altrichter & Posch, 1990) eine zentrale Stellung ein. Informationen aus dem zu erforschenden Feld werden durch den Forschenden dokumentiert, selektiert und aufgearbeitet. Die Selbstreflexion der Forschenden spielt in diesem Bereich eine wesentliche Rolle, da sie der Analyse des Forschungsergebnisses sowie der Einschätzung der Ergebnisse dient“ (Gläser-Zikuda/Hascher 2007, S. 10/11).

¹⁸⁷ Kursivschreibweise wurde aus dem Original übernommen.

4.3 Aufbereitung des Materials

Auf die durchgeführten Interviews bezogen, ist die Verschriftlichung ein zwingend erforderlicher Schritt des Forschungsprozesses, um die in einer Untersuchung gewonnenen Daten einer Auswertung und Interpretation zuzuführen. Der dadurch entstehende Text, der die Untersuchungssituation abbildet, dient als Basis für eine „ausführliche interpretative Auswertung“ (Mayring 2002/5, S. 89). Die Forschungslogbücher liefern bereits Daten, so dass die folgenden Ausführungen zur Transkription auf diese nicht zu beziehen sind. Im Sinne der folgenden Aussagen soll eine Sichtweise verdeutlicht werden, die dieser Untersuchung zugrunde gelegt wird: „Doch stets ist im Dokument ein bereits interpretierter Lebensausschnitt, nicht das Leben selbst wiedergegeben; nicht nur der dokumentierte Fall, auch die Auswahl des Falls wie seine Wiedergabeform (Transkription) sind bereits Ergebnis interpretativer Akte, die nicht auf die Auswertungsphase beschränkt sind. Jedes dieser Phänomene kann deshalb selbst zum Gegenstand einer Auslegung im Untersuchungsgang werden“ (Kade in: Tippelt 2005/2, S. 348). Bei der vorgestellten Studie ist die Auswahl der Befragten bewusst geschehen. Sie repräsentieren eine Minderheit innerhalb der Fortbildner/innen und sind gleichzeitig in ihren Auffassungen individuell unterschiedlich und durch ihre selbst formulierten Schwerpunkte erkennbar verschieden tätig.

Außerdem sind die im Rahmen der Untersuchung verfassten Texte im Sinne der Sozialwissenschaft nicht nur Instrumente zur Dokumentation von Daten und Ansatzpunkt der Interpretation und damit Instrumente der Erkenntnis. Sie sind auch und vor allem ein Instrument der Vermittlung und Kommunikation von Erkenntnis und Wissen (vgl. Flick 2005/3, S. 346). „In diesem Zusammenhang wird Schreiben in der qualitativen Forschung in dreifacher Hinsicht relevant: bei der Darstellung der Ergebnisse eines Projekts; als Ansatzpunkt für die Beurteilung des Vorgehens, das zu ihnen geführt hat, und damit auch der Ergebnisse selbst; schließlich als Ansatzpunkt für reflexive Überlegungen zum Status von Forschung insgesamt“ (ebd. S. 346).

4.3.1 Transkription

Wenn nun bereits in der Phase der Datengewinnung nur selektiv, entsprechend dem Vorverständnis der Forscherin, Ausschnitte des Untersuchungsgegenstandes erfasst worden sind, ist für die Qualität der Untersuchung ebenso bedeutsam, mit welcher Blickrichtung und Genau-

igkeit die Transkriptionstexte verfasst werden. „Transkripte sind also immer selektive Konstruktionen, und die Selektivität wirkt sich auf die Analyse und Interpretation der Transkripte aus (Ochs 1979). Die Theoriegeladenheit betrifft jeden der eingangs erwähnten Aspekte von Transkription, weil an der Herstellung und Verwendung von Transkripten immer Menschen mit ihren besonderen Zielsetzungen, Fähigkeiten und Beschränkungen beteiligt sind“ (Kowal/O’Connell in: Flick u.a. 2004/3, S. 440).

Die Umsetzung der Daten erfordert ein tiefer gehendes Verständnis des Untersuchungsgegenstandes, die Aussagen sollen in ihrer Ganzheit erfasst und wieder gegeben werden. Bei der Frage, wie genau die umfassende Datenmenge transkribiert werden muss, ist nicht automatisch ein Höchstmaß an erzielbarer Genauigkeit das bestmöglich anzustrebende Qualitätsmerkmal des Transkriptionstextes. Wesentlich mehr Sinn macht eine Datenübertragung, bei der nur so viel und so genau transkribiert wird, wie die Fragestellung tatsächlich erfordert. Sie soll daher in einem vernünftigen Verhältnis zur Fragestellung und zum gewünschten Ertrag der Forschung stehen. U. Flick fasst diese Überlegungen wie folgt zusammen: „Erstens bindet eine zu genaue Transkription von Daten häufig Zeit und Energie, die sich sinnvoller in die ihrer Interpretation stecken lassen. Zweitens werden Aussage und Sinn des Transkribierten in der Differenziertheit der Transkription und der resultierenden Unübersichtlichkeit der erstellten Protokolle gelegentlich eher verstellt als zugänglich“ (Flick 2005/3, S. 253). Diesem Ansatz gemäß sind die erstellten Interviews in gut lesbarer Form niedergeschrieben. Nur an den Stellen, an denen es dem Textverständnis dienlich ist, sind sie mit zusätzlichen Anmerkungen versehen. So sind Auffälligkeiten des sprachlichen Ausdrucks, wie Betonungen, lange oder kurze Pausen, Lachen, Frageintonation, Formulierungshemmung, Tonfall, Sprechweise kommentiert, da nicht nur der Inhalt des Gesagten, sondern auch der „latente Gehalt“ von Relevanz ist (vgl. Mayring 2002/5, S. 11).

Somit folgt die Transkription der vorliegenden Studie den grundsätzlichen Empfehlungen für die Transkription von Gesprächen, wie sie Kowal und O’Connell formuliert haben:

1. Es sollten nur solche Merkmale des Gesprächsverhaltens transkribiert werden, die auch tatsächlich analysiert werden.
3. Die interne Gestalt eines Worts sollte nicht durch zusätzliche Zeichen aufgebrochen werden.
6. In einem Transkript sollte deutlich erkennbar zwischen Beschreibungen, Erklärungen, Anmerkungen und Interpretationen unterschieden werden

(vgl. Kowal/O’Connell in: Flick u.a. 2004/3, S. 444).

Der so gewonnene Text dient als Basis für die anschließende Auswertung und Interpretation des Untersuchungsgegenstandes. Die genaue Darstellung der so gewonnenen Daten steht im Zusammenhang mit der in Kapitel 5 aufgezeigten Betrachtung und Bearbeitung des Materials.

4.3.2 Auswertung und Interpretation

Bei der Auswertung und Interpretation der transkribierten Daten sollte immer bewusst sein, dass die mit den Daten geschaffene Realität auf der subjektiven Wahrnehmung der am Datengewinnungs- und Transkriptionsprozess beteiligten Personen beruht. Somit muss deren Ursprünglichkeit soweit es geht erhalten bleiben. „Qualitative Sozialforschung zielt in der Auswertung auf die *Erfassung und Rekonstruktion der grundlegenden Interaktionsmuster* (Kommunikationsstrukturen), ohne dabei die *Originalität und Individualität* der einzelnen Untersuchten aufgeben zu wollen“ (Lamnek 1987, S. 201)¹⁸⁸.

Die Datengrundlage dieses Forschungsvorhabens basiert auf den bereits vorgestellten Interviews, ebenso auf den Stellungnahmen in den Forschungslogbüchern und der Gruppendiskussion. Die Auswertung dieses Materials orientiert sich an der qualitativen Inhaltsanalyse nach P. Mayring (vgl. Mayring 2002/5, S. 114f). Dabei wird der Grundgedanke, den P. Mayring formuliert, als Ausgangspunkt genommen und in seinen speziellen Aussagen berücksichtigt. „Qualitative Inhaltsanalyse will Texte systematisch analysieren, indem sie das Material schrittweise mit theoriegeleitet am Material entwickelten Kategoriensystemen bearbeitet“ (ebd. S. 114). Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf diese Grundgedanken. Damit wird das methodische Verständnis der Arbeit offen gelegt, das an der Einzelfallanalyse ausgerichtet ist und die dabei gewonnenen Materialien entsprechend auswertet. „Erst die Einzelfallstudie macht Interpretation - also Nachvollzug individueller Bedeutungszuweisungen - im Einzelfall möglich“ (Lamnek 1989, S. 21). Genauere Bezüge anhand der vorliegenden Daten und Texte werden im Rahmen der konkreten Fallaufbereitung und -auswertung vorgenommen.

Der Auswahl dieses Vorgehens entspricht dem gewählten Untersuchungsdesign und den Techniken der Erhebung, Aufbereitung und Auswertung. Ebenso wird die Zusammenstellung des konkreten Analyseinstrumentariums darin berücksichtigt. Es liegt somit der Bearbei-

¹⁸⁸ Kursivschreibweise wurde aus dem Original übernommen.

tungsgedanke zugrunde, dass diese Voraussetzungen auf den Gegenstand und die Fragestellung der Untersuchung bezogen sein müssen (vgl. Mayring 2002/5, S. 133).

P. Mayring hat die qualitative Inhaltsanalyse in drei Grundformen geteilt. Die hier dargestellte Studie bezieht sich auf die Form der zusammenfassenden Inhaltsanalyse. Damit verbunden ist die induktive Kategorienbildung, die eine systematische Ableitung von Auswertungsgesichtspunkten aus dem Material vorschlägt. Dazu hat P. Mayring ein Prozessmodell für einen Analyseablauf entwickelt, das in sechs Schritten die Kategorisierungsdimensionen und das Abstraktionsniveau definiert. „Gerade der Interpretationsprozess sollte – trotz hermeneutischer Kompetenz der Interpreten – nach *Regeln* ablaufen, um der Willkür, der Beliebigkeit der Deutungen („Subjektivität“) einen Riegel vorzuschieben“ (Lamnek 1987, S. 201)¹⁸⁹.

- Schritt 1: Gegenstand der Analyse, Fragestellung, Theorie
- Schritt 2: Festlegen eines Selektionskriteriums, Kategoriendefinition
- Schritt 3: Zeilenweiser Materialdurchgang: Kategoriendefinition, Subsumption oder neue Kategorienformulierung
- Schritt 4: Revision der Kategorien nach 10-50% des Materials
- Schritt 5: Endgültiger Materialdurchgang
- Schritt 6: Interpretation, Auswertung

Dieses Modell liegt der Bearbeitung der Daten und Texte des Forschungsvorhabens zugrunde und wird hier darauf bezogen¹⁹⁰. Texte sind in der qualitativen Forschung die Basis interpretativer Arbeit. Ausgangspunkt ist dabei, einen Text zu verstehen, beispielsweise ein Interview oder die Gruppendiskussion in ihrer verschriftlichten Form. In der Regel geht es dabei um den verstehenden Nachvollzug des jeweiligen Falls. „Die Interpretation des Falls erhebt Anspruch auf Objektivität in zwei Richtungen: (1) im Hinblick auf die Überprüfbarkeit, d.h. Offenlegung der Auslegungsverfahren und des in sie eingehenden Vorwissens sowie – damit verbunden – auf die Überprüfungspflicht, die der Interpret sich und anderen wissenschaftlichen Interpreten auferlegt; (2) im Hinblick auf Richtung und Ziel des Verfahrens: auf die Analyse des sozialen „objektiv“ Wirksamen – auf die gesellschaftlichen Institutionen sowie deren historisch gültigen Sinn als Handlungsdeterminanten und auf die für den Handelnden möglicherweise verborgene, „latente“ Sinnstruktur des Handelns (Oevermann et al. 1979)“ (Soeffner in: Flick u.a. 2004/3, S. 172).

¹⁸⁹ Kursivschreibweise wurde aus dem Original übernommen.

¹⁹⁰ Eine ausführliche Darstellung findet sich in Kapitel 5.

Wie ausgeführt, sind Gegenstand von Auswertung und Analyse in der qualitativen Sozialforschung zumeist Texte. Somit kann auf die methodologischen Grundlagen in der Hermeneutik zurückgegriffen werden. Zentralbegriff der Hermeneutik ist das Verstehen. Dieses erfolgt, wenn es sich auf Kommunikation bezieht, durch Interpretation. Diese Interpretation darf aber nicht auf den Forscher reduziert werden. Vielmehr müssen die in einer Kommunikationssituation interagierenden Individuen mit ihren subjektiven Sichtweisen einbezogen werden (vgl. Lamnek 1987, S. 181).

Mit Hilfe des Interviewleitfadens liegen bereits Schwerpunkte fest, die sich im Verlauf der drei Interviews zu Kategorien entwickelt haben. „Das Material wird paraphrasiert, wobei weniger relevante Passagen und bedeutungsgleiche Paraphrasen gestrichen werden (erste Reduktion) und ähnliche Paraphrasen gebündelt und zusammengefasst werden (zweite Reduktion). Dies stellt eine Kombination der Reduktion des Materials durch Streichungen mit einer Generalisierung im Sinne der Zusammenfassung auf einem höheren Abstraktionsniveau dar“ (Flick 2005/3, S. 280). Es erfolgt eine Zusammenfassung der wesentlichen Stellen aus den Interviews und diese wiederum werden reduziert auf Ergebnisse, die die Grundlage für die Erstellung des Forschungslogbuchs liefern. „Theoretische Konzepte und Hypothesen werden nicht aufgrund von wissenschaftlichem und alltagsweltlichem Vorwissen formuliert, sondern durch kontrolliertes Fremdverstehen der von den Untersuchten verwendeten Alltagskonzepte entwickelt“ (Lamnek 1989, S. 18).

Neben den vorliegenden Kategorien wurden aus dem Pilotlogbuch noch weitere ergänzt. Diese stellen in gekürzter und überarbeiteter Form den Leitfaden für die Gruppendiskussion, die sich auf Inhalte aus den Logbüchern beziehen und den Blick darüber hinaus öffnen wollen. „Interpretationsverfahren lösen sich im Laufe der Analysen zunehmend von der Gestalt des Textes und ordnen Aussagen neu - in Kategorien und entwickeln Theorien“ (Flick 2005/3, S. 287). Die Autorin beruft sich mit dem beschriebenen Forschungsvorgehen auf die folgende Aussage: „Die Interpretation von Texten dient der Theorieentwicklung und gleichzeitig als Basis für die Entscheidung, welche Daten zusätzlich erhoben werden sollen, weshalb hier der lineare Prozess von Erhebung und Interpretation zugunsten eines verzahnten Vorgehens aufgehoben wird“ (Flick 2005/3, S. 257). Die Fallinterpretation ist zunächst beendet, wenn die Fallstruktur in ihrer Kernaussage zusammengefasst werden kann. Der Fall in seiner Besonderheit wird als Ausdruck allgemeiner Strukturbedingungen damit begriffen. Die Auswertung

zielt auf die exemplarische Strukturanalyse mit theoriegenerierendem Status ab. Es geht darum, eine Exemplarik herzustellen.

Das folgende Zeitschema verdeutlicht den Ablauf der Untersuchung. Dabei werden die verschiedenen Personengruppen den Forschungsinstrumenten zugeordnet und im Überblick dargestellt, zu welchem Zeitpunkt einzelne Schritte vorgenommen wurden.

Zeitliche Einordnung	Inhalt	Anmerkungen
März 2007	Interview mit N1	Leitfaden
April 2007	Interview mit N2	Überarbeiteter Leitfaden
Mai 2007	Interview mit N3	Modifizierter Leitfaden
Mai 2007	Pilotlogbuch (Log1)	Aus den ersten beiden Interviews entwickelt / Reflexion der Teilnehmenden eines Schulleitungskurs Teil III
August 2007	Sequenzbeginn / SLI Logbuch mit Schwerpunkt Selbstreflexion (LogR)	Logbuch ist in den Händen der Teilnehmenden verblieben
Januar 2008	Sequenz Teil II / SLII Forschungslogbuch (Log2) Gruppendiskussion (GD) Forschungslogbuch der Autorin (LogE) Evaluationsbögen der ALP	Grundlage der Untersuchungs-Auswertung / Reflexion der Teilnehmenden Kategorien zugeordnet Tonbandaufnahmen transkribiert Kategorien zugeordnet Schriftlich vorliegend / Kategorien zugeordnet
April 2008	Sequenz Teil III/SLIII Forschungslogbuch (Log3)	Grundlage der Untersuchungs-Auswertung / Reflexion der Teilnehmenden Kategorien zugeordnet

Abbildung 4.2 Darstellung des Untersuchungsdesigns in zeitlicher Abfolge

4.4 Gütekriterien qualitativer Forschung

Das nachfolgende Kapitel umfasst allgemeine Aspekte zu Gütekriterien eines qualitativen Forschungsvorgehens. Die Güteüberlegungen werden in Bezug zur vorliegenden Studie gebracht.

Empirisch gewonnene Forschungserkenntnisse erhalten ihr Gewicht durch eine Einschätzung anhand von Gütekriterien. Sie sind Maßstäbe, an denen das Ergebnis einer Untersuchung gespiegelt und damit einer Qualitätsbewertung unterzogen wird. Sie liefern Anhaltspunkte über Haltbarkeit und Wahrheitsgehalt von Aussagen. Die traditionellen Gütekriterien Validität, Reliabilität und Objektivität des Forschungsvorgehens finden im gesamten Bereich quantitativer Forschung ihre Anwendung. Sie müssen daher als Kenngrößen für die Güte von Daten gesehen werden. Validität (Gültigkeit) weist nach, ob ein Untersuchungsinstrument auch tatsächlich das misst, was es zu messen vorgibt. Reliabilität (Genauigkeit, Zuverlässigkeit) gewährleistet, dass Messwerte genau gemessen werden. Objektivität (Unabhängigkeit) kennzeichnet, inwieweit die Ergebnisse unabhängig vom Forscher sind (vgl. Mayring 2002/5 S. 141).

Für die qualitativ-interpretative Forschung fordert U. Flick, sich von der Gegenstandsangemessenheit leiten zu lassen. Das bedeutet die Entwicklung von „sensiblen Designs für die Nutzung qualitativer und quantitativer Forschung in einer pragmatischen und reflexiven Weise“ (Flick 2005/3 S. 392). Die traditionellen Gütekriterien müssen daher überdacht und neu definiert werden. Die erforderlichen Gütemaßstäbe werden den Ansprüchen gemäß, die der qualitativen Vorgehensweise entsprechen, an die Forschung angelegt.

Das Konzept der Validität erfährt im qualitativen Paradigma insofern Akzeptanz, als sich eine spezifische Qualität hinter diesem Merkmal verbirgt. Der Blickwinkel dieses Gütekriteriums für die Gültigkeit einer Vorgehensweise wandelt sich vom messbaren hin zum interpretierend-kommunikativen, etwa in Form einer argumentativen Interpretationsabsicherung. Eine Form der qualitativen Umsetzung dieses Kriteriums findet sich in dem Verfahren der Triangulation¹⁹¹. „Zusammengefasst beinhaltet methodologische Triangulation einen komplexen Prozess des Gegeneinander-Ausspielens jeder Methode gegen die andere, um die Validität von Feldforschungen zu maximieren“ (Denzin in: Flick u.a. 2004/3, S. 310). Was

¹⁹¹ Auf das Verfahren der Triangulation im Sinne der vorliegenden Untersuchung wird im Folgenden näher eingegangen.

jedoch nicht bedeutet, dass die Triangulation damit zu einer Strategie der Validierung der Ergebnisse und Vorgehensweisen wird, sondern sie bietet eine „Alternative dazu (vgl. Denzin & Lincoln 2000b; Flick 1992a, 2000b), die Breite, Tiefe und Konsequenz im methodischen Vorgehen erhöht“ (Flick 2005/3, S. 332).

Das Streben nach Zuverlässigkeit liegt auch einem qualitativen Forschungsvorhaben zugrunde, zum Beispiel in der Nähe zum Gegenstand. Es erfolgt die Analyse und Abstimmung der Interessen der am Forschungsprozess Beteiligten hinsichtlich solidarisch zu erarbeitender Situationsdeutungen und Problemlöseversuche. Ebenso eröffnet das Kriterium der Offenheit dem Forschungsvorhaben dessen Entwicklung sowie den Beteiligten gegenüber eine neue Qualität, so „dass Neufassungen, Ergänzungen und Revisionen sowohl der theoretischen Strukturierungen und Hypothesen als auch der Methoden möglich sind, wenn der Gegenstand dies erfordert“ (Mayring 2002/5, S. 28). Im Sinne einer Zuverlässigkeit der gewonnenen Erkenntnisse ist auch hier eine methodische Offenheit und Kontrolle unerlässlich, „die einzelnen Verfahrensschritte müssen expliziert, dokumentiert werden und nach begründeten Regeln ablaufen“ (ebd. S. 29).

Der Objektivitätsbegriff qualitativer Forschung kann als neues Merkmal gesehen werden. „Wir sollten Theorien und Methoden vorsichtig und zielbewusst in der Absicht kombinieren, unserer Analyse mehr Breite und Tiefe zu verleihen, aber nicht mit dem Ziel, „objektive“ Wahrheit anzustreben“ (Schründer-Lenzen in: Friebertshäuser/Prengel 1997, S. 108). Darunter kann man die Verfahrensdokumentation verstehen, die sich sehr am Subjekt orientiert. Der Prozess der Ergebnisgewinnung muss im Detail und über alle Forschungsabschnitte dokumentiert werden.

Wesentlich ist die Transparenz, die Offenlegung des Forschungsvorgehens, da die Interaktion zwischen Forscher und Beforschten immer subjektiv bleibt. „Objektive Realität gibt es nicht; sie ist immer *perzipierte und interpretierte* und damit *subjektive Realität*. Daran ändert die Tatsache nichts, dass diese so gesehene Realität für die ihr angehörenden Subjekte objektiv ist“ (Lamnek 1988, S. 213)¹⁹².

Hinzu kommen eigene Güteanforderungen in Relation zu den klassischen Gütekriterien für das qualitative Forschungsvorgehen. Als allgemeiner Güteanspruch, der wohl über alle for-

¹⁹² Kursivschreibweise wurde aus dem Original übernommen.

schungstheoretischen Positionen hinweg anerkannt sein dürfte, kann dabei die Angemessenheit der Methode an den Forschungsgegenstand zugrunde gelegt werden. Somit kennzeichnet der Grad der Angemessenheit an die empirische Realität und an das Erkenntnisinteresse der Forscher den grundsätzlichen Güteanspruch eines Forschungsansatzes.

In der Diskussion um Gütekriterien qualitativer Forschung stellt P. Mayring heraus, dass hier eine Geltungsbegründung für die gewählte Vorgehensweise viel flexibler sein muss. Man muss argumentativ, offen und nachvollziehbar vorgehen. Es müssen Belege angeführt und diskutiert werden. Vor dem Hintergrund dieser Forderungen formuliert er „Sechs allgemeine Gütekriterien qualitativer Forschung“ (Mayring 2002/5, S. 144), mit denen er sich auch auf die Überlegungen anderer Autoren bezieht:

- Verfahrensdokumentation;
- Argumentative Interpretationsabsicherung;
- Regelgeleitetheit;
- Nähe zum Gegenstand;
- Kommunikative Validierung;
- Methodentriangulation

(vgl. ebd. S. 144-148).

Im Folgenden werden diese Kriterien näher beleuchtet, um die Einordnung der Untersuchung in das qualitative Forschungsverständnis zu erleichtern.

Verfahrensdokumentation:

Da in einem qualitativen Forschungsprozess die Erhebungsmethoden meist speziell für den untersuchten Fall entwickelt oder zumindest auf ihn angepasst werden, ist eine präzise Verfahrensdokumentation bis ins Detail notwendig. Durch die Offenlegung des Vorgehens dieser Untersuchung vom Vorverständnis bis hin zum konkreten Material soll das gesamte Forschungsdesign in Form von Analyseinstrumentarien, Durchführung, Auswertung und Interpretation der gewonnenen Daten nachvollziehbar sein. Die impliziert, dass das Vorverständnis angemessen durch Literaturarbeit und einer daran angelegten hermeneutischen Vorgehensweise deutlich gemacht wird. Explizit bedeutet das im Sinne der „hermeneutischen Spirale“ (ebd. S. 30) Literaturaspekte und empirische Erkenntnisse aufeinander zu beziehen und weiter zu entwickeln. Außerdem gehören aus dem Bereich der Erhebungsinstrumentarien die offen

gelegte Entwicklung der Leitfaden-Befragung und die sich daraus ergebende Genese der Forschungslogbücher dazu.

Argumentative Interpretationsabsicherung:

Interpretationen sind nicht beweisbar oder nachrechenbar. Sie können daher nicht einfach gesetzt, sondern müssen begründet werden. Für eine argumentative Interpretationsabsicherung muss einmal das Vorverständnis der Interpretation entsprechen, die in der vorliegenden Studie im wissenschaftlichen Bezugsrahmen in Kapitel 3 enthalten ist. Hier wird beispielsweise im Verständnis der Autorin die Einordnung des Lernbegriffs im Sinne der Studie vorgenommen. Diese Darstellung strukturiert die angestrebten Deutungen und will sie weiterhin theoriegeleitet untermauern. Weiter muss die Interpretation schlüssig erfolgen; Ungereimtheiten sind zu klären. Der Interpretationsprozess sucht daher auch nach Alternativdeutungen, die überprüft und eingebunden werden. Konkret werden selbstredend die Aussagen von Lernenden, die sich skeptisch zu den erlebten Methoden äußern, beachtet und interpretiert, was heißt, „dort wo Brüche sind, müssen sie erklärt werden“ (ebd. S. 145).

Regelgeleitetheit:

Eine Regelgeleitetheit der Forschung soll sicherstellen, dass auch qualitative Forschung sich an bestimmten Verfahrensregeln orientiert und systematisch das vorliegende Material bearbeitet. Eine dementsprechende Überprüfung des Forschungsvorgehens und der Systematik dieser Arbeit kann in Kapitel 5 und 6 anhand der dort dokumentierten Bearbeitungsregeln erfolgen, die sich auf allgemeine Richtlinien und Hinweise der hierzu in Beziehung stehenden Forschungstheorie gründen. Konkret bedeutet das beispielsweise, dass die Datenaufbereitung und -auswertung nach den Ablaufmodellen vorgenommen werden, die den Analyseprozess in einzelne Schritte zerlegen und gleichzeitig die Möglichkeit offen halten, sich nicht „sklavisch an die Vorgaben halten“ (ebd. S. 146) zu müssen.

Nähe zum Gegenstand:

Die Nähe zum Gegenstand besitzt als methodologisches Grundprinzip im qualitativen Denken eine besondere Bedeutung. Gefordert wird, sich auf die natürliche Lebenswelt der Beteiligten einzulassen und ihre Interessen und Relevanzsysteme mit zu beachten. Ein möglichst ganzheitlicher Zugang zum Forschungsgegenstand, der Untersuchung des speziellen Methodeneinsatzes in der Aus- und Fortbildung von pädagogischen Führungskräften und seiner Wirkung mit Hilfe von Reflexion und Transferangeboten, kommt dieser Forderung unmittelbar nach.

Der Aspekt der schulischen Relevanz in Bezug auf Führung und Alltagsleben soll für die Teilnehmenden immer gegenwärtig gehalten werden.

Kommunikative Validierung:

Eine Absicherung der Ergebnisse durch kommunikative Validierung will, dass sich die Partner/innen im Forschungsprozess in den Untersuchungsergebnissen und Interpretationen wieder finden können. Dies ist vor allem für den Bereich der Rekonstruktion subjektiver Bedeutungen wichtig. So wird im Rahmen der Untersuchung ein stetiger Dialog angestrebt, der die Rückmeldungen der Beteiligten aufnimmt, sich mit Anregungen auseinandersetzt und Überlegungen, Einwände und Bedenken als konstruktive Anmerkungen einbezieht. Das betrifft sowohl die Gruppe der Lernenden wie die der Lehrenden, die in die Entwicklung der Studie eingebunden werden in Form von regelmäßigen Informationen, Rückmeldungen und Aufforderungen zu Stellungnahmen.

Methodentriangulation:

Methodentriangulation will als breit gefächertes Zugang zum Forschungsgegenstand wie im vorliegenden Ansatz in allen Untersuchungszugängen gewährleisten, verschiedene Methoden, Theorien oder Datenquellen heranziehen, um zu fassbaren und gründlich abgesicherten Forschungsergebnissen zu gelangen. „Zunächst ist Triangulation eine Metapher, die aus der Militärstrategie und der Navigation stammt und meint, durch multiple Bezugspunkte die genaue Position eines Objekts bestimmen zu können. Unter Rekurs auf basale Prinzipien der Geometrie erlauben mehrere Bezugspunkte eben eine genauere Ortsbestimmung. Methodologisch gewendet und sehr allgemein könnte man also vermuten, dass die Genauigkeit der mit Hilfe mehrerer Methoden gewonnenen Erkenntnisse zunehmen sollte“ (Lamnek 1987, S. 232).

Triangulation dient als Ansatz der Generalisierung der gefundenen Erkenntnisse. „Verschiedene Datenquellen können herangezogen werden, unterschiedliche Interpretationen, Theorieansätze oder Methoden. Triangulation meint immer, dass man versucht für die Fragestellung unterschiedliche Lösungswege zu finden und die Ergebnisse zu vergleichen. Ziel der Triangulation ist dabei nie, eine völlige Übereinstimmung zu erreichen“ (Mayring 2002, S. 148). Außerdem lassen sich mit Hilfe der Triangulation drei Ansätze im Sinne der Gütekriterien verwirklichen. Zum einen, wie bereits ausgeführt, als Validierungsstrategie, die es ermöglicht, erkannter Fehler auszumerzen und die eine Prophylaxe gegen unerkannte Fehler darstellt. Zum anderen zur Verständniserweiterung und zum dritten als Möglichkeit der Generalisierung der Ergebnisse

(vgl. Flick 2005/3, S. 330f). „Durch schrittweise Verbreiterung der Datenbasis lassen sich die Schlussfolgerungen aus den Ergebnissen besser absichern, auf eine breitere empirische Grundlage stellen uns so leichter verallgemeinern“ (Mayring/Jenuli-Schiefer in: May u.a. 2005, S. 516).

Als Möglichkeit der Methodentriangulation bietet sie einen Weg zu zusätzlicher Erkenntnis. „Unterschiedliche Messansätze innerhalb eines Instruments (...) oder die Verwendung unterschiedlicher methodischer Ansätze (Beobachtung, Interview, Fragebogen) werden benutzt“ (ebd. S. 516). Damit eröffnet die Verwendung der Triangulation zunehmend einen Fokus in Richtung der Anreicherung und Vervollständigung der Erkenntnisse und verlagert ihre Möglichkeiten auf die Überschreitung der immer begrenzten Erkenntnismöglichkeiten der Einzelmethode (vgl. Flick 2005/3, S. 331).

Die hier vorliegende Untersuchung sieht in den drei Verwendungsweisen der Triangulation eine Möglichkeit, den interpretativen Charakter der Studie zu festigen und mit Mehrperspektivität zu bereichern und nachvollziehbarer zu gestalten. Die gewählten Untersuchungsverfahren ergänzen sich und bieten die Gelegenheit, Gemeinsamkeiten und kritische Vergleiche und Problemfelder aufzudecken und damit zu bearbeiten.

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Unter Berücksichtigung der aufgeführten Gütekriterien werden die Ergebnisse dieser Untersuchung in eine Interpretation auf der Basis des subjektiven Hintergrunds der Autorin und der Besonderheit der betrachteten Situation überführt. Für die skizzierten Aspekte der Güte qualitativer Forschung lässt sich resümieren, dass die Güte-merkmale auf den Leitgedanken der Situations- und Gegenstandsangemessenheit zielen, eine flexible Geltungsbegründung der Ergebnisse fordern und den Forschungsprozess transparent offen legen. Die vorliegende Studie berücksichtigt dabei weitgehend die einzeln geforderten Kriterien.

5. In der Studie verwendete Untersuchungsverfahren: Erhebung, Aufbereitung und Auswertung

In den folgenden Ausführungen werden die in dieser Untersuchung verwendeten Erhebungsverfahren näher aufgeführt. Anliegen ist es, als Weiterführung des Kapitels 4, konkret sowohl

den genauen Verlauf als auch die Hintergründe und Einflüsse offen zu legen, und mit Hilfe von qualitativen Untersuchungsmethoden auszuwerten und zu interpretieren. Dabei werden die Ergebnisse in ihrem Kontext und hinsichtlich der beteiligten Personen gegenstandsangemessen analysiert und dargestellt. Zunächst umfassen die erhobenen Rohdaten unterschiedliche Datenarten. Die Verschriftlichung der vielfältigen und umfassenden Rohdaten als Transformations- und Aufbereitungsschritt führt zu einer erforderlichen Reduktion und zur Kategorienbildung. Das stellt für die weitere Auswertung eine zentrale Grundlage dar.

5.1 Die Experten-Interviews

Auf den methodologischen Hintergrund eines Interviews wurde bereits im vorhergehenden Kapitel 4 eingegangen. In den nun folgenden Ausführungen werden die im Rahmen der Studie durchgeführten Verfahren theoriegeleitet entwickelt und auf das empirische Material bezogen. Das Vorgehen wird kurz skizziert und dann in seinen Einzelaspekten konkretisiert.

Zunächst liegt dem Vorhaben die Idee zugrunde, Experten und Expertinnen zu Wort kommen zu lassen, die mit den im weitesten Sinne handlungsorientierten Methoden befasst sind, und eigene Verfahren, Einsatzmöglichkeiten und Erfahrungen entwickelt und gesammelt haben. Kompetente Informanten verfügen über folgende Merkmale, denen die Interviewpartner/innen im Rahmen dieses Forschungsvorhabens entsprechen:

- Sie verfügen über das Wissen und die Erfahrung, deren die Forscher bedürfen,
- sie haben die Fähigkeit zu reflektieren,
- sie können sich artikulieren,
- sie haben die Zeit, interviewt zu werden und
- sie sind bereit, an der Untersuchung teilzunehmen

(vgl. Merrens in: Friebertshäuser/Prengel 1997, S. 101).

Nach der Kontaktaufnahme und einem erläuternden Vorgespräch werden Gesprächspunkte zusammengestellt. Dabei ist das Bewusstsein, dass die Gesprächssituation von allen Beteiligten als eine besondere empfunden wird, hilfreich. „Offene Interviews verlangen ein wesentlich weiter gehendes Sich-Einlassen vom untersuchten Subjekt und vom Forscher, als dies für die Bearbeitung etwa eines Fragebogens notwendig ist“ (Flick 2005/3, S. 86).

Die wesentlichen Aspekte lassen sich in einem Interviewleitfaden strukturieren. Die gewählte Interviewform bietet sich als qualitatives Erhebungsverfahren an, da die Befragten als Experten für ein bestimmtes Handlungsfeld gelten. Dem Leitfaden kommt hier eine stärkere Steuerungsfunktion zu, da das erfragte Thema eingegrenzt und definiert ist. „Der Leitfaden schneidet die interessierenden Themen aus dem Horizont möglicher Gesprächsthemen der ExpertInnen heraus und dient dazu, das Interview auf diese Themen zu fokussieren“ (Meuser/Nagel in: Garz/Kraimer 1991, S. 453). Die gestellten Fragen waren offen formuliert, damit die Befragten ihre eigenen Gedanken zu den Themen äußern konnten bei gleichzeitiger Zielgerichtetheit der Gesprächsführung. „Offene Fragen sind dagegen solche, bei denen die Antworten des Befragten nicht in ein vorgegebenes Antwortschema eingeordnet werden müssen. Die Antworten werden vielmehr in den vom Befragten gebrauchten Formulierungen und mit den von ihm erwähnten Fakten und Gegenständen, insbesondere aber auch seinen Bedeutungsstrukturen, aufgezeichnet. (...) *Es würde der Methodologie qualitativer Verfahren nicht entsprechen, mit geschlossenen Fragen ins soziale Feld zu gehen*“ (Lamnek 1989, S. 59)¹⁹³.

Weitere Überlegungen zum Interview betreffen dessen Aufbau. Zunächst stehen allgemeine, den Einstieg erleichternde Fragen am Beginn des Gesprächs, dann komplexere, bis eine Vertrautheit mit der Situation geschaffen worden ist und damit auch personenbezogene Fragen gestellt werden können. So beginnen die drei Gespräche mit Fragen nach der eigenen Biographie, setzen sich dann mit Einzelaspekten des beruflichen Werdegangs auseinander und kommen dann auch auf persönliche Fragen, welche Ziele und Visionen mit dieser Form der Tätigkeit verbunden sind. Durch die Interviews erfolgt eine Perspektiverweiterung, die sich in jedem neu geführten Interview niederschlägt, insofern als dass sich die Fragen gezielter und konkreter auf bestimmte Aspekte ausrichten lassen, die bereits die vorherigen Interviewpartner angesprochen haben und die damit eine besondere Relevanz bekommen. Somit ist noch die Rolle der einzelnen Interviewten zu berücksichtigen, wo sind Gemeinsamkeiten, wo Unterschiede, in welcher Reihenfolge findet die Befragung statt. Zur letzten Frage muss ergänzt werden, dass die Befragung des männlichen Fortbildners an den Anfang gestellt wurde, da dieser weniger erlebnis- und erfahrungsorientiert arbeitet, seinen Schwerpunkt vielmehr auf handlungsorientierte Methoden legt. Die Grundüberlegung zu dieser Entscheidung liegt darin, dass zunächst ein weiträumiger Zugang gesucht wurde, der sich immer mehr verengte, da die Letztbefragte intensiv erlebnisorientiert arbeitet¹⁹⁴.

¹⁹³ Kursivschreibweise wurde aus dem Original übernommen.

¹⁹⁴ Genauere Informationen zur Personenauswahl und Kriterien der Befragungssituation folgen im Verlauf der weiteren Darstellung.

Vor und nach dem Interview erfolgte jeweils ein Gespräch über die Interviewsituation. Dabei interessierte besonders die Befindlichkeit und Einstellung der jeweils Befragten, wie sie die Situation empfunden haben, was für sie wichtig oder schwierig war. Außerdem wurden der Gesprächsverlauf, die entstandenen Eindrücke und die eigene emotionale Befindlichkeit rekonstruiert und schriftlich fixiert. „Dieser Bericht zum Interviewverlauf, Witzel nennt ihn Postskriptum, gehört zum Interviewtext, denn er leistet vielfältige Dienste für die anschließende Aufbereitungs- und Auswertungsarbeit“ (Friebertshäuser in: Friebertshäuser/Prengel 1997, S. 392).

Anschließend wurden die Interviews transkribiert, darauf bezogen sich bereits die Ausführungen in Kapitel 4. Die vollständigen Aufzeichnungen liegen zur Auswertung und Interpretation vor.

Die Interviews wurden mit der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. Das Datenmaterial wurde schrittweise analysiert. Hierbei ist die Entwicklung eines Kategoriensystems zentral. Eine sequentielle Inhaltszusammenfassung wurde nach den ermittelten Kategorien durchgeführt. Dabei wurde das Datenmaterial zunächst in Paraphrasen zusammengefasst und dann generalisiert. „Die Sequenzierung des Textes nach thematischen Einheiten erfolgt hier gleichsam mühelos in der Manier des Alltagsverständes. Die Entscheidung, welche Teile eines Interviews transkribiert und welche paraphrasiert werden, geschieht in Hinblick auf die leitenden Forschungsfragen. Um eine Verengung des thematischen Vergleichs zwischen den Interviews auszuschließen, ein „Verschenken der Wirklichkeit“ zu vermeiden, muss die Paraphrase dem Gesprächsverlauf folgen und wiedergeben, was die ExpertInnen insgesamt äußern“ (Meuser/Nagel in: Friebertshäuser/Prengel 1997, S. 488).

Ein weiterer Schritt reduzierte die Daten auf die wesentlichen Inhalte. Der nächste Schritt der Verdichtung des Materials besteht darin, die paraphrasierten Passagen thematisch zu ordnen. Dabei ist textnah vorzugehen, die Terminologie der Interviewten wird aufgegriffen und soweit es geht mit einbezogen (vgl. ebd. S. 488).

Eine Analyse des Materials hilft, das Verständnis zu erweitern. So wurde zu jeder der oben genannten Kategorien schrittweise der subjektive Bedeutungskern heraus gearbeitet. „Erst jetzt erfolgt eine Ablösung von den Texten und auch von der Terminologie der Interviewten. Gemeinsamkeiten und Differenzen werden – im Rekurs auf theoretische Wissensbestände –

begrifflich gestaltet. In einer Kategorie ist das Besondere des gemeinsam geteilten Wissens von ExpertInnen verdichtet und explizit gemacht. Der Prozess der Kategorienbildung impliziert einerseits ein Subsumieren von Teilen unter einen allgemeine Geltung beanspruchenden Begriff, andererseits ein Rekonstruieren dieses für den vorgefundenen Wirklichkeitsausschnitt gemeinsam geltenden Begriffs. (...) Es werden Aussagen über Strukturen des ExpertInnenwissens getroffen“ (ebd. S. 489). Dann schließt sich eine theoretische Generalisierung an, in der die Kategorien in ihrem internen Zusammenhang theoretisch aufgeordnet werden. Die Darstellung der Ergebnisse geschieht aus einer theoretisch informierten Perspektive auf die empirisch generalisierten „Tatbestände“ (vgl. ebd. S. 489).

Da es sich bei den vorliegenden Interviews um drei durchgeführte Befragungen handelt, werden Gemeinsamkeiten heraus gesucht und eine typisierende Generalisierung versucht. Die inhaltlichen Differenzen der Interviews werden heraus gearbeitet und die Gemeinsamkeiten und Unterschiede ergeben Grundtendenzen, die typisch erscheinen. Das wird in der Darstellung und Interpretation der Aussagen und der Informationen wiedergegeben. Bei dieser Bearbeitung werden immer wieder die vollständigen Transkriptionen zu Rate gezogen, die Originalaufnahmen noch einmal abgehört und reflektiert (vgl. Lamnek 1989, S. 106).

Die vorliegenden Kategorien sind Grundlage für die Ergebnisse, die sich bei der Auswertung ergeben haben und die mithilfe der Logbücher überprüft werden sollen. „Die thematischen Schwerpunkte des Leitfadens stellen Vorformulierungen der theorierelevanten Kategorien dar, die in der Auswertung aufgenommen werden. Nicht alle erweisen sich als sinnvoll und angemessen, die meisten erfahren mehr oder weniger umfangreiche Modifikationen“ (Meuser/Nagel in: Garz/Kraimer 1991, S. 454). Im Folgenden werden nun die Hintergründe und Vorgehensweisen der Aufbereitung näher beleuchtet.

5.1.1 Voraussetzungen und Situationsanalyse

Bei der Planung des Untersuchungsdesigns, das sich mit den konkreten Untersuchungsverfahren befasst wenn die Studie im Einzelnen geplant wird, erschien bei diesem Forschungsanliegen als angemessenes Instrumentarium zum Einstieg in das Experteninterview. Der verbale Zugang, das Gespräch, spielt in der qualitativen Forschung eine besondere Rolle, da sich subjektive Bedeutungen aus Beobachtungen schwerer ableiten lassen. Das Subjekt muss selbst zur Sprache kommen, was in vielfältiger Form geschehen kann. Die Entscheidung für das hier

umgesetzte Vorhaben wurde bereits erläutert, an dieser Stelle erfolgt die Beleuchtung der relevanten Informationen, die mit dem Erhebungsinstrumentarium verbunden sind.

5.1.1.1 Überlegungen im Vorfeld

a) Zu den Personen

Die Auswahl der Geschlechter, ein Mann und zwei Frauen, wurde vorgenommen, um die eventuell differierende Sicht beider Geschlechter einbeziehen zu können. Die jeweiligen Ausbildungswege und Inhalte der beruflichen Tätigkeit sind unterschiedlich. Es lassen sich als gemeinsame Kriterien für die Auswahl der Befragten die Arbeit im Bereich der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung und die Erfahrungswerte mit handlungsorientierten Methoden anführen.

Auflistung der Interviewpartner/innen

Interviewpartner/in	Geschlecht	Alter	Sonstige Infos
N1	Weiblich	48	Lehrerin DAV-Ausbildung Vier Kinder verheiratet
N2	Männlich	48	Lehrer Diplompädagoge Keine Kinder geschieden
N3	Weiblich	45	Lehrerin Erlebnispädagogin Erwachsenenbildnerin Zwei Kinder geschieden

Alle drei Befragten verfügen über ein breites Erfahrungsspektrum im methodischen Bereich und bringen Interesse an der Auseinandersetzung mit der eigenen Arbeit und eigenen Lernfeldern mit. Zu Beginn soll die innere Einstellung zur Tätigkeit der Befragten stehen, da sie kennzeichnend für die weiteren Aussagen ist. Die Interviewten formulieren ihr persönliches Involviertsein in ihre berufliche Arbeit sowohl als für sie selbst erfüllend als auch als anstren-

gend. Gleichzeitig schildern sie die positive Resonanz durch die Lernenden, die sie motiviert, in dieser Form weiter tätig zu sein und sich einzusetzen:

„Ja (lacht), fällt mir eigentlich nur eins ein. Wenn man das macht, diese erlebnispädagogische Arbeit, dann soll's wirklich nur einer machen, der dahinter steht und zu 100 % diese Idee der Erlebnispädagogik selber auch rüberbringt, sprich ja mit Kopf, Herz und Hand, also authentisch sein, das ist mein Tipp. Authentisch sein, nicht nur im eigenen Ich, sondern auch im eigenen Ich mit der Idee der Erlebnispädagogik, Gott das hört sich jetzt ganz pathetisch an, die man im Herzen tragen sollte“ (N1, Z. 641-650).

„Es ist anstrengender und herausfordernder insofern ich auch als Trainer ein Stück mehr Risiko eingehe, ich lass mich ja auch mehr ein. Ich muss mich ja auch mehr auf die einzelnen und die Gruppe einlassen, ich muss auch mehr von meiner Lebendigkeit zur Verfügung stellen, ich riskiere auch mehr, dass mir entsprechend Lebendigkeit in herausfordernder Weise entgegenkommt, als Widerstand, als Emotion, als in Fragestellung wie auch immer, d.h. indem ich öffne, einen Lernprozess in der Richtung, öffne ich mich auch selber und ja da ist ein Risiko mit verbunden. Andererseits kann dieses Risiko aber auch ein sehr positiver Impuls zum Lernen sein und insofern ist die Arbeit auf diese Art und Weise für mich dann auch befriedigender“ (N2, Z. 498-510).

„Die bislang erhaltenen Rückmeldungen bestärken mich, da weiter zu machen und sich von vereinzeltm Widerstand oder Abwehr nicht abhalten zu lassen. Viele Kolleginnen und Kollegen sind sehr dankbar für diese Form des Lernens, die in den Kursen angeboten wird. So gesehen, wenn ich also meine Ziele mal ganz hoch ansetzen will, möchte ich den Teilnehmerinnen und Teilnehmern wirklich etwas mitgeben, für sich und für ihre Arbeit, ihnen Anregungen bieten, die auf positive Erfahrungen beruhen und helfen, den oft schwierigen beruflichen Anforderungen begegnen zu können. Vielleicht noch zum Abschluss und zur Veranschaulichung. Es kommen manchmal Kollegen, die erzählen, dass sie vor Jahren von einem Kurs bei mir etwas mitgenommen haben, von dem sie heute noch zehren, etwas, das ihnen damals sehr geholfen hat, wieder Freude und Spaß an ihrer Arbeit zu finden. Das ist einfach toll, dafür mach ich meine Arbeit, da kommt viel zurück“ (N3, Z. 508-523).

Die Interviewten kommen alle aus einer ähnlichen Altersgruppe. Ebenso zeigen sie vergleichbare Ausbildungswege und Weiterbildungsbereitschaft. Darauf lässt sich vermutlich ein vergleichbarer Erfahrungsstand zurückführen, den die Beteiligten zur Zeit des Interviews mit-

bringen und den sie sich im Verlauf ihrer beruflichen Tätigkeit erworben haben. Dabei wird von allen drei Befragten betont, dass die Professionalität zumeist über Erfahrungslernen erworben und im Verlauf der Tätigkeit entwickelt wurde.

„...also die Fragen habe ich natürlich insbesondere ab dem Punkt als ich als Erwachsenen- bzw. Weiterbildner tätig war, verstärkt aufgegriffen, mir dazu verstärkt Gedanken gemacht und immer wieder überlegt, wie schaffe ich ein Lernarrangement, indem die Menschen, denen ich versuche einen Gegenstand, ein Thema nahe zu bringen, die Möglichkeit haben, selber etwas auszuprobieren, selber zu erfahren. Das war und ist schon mein Anspruch“ (N2, Z. 154-161).

„Aus der schulischen Erfahrung heraus habe ich immer wieder mit Methoden experimentiert und dieses auf die Erwachsenenarbeit übertragen, was nicht immer einfach war, weil mir da auch die Grundlage und Praxis fehlte. Aber es machte und macht immer noch sehr viel Spaß, sich mit diesen Anforderungen auseinander zu setzen und mittlerweile habe ich da genug Erfahrung, dass mich da schnell nichts mehr aus der Bahn werfen kann“ (N3, Z. 70-77).

Zur Tätigkeit der Befragten lässt sich ergänzen, dass es sich um eine aktiv tätige Fortbildnerin handelt, die weiterhin in dem beschriebenen Bereich Fortbildungen anbietet. Ebenso um einen aktiv gewesenen Fortbildner, der sich beruflich verändert hat und um eine Fortbildnerin, die sich aus der Fortbildungsarbeit mittlerweile zurückgezogen hat.

Zur Begründung der Interview-Reihenfolge wurde bereits angedeutet, dass es sich bei dem ersten Interviewten um einen Fortbildner handelt, der erlebnis- und erfahrungsorientierte Methoden nicht explizit einsetzt, seinem Verständnis nach aber in dieser Richtung fortbildnerisch tätig ist. Die grundlegenden Aspekte in diese Richtung scheinen von ihm durch vielfältige methodische Mittel realisiert zu werden.

„Ich arrangiere eine Lernsituation so, dass da ein aufs Ziel bezogenes Erleben möglich ist für die Teilnehmer. Insofern schließt mein handlungsorientierter Ansatz natürlich ein, Erfahrungen zu ermöglichen, Erleben zu ermöglichen, meiner Person in Auseinandersetzung mit anderen Menschen mit einem bestimmten Gegenstand und dazu gehört natürlich auch, dass immer Impulse zur Selbstreflexion, zum Feedback individuell, wechselseitig in einer Zweiergruppe, in einer kleinen Gruppe, im Plenum, dass dies immer ein methodischer Impuls ist, der bei mir

mitläuft und das gesamte Feedback Repertoire ist ja auch drauf gerichtet, das eigene Erleben, also das Selbsterleben bewusst wahrzunehmen, die Selbstwahrnehmung zu differenzieren, wenn man das auch unter Erlebnispädagogik fasst, dann hab ich sicher auch erlebnispädagogisch gearbeitet“ (N2, Z. 180-194).

Bei der zweiten Fortbildnerin handelt es sich um eine Erlebnispädagogin, die vornehmlich außerhalb der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung tätig ist, und die sich der Erwachsenen- bzw. Weiterbildungstätigkeit zuordnet.

„Ich habe ja die Ausbildung beim Deutschen Alpenverein gemacht, das ist einer der doch wenigen renommierten Ausbilder mit guter Reputation und die war schon sehr Outdoor geprägt und jetzt von diesen pädagogischen Standards her war jetzt nicht so, oder das war eher unterrepräsentiert, aber der Fokus war zweifellos eher in Richtung, wenn denn überhaupt, eher in Richtung Erwachsenenpädagogik, weil es da eben Elemente und Bausteine gab, eben wie Szenarienarbeit oder Abgrenzung zur Therapie, eben im Erwachsenenbereich“ (N1, Z. 112-120).

Die dritte Befragte ist sowohl Erlebnispädagogin als auch Lehrerfortbildnerin. Damit sind verschiedene Facetten der Arbeitsfelder angesprochen und berücksichtigt.

b) Zur Gestaltung des Interviews

Anliegen der Interviewerin war es, ein gesprächsorientiertes Interview durchzuführen. Ausgangspunkt sind die unten aufgeführten Stichwörter. Diese wurden im Interview zu Fragen und Gesprächsimpulsen ausformuliert und dienten der Interviewerin als Leitfragen. Bewusst waren sie, im Sinne der Flexibilität und des Adressatenbezugs, nicht vorformuliert, da es sich um versierte Gesprächspartner handelte. Somit hatten auch Nachfragen und Ergänzungen Platz, die zum Teil neue Aspekte bei späteren Interviews mit einbrachten und somit das Spektrum erweiterten.

Aus dem jeweils vorausgegangen Interview entwickelte sich der überarbeitete Leitfaden, der beim letzten Interview alle Punkte zusammenfasst, die sich im Verlauf der vorherigen noch zusätzlich ergeben haben. Beim ersten Interview waren die Fragen weniger gebündelt und auf wesentliche Aspekte reduziert. Außerdem sind Sprünge zu erkennen, die sich im Gespräch ergeben haben und Rückgriffe erforderten, die dann mit in die fokussierenden Formulierun-

gen aufgenommen wurden. Im letzten Interview konnte gezielter gefragt werden, da die Ausrichtung klarer geworden war.

Fokussierende Formulierungen für das Gespräch mit dem ersten Interviewpartner:

1. Biographische Informationen,
2. Angewandte Methoden in der Erwachsenenbildung,
3. Didaktische Einordnung der angewandten Methoden,
4. Teilnehmerrückmeldungen zu den angewandten Methoden,
5. Negative Rückmeldungen / Widerstand,
6. Besonders positive Rückmeldungen,
7. Eigene Perspektive als Teilnehmender,
8. Rahmen für handlungsorientierte Methoden,
9. Ausbildung des Trainers,
10. Körperkontakt / Nähe,
11. Wirksamkeit und Transfer,
12. Reflexion des Erlebten,
13. Stellenwert der Gruppe,
14. Eigener Lernbegriff,
15. Einstellungen zur Trainerrolle,
16. Zusammenarbeit mit anderen Trainern,
17. Wirtschaft / Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung,
18. Lehrerspezifische Reaktionen,
19. Lehrkräfte und Führungskräfte im Vergleich,
20. Lernen und Führungskräfte,
21. Reflexionsphasen,
22. Transfereinbau,
23. Vorbereitung der Fortbildung,
24. Transparenz der Zielrichtung,
25. Geeignete inhaltliche Themen,
26. Zeitfaktor,
27. Raumbeschaffenheit,
28. Auftraggeber,
29. Teamarbeit.

(vgl. Anmerkungen zum Interview N2, Z. 939-971)¹⁹⁵

Fokussierende Formulierungen für das Gespräch mit der letzten Interviewpartnerin:

- Biographie,
- Professionalisierung,
- Erwachsenenbildung,
- Eigene Rolle,
- Verweigerung / Widerstand,
- Reflexion,
- Transfer,
- Nachhaltigkeit,
- Nähe / Distanz,
- Rahmenbedingungen,
- Adressatengruppen,
- Erleichterung der Arbeit,
- Probleme mit handlungsorientierten Angeboten,
- Lernen,
- Themen,
- Transparenz / Erwartungen,
- Ziele

(vgl. Anmerkungen zum Interview N3, Z. 534-551).

¹⁹⁵ Zur leichteren Einordnung werden die sonstigen notierten Informationen aus den Interviews nicht kursiv und mit dem Zeilenabstand eins wiedergegeben.

c) Zur Interviewerin

Die Durchführung der Interviews fand durch die Autorin statt, da diese selbst Expertin im Hinblick auf die untersuchten Methoden ist und damit Einblick in die Thematik hat und adäquate Fragen stellen und situativ reagieren kann. Sie hat zu den Befragten sowohl Distanz als auch Nähe, da im Zusammenhang mit kollegialer Verbundenheit ähnliche Ziele, Visionen und Ideen in der Arbeit mit Lehrkräften auf der beruflichen Ebene entstehen.

d) Sonstiges

Im Sinne des Datenschutzes wurden die Namen durch die Abkürzungen N1, N2, N3 ersetzt. Dadurch soll eine Anonymisierung erreicht werden, die Rückschlüsse auf die Beteiligten verhindert. Die Nummerierung erfolgte nicht in der zeitlichen Reihenfolge sondern ergab sich aus der Reihenfolge der Transkription.

Der Interviewort war jeweils die Privatwohnung der Interviewerin.

Die Uhrzeit lag am frühen oder späteren Nachmittag.

Die Interviews wurden in allen drei Fällen am Wochenende geführt, da die berufliche Situation aller Beteiligten keinen anderen Zeitpunkt zuließ.

Die Dauer der Gespräche belief sich zumeist auf ca. eine Stunde.

Die Interviewten verwendeten keine schriftlichen Aufzeichnungen.

5.1.1.2 Die Situation direkt vor den Gesprächen

Vor den Gesprächen erfolgte zunächst noch die Rückfrage, ob die vorliegenden Informationen ausreichen oder ob noch Fragen vorhanden sind und es noch außerhalb des Themenbereichs etwas zu klären gibt. Die hier aufgeführten Überlegungen wurden direkt handschriftlich nach dem Interview notiert. Sie wurden dann in die Transkription mit aufgenommen. Die Vorinformationen für N1 und N2 waren nahezu identisch, für die Befragte N3 wurde die Vorinformation dahingehend erweitert, dass über die vorher stattgefundenen Interviews eingehender berichtet wurde.

Gespräch vor dem Interview (N1 und N2):

Zur Information der Befragten erfolgte die Einführung in die Zielausrichtung, dass mit Hilfe des Interviews erreicht werden soll, weitere Trainerperspektiven zu erfahren. Aus den Interviews werden die Anhaltspunkte für die Kategorienbildung bei der Kategorienbildung für das Logbuch abgeleitet. Außerdem wird eine Abgleich zwischen Trainervorstellungen und Nutzererwartungen aus den Befragungen angestrebt.

(vgl. N1, Z. 16-21 und N2, Z. 16-21).

Gespräch vor dem Interview (N3):

Zunächst erfolgte eine Information über die Untersuchung sowie der Hinweis auf bisher geführte Interviews (vgl. N3, Z. 17-27). Die weiteren Informationen glichen denen für die beiden anderen Befragten.

5.1.1.3 Kontextbedingungen

Die Kontextbedingungen wollen einen Beitrag zur professionell-kritischen Aufklärung der Wirkungsmöglichkeiten erfahrungsorientierter Methoden leisten, indem sie auf Rahmen, Zeit, berufliche Verbindung und Motivation eingehen und wesentliche Rückmeldungen im Anschluss an die Interviews wiedergeben.

Mit dem Abschalten des Aufnahmegeräts fand ein Austausch über das Interview statt. Die Interviewten äußerten sich über ihre Befindlichkeit und hatten offensichtlich das Bedürfnis ohne Mikrofon ergänzend etwas zu sagen, sich entspannt zu äußern. Die hier wiedergegebenen Gedanken wurden von der Interviewerin direkt nach dem informellen Gespräch notiert und enthalten somit den aktuellen Eindruck von den Interviewsituationen. Anzumerken ist, dass es sich dennoch um die Sichtweise der Interviewerin handelt, da sie die Befindlichkeiten der Befragten mit ihren eigenen Worten wiedergegeben hat. Anschließend hatten die Befragten Gelegenheit zu Veränderungen und Ergänzungen, da ihnen die fertigen Transkriptionen mit Anmerkungen vorgelegt wurden.

Die Befragte N1 erlebte die Situation eher ambivalent, fühlte sich unter Druck und wollte möglichst verwertbare und anspruchsvolle Beiträge liefern. Für sie war es insgesamt eine befremdliche Begegnung, die aus dem sonst üblichen Rahmen heraus fällt und in der sie sich nach eigener Aussage nicht wie gewohnt ausdrücken und einbringen konnte. Das Arrangement wurde als nicht authentisch zu sonstigen Austauschgelegenheiten empfunden und damit hatte es für sie etwas befremdliches, in dem sie sich als Person nicht uneingeschränkt wohl fühlen konnte.

Zusammenfassung des Gesprächs nach dem Interview:

Die sprachliche Begegnung im Interview wird als eigene Qualität empfunden. Die Sprache, der Inhalt und der Anspruch sind nach Meinung der Befragten in dieser Situation nicht authentisch. Es fehlt die Ganzheitlichkeit. Das Gespräch ist sehr kognitiv ausgerichtet, das Erleben ist nicht so ganzheitlich wie sonst. Die Rollenverteilung ist klar definiert und es findet kein Gespräch im üblichen Sinn statt, Fragen und Antworten sind vorweg verteilt. Daraus folgt das Gefühl einer befremdlichen Situation, die anders als der sonst gewohnte Dialog empfunden wird. Die Interviewte hat das Gefühl, etwas daher zu reden, sich nicht auszudrücken wie gewohnt. Sie fragt sich, ob es deutlich wird, was sie sagen möchte. Sie hat das Gefühl, Wiederholungen zu formulieren und oberflächlich zu antworten. Auch empfindet sie, nicht bei sich sein zu können und unsicher zu sein, wohin sie schauen soll.

Deswegen hat sie ihre Lese-Brille aufgesetzt, damit der Blick verschwimmt. Sie ist in das Gespräch mit dem Anspruch gegangen, etwas Gescheites sagen zu wollen, setzt sich damit unter Druck und verhindert ihrer Meinung nach gelöste Reaktionen (vgl. N1, Z. 23-43).

Für den Interviewten N2 war diese Form des Gesprächs sehr angenehm. Es war eine hohe Konzentration zu spüren und wurde von ihm auch entsprechend rückgemeldet. Der Befragte war sehr bei sich in der Situation, hat jeglichen Blickkontakt vermieden, um sich voll auf die Fragen und deren Beantwortung fokussieren zu können.

Zusammenfassung des Gesprächs nach dem Interview:

Der Blickkontakt wurde vom Befragten vermieden, damit ein Blick auf die Reaktion des Interviewers nicht in die Antwort einfließt. Der Befragte war sehr bei sich und vermied bewusst eine Interaktion. Die Befragung war für ihn auf individuelles Nachdenken ausgerichtet und wurde als entspannte Situation, die angenehm war, empfunden. Er fand es interessant, sich mit eigenen Ansichten in dieser Form auseinander zu setzen, war aber um kurze Antworten bemüht, da er nicht zu weitschweifig werden wollte (vgl. N2, Z. 24-34).

Die Befragte N3 meldete ebenfalls vorwiegend positive Eindrücke zurück. Die Gelegenheit, Vorstellungen und Gedanken in dieser Form weiter geben zu können, wurde als Bereicherung gesehen. Auch hier war eine hohe Konzentration zu erkennen und wurde auch in Form einer daraus resultierenden Müdigkeit angemerkt. Der Anspruch, den Anforderungen gerecht werden zu können, wurde auch von dieser Befragten geäußert, um dem Projekt dienlich sein zu können.

Zusammenfassung des Gesprächs nach dem Interview:

Die Situation wurde als schöne Gesprächssituation eingeschätzt, in der es angenehm war, dass zu Anliegen, die einem wichtig sind und am Herzen liegen, interessiert zugehört wurde. Die Befragte konzentriert sich sehr, um die Fragen gut zu beantworten und achtete darauf, sprachlich sauber zu formulieren. Sie hatte dennoch das Gefühl, drauflos zu reden und war zum Abschluss etwas erschöpft. Von der Interviewten wurde es als interessant angesehen, was anschließend in Schriftform vorliegt. Sie hatte manchmal das Gefühl, dass direkt nachdem sie Inhalte ausgesprochen hat, sie gar nicht mehr so recht wusste, was sie formuliert hatte (vgl. N3, Z. 29-41).

Zusammenfassend lässt sich daraus schließen, dass die Interviewsituation von allen drei Befragten unterschiedlich empfunden wurde, sowohl belastend, als auch interessant, bereichernd und befremdlich. In den folgenden, bearbeiteten Passagen werden diese verschiedenen Sichtweisen insofern berücksichtigt, als dass sie bei der Differenzierung von Trainerpersönlichkeiten und deren Wirkungen auf Teilnehmende einen Beitrag leisten können.

Kontextprotokoll

Die Erstellung der Kontextprotokolle¹⁹⁶ bezieht sich auf die Forderung nach einer Dokumentation des Prozesses der Datenentstehung. Durch diese Schritte können die untersuchten Zusammenhänge verschriftlicht werden und es lassen sich daran die eigentlichen Analysen durchführen (vgl. Flick 2005/3, S. 243). Die hier vorliegenden Protokolle fassen die Hintergrundsituationen zusammen, ein Teil findet sich bereits in den als „Gespräch nach dem Interview“ bezeichneten Aufzeichnungen. Die Autorin hält es für sinnvoll, die persönliche Befindlichkeit der Befragten und die Zusammenstellung der Rahmenbedingungen getrennt zu notieren und zu bearbeiten, um die Gesamtsituation transparent darstellen zu können.

Somit geben die Kontextprotokolle zusätzliche Informationen über die Personen. Das bezieht sich auf die Stellung der Interviewerin und der Interviewten sowie verbindender Tätigkeitsbereiche. Deutlich wird daraus, dass es sich um regelmäßige Kontakte der Beteiligten Gesprächspartner/innen handelt, die auf der beruflichen Ebene unterschiedlich ausgeprägt sind. Im Sinne der Offenlegung von Untersuchungsmethoden erscheint es der Autorin wichtig, die Verbindungen und Kontakte zu den Interviewten darzustellen und diese mit bei der Auswertung zu berücksichtigen. Die Möglichkeit die Interviews durchführen basiert auf der persönlichen Bekanntschaft. Damit war zum einen ein Interesse an der Forschungsarbeit gegeben, zum anderen das Bedürfnis, diese durch die Bereitschaft mitzumachen zu unterstützen. Die Gespräche fanden im Haus der Interviewerin statt. Die persönliche Atmosphäre erleichterte die Gesprächssituation.

Zu N1:

Hier handelt es sich um eine langfristige berufliche Bindung, die eine vertraute Zusammenarbeit ermöglicht und zeigt, dass ein gemeinsames Grundverständnis schon aus der gemeinsamen Zeit als Lehrkräfte an einer Schule vorhanden ist. Die Zusammenarbeit zu verschiedenen erlebnispädagogischen Themenfeldern hat sich im Laufe der Zeit zunehmend intensiviert. Es entstand ein reger Austausch über Einstellungen und Methoden, die sich daraus ergebene gemeinsame Arbeit wurde als Reflexionsfeld von beiden angesehen. Die persönliche Beziehung ermöglichte das Interview im Hause der Interviewerin. Im Vorfeld wurden mögliche Störungsquellen ausgeschaltet (Telefon / Besuche), um die Konzentration zu unterstützen. Der Befragungstermin war am Dienstag-nachmittag in der Ferienzeit. Das Gespräch wurde ohne Unterbrechung geführt (vgl. N1, Z. 711-724).

Zu N2:

Hier besteht eine Verbindung auf kollegialer Ebene, die auf gemeinsam gestaltete Fortbildungen zurück zu führen ist. Der Kollege ist vornehmlich mit anderen Schwerpunkten befasst. Regelmäßig findet ein Austausch über Methoden im Vorfeld statt. Das Interview erfolgte im Haus der Interviewerin. Im Vorfeld wurden mögliche Störungsquellen ausgeschaltet (Telefon / Besuche). Als Befragungszeit wurde der Samstag-nachmittag in der Urlaubszeit gewählt. Einmal erfolgte zwischendrin ein Bandstopp, da die Konzentration nachließ, mit einer ganz kurzen Pause von 2- 3 Minuten (vgl. N2, Z. 927-937).

¹⁹⁶ Anmerkungen der Interviewerin nach dem Interview und im Anschluss an das gemeinsame abschließende Gespräch

Zu N3:

Mit dieser Kollegin besteht eine Verbindung durch eine vergleichbare Tätigkeit im Rahmen der Lehrerfortbildung. Ein Austausch über Fortbildungen und Erfahrungen erfolgt regelmäßig. In losen Abständen werden gemeinsame Fortbildungen durchgeführt. Die Befragung wurde ebenfalls im Haus der Interviewerin vorgenommen, da die Kollegin sich privat in der Nähe befand. Im Vorfeld wurden mögliche Störungsquellen ausgeschaltet (Telefon / Besuche). Befragungszeit war der Samstagmittag in der Urlaubszeit. Das Interview wurde ohne Unterbrechungen geführt (vgl. N3, Z. 553-560).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass eine kollegiale Verbindung zu allen Befragten besteht, die sich auf ein vergleichbares Verständnis hinsichtlich der methodischen Arbeit und der Inhalte bezieht.

5.1.1.5 Anmerkungen zur Transkription

Die transkriptbasierte Analyse wurde bereits methodisch vorgestellt. Es wurde jeweils vom gesamten Interview eine Transkription vorgenommen. „Bei gelungenen Diskursverläufen können auch vollständige Transkriptionen sinnvoll sein“ (Meuser/Nagel in: Garz/Kraimer 1991, S. 456). Die zusätzlichen Anmerkungen sind vergleichbar, da die Befragten ähnliche sprachliche Voraussetzungen mitbrachten und das Gespräch in allen drei Fällen grammatikalisch wie sprachlich auf hohem Niveau gehalten war. In den Interviews wurden wenig Zwischenpausen gemacht, wenig Füllwörter verwendet, kaum zusätzliche Geräusche aufgenommen, die Beiträge waren flüssig gesprochen. Auch die Ergänzungen der Interviewerin wurden in ihrer Tendenz des von ihr formulierten Verständnisses der Situation von den drei Befragten voll akzeptiert. Kleinere Änderungen wurden von N2 und N3 vorgenommen, was sich auf Wortergänzungen und grammatische Ungereimtheiten beschränkte, die nicht klar genug aufgenommen worden waren.

Anmerkungen zur Transkription:

Es handelt sich um eine transkriptbasierte Analyse. Der transkribierte Text wurde der Interviewten vorgelegt und geringfügig geändert (grammatikalische Verbesserung / Vervollständigung von Wörtern). Es wurde kein Dialekt gesprochen, sondern meist die Hochsprache verwendet. Die Befragten sprachen flüssig, deswegen wurden wenig Zeichen verwendet. Als primäres Anliegen soll der Inhalt analysiert werden, die Form ist bei diesem Interview nachrangig, weil mit Hilfe der Aussagen Logbuch und Kategorien erarbeitet werden. Das Verfahren orientierte sich an Flick 2005/3, S. 252-54 und Mayring 2002/5, S. 70-73 (vgl. N1, N2, N3 - ergänzende Ausführungen zum Interview)

Nach der eingehenden Schilderung der Bedingungen, die im Zusammenhang mit den Befragungen vorlagen, soll nun im Sinne der qualitativen Inhaltsanalyse die Kategorienbildung vorgenommen werden. Mit Hilfe dieses Vorgehens ist eine systematische Ableitung von Auswertungsgesichtspunkten aus dem vorliegenden Material verbunden.

5.1.2 Induktive Bildung von Kategorien

Innerhalb der Inhaltsanalyse ist die Kategorienentwicklung systematisch angelegt. „In einer Kategorie ist das Besondere des gemeinsam geteilten Wissens eines teils der ExpertInnen verdichtet und explizit gemacht“ (Meuser/Nagel in: Garz/Kraimer 1991, S. 462). Hier werden die Kategorien deutlicher differenziert und auf die verschiedenen Bereiche des Untersuchungsgegenstands bezogen. Damit findet eine Kategorienbildung, orientiert an den forschungsleitenden Fragen, statt. „Kategorien bilden heißt, durch den Einsatz verschiedener Hilfsmittel (durch Fragen, Vergleiche, Markieren von Zusammenhängen etc.) aus dem Material heraus eine angemessene Strukturierung der in den Statements identifizierten Aspekte zu erarbeiten. Die Kategorienbildung dient dazu, durch die Strukturierung zu einem vertieften Verständnis über den Gegenstand zu gelangen“ (Faulstich/Grell in: Faulstich u.a. 2005, S. 44).

Auf die vorliegende Studie bezogen, sieht die Umsetzung des Ablaufmodells nach P. Mayring zur induktiven qualitativen Inhaltsanalyse, in der die Kategorienbildung dargestellt wird, wie folgt aus:

Der Gegenstand der Analyse ist die Beobachtung des Einsatzes von erlebnis- und erfahrungsorientierten Methoden in der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung hinsichtlich ihrer Möglichkeiten, Lernen zu initiieren und deren Wirkung zu reflektieren. Die erste Kategorienbildung erfolgt durch Leitfadeninterviews. Nach den Interviews findet eine Zusammenstellung von Kategorien statt, die sich aus dem Leitfaden und den Interviews ergeben haben. Dazu wird ein zeilenweiser Materialdurchgang zur Kategoriendefinition und Subsumption durchgeführt. Daraus werden Gemeinsamkeiten und Individuelles aus den Interviews zusammengefasst sowie eigene Dateien für die einzelnen Kategorien angelegt. Die Revision der Kategorien erfolgt durch die Überprüfung der Kategorien. Einige fallen weg, andere kommen dazu, es kristallisieren sich Ober- und Unterkategorien heraus. Es schließt sich ein weiterer Durchgang an, der zur Ergebnisaufbereitung in Form einer Zusammenstellung und die erneute Überarbeitung der Kategoriensysteme unter dem Blickwinkel, welche Aussagen für die Untersuchung relevant sind, dienlich ist. Der endgültige Materialdurchgang will die Überarbeitung der Kategorien sowie die Festlegung der Kategorien und Zuordnung erreichen. Die Interpretation und Auswertung in Form einer Zusammenfassung der Aussagen und Kennzeichnen der Fundstellen erfolgt durch die Zusammenstellung eines Sets von Kategorien. Den Abschluss bildet das Herausarbeiten der Ergebnisse für die Fortsetzung des Forschungsvorhabens, das mit der Er-

stellung des Forschungslogbuchs den nächsten Schritt vollzieht (vgl. Mayring 2002/5, S. 116).

Im Folgenden wird aufgezeigt, wie die Kategorienbildung vorgenommen wurde. Das Kategoriensystem baut auf den in den theoretischen Vorüberlegungen aufgestellten Untersuchungsschwerpunkten auf. Dadurch lässt sich sicherstellen, dass diese Vorüberlegungen die Extraktionsphase anleiten. Die Extraktion ist bereits ein entscheidender Interpretationsschritt, mit dem relevante Informationen aus dem Text entnommen und damit gleichzeitig interpretiert werden. Ebenso bedeutet die Zuordnung zu einer Kategorie eine Interpretation. In der Aufbereitungsphase werden bedeutungsgleiche Daten zusammengefasst. Die Grenzen der qualitativen Inhaltsanalyse liegen in der Verwendung von Paraphrasen, die an die Stelle des Ursprungstexts treten und so die subjektive Sichtweise der Forscherin wiedergeben. Diese Tatsache soll an dieser Stelle explizit formuliert und damit im Sinne der Offenlegung bewusst gemacht werden. Die Auswertung bezieht sich auf die vorliegenden Informationen und stellt Zusammenhänge her.

5.1.2.1 Ober- und Unterkategorien

Die aus den Interviews ermittelten Kategorien werden wie folgt in Ober-Kategorien und Unter-Kategorien aufgeteilt. Die Aufteilung bezieht sich auf die Bereiche, die im Interview angesprochen wurden. So stellt der Bereich Leitung eine eigene Oberkategorie dar, in der die Aspekte zusammenlaufen, die alle Berührungspunkte mit den Lehrenden erfassen sollen. Eine weitere Oberkategorie ist das Lernen, zu dem alle passenden Aspekte subsumiert werden. Die dritte Kategorie betrifft die adressatenbezogenen Aspekte, die Gruppe der Lernenden und deren Reaktionen.

Leitung:

- Eigene Biographie
- Ausbildung / Professionalisierung
- Erwachsenenbildung / Lehrerfortbildung
 - Leitung und Moderation:
 - Selbstverständnis der Leitung
 - Aufgaben der Leitung
 - Arbeit im Vorfeld

- Einstiegsphase
- Transparenz
- Team
- Rahmenbedingungen
- Eigene Ziele

Lernen:

- Methoden
- Lernen
- Themen
- Reflexion
- Transfer
- Nachhaltigkeit

Adressaten:

- Lehrkräfte
- Führungskräfte
- Distanz und Nähe
- Widerstand-Freiwilligkeit

5.1.2.2 Zusammenfassende Inhaltsanalyse

Im Folgenden wird die Kategorienbildung aufgezeigt und für die einzelnen Ober- und Unterkategorien in einzelnen Schritten vorgestellt. „In der zusammenfassenden Inhaltsanalyse wird das Material paraphrasiert, wobei weniger relevante Passagen und bedeutungsgleiche gestrichen werden (erste Reduktion) und ähnliche Paraphrasen gebündelt und zusammengefasst werden (zweite Reduktion). Dies stellt eine Kombination der Reduktion des Materials durch Streichungen mit einer höheren Generalisierung im Sinne der Zusammenfassung auf einem höheren Abstraktionsniveau dar“ (Flick 2005/3, S. 280).

Entsprechenden Textstellen aller drei Interviewpartner/innen werden einer passenden Kategorie zugeordnet. Die Kategorien haben sich zunächst aus dem Interviewleitfaden ergeben, der nach den Interviews überarbeitet wurde. Damit entstanden die Kategorien, die im Rahmen der Interviews als Zuordnungssystem für weitere Auswertungsschritte Grundlage sind. Die Be-

griffe der zweiten Reduktion bilden die Basis der Erstellung der zusammenfassenden Ergebnisse, bei denen diese erneut geordnet und soweit Dopplungen auftreten gekürzt wurden.

Kategorie	Interviewpartner	Textstelle	1.Reduktion	2.Reduktion
Eigene Biographie/berufliche Entwicklung	N1	Ja, das war zum einen diese, sage ich, diese wissenschaftliche Ausbildung an der Uni, dann der Einstieg ins Berufsleben, wo ich eine zeitlang gearbeitet habe, wo ich dann meine vier Kinder bekommen habe und dann im Laufe der Jahre irgendwo so eine Diskrepanz erlebt habe, zwischen einer primär kognitiven Wissensvermittlung an der Schule und des doch sehr emotionale Erziehen Miteinander Leben mit den eigenen Kindern und da ist irgendwann mal diese Sehnsucht, die Idee entstanden, dass das eigentlich nicht sein kann, diese Trennung und habe das dann, ja, damit verbunden, dass ich ja selber viel draußen bin, bin dann irgendwann mal auf diese Erlebnispädagogik gestoßen und das war für mich so eine realisierbare Idee, eine Synthese zwischen diesem kognitiven und emotionalen, die Idee einer lebbareren Ganzheitlichkeit im Umgang miteinander. Und dann habe ich nach der Lehrerausbildung, viel später, diese Erlebnispädagogik Ausbildung gemacht. Und, ja das ist jetzt so mein Zugang zum Arbeitsleben und auch für mein Leben ganz allgemein. (Z. 67-84)	wissenschaftliche Ausbildung an der Universität primär kognitiven Wissensvermittlung an der Schule und des doch sehr emotionale Erziehen Miteinander Leben mit den eigenen Kindern Sehnsucht, die Idee entstanden, dass das eigentlich nicht sein kann, diese Trennung irgendwann mal auf diese Erlebnispädagogik gestoßen so eine realisierbare Idee, eine Synthese zwischen diesem kognitiven und emotionalen, die Idee einer lebbareren Ganzheitlichkeit im Umgang miteinander. nach der Lehrerausbildung, viel später, diese Erlebnispädagogik Ausbildung gemacht. Und, ja das ist jetzt so mein Zugang zum Arbeitsleben und auch für mein Leben ganz allgemein	Wissenschaftliche Ausbildung Kognition und Emotion Idee, Trennung aufzuheben Erlebnispädagogik Synthese in der Ganzheitlichkeit Ausbildungen Berufs- und lebensbezogen
	N2	Zu meiner Vita: Ja, ich hab Englisch und Schulpsychologie studiert und war dann in der zweiten Ausbildungsphase Referendar - auch für beide Fächer - dann war ich mehrere Jahre als Englischlehrer und Schulpsychologe tätig. Dann hatte ich die Möglichkeit an die Universität zu wechseln, dort habe ich die ersten drei Jahre am Lehrstuhl für Sozialpädagogik gearbeitet, war auch mit zuständig für die Ausbildung von Sozialpädagogen im Rahmen des Studiengangs Diplom Pädagogik. Dann habe ich weitere drei Jahre Lehrkräfte mit ausgebildet im Bereich Schulpädagogik, da hat es mit zu meinen Aufgaben gehört, auch Seminare zu leiten. Anschließend bin ich dann in die Weiterbildung eingetreten. Zunächst war ich mitbeteiligt an der Ausbildung von Beratungslehrern und Seminaren in den Bereichen Pädagogik und Psychologie und dies ist dann zunehmend Schwerpunkt geworden, schulartenübergreifend, solche Seminarveranstaltungen zu planen zu organisieren und durchzuführen. Und nachdem ich insgesamt 11 Jahre dort tätig war, hab ich die letzten 6 Jahre auch noch den Schwerpunkt Führungskräfte Qualifizierung gebildet, insbesondere Schulleiter/innen im Gymnasialbereich. Und mein letzter Wechsel ist jetzt auf eine Leitungsstelle einer kommunalen Weiterbildungseinrichtung, also mindestens ist dies auch Kerngeschäft dort in der Organisation Weiterbildung zu organisieren und konzipieren. Und	Englisch und Schulpsychologie studiert und war dann in der zweiten Ausbildungsphase Referendar mehrere Jahre als Englischlehrer und Schulpsychologe tätig. an die Universität zu wechseln Lehrstuhl für Sozialpädagogik gearbeitet, war auch mit zuständig für die Ausbildung von Sozialpädagogen im Rahmen des Studiengangs Diplom Pädagogik. Lehrkräfte mit ausgebildet im Bereich Schulpädagogik, da hat es mit zu meinen Aufgaben gehört, auch Seminare zu leiten. in die Weiterbildung eingetreten Seminarveranstaltungen zu planen zu organisieren und durchzuführen letzter Wechsel ist jetzt auf eine Leitungsstelle einer	Studium Referendar Lehrer Universität Ausbildung von Sozialpädagogen Seminare für Studenten Weiterbildung Seminare für Lehrkräfte Führungskraft

		was ich vielleicht noch hinzufügen sollte, dass ich die letzten 6/7 Jahre auch Erfahrung im Unternehmen gesammelt habe durch einen Kollegen, der einen Trainerverbund organisiert hat, hatte ich die Möglichkeit auch im Unternehmen Führungskräfte zu schulen und zwar insbesondere im Bereich Mitarbeiterführung Kommunikation. Das ist so mein Werdegang und ich habe eine Therapieausbildung gemacht und als Therapeut gearbeitet. (Z. 65-96)	kommunalen Weiterbildungseinrichtung Erfahrung im Unternehmen gesammelt auch im Unternehmen Führungskräfte zu schulen Therapieausbildung gemacht und als Therapeut gearbeitet	Schulung von Führungskräften im Unternehmen Therapeut
	N3	Zunächst war ich einige Jahre als Lehrerin tätig und das sehr gerne, habe verschiedene Dinge mit den Schülerinnen und Schülern ausprobiert. War eine richtig erlebnisreiche Zeit. Bin dann in die Fortbildung reingerutscht, mehr fachlich zuerst, dann bot sich die Möglichkeit, ganz in die Lehrerfortbildung zu gehen und da hab ich mich beworben und die Stelle bekommen. Nun als Dozentin bin ich für verschiedene Bereiche zuständig, die sich zum Teil von außen ergeben haben, zum Teil aus meinem Interessensbereich und zum Teil auch durch Impulse von Kollegen. (Z. 61-69)	einige Jahre als Lehrerin tätig in die Fortbildung reingerutscht mehr fachlich zuerst, dann bot sich die Möglichkeit, ganz in die Lehrerfortbildung zu gehen Dozentin für verschiedene Bereiche	Lehrerin Fortbildnerin Dozentin

Zusammenfassung:

Der Ausbildungsweg lief bei allen Befragten zunächst über die Lehrerausbildung. Anschließend wurde durch unterschiedliche persönliche und berufliche Erfahrungen, Ereignisse und Anstöße der berufliche Schwerpunkt in die Erwachsenen- bzw. Weiterbildung gesetzt.

Kategorie	Interviewpartner	Textstelle	1.Reduktion	2.Reduktion
Professionalisierung / Kompetenzen	N1	Nein, die Ausbildung ist sogar eher tendenziell für Erwachsene gewesen. Aber da ich aus der Schule komme, habe ich natürlich schon irgendwie versucht das auf die Schule zu transponieren und zu übertragen und praktiziere aber letztendlich aber beides, also die Erlebnispädagogik in der Schule mit Kindern, oder primär Jugendlichen, aber auch eben mit Erwachsenen in allen Altersstufen. (Z. 99-105) Ich habe ja die Ausbildung beim Deutschen Alpenverein gemacht, das ist einer der doch wenigen renommierten Ausbildern mit guter Reputation und die war schon sehr Outdoor geprägt und jetzt von diesen pädagogischen Standards her war jetzt nicht so, oder das war eher unterrepräsentiert, aber der Fokus war zweifellos eher in Richtung, wenn denn überhaupt, eher in Richtung Erwachsenenpädagogik, weil es da eben Elemente und Bausteine gab, eben wie Szenarienarbeit oder Abgrenzung zur Therapie, eben im Erwachsenenbereich. (Z. 112-120)	Ausbildung ist sogar eher tendenziell für Erwachsene gewesen auf die Schule zu transponieren und zu übertragen und praktiziere aber letztendlich aber beides die Ausbildung beim Deutschen Alpenverein gemacht eher in Richtung Erwachsenenpädagogik	Ausbildung für Erwachsene Schulische Arbeit mit Kindern DAV Erwachsenenpädagogik
	N2	Ja, das stimmt auch, ich habe auch nicht eine richtige Ausbildung in der Erwachsenenpädagogik, ich hatte zwar Kontakt damit, weil der Kollege, der bei mir im Büro saß, während	nicht eine richtige Ausbildung in der Erwachsenenpädagogik meine Kenntnisse in der Er-	Keine richtige Ausbildung in Erwachsenenpädagogik

		<p>meiner universitären Zeit, der war Erwachsenenpädagoge, mit dem bin ich auch noch in Kontakt, das war der Kollege, der den Trainerverbund organisiert hat. In der Zwischenzeit ist er auch Professor für Erwachsenenpädagogik. Das war ein beruflicher Kontakt, aber das hat ja nicht mit meiner Ausbildung zu tun. Ich würde sagen, meine Kenntnisse in der Erwachsenenpädagogik habe ich mir auf der Basis von learning bei doing beigebracht. (Z. 101-112)</p> <p>Ich würde sagen, das ist unabdingbar, das gilt in der gesamten Lernprozessgestaltung, dass ich nur etwas anbieten kann, arrangieren kann, was ich selbst erfahren habe. Ich muss davon überzeugt sein, ich muss es erfahren haben, ich muss es einschätzen können, es muss mit mir stimmig sein. Ich denke generell gilt, dass ich nur etwas anbieten kann, dass ich Menschen in ihrem Lernen unterstützen kann, wenn die Methoden die ich einsetze, wenn ich die kenne, wenn ich die selbst an mir erfahren habe. Das ist ein Grundprinzip, meine ich. Ich denke, niemand sollte etwas anleiten, was er nicht selbst erfahren hat und damit auch einschätzen kann in der Wirkung, indem was es voraussetzt etc. Für mich wäre dies ein Kriterium von Professionalität. D.h. nicht, dass man selber auch mal etwas ausprobiert, was man jetzt noch nicht getan hat, also mit dem was man zur Verfügung hat ein Stück weit experimentiert. Aber auf der Grundlage eines Kennens, einer Erfahrung, die man in dem Bereich hat. (Z. 341-357)</p> <p>Ja, ich denk ich hab auch da die Verantwortung gegebenenfalls zu sagen, nein, diesen Auftrag übernehme ich nicht. Also niemand kann mich zwingen eine bestimmte Weiterbildungsmaßnahme durchzuführen. Mir ist auch klar, dass die Leute dann gegebenenfalls unter einem gewissen Druck stehen, unter einer gewissen Abhängigkeit, gleichzeitig haben sie die Verantwortung für ihre Qualität einzutreten. Also ich habe mich auch schon geweigert bestimmte Maßnahmen durchzuführen oder mich an Maßnahmen zu beteiligen, wo ich der Überzeugung war, unter diesen Bedingungen kann da kein gutes Lernen stattfinden. Das kann nur jeder für sich beantworten, wo er da abbricht und wo er da noch bereit ist mitzumachen. (Z. 851-862)</p>	<p>wachsenpädagogik habe ich mir auf der Basis von learning bei doing beigebracht</p> <p>abgeguckt in den 11 Jahren als Tätigkeit als Weiterbildner</p> <p>was ich selbst erfahren habe</p> <p>dass ich nur etwas anbieten kann, dass ich Menschen in ihrem Lernen unterstützen kann, wenn die Methoden die ich einsetze, wenn ich die kenne, wenn ich die selbst an mir erfahren habe</p> <p>Aber auf der Grundlage eines Kennens, einer Erfahrung, die man in dem Bereich hat</p> <p>schon geweigert bestimmte Maßnahmen durchzuführen oder mich an Maßnahmen zu beteiligen, wo ich der Überzeugung war, unter diesen Bedingungen kann da kein gutes Lernen stattfinden</p>	<p>Learning by doing</p> <p>Abgeguckt</p> <p>Erfahrung</p> <p>Vertrautheit mit Methoden</p> <p>Erfahrung</p> <p>Kritische Auseinandersetzung</p>
	N3	<p>Aus der schulischen Erfahrung heraus habe ich immer wieder mit Methoden experimentiert und dieses auf die Erwachsenenarbeit übertragen, was nicht immer einfach war, weil mir da auch die Grundlage und Praxis fehlte. Aber es macht und macht immer noch sehr viel Spaß, sich mit diesen Anforderungen auseinander zu setzen und mittlerweile habe ich da genug Erfahrung, dass mich da schnell nichts mehr aus der Bahn werfen kann. Aber eine fundierte Ausbildung, falls du das jetzt fragen möchtest, habe ich nicht – hätte ich mir aber sehr gewünscht und auch für sinnvoll gehalten! (Z. 69 - 79)</p> <p>Das geschah dann mehr auf der kollegialen Schiene, habe mir so gesehen Mentoren gesucht, die ich gefragt, von denen ich gelernt habe. Zum Beispiel durch Hospitation, durch Zusammenarbeit, durch ständige Aufmerksamkeit: Wie machen die das – will ich das auch so</p>	<p>wieder mit Methoden experimentiert und dieses auf die Erwachsenenarbeit</p> <p>Aber eine fundierte Ausbildung, falls du das jetzt fragen möchtest, habe ich nicht – hätte ich mir aber sehr gewünscht und auch für sinnvoll gehalten</p> <p>Zum Beispiel durch Hospitation, durch Zusammenarbeit, durch ständige Aufmerksamkeit: Wie machen die das – will ich das auch so oder entspricht mir etwas anderes?</p>	<p>Methoden der Erwachsenenbildung</p> <p>Keine fundierte Ausbildung</p> <p>Hospitation</p> <p>Zusammenarbeit</p> <p>Aufmerksamkeit</p>

		<p>oder entspricht mir etwas anderes? Da ist man auch sehr damit beschäftigt, sich zu fragen, was ist zielführend, was will ich erreichen, was muss sein und was ist eigentlich mehr persönliche Facette des Beobachteten. Außerdem habe ich auch in Büchern nachgelesen, wohl mehr zur Absicherung der gewonnen Erkenntnisse, die Zeit habe ich mir leider zu wenig genommen, da intensiv einzusteigen.</p> <p>So gesehen habe ich viel mit Intuition gearbeitet, hinspüren, was wohl falsch oder richtig sein könnte, im Nachhinein reflektiert, was ist gut gelaufen, wo sollte man etwas anders machen. Leider relativiert sich ein solches Verfahren auch teilweise, weil jede Gruppe so anders ist und was den einen taugt ist für die anderen vielleicht überhaupt nicht passend. Da entwickelt man ein Gespür, was im Rahmen bleibt und was eher problematisch ist.</p> <p>Ach ja, da fällt mir noch ein, ich habe auch mal an der VHS gearbeitet, also nicht mit Lehrkräften sondern mit Erwachsenen aus ganz verschiedenen Bereichen. Das war irgendwie doch ganz anders, viel entspannter, da war man gleich als die Referentin akzeptiert, ohne sich erst groß positionieren zu müssen. Die waren ja auch alle freiwillig und in ihrer Freizeit da und wollten etwas für sich mitnehmen und gleichzeitig sich mit anderen Menschen austauschen. (Z. 87-113)</p>	<p>Außerdem habe ich auch in Büchern nachgelesen, wohl mehr zur Absicherung der gewonnen Erkenntnisse</p> <p>mit Intuition gearbeitet, hinspüren, was wohl falsch oder richtig sein könnte, im Nachhinein reflektiert, was ist gut gelaufen, wo sollte man etwas anders machen.</p> <p>entwickelt man ein Gespür, was im Rahmen bleibt und was eher problematisch ist</p>	<p>Beobachten</p> <p>Literaturarbeit</p> <p>Intuition</p> <p>Reflexion</p>
--	--	---	---	--

Zusammenfassung:

Die „Ausbildung“ der tätigen Lehrerfortbildner/innen lief zumeist über Erfahrungen, die in der eigenen Tätigkeit erlebt und reflektiert wurden. Ergänzend dazu kamen Anregungen von Kolleg/innen und ein Literaturstudium als nachträgliche Bestätigung. Die Erlebnispädagogin hat zwar eine erwachsenengerichtete Ausbildung, aber mit wenig pädagogischem Bezug.

Kategorie	Interview-partner	Textstelle	1.Reduktion	2.Reduktion
Erwachsenenbildung - Lehrerfortbildung	N1	<p>Ja, es ein ganz anderer Typus. Oder, ich merke, wenn ich weiß ich arbeite mit Lehrern gehe ich selber anders auf die Gruppe zu, als wie wenn ich weiß, da kommt jetzt irgendeine beruflich gemischte Gruppe. Bei Lehrern ist es so, also es wird sehr viel ausdiskutiert, es passiert unheimlich viel auf der kognitiven Ebene. Die Hürde ist eine höhere, sie überhaupt in das erlebnispädagogische Boot zu holen, angefangen damit, dass man vermeidet den Begriff Erlebnispädagogik zu verwenden, es ist ein noch sorgsames Hinspüren, als mit anderen, wo man sie abholt, weil sie doch immer wieder hinterfragen, sehr kritisch sind und diesem ganz, aus meinem Erfahrungswert, diesen ganz stark ausgeprägten kognitiven Zugang haben, hm, das ist etwas ganz auffallendes und dann der andere Punkt ist, dieser Schritt in das Tun, was ja das primäre Merkmal der Erlebnispädagogik ist, der ist schon ein sehr schwieriger, weil eben viele Dinge zu Tode diskutiert werden oder unendlich breitgetreten werden, kognitiv, sprachlich, und das Tun einfach ewig lang nicht erfolgt. Insofern macht</p>	<p>ganz anderer Typus. Oder, ich merke, wenn ich weiß ich arbeite mit Lehrern gehe ich selber anders auf die Gruppe zu</p> <p>Bei Lehrern ist es so, also es wird sehr viel ausdiskutiert, es passiert unheimlich viel auf der kognitiven Ebene</p> <p>sorgsameres Hinspüren,</p> <p>sehr kritisch sind und diesem ganz, aus meinem Erfahrungswert, diesen ganz stark ausgeprägten kognitiven Zugang haben,</p> <p>Schritt in das Tun</p> <p>schwieriger, weil eben viele Dinge zu Tode diskutiert werden oder unendlich breitge-</p>	<p>Lehrerspezifisches Verhalten</p> <p>Kognition</p> <p>Hinspüren</p> <p>Kognition</p> <p>Handlungsorientierung</p> <p>Kognition vor Handlung</p>

		es einen großen Unterschied, ob ich mit Lehrern arbeite oder mit Menschen aus anderen Berufsgruppen, ja. (Z. 138-157)	treten werden, kognitiv, sprachlich, und das Tun einfach ewig lang nicht erfolgt. großen Unterschied,	Unterschiede
N2	<p>Ich habe mir viel abgeguckt in den 11 Jahren als Tätigkeit als Weiterbildner, ich hab auch Erfahrungen in den verschiedenen Ausbildungsgängen. Also das geht zurück auf die Ausbildung als Schulpsychologe, wo wir zum Teil auch mit Rollenspiel gearbeitet haben, da kommen Elemente dazu aus meiner Englischlehrausbildung, wo das Rollenspiel auch eine gewisse Rolle spielt, im Fremdsprachenunterricht. Also, ich hab schon methodische Elemente, wengleich nicht jetzt klassisch erwachsenpädagogisch ausgerichtet, gesammelt und besonders intensiv wurde dies auch mit Tätigkeit an der Akademie, mit Schwerpunkt Weiterbildung, dass ich mich natürlich orientiert habe - wie machen das andere Referentinnen und Trainer, die ich im Laufe der vielen Seminare - ich glaube es waren über 300 - kennen gelernt habe. Das war ja auch immer wieder Anreiz über die eigene Tätigkeit nachzudenken, über das eigene Tun nachzudenken, sofern man dann selbst Seminare / Lehrgänge / Weiterbildungsmaßnahmen geleitet hat. Und zwar habe ich im Laufe der Zeit mein Repertoire angereichert, mich natürlich daneben theoretisch mit Erwachsenenpädagogik beschäftigt und gemerkt, dass ich mich dem was jetzt mal moderne Auffassung von Erwachsenenpädagogik ist, dass ich mich dem durch diese quasi autodidaktische Einstellung schon ein gutes Stück angenähert habe. Mein Methodenrepertoire erweitert habe, grundsätzlich darüber nachgedacht habe, welche Rolle habe ich denn als Erwachsenenpädagoge gegenüber erwachsenen Menschen, jetzt im Unterschied zu meiner Lehrersozialisation, was ist da zu bedenken? Was ist da anderes zu tun, als im Unterrichtsverfahren mit Schülerinnen und Schülern und wo gibt es da Verbindungen. Die sehe ich durchaus auch, aber im Wesentlichen, wenn ich es zusammenfassen muss, würde ich sagen, war es weniger klassische Ausbildung, als vielmehr autodidaktisches Vorgehen und viel lernen am Modell. (Z. 112-143)</p> <p>Also, pauschalierend gesagt, sind die Teilnehmer/innen im Unternehmensbereich risikobereiter, sie lassen sich rascher auf eine Übung ein, die man ihnen anbietet. Gleichzeitig sind sie sehr kritisch, also das heißt nicht, dass die sich naiv darauf einlassen, aber es ist weniger Anlaufzeit, sie unterstellen dem Trainer eine Kompetenz, sie lassen sich auf das Angebot ein, prüfen dann kritisch, was hat die Übung gebracht, oder nicht gebracht. In der Regel haben sie auch unternehmensintern Weiterbildungsmaßnahmen durchlaufen im Rahmen Personalentwicklung im Unternehmen. Also ich habe nur in größeren Unternehmen gearbeitet, wo sie gewohnt sind so zu arbeiten und insofern war die Einsatzbereitschaft relativ hoch, weniger Anlaufzeit jetzt erklären zu müssen, warum diese Übung an dieser Stelle, warum sollen wird das überhaupt tun, gleichzeitig aber auch schon sehr kritischer Umgang damit. Gleichzeitig insgesamt fordernder auch. Also ich bin häufig in Unternehmensseminaren von den Teilnehmern geradezu gedrängt worden, die Pause doch auch kürzer zu halten oder die</p>	<p>Ausbildung als Schulpsychologe</p> <p>Englischlehrausbildung</p> <p>schon methodische Elemente, wengleich nicht jetzt klassisch erwachsenpädagogisch ausgerichtet, gesammelt</p> <p>mit Tätigkeit an der Akademie, mit Schwerpunkt Weiterbildung</p> <p>orientiert habe - wie machen das andere Referentinnen und Trainer, die ich im Laufe der vielen Seminare</p> <p>Anreiz über die eigene Tätigkeit nachzudenken</p> <p>Zeit mein Repertoire angereichert</p> <p>theoretisch mit Erwachsenenpädagogik beschäftigt</p> <p>autodidaktische Einstellung schon ein gutes Stück angenähert habe</p> <p>weniger klassische Ausbildung, als vielmehr autodidaktisches Vorgehen und viel lernen am Modell</p> <p>Teilnehmer/innen im Unternehmensbereich risikobereiter, sie lassen sich rascher auf eine Übung ein</p> <p>sehr kritisch</p> <p>weniger Anlaufzeit, sie unterstellen dem Trainer eine Kompetenz, sie lassen sich auf das Angebot ein,</p> <p>die Einsatzbereitschaft relativ hoch,</p> <p>fordernder</p> <p>hinsichtlich einer möglichst effektiven, effizienten Weiterbildung</p> <p>Lehrerweiterbildung nicht einmal erlebt,</p>	<p>Psychologieausbildung</p> <p>Lehrerausbildung</p> <p>Methodische Elemente gesammelt</p> <p>Erwachsenenbildnerische Tätigkeit</p> <p>Lernen am Modell</p> <p>Reflexion</p> <p>Erfahrungsschatz gesammelt</p> <p>Literaturarbeit</p> <p>Autodidaktisch</p> <p>Modelllernen</p> <p>Risikobereitschaft</p> <p>Einlassen</p> <p>Kritisch</p> <p>Weniger Anlaufzeit</p> <p>Hohe Einsatzbereitschaft</p> <p>Fordernd</p> <p>Effizienz</p> <p>Unterschiede zur Lehrerfortbildung</p>	

		Mittagspause nicht so lange. Also die Leute sind sehr viel fordernder hinsichtlich einer möglichst effektiven, effizienten Weiterbildung. Sie wollen möglichst viel von einem haben und sie fordern das auch sehr aktiv ein. Also ich hab in der gesamten Zeit, in den 11 Jahren Lehrerweiterbildung nicht einmal erlebt, dass mir jemand vorgeschlagen hätte, wir kürzen die Mittagspause, damit wir noch mehr üben können. Im Unternehmen habe ich es relativ oft erlebt, wenn ich es an dem Beispiel festmachen darf. (Z. 539-565)		
	N3	Grundsätzlich mache ich meine Arbeit sehr gerne mit diesem Klientel, schließlich komme ich aus dem (Handzeichen: Anführungszeichen) gleichen Stall und schätze meine Kollegen sehr. Es stimmt aber schon, was viele sagen, dass Lehrer sehr anspruchsvoll sind, dass sie sehr kritisch reagieren, dass sie sich sehr auseinandersetzen und ihre Vorstellungen anmelden. Ich habe mittlerweile einige Erfahrung mit verschiedensten Lehrergruppen, nach Schularten, Fächern und Positionen differenziert, da merkt man große Unterschiede innerhalb der Lehrerschaft. Vielleicht kann ich sagen, dass mir die Schulart aus der ich komme, am nächsten liegt und ich in dem Bereich am einfachsten akzeptiert werde. Meine Erfahrungen mit anderen Erwachsenen sind auch zu gering, als dass ich da wirklich etwas zu sagen könnte. Da bleibe ich lieber in dem Gebiet, das ich gut kenne und sage dazu etwas. (Z. 119-133)	mache ich meine Arbeit sehr gerne mit diesem Klientel schätze meine Kollegen sehr Lehrer sehr anspruchsvoll sind kritisch reagieren, dass sie sich sehr auseinandersetzen und ihre Vorstellungen anmelden. große Unterschiede innerhalb der Lehrerschaft.	Wertschätzung Anspruchsvoll Kritisch, Fordernd Unterschiede innerhalb der Lehrerschaft

Zusammenfassung:

Teilnehmende aus der beruflichen Erwachsenenbildung werden als unterschiedlich zu Lehrer/innen-Gruppen empfunden. Im Kontext der beruflichen Weiterbildung ist das Bedürfnis nach Effektivität und Intensität sehr ausgeprägt. Im persönlichen Bereich wird das Bedürfnis als entspannter und mit mehr Akzeptanz für Sache und Referent geschildert. Lehrkräfte werden als kritisch, diskussionsfreudig, kognitiv ausgerichtet, zögerlich bei neuen Methoden und anspruchsvoll gekennzeichnet.

Kategorie	Interviewpartner	Textstelle	1.Reduktion	2.Reduktion
Methoden	N1	Ja, genau, das ist richtig, man verbindet meistens eigentlich Outdoor Kicks oder ganz besondere Events und Hochseilgarten damit. Für mich ist es so, dass diese Übungen, dass diese Geschichten die man auch jetzt, um bei deinem Wort zu bleiben, auch im Hörsaal praktiziert, die sind natürlich eher klein und fein, so gesehen. Und die große Kunst besteht jetzt eigentlich darin, es ist ein relativ Leichtes, mit den Leuten in den Hochseilgarten zu gehen und zu sagen: ok, zu gehst jetzt an den Swing und springst von 10 oder 12 Metern Höhe runter. Das ist ja diese Herausforderung, wo du ganz schnell die Leute in ein Boot holen kannst und die große Kunst ist jetzt in der Erlebnispädago-	Outdoor Kicks oder ganz besondere Events und Hochseilgarten im Hörsaal praktiziert, die sind natürlich eher klein und fein ein Setting zu schaffen, wo ich so ein Maß an Herausforderung schaffe, dass eine Bereitschaft entsteht, sich darauf einzulassen Aufgabenstellung für eine Übung, wo ich so eintauche,	Gängige Vorstellung Im Hörsaal umsetzbar Herausforderung Einlassen Eintauchen

		<p>gik, wenn ich es jetzt im Kleinen und Feinen mach, eben ein Setting zu schaffen, wo ich so ein Maß an Herausforderung schaffe, dass eine Bereitschaft entsteht, sich darauf einzulassen und nicht "ja, das ist langweilig, oder kennen wir" also diesen herausfordernden Charakter, das ist ganz was Entscheidendes. Und verbunden natürlich damit, eine Aufgabenstellung für eine Übung, wo ich so eintauche, wo ich mich dann so reinfallen lasse, ja, dass es nicht passiert mein Hirn einzuschalten und für mich jetzt als teilnehmende Person diesen Switch zu vollziehen, und sagen, ok, jetzt gehe ich wieder raus aus meinem emotionalen Erleben in dieser Übung und stell fest, ah ja, es ist ja eigentlich kindisch, wenn wir uns alle den Ball zuwerfen und schauen was passiert oder im Spinnennetz, das ist ja eigentlich, was soll des, es werden Leute durch irgendwelche Löcher gereicht, also, das ist eben die große Kunst, ein Setting, ein Szenario im kleinen ohne großen Aufwand zu schaffen, wo man als Teilnehmer reinfällt und eintauchen kann und sich darauf einlässt. Ja, um in diesem Bild zu bleiben, als Mensch sozusagen nackt dasteht. (Z. 496-526)</p> <p>Zwei Sachen dazu: die haben absolut ihre eigene Qualität, die haben die eigene Daseinsberechtigung, es wäre schlimm, wenn es nicht so wäre. Nichts desto trotz ist auch im Tun, im Aufbau, im praktizieren der erlebnispädagogischen Übungen sehr wohl eine gewisse Reihenfolge zu beachten. Es ist klar, ich kann nicht in hoch komplexe Kooperations- oder Problemlösungsaufgaben reingehen, wo sehr viel Dichte, Körperkontakt jetzt nur mal ein Beispiel zu nennen, praktiziert wird, ohne dass vorher im Kleinen oder im vorsichtigen Miteinander angebahnt zu haben. Insofern ist immer eine gewisse Reihenfolge zu beachten oder eine gewisse Entwicklung zu beachten. Nichts desto trotz hat jede Übung je nach Ziel, je nach Thema ihre absolut eigene Daseinsberechtigung. (Z. 533-546)</p>	<p>wo ich mich dann so reinfallen lasse, ja, dass es nicht passiert mein Hirn einzuschalten und für mich jetzt als teilnehmende Person diesen Switch zu vollziehen,</p> <p>die große Kunst, ein Setting, ein Szenario im kleinen ohne großen Aufwand zu schaffen, wo man als Teilnehmer reinfällt und eintauchen kann und sich darauf einlässt</p> <p>gewisse Reihenfolge zu beachten</p> <p>hoch komplexe Kooperations- oder Problemlösungsaufgaben reingehen, wo sehr viel Dichte, Körperkontakt jetzt nur mal ein Beispiel zu nennen, praktiziert wird, ohne dass vorher im Kleinen oder im vorsichtigen Miteinander angebahnt zu haben</p> <p>gewisse Entwicklung zu beachten</p>	<p>Hirn ausschalten</p> <p>Distanz aufbauen</p> <p>Szenario schaffen</p> <p>Einlassen</p> <p>Aufbau</p> <p>Anbahnung</p> <p>Prozess</p> <p>Entwicklung</p>
	N2	<p>Also im weitesten Sinn würde ich sagen, handlungsorientiert. Mein Interesse daran, Theorie mit Handlungsbeziügen, mit Aufforderungen etwas konkret zu tun, etwas zu verknüpfen war immer schon da, das hatte ich schon im Unterricht. Mir hatte es immer schon Spaß gemacht, die Schüler zu aktivieren, also zum eigenständigen Tun zu veranlassen, also den Fragen habe ich natürliche insbesondere ab dem Punkt als ich als Erwachsenen bzw. Weiterbildner tätig war, verstärkt aufgegriffen, mir dazu verstärkt Gedanken gemacht und immer wieder überlegt, wie schaffe ich ein Lernarrangement, indem die Menschen, denen ich versuche einen Gegenstand, ein Thema nahe zu bringen, die Möglichkeit haben, selber etwas auszuprobieren, selber zu erfahren. Das war und ist schon mein Anspruch. (Z.148-162)</p> <p>Ja, ich habe Erfahrung damit, allerdings würde ich sagen eher als Teilnehmer denn als Trainer, wenn ich das jetzt mal Revue passieren lasse. Wobei die Frage ist, was mit erlebnispädagogischen Methoden gemeint ist? Wenn ich es jetzt mit meinen Worten sagen darf, also Schwerpunkt Handlungsorientierung, dann schließt das natürlich ein Erleben mit ein. Also das kann ich für mich nicht auseinander halten, wenn ich z.B. mit einer Gruppe die Aufgabe habe, deren Teamverhalten erst einmal zu analysieren und</p>	<p>Handlungsorientiert</p> <p>zu aktivieren, also zum eigenständigen Tun zu veranlassen</p> <p>wie schaffe ich ein Lernarrangement,</p> <p>einen Gegenstand, ein Thema nahe zu bringen,</p> <p>selber etwas auszuprobieren, selber zu erfahren.</p> <p>dann schließt das natürlich ein Erleben mit ein</p> <p>welche Aufgabe kann ich der Gruppe stellen, die etwas mit ihrem Berufsfeld zu tun hat, und mit den Inhalten, mit denen sie sich beschäftigen und wie kann ich die Aufgabe so stellen, dass es reizvoll ist für sie auch, sich als Gruppe zu erfahren und über Teamentwicklung nachzudenken d.h.</p>	<p>Handlungsorientierung</p> <p>Aktivierung</p> <p>Lernarrangement</p> <p>Nahe bringen</p> <p>Selbsttätigkeit</p> <p>Erleben</p> <p>Inhalte und Themen mit Erfahrung verbinden</p>

		<p>sie darin zu unterstützen, ihr Teamverhalten zu verbessern, dann überleg ich mir natürlich, welche Aufgabe kann ich der Gruppe stellen, die etwas mit ihrem Berufsfeld zu tun hat, und mit den Inhalten, mit denen sie sich beschäftigen und wie kann ich die Aufgabe so stellen, dass es reizvoll ist für sie auch, sich als Gruppe zu erfahren und über Teamentwicklung nachzudenken d.h. ich arrangiere eine Lernsituation so, dass da ein aufs Ziel bezogenes Erleben möglich ist für die Teilnehmer. Insofern schließt mein handlungsorientierter Ansatz natürlich ein, Erfahrungen zu ermöglichen, Erleben zu ermöglichen, meiner Person in Auseinandersetzung mit anderen Menschen mit einem bestimmten Gegenstand und dazu gehört natürlich auch, dass immer Impulse zur Selbstreflexion, zum Feedback individuell, wechselseitig in einer Zweiergruppe, in einer kleinen Gruppe, im Plenum, dass dies immer ein methodischer Impuls ist, der bei mir mitläuft und das gesamte Feedback Repertoire ist ja auch drauf gerichtet, das eigene Erleben, also das Selbsterleben bewusst wahrzunehmen, die Selbstwahrnehmung zu differenzieren, wenn man das auch unter Erlebnispädagogik fasst, dann hab ich sicher auch erlebnispädagogisch gearbeitet. (Z.165-194)</p>	<p>ich arrangiere eine Lernsituation so, dass da ein aufs Ziel bezogenes Erleben möglich ist für die Teilnehmer</p> <p>Erfahrungen zu ermöglichen, Erleben zu ermöglichen</p> <p>immer Impulse zur Selbstreflexion, zum Feedback individuell,</p> <p>wechselseitig in einer Zweiergruppe, in einer kleinen Gruppe, im Plenum</p> <p>eigene Erleben, also das Selbsterleben bewusst wahrzunehmen, die Selbstwahrnehmung zu differenzieren,</p>	<p>Lernarrangement</p> <p>Erleben</p> <p>Reflexion: -individuell</p> <p>- Gruppe</p> <p>Selbsterleben Selbstwahrnehmung</p>
	N3	<p>Der spielerische Charakter ist aber das, was die Erlebnisse ermöglicht und damit die Basis der Methoden. (Z. 403-405)</p> <p>In meinem Arbeitsfeld gibt es Themen, Inhalte, die prädestiniert dafür sind, nicht durch Vorträge vermittelt zu werden, sondern mit handlungsorientierten Methoden einen individuellen Zugang zu ermöglichen. Ich will da nicht auf erlebnispädagogische Angebote eingrenzen, in der Lehrerfortbildung ist es sinnvoll, eine große Variationsbreite zu haben, adressatenorientiert zu agieren, da kann ein Rollenspiel, ein Planspiel, eine gute vorbereitete Gruppenarbeit ebenso wertvolle Erfahrungsmöglichkeiten bieten, ebenso theaterpädagogische oder andere erfahrungsorientierte Methoden. Für mich ist das ganz interessant zu überlegen, was passt hier, was ist der beste Weg zum Ziel. Da habe ich die Freiheit, mich nicht an eine Richtung halten zu müssen. Wobei ich, das ist wohl deutlich geworden, sehr stark in Richtung Handeln ausgerichtet bin. (Z. 493-508)</p>	<p>spielerische Charakter Basis der Methoden.</p> <p>handlungsorientierten Methoden einen individuellen Zugang zu ermöglichen</p> <p>große Variationsbreite zu haben, adressatenorientiert zu agieren,</p> <p>wertvolle Erfahrungsmöglichkeiten bieten</p> <p>der beste Weg zum Ziel</p> <p>sehr stark in Richtung Handeln ausgerichtet bin.</p>	<p>Spielerische Formen</p> <p>Handlungsorientierung</p> <p>Repertoire Adressatengerecht</p> <p>Erfahrungsräume bieten</p> <p>Zielorientierung</p> <p>Handlungsorientierung</p>

Zusammenfassung:

Der Einsatz der Methoden in der Fortbildung bahnt ein vorsichtiges Nähern an die Inhalte mit Hilfe von adäquaten Übungen und Settings an. Es sollen schrittweise Herausforderungen durch die Methoden geschaffen werden. Diese ermöglichen erlebnis- und erfahrungsorientiertes Lernen, regen Reflexion und an und helfen, zielorientiertes Handeln anzustreben.

Kategorie	Interview-partner	Textstelle	1.Reduktion	2.Reduktion
Lernen	N1	Ja, wenn denn schon dieser beobachtbarer vermehrt kognitive Zugang da ist und damit	Dieser vermehrt kognitive Zugang	Kognitiver Zugang

	<p>erschwerte Hürde, die Lehrer diese Ganzheitlichkeit erleben zu lassen, dann ist meine Beobachtung, dass es im Laufe der Zeit, im Laufe der Übungen schon gelingt, das Emotionale zu wecken, sie eben auf einer ganz anderen Ebene anzusprechen, es zu schaffen, dass sie zumindest bis zu einem bestimmten Punkt oder vielleicht auch ganz, diese intellektuelle kognitive Ebene ausschalten und eintauchen in emotionales Erleben, ja den Begriff Leben, Leben spüren und dann was macht's aus, dieses Gefühl einfach Empfindungen auch Raum zu geben, etwas was sie sonst nur im Außen wahrnehmen, jetzt auch im innen spürbar werden zu lassen. Das ist das, was ich beobachte und was ich auch merke, dass es bei den Leuten dann irgendwie auch so eine, hmm, ja, es macht etwas mit ihnen und es macht etwas positives mit ihnen, es ist ein wärmer werden, ein ganzheitlicher werden, es ist wie, ja ein Mensch werden. (Z. 207-223)</p> <p>Erlebnispädagogik kann meiner Meinung nach sowieso gar nicht anders funktionieren, als dass ich es zunächst selber erlebe. Das ist ja ein Widerspruch in sich. Ich kann nicht Erlebnispädagogik, oder wie ich es auch immer nennen möchte, soziales Lernen, oder wie auch immer Teamentwicklung, transportieren und erleb- und lernbar machen, wenn ich es nicht selber eben als etwas Inneres erlebt habe, diese emotionale Komponente halt selber erspürt und gefühlt habe. Und nur dann kann ich es weitergeben. Insofern ist es immer notwendig es zu schaffen, diese Erlebnispädagogik erlebbar zu machen, um sie überhaupt später oder im nächsten Schritt begreifen zu können. Ich muss sie erleben, um sie dann erkennen und wie es so schön heißt, um sie zu erfahren und sie weitergeben zu können. Also, es gibt keinen anderen Weg, es gibt nur diesen Weg. (Z. 364-378)</p> <p>Gut, also es ist nicht so, dass ich sag, jetzt krieg ich eine Gruppe und die wollen irgendwie unterhalten sein und jetzt machen wir irgendwas. Dieses langläufige just for fun. Ich kann mir nur immer wieder wiederholen, es steht und fällt immer mit meinen Zielen und es geht ja darum, dass ich bei diesen ganzen Übungen, es sagt ja das Wort schon: Erlebnispädagogik, also eine Pädagogik, ich möchte einen Lernprozess anregen, ein Lernen bewerkstelligen über ein Erlebnis. Was ist ein Erlebnis? Erlebnis ist ein innwerden von einer subjektiv wahrgenommenen äußeren Wirklichkeit. Und um dieses innwerden, dieses persönliche berührt sein, um dann im nächsten Schritt einen Lernprozess zu initiieren, überhaupt anregen zu können, muss dem auch Raum gegeben werden. (Z. 553-566)</p> <p>Wenn ich lernen jetzt nicht als etwas ansehe, das eine ganz kurzzeitige Denkveränderung oder Verhaltensveränderung bewirkt, sondern im Sinne eines anhaltenden, nachhaltigen Lernens, ja im Sinne eines lebenslangen Lernens, dann ist dieses Potenzial der erlebnispädagogischen Übung eigentlich darin, dass ich sage, ich versuche über emotionales Berührtsein, über den Menschen innen anzusprechen und ihm Impulse zu geben, die vielleicht eben nicht aus dem vertrauten Umfeld kommen, in dem ich mich immer aufhalte, dieser Komfortzone, wo ich mich sicher fühle, wo ich souverän bin, wo ich eben schon ganz stark vom Kopf her mein Leben steuern kann, und das Potenzial der erlebnispädagogischen</p>	<p>Ganzheitlichkeit erleben zu lassen</p> <p>das Emotionale zu wecken, sie eben auf einer ganz anderen Ebene anzusprechen</p> <p>intellektuelle kognitive Ebene ausschalten und eintauchen in emotionales Erleben</p> <p>Empfindungen auch Raum zu geben</p> <p>es macht etwas mit ihnen</p> <p>etwas positives mit ihnen</p> <p>wärmer werden, ein ganzheitlicher werden</p> <p>zunächst selber erlebe</p> <p>selber eben als etwas Inneres erlebt habe, diese emotionale Komponente halt selber erspürt und gefühlt habe.</p> <p>kann ich es weitergeben.</p> <p>erlebbar zu machen, um sie überhaupt später oder im nächsten Schritt begreifen zu können</p> <p>eine Pädagogik, ich möchte einen Lernprozess anregen, ein Lernen bewerkstelligen über ein Erlebnis</p> <p>Erlebnis ist ein innwerden von einer subjektiv wahrgenommenen äußeren Wirklichkeit</p> <p>persönliche berührt sein, um dann im nächsten Schritt einen Lernprozess zu initiieren</p> <p>lernen jetzt nicht als etwas ansehe, das eine ganz kurzzeitige Denkveränderung oder Verhaltensveränderung bewirkt, sondern im Sinne eines anhaltenden, nachhaltigen Lernens,</p> <p>über emotionales Berührtsein, über den Menschen innen anzusprechen und ihm Impulse zu geben, die vielleicht eben nicht aus dem vertrauten Umfeld kommen</p> <p>aus diesem Gleichgewicht zu bringen und einen Rahmen zu schaffen, wo er zumindest zum Teil diese Souveränität verliert, sich dadurch öffnen muss in seiner Ganzheitlichkeit, eintauchen muss und neue Strategien, neue Muster, neue Verhaltensweisen andenken muss, die im Tun auch praktizieren und handeln muss, und dann eben im Laufe des Pro-</p>	<p>Ganzheitlichkeit</p> <p>Emotionalität</p> <p>Emotionales Erleben</p> <p>Empfindungen</p> <p>Veränderungen</p> <p>Ganzheitlichkeit</p> <p>Erleben</p> <p>Erspüren</p> <p>Selbsterfahrung</p> <p>Begreifen</p> <p>Lernen über Erleben</p> <p>Erlebnis</p> <p>Berührtsein</p> <p>Lernen initiieren</p> <p>Nachhaltigkeit</p> <p>Impulse geben</p> <p>Neues erleben</p> <p>Aus dem Gleichgewicht bringen</p> <p>Neue Strategien</p> <p>Neue Verhaltensweisen</p> <p>Prozess</p> <p>Reflexion</p>
--	--	---	---

		<p>Übung liegt nun darin, den Teilnehmer aus diesem Gleichgewicht zu bringen und einen Rahmen zu schaffen, wo er zumindest zum Teil diese Souveränität verliert, sich dadurch öffnen muss in seiner Ganzheitlichkeit, eintauchen muss und neue Strategien, neue Muster, neue Verhaltensweisen andeuten muss, die im Tun auch praktizieren und handeln muss, und dann eben im Laufe des Prozesses, vielleicht unterstützt durch eine gesteuerte Reflexion, auch erkennen kann, wie ich jetzt eine neue Situation, eine mir völlig bis dato unbekannte Situation, gemeistert hab, jetzt wieder in ein Gleichgewicht gekommen bin und des dann eben auf andere Alltagssituationen, auf andere Situationen übertragen kann. Also dieses raus aus der Komfortzone, sich einer neuen Sache, einer neuen Situation stellen müssen und dieses stellen müssen eben nicht nur über einen kognitiven distanzierten, von außen her Zugang, sondern aus einem innern Berührtsein stellen müssen. Also wieder dieser Punkt des Ganzheitlichen. Und dann, durch eine Strategie, die ich vielleicht noch nie so praktiziert habe oder die in der Auseinandersetzung, in der Kommunikation mit den anderen Gruppenmitgliedern sich entwickelt hat, ja, auch so ein Stück weit ein Aha -Erlebnis zu haben, Mensch so kann ich das ja angehen, so komme ich ja auch weiter. So gehe ich auch meinen Weg weiter, unter einer Facette, unter einem Aspekt, wie ich mich selber vielleicht auch noch gar nicht erlebt habe und dadurch etwas angebahnt habe, das aufgrund dieser Tiefenwirkung des inneren Berührtseins, eine andere, eine tiefere Qualität hab, wie wenn ich nur aus einer distanzierten oder nur aus einer einfacettigen Kopflastigkeit her ein Problem angehe. (Z. 577-617)</p>	<p>zesses, vielleicht unterstützt durch eine gesteuerte Reflexion, auch erkennen kann, wie ich jetzt eine neue Situation, eine mir völlig bis dato unbekannte Situation, gemeistert hab</p> <p>Gleichgewicht gekommen bin und des dann eben auf andere Alltagssituationen, auf andere Situationen übertragen kann</p> <p>dieses raus aus der Komfortzone</p> <p>sich einer neuen Sache, einer neuen Situation stellen müssen</p> <p>innern Berührtsein</p> <p>ein Aha -Erlebnis</p> <p>Tiefenwirkung des inneren Berührtseins, eine andere, eine tiefere Qualität hab</p>	<p>Bewältigung</p> <p>Erneutes Gleichgewicht</p> <p>Transfer</p> <p>Komfortzone</p> <p>Neue Situation</p> <p>Berührtsein</p>
	N2	<p>Ja, das habe ich immer wieder gemacht, ich meine, ich würde sogar insgesamt sagen, wenn Teilnehmer/innen sich darauf einlassen, dann waren handlungsorientierte Angebote immer besonders positiv rückgemeldet worden, dergestalt, dass die Leute dann sagen: jetzt habe ich das auch wirklich erlebt, ich habe es ausprobiert. Ich habe gespürt wie das ist, ich habe gemerkt wie es geht, ich nehme eine konkrete Vorstellung mit, wie ich es umsetzen kann. Also die Überzeugung, etwas dazugelernt zu haben, was immer das im einzelnen ist, ob ich jetzt differenzierter wahrnehme, ob ich mir etwas Neues zutraue, ob ich etwas ausprobieren will, diese konkret zum Ausdruck gebrachte Neigung etwas an der eigenen Praxis zu verändern, würde ich sagen, ist in solchen Zusammenhängen intensiver, deutlicher rückgemeldet worden, als in einem klassischen Vortrag. Also wenn ich das mal als Extrem gegenüberstelle, weil ich da ja in der Regel nicht weiß, außer vielleicht am Schlussapplaus oder an der Mimik der Menschen wie weit sie mir jetzt tatsächlich zuhören, wieweit ich mit dem was ich vortrage, tatsächlich bei ihnen ankomme, da bin ich vielmehr auf Vermutungen angewiesen, als in einem gemeinsamen Tun, wo ich mir das dann auch aktiv einhole, die Rückmeldung. Was hat die Übung gebracht? Oder nicht? (Z. 255-279)</p> <p>Ich versuch mir jetzt Situationen vorzustellen, in denen ich so gearbeitet habe oder mit anderen so zusammengearbeitet habe und ich würde insgesamt sagen, es ist eine Zunahme an Lebendigkeit, das klingt jetzt sehr pauschal und wenn ich versuche dies zu konkretisieren, dann</p>	<p>jetzt habe ich das auch wirklich erlebt, ich habe es ausprobiert. Ich habe gespürt wie das ist, ich habe gemerkt wie es geht, ich nehme eine konkrete Vorstellung mit, wie ich es umsetzen kann.</p> <p>Überzeugung, etwas dazugelernt zu haben</p> <p>differenzierter wahrnehme</p> <p>etwas Neues zutraue</p> <p>an der eigenen Praxis zu verändern</p> <p>ist in solchen Zusammenhängen intensiver, deutlicher rückgemeldet worden</p> <p>eine Zunahme an Lebendigkeit</p> <p>die Leute werden mutiger ihre Gefühle zur Verfügung zu stellen, ihre Emotionen zu zeigen, sich etwas zu sagen, was auch emotional gefärbt ist, einen vertrauteren Umgang miteinander zu pflegen, sich zu</p>	<p>Selbsterfahrung /-erlebnis</p> <p>Lernen initiiert</p> <p>Differenziertes Wahrnehmen</p> <p>Zutrauen in eigene Fähigkeiten</p> <p>Veränderung</p> <p>Rückmeldungen</p> <p>Lebendigkeit</p> <p>Mut</p> <p>Emotionen</p> <p>Vertrautheit</p>

		<p>heißt das die Leute werden mutiger ihre Gefühle zur Verfügung zu stellen, ihre Emotionen zu zeigen, sich etwas zu sagen, was auch emotional gefärbt ist, einen vertrauteren Umgang miteinander zu pflegen, sich zu öffnen, auch über Schwierigkeiten zu sprechen, sich als ganze Menschen einzubringen, sprich auch Spaß miteinander zu haben, sich auch mal auf etwas lustiges einlassen, was jetzt nicht unmittelbar in einem klassischen Sinne ein Lernen darstellt, ein inhaltliches Lernen, aufeinander zugehen etc. An solchen ganz konkreten Verhaltensweisen, die ja dann auch eine Gruppen-Atmosphäre bilden, würde ich es ablesen wollen. Die Gesichtsausdrücke werden lebendiger, die Bewegungen der Gruppe werden deutlicher, variantenreicher, also im Extrem würde ich sagen, also man hat ein fast starres Publikum zu dem geredet wird und es ist im besten Fall ein wenig Gesichtsmimik im Spiel bis hin zu einer Gruppe, die auch bereit ist, auf Impulse hin, in Kleingruppen sich zu bewegen im Raum, sich zu platzieren, meinestwegen zu tanzen, sich eine kurze Szene vorzuspielen etc. also das mein ich konkret mit eher Starre, eher Lebendigkeit. (Z. 423-446)</p> <p>Damit ich nicht missverstanden werden, es gehört für mich sehr wohl zum Lernen, aber es ist nicht dieser klassische Lernbegriff, dass da ein Experte ein Wissen zur Verfügung hat und darüber erzählt, den anderen die in Reih und Glied sitzen etwas dazu. Lernen ist vielfältiger, kann auf alle, möglicherweise über alle möglichen Sinneskanäle erfolgen und ich hab jetzt auch nicht gemeint, dass man da beliebig die Leute in Bewegung setzt, sondern natürlich auf ein Ziel bezogen sich Gedanken gemacht hat, was ist hilfreich und wenn ich da im Hintergrund habe die Vorstellung eines Modells von: „mit allen Sinnen lernen“, dann hat des wiederum mit der Lebendigkeit zu tun, anhand derer ich ablesen kann, wo steht denn die Gruppe in so einem Prozess des sich Öffnens, des Preisgebens von Schwierigkeiten, Empfindungen auch des pfleglichen Umgangs mit den Empfindungen anderer, aber auch der Bereitschaft mal konstruktiv zu konfrontieren. (Z. 453-468)</p>	<p>öffnen, auch über Schwierigkeiten zu sprechen, sich als ganze Menschen einzubringen, sprich auch Spaß miteinander zu haben,</p> <p>unmittelbar in einem klassischen Sinne ein Lernen darstellt, ein inhaltliches Lernen,</p> <p>Gesichtsausdrücke werden lebendiger, die Bewegungen der Gruppe werden deutlicher, variantenreicher</p> <p>sehr wohl zum Lernen, aber es ist nicht dieser klassische Lernbegriff</p> <p>Lernen ist vielfältiger, kann auf alle, möglicherweise über alle möglichen Sinneskanäle erfolgen</p> <p>auf ein Ziel bezogen sich Gedanken gemacht hat, was ist hilfreich</p> <p>mit allen Sinnen lernen</p> <p>einem Prozess des sich Öffnens, des Preisgebens von Schwierigkeiten, Empfindungen auch des pfleglichen Umgangs mit den Empfindungen anderer, aber auch der Bereitschaft mal konstruktiv zu konfrontieren</p>	<p>Öffnung</p> <p>Spaß Lernen im klassischen Sinn anders</p> <p>Gruppendynamik intensiver</p> <p>Nicht Lernen im klassischen Sinn</p> <p>Vielfalt des Lernens</p> <p>Ganzheitlichkeit</p> <p>Prozessorientiertes Lernen</p>
	N3	<p>Meine Auffassung von Lernen geht ganz stark über das Erlebnis, das dann, entsprechend begleitet und unterstützt, sich zu einer Erkenntnis entwickeln kann. Da finde ich in der Erlebnispädagogik, in der E-Kette, wie sie genannt wird, eine adäquate Beschreibung. Ich glaube, dass man in der Verbindung von Emotionen und Kognition Bewusstsein und Empfinden hervorrufen sollte. Etwas verstehen muss nicht heißen, dass es sich wirklich auch als Gelerntes verfestigt, aber das Erlebte geht tiefer. Ich weiß nicht, ob das verständlich ist, mir ist das ganz wichtig, dass der ganze Mensch beim Lernen angesprochen wird. Sach-Informationen kann ich problemlos weitergeben, die kann man aufnehmen, einbinden in vorhandene. Einsichten im sozialen Kontext, da brauch ich mehr als den Weg über den Kopf, da brauche ich tiefer gehende Erlebnisse, die mehr in mir ansprechen. Die auch immer mal wieder hochkommen und zum Nachdenken anregen, die mir die Möglichkeit geben, das auf meine Alltagssituation zu übertragen. (Z. 416-433)</p> <p>Die Herausforderung sucht nicht jeder, es heißt ja, dass man aus der Komfortzone heraustreten</p>	<p>Lernen geht ganz stark über das Erlebnis</p> <p>in der E-Kette</p> <p>Verbindung von Emotionen und Kognition</p> <p>das Erlebte geht tiefer</p> <p>der ganze Mensch beim Lernen angesprochen wird</p> <p>Sach-Informationen kann ich problemlos weitergeben</p> <p>Einsichten im sozialen Kontext, da brauch ich mehr als den Weg über den Kopf, da brauche ich tiefer gehende Erlebnisse, die mehr in mir ansprechen</p> <p>Komfortzone heraustreten</p> <p>ein Stück Überwindung</p>	<p>Lernen über Erleben</p> <p>E-Kette</p> <p>Emotion und Kognition</p> <p>Ganzheitlichkeit</p> <p>Soziales Lernen über Emotionen</p> <p>Komfortzone verlassen</p> <p>Überwindung</p>

		soll, das ist auch ein Stück Überwindung. Warum soll ich mich da jetzt überwinden, fragt sich so manch einer, wenn es auch ohne geht. Das gilt zum Beispiel für die Verschärfungen, die vorgesehen sind, wenn eine Situation nicht den Herausforderungscharakter aufweist, wie es eigentlich geplant war. Da gehen auch nicht alle gerne mit und lassen sich auf zusätzliche Anforderungen ein. Nicht jeden sprechen spielerische Übungen an, sie werden als Spielchen abgetan, um deretwillen man nicht hergekommen ist. Das wird als nicht erwachsenengerecht oder seriös genug empfunden und entsprechend kann es nur bedingt funktionieren. Der spielerische Charakter ist aber das, was die Erlebnisse ermöglicht und damit die Basis der Methoden. (Z. 378-411)	Verschärfungen, die vorgesehen sind, wenn eine Situation nicht den Herausforderungscharakter aufweist Der spielerische Charakter ist aber das, was die Erlebnisse ermöglicht und damit die Basis der Methoden	Herausforderung Erleben im Spiel
--	--	---	--	---

Zusammenfassung:

Die Erlebnispädagogik vermittelt eine bestimmte Auffassung von Lernen, die vom pädagogisch arrangierten Erlebnis und der damit verbundenen Herausforderung ausgeht und dadurch neue Erkenntnisse anregen will (siehe E-Kette). Der ganzheitliche Ansatz wird als lebendigeres Lernen und nachhaltigere Erfahrung eingeschätzt, wobei das Vorgehen aufgrund des Einsatzes ungewohnter Methoden nicht selten auf Skepsis bei den Teilnehmenden stößt. Lernen soll individuell und in der Gruppe stattfinden. Aufgrund von positiven Erfahrungen der Fortbildner werden solche Lernarrangements als hilfreich angesehen und mit einer tiefgehenden Qualität verbunden. So werden Kognition und Emotion angesprochen, die in ihrer Verbindung das Lernen fördern können. Im Sinne der Ganzheitlichkeit werden der Mensch und seine vorherigen Erfahrungen eingebunden, die mit den neuen Herausforderungen und Strategien abgeglichen werden können.

Kategorie	Interviewpartner	Textstelle	1.Reduktion	2.Reduktion
Themen	N1	Teamentwicklung, ist für mich im schulischen Kontext, eigentlich fast schon ein k.o. Thema. Also, wie gesagt, Lehrer sind Einzelkämpfer. Ich kann, meine Meinung, mich nicht vor eine Klasse hinstellen und dann von Klassengemeinschaft sprechen, wenn ich selber der Individualist bin, der Einzelkämpfer bin, ich muss es selber für mich erleben können, wie es sich anfühlt, wenn ich im Team agiere, wenn ich im Team lebe, um das dann auch wirklich authentisch mit der Klasse leben zu können. Also Teamentwicklung ist für mich schon ein ganz entscheidendes Thema. Weitere Themen wären halt, es geht alles nur über das eigene Erleben, persönliche Kompetenz, wie kann ich meinen Schülern helfen, Persönlichkeitsförderung, also Schlagwort Persönlichkeitsförderung, Selbstbewusstsein usw. und dann kommen wir wieder auf die soziale Kompetenz. Also das ist für mich ein ganz entscheidendes Thema. (Z. 456-470)	Teamentwicklung Lehrer sind Einzelkämpfer persönliche Kompetenz, wie kann ich meinen Schülern helfen, Persönlichkeitsförderung soziale Kompetenz	Teamentwicklung Persönliche Kompetenz Soziale Kompetenz

		<p>Ja, aus der konkreten Arbeit ist natürlich das Thema das zwangsläufig mit Teamentwicklung, jetzt wenn ich noch mal darüber nachdenke, so ganz klares Schwerpunktthema ist, ja Kommunikation. Teamentwicklung geht halt nicht ohne Kommunikation, eben auch verbal und natürlich auch ganz ausgeprägt nonverbal. Ja, da kann man jetzt auch schon wieder sehr weit ausholen, als Basis, oder als Voraussetzungen dazu, aber da sind wir schon mitten in den erlebnispädagogischen Übungen, die gegenseitige Wahrnehmung. Angefangen damit, wer bin denn ich überhaupt, wer bist denn du? Dieses wahrnehmen des anderen, die Beobachtung zu schulen und dann überhaupt erstmal kommunizieren zu können, zu registrieren was sende ich, was schicke ich los, was kommt an, was passiert gleichzeitig an Gestik, Mimik. Was sagt mir die Körpersprache, also hoch komplex, ja. (Z. 475-489)</p>	<p>klares Schwerpunktthema ist, ja Kommunikation</p> <p>die gegenseitige Wahrnehmung</p> <p>Gestik, Mimik. Was sagt mir die Körpersprache</p>	<p>Kommunikation</p> <p>Wahrnehmung</p> <p>Beobachtung</p>
	N2	<p>Grundlegendes Basiswissen zu vermitteln, das kann ich am ehesten über direkte Instruktion und alles was darauf gerichtet ist, dann ein Handeln anzuleiten mehr oder weniger oder eine Gruppenerfahrung mit einzuschließen oder Kooperation anzubahnen. Also alles was selbst handlungsgerichtet ist, kann nur handelnd erworben werden und nicht indem es vorgestellt wird. Also paradox ist, wir haben das Thema Kommunikation und ich trage nur vor. Das wäre ein klassisches Paradox. Oder wir sprechen über Projektunterricht und ich mache eine Power Point Präsentation. Wird zwar auch gemacht, aber das erscheint mir unsinnig. (Z. 773-783)</p>	<p>Handeln anzuleiten mehr oder weniger oder eine Gruppenerfahrung mit einzuschließen oder Kooperation anzubahnen</p> <p>Kommunikation</p> <p>Projektunterricht</p>	<p>Gruppenerfahrung</p> <p>Teamentwicklung</p> <p>Kooperation</p> <p>Kommunikation</p> <p>Projektlernen</p>
	N3	<p>Nicht ganz - ich möchte schon Inhalte vermitteln, die Grundlagenwissen zum Beispiel zur Teamentwicklung, wie die Teamuhr, beinhalten. Mit meinen Themen bewege ich mich vorwiegend in den Bereichen, die mit Persönlichkeitsentwicklung und Kommunikation zu tun haben. Themen, bei denen es wichtig ist, aus eigenen Erfahrungen zu lernen und sich ihnen anzunähern. Dazu gehört auch die Teamentwicklung, Moderation, soziales Lernen sowie Projektmanagement im Hinblick auf die jeweilige Person, sei es als Führungskraft oder als Beteiligter. Manchmal überschneiden sich Inhalt und Methode, wenn zum Beispiel Lehrkräfte die Übungen direkt mit in ihre Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern nehmen. Auf der anderen Seite ist es immer auch ein Angebot an die eigene Entwicklung und Reflexionsfähigkeit. Da muss man bei Führungskräften immer ein wenig aufpassen, die möchten gern Rezepte für den Umgang mit ihren Kolleginnen und Kollegen mitnehmen und eins zu eins übertragen. Das geht nicht, da kann man mit baden gehen, wenn die Übungen nicht sensibel genug eingeführt werden und kann eher zur Abschreckung führen. Ich denk da immer an die Kollegien, die sich solcher - in Anführungsstrichen - Spielchen verwehren, weil sie schlechte Erfahrungen damit gemacht haben. (Z. 438-459)</p>	<p>Bereichen, die mit Persönlichkeitsentwicklung und Kommunikation zu tun haben</p> <p>Teamentwicklung, Moderation, soziales Lernen sowie Projektmanagement im Hinblick auf die jeweilige Person, sei es als Führungskraft oder als Beteiligter</p> <p>an die eigene Entwicklung und Reflexionsfähigkeit</p>	<p>Persönlichkeitsentwicklung</p> <p>Kommunikation</p> <p>Teamentwicklung</p> <p>Moderation</p> <p>Soziales Lernen</p> <p>Projektmanagement</p> <p>Persönliche Kompetenzen</p> <p>Reflexionsfähigkeit</p>

Zusammenfassung:

Beim Einsatz von handlungs- und erlebnisorientierten Methoden sollte es sich um Themen handeln, die nicht auf einen Input auf der Sachebene ausgerichtet, sondern die selbst handlungsgerichtet sind und damit Selbsterfahrenes erfordern, um die Methoden kennen zu lernen und anwenden zu können. Die Palette erstreckt sich zum einen auf persönlichkeitsfördernde Themen wie personale Kompetenz, zum anderen auf soziale Themen wie Teamentwicklung, Moderation, Kommunikation, soziales Lernen und Projektmanagement.

Kategorie	Inter-view-partner	Textstelle	1.Reduktion	2.Reduktion
Leitung / Moderation	N1	<p>Wenn ich dich jetzt richtig verstanden hab, um ein möglichst effektives oder nachhaltiges Arbeiten praktizieren zu können, inwieweit beschäftige ich mich schon im Vorfeld damit? Ähm, ok, Ja, es ist sehr sehr sehr viel Vorarbeit. Ich hole mir natürlich möglichst viele Informationen - über die Kundschaft ein - hätte ich jetzt beinahe gesagt. Also, angefangen davon, wie ist die Geschlechterverteilung hab ich es mit einer reinen Frauengruppe, mit einer Männergruppe, wie ist die prozentuale Verteilung bei einer gemischt geschlechtlichen Gruppe, wie ist die Altersstruktur, aus welchen Kontext kommen die, ist ganz entscheidend. Wenn ich also im Laufe der Woche z.B. zu einer Gruppe dazu stoße, dann informiere ich mich darüber, was ist im Vorfeld passiert, wie ist die Stimmung. Also es ist auch eben nicht nur, dass ich möchte, dass auf der Seite der Lehrer ein ganzheitliches Lernen stattfindet, sondern es ist auch für mich ganz entscheidend, einen möglichst ganzheitlichen Zugang eben zu den Teilnehmern zu finden. Da gehört halt schon eine sehr ausführliche Recherche dazu. Wissensstand und eben auch diese Belange, Bedürfnisse, Befindlichkeiten. (Z. 251-270)</p> <p>Also, meine ganz konkreten Erfahrungen vor Ort, da ist eine ganz große Hemmschwelle da, eine ganz große Hürde da und das haben wir ja auch vorher schon gesagt, dieses, ja es auch schon mal das Wort: da muss ich mich outen und was sollen diese Spielchen? So ein bisschen von oben herab. Das hat nicht mehr so diese Qualität, dieses so hoch gelobten Kognitiven, also es ist schon eine große Hemmschwelle da. Und es ist auch, wenn ich so aus meinem Kollegium rausgehe und auch mit anderen Kollegien vergleiche, es ist die große Kunst die Leute aus der großen Distanz, da wo sie stehen, da abzuholen. Das ist Arbeit. (Z. 627-637)</p> <p>Ja, dass ich hier ganz gezielt den Anknüpfungspunkt schaffe, wo sie herkommen, immer wieder dieses andocken an die Schulsituation und der damit verbundenen Probleme oder auch Freuden, ja. (Z. 352-355)</p> <p>Sehr unterschiedlich. Es ist dieses reingehen in diese Situation, in die Arbeit und dieses Erspüren. Auch wenn ich viele Vorinformationen habe, wer ist vor mir, was herrscht für eine Stimmung, wie ist dieses Gesamtzenarium in diesem Augenblick, das ist die Ausgangsbasis und je nachdem ist es eine lavieren von Phase</p>	<p>sehr sehr sehr viel Vorarbeit</p> <p>wie ist die Geschlechterverteilung</p> <p>wie ist die Altersstruktur</p> <p>aus welchen Kontext kommen die</p> <p>was ist im Vorfeld passiert, wie ist die Stimmung</p> <p>einen möglichst ganzheitlichen Zugang eben zu den Teilnehmern zu finden. Da gehört halt schon eine sehr ausführliche Recherche</p> <p>Wissensstand und eben auch diese Belange, Bedürfnisse, Befindlichkeiten</p> <p>es ist die große Kunst die Leute aus der großen Distanz, da wo sie stehen, da abzuholen. Das ist Arbeit</p> <p>Anknüpfungspunkt schaffe</p> <p>Ausgangsbasis und je nachdem ist es eine lavieren von Phase zu Phase und in vielen Fällen entscheiden aus dem Bauch raus zu sagen</p> <p>ich halte es jetzt für angebracht, hier eine Transparenz reinzubringen</p> <p>Prozess z.B. ohne Unterbrechung und ohne den Switch auf eine kognitive Ebene weiterlaufen zu lassen.</p> <p>das muss dann im entspre-</p>	<p>Intensive Vorbereitung auf die Gruppe</p> <p>Ganzheitlicher Zugang</p> <p>Abholen</p> <p>Anknüpfungspunkte schaffen</p> <p>Intuition</p> <p>Transparenz</p> <p>Prozessorientierung</p> <p>Spontaneität</p>

		<p>zu Phase und in vielen Fällen entscheiden aus dem Bauch raus zu sagen: ok, hier ist jetzt ein ganz wichtiger Punkt, ich halte es jetzt für angebracht, hier eine Transparenz reinzubringen. Es hat aber genauso die "Richtigkeit" oder die "Notwendigkeit" keine Transparenz reinzubringen, sondern den Prozess z.B. ohne Unterbrechung und ohne den Switch auf eine kognitive Ebene weiterlaufen zu lassen. Wenn ich eben den Eindruck habe, jetzt entwickelt sich etwas sehr wertvolles, es passiert etwas, es bahnt sich etwas an. Dann ist so ein Switch letztlich schon immer, kann eine Unterbrechung sein, das muss dann im entsprechenden Moment entschieden werden. Kann aber, wenn notwendig, auch eine sinnvolle Intervention in dem Moment sein, um an der Stelle vielleicht schon gewisse Dinge erkennbar werden zu lassen, um den Prozess dann entsprechend vielleicht ein bisschen gefärbt weiterlaufen zu lassen. (Z. 431-451)</p>	<p>chenden Moment entschieden werden</p> <p>sinnvolle Intervention in dem Moment sein</p>	<p>Intervention</p>
	N2	<p>Vorbereitung heißt für mich in Abhängigkeit von Vorerfahrung der Gruppe mir über die Schrittfolgen Gedanken zu machen. Also, je weniger Erfahrung umso eher bin ich bemüht kleinere Impulse im Verlauf eines Lernprozesses erstmal zu setzen und dann sukzessive zu öffnen auch über längere Phasen solche Übungen einzubauen, kompliziertere, also herausfordernde Übungen mit einzubauen. Um es konkret zu machen, bei einer Gruppe die da ganz wenig Erfahrung hat und wo unheimlich viel Angst ist, da kann ein erster Impuls sein, dass etwas was ich vorgestellt habe, ein Input oder eine einführende Darstellung, dass die mündet in die Aufforderung sich mit seinem Nachbarn mal kurz darüber auszutauschen, was von dem Vortrag jetzt angekommen ist oder wie es angekommen ist um dann in eine Plenumsdiskussion überzugehen. Das kann ein erster Impuls sein zu öffnen, Minimalimpuls. Und da bin ich dann bemüht im Verlauf eines gemeinsamen Lernprozesses zu weiten, zu differenzieren, zu öffnen bis hin zu komplexeren Aufgaben, meinerwegen, die eine Gruppe eigenständig zu bewältigen hat, des schrittige und des am Tempo der Gruppe an dem der Gruppe möglichen Tempo orientiert vorgehen, das ist wichtig. Nicht überfordern. Schon ein Stück weit herausfordern, also dosierte Diskrepanz schaffen, das ja, aber so dass es noch verträglich ist, nicht überfordert, nicht Angst macht. (Z. 709-732)</p> <p>Ich würde sagen, dass ist unabdingbar, das gilt in der gesamten Lernprozessgestaltung, dass ich nur etwas anbieten kann, arrangieren kann, was ich selbst erfahren habe. Ich muss davon überzeugt sein, ich muss es erfahren haben, ich muss es einschätzen können, es muss mit mir stimmig sein. Ich denke generell gilt, dass ich nur etwas anbieten kann, dass ich Menschen in ihrem Lernen unterstützen kann, wenn die Methoden die ich einsetze, wenn ich die kenne, wenn ich die selbst an mir erfahren habe. Das ist ein Grundprinzip, meine ich. Ich denke, niemand sollte etwas anleiten, was er nicht selbst erfahren hat und damit auch einschätzen kann in der Wirkung, indem was es voraussetzt etc. Für mich wäre dies ein Kriterium von Professionalität. D.h. nicht, dass man selber auch mal etwas ausprobiert, was man jetzt noch nicht getan hat, also mit dem was man zur Verfügung hat ein Stück weit experimentiert.</p>	<p>mir über die Schrittfolgen Gedanken zu machen</p> <p>kleinere Impulse im Verlauf eines Lernprozesses erstmal zu setzen und dann sukzessive zu öffnen auch über längere Phasen solche Übungen einzubauen, kompliziertere, also herausfordernde Übungen mit einzubauen</p> <p>Das kann ein erster Impuls sein zu öffnen, Minimalimpuls. Und da bin ich dann bemüht im Verlauf eines gemeinsamen Lernprozesses zu weiten, zu differenzieren, zu öffnen</p> <p>Nicht überfordern</p> <p>Schon ein Stück weit herausfordern, also dosierte Diskrepanz schaffen</p> <p>nicht Angst macht</p> <p>dass ich nur etwas anbieten kann, arrangieren kann, was ich selbst erfahren habe</p> <p>Ich muss davon überzeugt sein, ich muss es erfahren haben, ich muss es einschätzen können, es muss mit mir stimmig sein</p> <p>wenn die Methoden die ich einsetze, wenn ich die kenne</p> <p>einschätzen kann in der Wirkung,</p> <p>Manchmal bin ich da sehr transparent,</p> <p>Manchmal bin ich aber auch provokativ</p> <p>ob diese Zumutung verantwortbar ist,</p>	<p>Schrittige Planung</p> <p>Impulse setzen</p> <p>Schrittweises Vorgehen</p> <p>Lernprozesse anbieten</p> <p>Differenzierung</p> <p>Keine Überforderung</p> <p>Herausforderung</p> <p>Angst vermeiden</p> <p>Eigene Erfahrung - Professionalität</p> <p>Eigene Überzeugung</p> <p>Methodenkenntnis</p> <p>Wirkung kennen</p> <p>Transparenz</p> <p>Provokation</p> <p>Zumutbarkeit</p>

	<p>Aber auf der Grundlage eines Kennens, einer Erfahrung, die man in dem Bereich hat. (Z. 341-357)</p> <p>Das ist unterschiedlich, also ich würde sagen, das hängt wirklich von der Situation und dem Lernarrangement ab. Manchmal bin ich da sehr transparent, weil es mir wichtig ist, dass die Leute nachvollziehen können warum sie sich jetzt auf die Übung einlassen. Manchmal bin ich aber auch provokativ dergestalt, dass ich ihnen etwas zumute, wo ich mir vorher sehr viel Gedanken darüber gemacht hab, ob diese Zumutung verantwortbar ist, wo ich aber auch der Meinung bin, ich würde mit zuviel Transparenz übers Vorgehen der Übung auch ihren Charakter nehmen und dieser konstruktiven Provokation ihren Gehalt nehmen, also ich denke das wäge ich. Also zuviel Transparenz würde manche Übung einfach von ihrer Zielsetzung her konterkarieren. Also ich denke jetzt an die Übung, Gruppe ohne Leitung. So eine gruppenspezifische Übung, bei der ich den Rahmen setze, es gibt jetzt kein Thema und es gibt keine Leitung, dann muss die Gruppe aus diesem quasi Vakuum heraus selber etwas in Gang setzen. Wenn ich da vorher sage, des mach ich jetzt und das mach ich mit der Intension usw. dann nehme ich ja im Grunde der Übung den Charakter, da wäre es einfach unsinnig. Ich muss mir natürlich vorher gründlich überlegen, ist es verantwortbar dieser Gruppe diese Übung zuzumuten, mit welcher Begründung tu ist das und auf welches Ziel bezogen, das muss ich mir natürlich überlegen vorher, das gehört mit zu meiner Leitungsverantwortung. Aber Transparenz ist für mich jetzt kein Dogma. Wenn`s dem Gehalt und der Zielsetzung der Übung im Weg steht, dann gibt es die Transparenz gegebenenfalls erst im Nachhinein. (Z. 739-765)</p> <p>Nein, ich glaube nicht, dass es zweitrangig ist. Ich glaube, dass das sich einlassen etwas mit Angst zu tun hat und <i>weniger Angst</i>. In einer Gruppe ist und damit auch beim Einzelnen, um so eher könne sich die Menschen darauf einlassen. Also es ist die Aufgabe des Weiterbildners eine Atmosphäre zu erzeugen, in der Vertrauen entstehen kann, in der das Prinzip Freiwilligkeit Priorität hat und in der die Zumutungen an die Gruppe nach Erfahrungsstand so sind, dass es zwar ein Stück Herausforderung darstellt, aber den Einzelnen auch nicht überfordert. Also insofern hat der oder diejenige die Erfahrungslernen oder erlebnis- oder handlungsorientiertes Lernen anleitet eine hohe Verantwortung. (Z. 324-335)</p> <p>Ja und Nein. Es ist anstrengender und herausfordernder insofern ich auch als Trainer ein Stück mehr Risiko eingehe, ich lass mich ja auch mehr ein. Ich muss mich ja auch mehr auf die einzelnen und die Gruppe einlassen, ich muss auch mehr von meiner Lebendigkeit zur Verfügung stellen, ich riskiere auch mehr, dass mir entsprechend Lebendigkeit in herausfordernder Weise entgegenkommt, als Widerstand, als Emotion, als in Fragestellung wie auch immer, d.h. indem ich öffne, einen Lernprozess in der Richtung, öffne ich mich auch selber und ja da ist ein Risiko mit verbunden. Andererseits kann dieses Risiko aber auch ein sehr positiver Impuls zum Lernen sein und insofern ist die Arbeit auf diese Art und Weise für mich dann auch befriedigender. So würde ich es beschreiben. (Z. 498-510)</p>	<p>Wenn ich da vorher sage, des mach ich jetzt und das mach ich mit der Intension usw. dann nehme ich ja im Grunde der Übung den Charakter, da wäre es einfach unsinnig</p> <p>ist es verantwortbar dieser Gruppe diese Übung zuzumuten</p> <p>das gehört mit zu meiner Leitungsverantwortung</p> <p>Also es ist die Aufgabe des Weiterbildners eine Atmosphäre zu erzeugen, in der Vertrauen entstehen kann,</p> <p>Prinzip Freiwilligkeit Priorität hat und in der die Zumutungen an die Gruppe nach Erfahrungsstand so sind</p> <p>Also insofern hat der oder diejenige die Erfahrungslernen oder erlebnis- oder handlungsorientiertes Lernen anleitet eine hohe Verantwortung</p> <p>ich lass mich ja auch mehr ein. Ich muss mich ja auch mehr auf die einzelnen und die Gruppe einlassen, ich muss auch mehr von meiner Lebendigkeit zur Verfügung stellen, ich riskiere auch mehr</p> <p>öffne ich mich auch selber und ja da ist ein Risiko mit verbunden</p>	<p>Abwägen</p> <p>Verantwortung</p> <p>Aufgabe und Selbstverständnis</p> <p>Vertrauen aufbauen</p> <p>Freiwilligkeit</p> <p>Ist-Stand der Gruppe</p> <p>Verantwortung</p> <p>Einlassen</p> <p>Risiko</p> <p>Öffnung</p>
--	---	---	---

	N3	<p>Als Leitung eines Lehrgangs ist man meist gruppensdynamisch gesehen eher auu00dfen vor. Man darf die Gruppenprozesse zwar begleiten, sie ansto00fen und pr00sent sein, aber das passiert eher unmerklich, wenig direktiv, man regt im unsichtbaren Raum an, oft f00r die Teilnehmer nur bedingt wahrnehmbar. Ich kann auch sagen, woran ich das festmache. Wenn ich zu Unterhaltungen dazu komme, dann habe ich oft das Gef00hl, dass sich die Gespr00che ver00ndern, dass die Kollegen gehemmter sind, dass da eine andere Stimmung reinkommt.</p> <p>Als Referentin bin ich viel mehr involviert, gefordert ist ganz viel Sensibilit00t, st00ndige Reflexion des Prozesses, in den ich aber viel offensiver eingreifen darf oder muss. Da sind von mir Reaktionen gefordert, da bin ich als Profi gefragt und kann mich da einbringen. Das sch00tze ich sehr, das ist auch f00r mich ein spannendes Erlebnis, verbunden mit Erfahrung, da kann ich auch ganz viel lernen. Das wird von den Kollegen und Kolleginnen auch gerne als Angebot angenommen, dass jemand die Verantwortung im gewissen Sinn f00r sie 00bernimmt, sie unterst00tzt und f00r sie da ist. Da entwickelt sich in einer Woche sehr viel N00he und gegenseitiges Wahrnehmen, meist ist eine sehr positive Stimmung, trotz des Abschieds. Ich bin dann zwar v00llig ersch00pft, durch das Gef00hl, mich da sehr reingegeben zu haben, aber es ist nicht eine Ersch00pfung, die einem die Energien raubt, sondern es kann auch viel Kraft geben. Klingt vielleicht ein wenig unlogisch, ist aber ein sehr ambivalentes und ganz besonderes Gef00hl. (Z. 139-165)</p> <p>Die Einstiegsphase, beziehungsweise die Anmoderation ist, wie ich bereits erw00hnt habe, eine ganz wesentliche Phase, in der es sich oft entscheidet, wie es sich weiterentwickelt. Das ist eine Erkenntnis, die ich im Laufe der Zeit bei vielen Kursen beobachtet habe, der erste Nachmittag ist pr00gend f00r den Verlauf der Woche. Entsprechend wichtig ist der Einstieg in die doch immer noch ungewohnten Angebote aus dem Erlebnisbereich. Grunds00tzlich richte ich die Anmoderation von 00bungen erlebnisp00dagogisch aus, das hei00t so wenig wie m00glich und so viel wie n00tig. Die Aufgabenstellung soll Freir00ume lassen, ein minimales Regelwerk wird vorgegeben, das dann erm00glicht, dass Entscheidungs-r00ume f00r Kreativit00t, Strategiefindung und Phantasie genutzt werden, um die Aufgabe zu l00sen. Es sollen Potentiale geweckt werden, die der einzelne von sich und mit der Gruppe zusammen entdeckt und einsetzt. Je mehr ich vorgebe, umso weniger wird das erm00glicht. Allerdings ist es nicht immer ganz einfach, Lehrer davon zu 00berzeugen, dass nicht alles vorgegeben werden muss. Es herrscht ein gro00es Bed00rfnis nach mehr Regelung, was von den Teilnehmern oft angesprochen wird. Man muss da auf die Chancen, die in der Offenheit liegen, gut hinweisen. (Z. 353-373)</p> <p>In der Hoffnung, dass das Programm, das im Vorfeld an die Teilnehmerinnen und Teilnehmer verschickt wird, schon einiges erkl00rt, setze ich darauf, dass die, die teilnehmen, sich zumindest damit auseinandergesetzt haben, was sie erwartet. Zu Beginn des Kurses bekommen die Beteiligten dann eine Information, was die Ziele und Methoden des Kurses sind. Das halte ich schon f00r wichtig, dass jeder sich wirklich</p>	<p>Leitung eines Lehrgangs ist man meist gruppensdynamisch gesehen eher auu00dfen vor</p> <p>man regt im unsichtbaren Raum an</p> <p>Als Referentin bin ich viel mehr involviert, gefordert ist ganz viel Sensibilit00t, st00ndige Reflexion des Prozesses, in den ich aber viel offensiver eingreifen darf oder muss</p> <p>Da sind von mir Reaktionen gefordert, da bin ich als Profi gefragt und kann mich da einbringen</p> <p>dass jemand die Verantwortung im gewissen Sinn f00r sie 00bernimmt, sie unterst00tzt und f00r sie da ist</p> <p>Ich bin dann zwar v00llig ersch00pft, durch das Gef00hl, mich da sehr reingegeben zu haben</p> <p>es kann auch viel Kraft geben</p> <p>Anmoderation ist, wie ich bereits erw00hnt habe, eine ganz wesentliche Phase, in der es sich oft entscheidet, wie es sich weiterentwickelt</p> <p>so wenig wie m00glich und so viel wie n00tig</p> <p>Aufgabenstellung soll Freir00ume lassen</p> <p>Potentiale geweckt werden, die der einzelne von sich und mit der Gruppe zusammen entdeckt und einsetzt</p> <p>Man muss da auf die Chancen, die in der Offenheit liegen, gut hinweisen.</p> <p>Zu Beginn des Kurses bekommen die Beteiligten dann eine Information, was die Ziele und Methoden des Kurses sind</p> <p>wichtige Informationen und nicht zu viel Infos zu Beginn,</p> <p>Hier geh ich mit der Gruppe auf die Metaebene</p> <p>eine Transparenz erreichen</p> <p>zu erleben und zu reflektieren, in erwachsenengerechter Form</p>	<p>Rolle der Leitung</p> <p>Anregungen</p> <p>Involviert sein</p> <p>Reflexion</p> <p>Prozessbegleitung</p> <p>Intervention</p> <p>Reaktionen</p> <p>Verantwortung</p> <p>Involviert sein</p> <p>Relevanz des Einstieg</p> <p>Prozess</p> <p>Balance</p> <p>Freir00ume</p> <p>Potentiale entdecken</p> <p>Transparenz Reflexion</p> <p>Vorinformationen</p> <p>Gruppenprozesse</p> <p>Transparenz</p> <p>Reflexion</p>
--	----	--	--	--

		<p>darauf einstellen kann. Allerdings versuche ich da die Balance zu halten, zwischen: wichtige Informationen und nicht zu viel Infos zu Beginn, da das meist nicht aufnehmbar in der Anfangshase ist. Begleitend wird dann immer wieder der Blick über das Erlebte angeboten. Hier geh ich mit der Gruppe auf die Metaebene, was für Lehrkräfte eh ein wichtiger Schritt ist, den sie auch immer wieder einfordern. Damit möchte ich eine Transparenz erreichen, die helfen soll, zu erleben und zu reflektieren, in erwachsenengerechter Form. Ach ja, es gibt schon auch Situationen, da bin ich eher zurückhaltend mit Informationen, wenn das in der Natur der Sache liegt, dass man das Erleben erst vorschalten und dann darüber sich austauschen sollte. (Z. 465-484)</p>		
--	--	---	--	--

Zusammenfassung:

Die Arbeit im Vorfeld der Fortbildung erfordert bereits eine intensive Auseinandersetzung mit der Gruppe und den vorherrschenden Bedingungen. Ziel ist es, den Bedürfnissen des Einzelnen und der Gruppe gerecht zu werden. Die Einstiegsphase wird als sehr sensibler Part empfunden, in dem für den weiteren Verlauf viel grundgelegt werden kann.

Das Selbstverständnis der Leitung wird in der Einstellung zur Arbeit geäußert, die als sehr verantwortungsvoll gesehen sowie ebenso kräftezehrend wie energiegebend erlebt wird. Die eigene innere Einstellung ermöglicht es, sich selbst darauf einzulassen und damit auch den Teilnehmenden etwas abzuverlangen und eröffnen zu können. Damit ist man mit der ganzen Persönlichkeit beteiligt. Das Gefühl erfolgreich zu sein, stärkt und bringt Zufriedenheit.

Die Aufgaben der Leitung werden in einem schrittigen Aufbau gesehen, der es den Teilnehmenden ermöglicht, sich auf die Angebote einzulassen. Vertrauensbildung, Freiräume, Intervention und Sensibilität sind wichtige Anknüpfungspunkte der Gestaltung. Ob und in wieweit Transparenz notwendig ist, hängt von der Situation und der Zielrichtung, dem Verlauf und der Gruppe ab. Sie sollte früher oder später auf jeden Fall eingelöst werden. Als wichtig wird weiterhin gesehen, dass eine Balance zwischen Herausforderung und verständiger Akzeptanz gefunden wird, die es den Teilnehmenden ermöglicht, sich angstfrei einzulassen und Lernprozesse zulassen zu können.

Kategorie	Interview-partner	Textstelle	1.Reduktion	2.Reduktion
Team	N1	Also für mich absolut entscheidend. Das ist ein k.o. Kriterium. Weil dieses erlebnispädagogische Arbeiten, das ist so anspruchsvoll, es geht ja hier nicht um Vermittlung von Sachinhalten, eben, ich wiederhole mich, von kognitiven Inhalten, sondern es geht um ein ganzheitliches,	Das ist ein k.o. Kriterium	Hohe Relevanz

		<p>tiefer gehendes Innewerden, des Lernen, das möglichst nachhaltig sein soll. Und ja, wenn ich da dazukommen, dann ist dies eine 100%ige Herausforderung, ich muss mich inhaltlich der Sache stellen und ich muss gleichzeitig auch wirklich diese Schwingungen, was an Unterschwelligem da ist, was an Befindlichkeiten da ist, auffangen. Ich muss sie wahrnehmen, ich muss sie gegebenenfalls auch auffangen, ich muss sie sofort einbauen in meine Arbeit. Ich muss das was hoch kommt, mit dem was man an Emotionalzündungen praktisch verursacht, muss arbeiten, muss umgehen und wenn ich da die Möglichkeit hab mich auszutauschen im Tandem, diese Beobachtungen, die einfach ein ganz fürchterlich subjektive Angelegenheit sind, das ist eine absolute Notwendigkeit. (Z. 275-291)</p>	<p>diese Schwingungen, was an Unterschwelligem da ist, was an Befindlichkeiten da ist, auffangen</p> <p>und wenn ich da die Möglichkeit hab mich auszutauschen im Tandem, diese Beobachtungen, die einfach ein ganz fürchterlich subjektive Angelegenheit sind, das ist eine absolute Notwendigkeit</p>	<p>Zusammenarbeit für die Gruppe</p> <p>Austausch</p>
	N2	<p>Ja, das ist für mich keine Grundsatzfrage. Das würde ich abhängig machen vom Thema von der Zielsetzung und natürlich vor allem davon, ob ich mir mit der Kollegin oder dem Kollege ein reibungsloses Arbeiten vorstellen kann. Dafür ist zum Beispiel ein Kriterium, das lieber alleine zu machen, wenn ich Konkurrenz verspüre vom Kollegen/in, das ist für mich ein Abbruchkriterium. (Z. 873-879)</p> <p>Ja, das was du jetzt nennst sind natürlich alles Vorteile und ich würde sagen, wenn`s um Themen geht, wo es um Kooperation geht oder wo es um Gruppengeschehen geht oder Zusammenarbeit oder was auch immer, also wo sehr stark in der Aktion mit ein Ziel ist die zu verbessern, dann hat man natürlich zu zweit oder zu dritt in der Leitung die Möglichkeit dafür auch Modell zu bieten. Wenn man das gut tut. Und das ist dann im Sinne des Doppeldeckerprinzip ist natürlich hilfreich. Aber wie gesagt, die Grundvoraussetzung ist, dass die Menschen da zueinander passen und, dass die das dann auch wirklich modellhaft leisten. Ansonsten würde ich es dann lieber alleine machen, auch wenn mir da bestimmte Möglichkeiten versagt sind. (Z. 885-897)</p> <p>Da hab ich jetzt nicht soviel Rückmeldung muss ich ganz ehrlich sagen, weil die Menschen mit denen ich arbeite, die haben eine ähnliche Grundorientierung, also, natürlich habe ich auch schon Seminare veranstaltet, wo jemand als Experte einen Vortrag gehalten hat, aber das war dann punktuelle Einsätze von Expertenwissen, das ist ja auch sinnvoll an bestimmten Stellen. Ich hatte jetzt eigentlich längerfristig mit niemandem zusammengearbeitet, der nur vortragen würde oder nur Vorlesungen halten würde. Also die Menschen, mit denen ich arbeite teilen schon eine gewisse Grundorientierung, auch handlungsorientierte Elemente mit einzubeziehen in die Seminaregestaltung. (Z. 516-527)</p>	<p>keine Grundsatzfrage</p> <p>abhängig machen vom Thema von der Zielsetzung und natürlich vor allem davon, ob ich mir mit der Kollegin oder dem Kollege</p> <p>wenn ich Konkurrenz verspüre</p> <p>Themen geht, wo es um Kooperation geht oder wo es um Gruppengeschehen geht oder Zusammenarbeit oder was auch immer, also wo sehr stark in der Aktion mit ein Ziel ist die zu verbessern, dann hat man natürlich zu zweit oder zu dritt in der Leitung die Möglichkeit dafür auch Modell zu bieten</p> <p>Grundvoraussetzung ist, dass die Menschen da zueinander passen und, dass die das dann auch wirklich modellhaft leisten</p> <p>die haben eine ähnliche Grundorientierung,</p> <p>Ich hatte jetzt eigentlich längerfristig mit niemandem zusammengearbeitet, der nur vortragen würde</p> <p>die Menschen, mit denen ich arbeite teilen schon eine gewisse Grundorientierung</p>	<p>Nicht grundsätzlich</p> <p>Abhängig vom Thema und Person</p> <p>Themengerechtes Zusammenarbeiten als Modell</p> <p>Passung</p> <p>Gemeinsame Ausrichtung</p> <p>Gemeinsames Verständnis</p>
	N3	/	/	/

Zusammenfassung:

Zum einen wird Teamarbeit als unumgänglich empfunden, da die Inhalte, Methoden und Ziele es fordern. Zum anderen wird es davon abhängig gemacht, welches Thema bearbeitet wird. Außerdem ist es entscheidend, wie die Passung der Kolleg/innen ist, ob ein grundlegendes gemeinsames Verständnis der Arbeitsweisen und Methoden vorhanden ist.

Kategorie	Interview-partner	Textstelle	1.Reduktion	2.Reduktion
Rahmenbedingungen	N1	Also lange Rede kurzer Sinn, mit 25 Personen kann ich das definitiv nicht machen, ich werde die Gruppe im günstigsten Fall mit maximal 15 Personen haben, wo auch der nötige Zeitrahmen ist, um Prozessen Luft zu geben, um jeder Individualität auch den Raum geben zu können. (Z. 566-570)	mit 25 Personen kann ich das definitiv nicht machen nötige Zeitrahmen ist, um Prozessen Luft zu geben	Kleine Gruppen Angemessener Zeitrahmen
	N2	Da würde ich sage, nein. Ich muss egal welchen Zeitrahmen ich habe, ich kann immer ein Stück handlungsorientiert mit den Leuten arbeiten, es kann minimal sein, es kann eine Übung sein, die in 2 oder 3 Minuten abgetan ist und dann gibt es 2 oder 3 Minuten darüber nachzudenken. Ich denke das ist auch Teil meiner Aufgabe und Teil der Kunst in dem zeitlichen Rahmen, den ich habe Übungen anzubieten können oder Impulse setzen zu können die verträglich sind mit dem zeitlichen Rahmen. Es gibt natürlich Themen, die in einem bestimmten zeitlichen Rahmen da nicht vernünftig zu bearbeiten sind. Ja, ich kann jetzt nicht in einem einstündigen Seminar den Leuten grundlegend das Thema Kommunikation nahe bringen und es nachhaltig bearbeiten. Das hat dann etwas mit Anspruch und Zielsetzung zu tun. Aber im Prinzip, auch in 1 Stunde kann ich einen Teilaspekt von Kommunikation so behandeln und eben gegebenenfalls handlungsorientiert angehen, dass die Teilnehmer zu diesem kleinen Aspekt was draus mitnehmen. Der Rahmen würde ich sagen ist etwas, ich muss einen sorgfältigen Abgleich machen zwischen dem, was ist Ziel und Inhalt und was ist leistbar innerhalb des Rahmens. Und entweder ich kann es dann adaptieren und nehme nur einen kleinen Aspekt, den ich bearbeite oder ich sage, wenn ich keinen Einfluss habe auf den zeitlichen Rahmen, dann ist das was ich vorhabe da nicht zu leisten, dann muss es halt dann auch lassen. Aber auch das ist kein Absolutum. Der zeitliche Rahmen der ist einerseits (...) andererseits kann ich innerhalb jeglichen Rahmens mich so anpassen, dass dann noch ein begründetes und vernünftiges Lernen möglich ist. (Z. 790-817) Im Prinzip gilt das gleiche wie für die Zeit. Das ist ein Rahmen und im Extrem kann in innerhalb jeden Rahmens meine Zielsetzung entsprechend adaptieren und Lernen ermöglichen. Ich würde aber sagen, es gibt natürlich auch individuelle Abbruchkriterien, wenn ich sage eine bestimmte Qualität zu einem bestimmten Ziel, meinethwegen Thema „Grundlagen der Kommunikation im Mitarbeitergespräch“ dann bin ich nicht bereit dieses Thema innerhalb einer halben Stunde in einem viel zu kleinen Raum in einer viel zu großen Gruppe durchzuführen.	Ich muss egal welchen Zeitrahmen ich habe, ich kann immer ein Stück handlungsorientiert mit den Leuten arbeiten Teil meiner Aufgabe und Teil der Kunst in dem zeitlichen Rahmen, den ich habe Übungen anzubieten können oder Impulse setzen zu können die verträglich sind etwas mit Anspruch und Zielsetzung zu tun. Der Rahmen würde ich sagen ist etwas, ich muss einen sorgfältigen Abgleich machen zwischen dem, was ist Ziel und Inhalt und was ist leistbar innerhalb des Rahmens. kann ich innerhalb jeglichen Rahmens mich so anpassen, dass dann noch ein begründetes und vernünftiges Lernen möglich ist innerhalb jeden Rahmens meine Zielsetzung entsprechend adaptieren und Lernen ermöglichen auch individuelle Abbruchkriterien bin ich nicht bereit dieses Thema innerhalb einer halben Stunde in einem viel zu kleinen Raum in einer viel zu großen Gruppe durchzuführen Wo ich das Abbruchkriterium setze, das ist eine individuelle Geschichte Auftraggeber Bedingungen bis zu einer bestimmten Schmerz-	Zeitrahmen anpassen Aufgabe der Leitung Anspruch und Zielsetzung Was ist leistbar? Anpassung an die Bedingungen Zielsetzung und Rahmen abgleichen Abbruchkriterien bei Nichtstimmigkeit Individuelle Entscheidung Auftraggeber - Auftrag -

		<p>Also es gibt Abbruchkriterien, wo ich sagen würde, da ist das, was ich für sinnvoll erachte, mit der Zielsetzung unter diesen Bedingungen nicht mehr gut zu leisten, ja. Wo ich das Abbruchkriterium setze, das ist eine individuelle Geschichte. Das hat etwas mit meinem Anspruch zu tun, mit meinen Qualitätsvorstellungen und Kriterien etc. und das berührt natürlich auch die Auftraggeberseite. Also wie weit verhandle ich auch mit einem Auftraggeber Bedingungen bis zu einer bestimmten Schmerzgrenze, ab der ich dann nicht mehr bereit bin, einen Auftrag durchzuführen. Wenn ich sage, wenn das die Bedingungen sind und die sind nicht verrückbar, dann kann ich das Thema mit meinem Anspruch gut nicht erfüllen. Also nehme ich den Auftrag nicht an. (Z. 824-845)</p>	<p>grenze</p> <p>dann kann ich das Thema mit meinem Anspruch gut nicht erfüllen</p>	<p>Stimmigkeit mit dem Thema</p>
	N3	<p>Zunächst zum Material, da ist es mein Anliegen, dass das möglichst einen geringen Aufwand macht, keine großen Kisten und Equipment, das die meisten dann in der Schule auch nicht zur Verfügung haben und daran soll es auf keinen Fall scheitern. Da kann man auch gut mit Alltagsmaterialien improvisieren. Da wir auch an nicht gut zugänglichen Orten Lehrgänge anbieten, kann man nicht immer optimal ausgerüstet sein. Da sprech ich das nächste an, den Raumbedarf, der ist auch sehr flexibel. Natürlich gibt es Ober- und Untergrenzen des Machbaren, aber sich damit auseinander zu setzen, was geht hier, wie geht es mit diesen Bedingungen, hilft auch den Teilnehmern, sich das für ihre Arbeit vorstellen zu können. Oft hat man in der Schule auch nicht die große Freiheit und das Optimale zur Verfügung. Beim Faktor Zeit bin ich allerdings vorsichtiger geworden. Es braucht einfach eine gewisse Zeit, bis man sich einlassen kann, bis das Ganze angegangen werden kann und da ist zu wenig Zeit auch kontraproduktiv, weil man mehr Schaden als nützen kann. Zu kleine Zeiteinheiten werden dem Anliegen nicht gerecht, dass man etwas selbst erleben und damit erfahren soll, um es weiter geben zu können. Also mal eben etwas einschieben, weil ein andere Baustein weggefallen ist, das ist keine gute Alternative. Die Gruppengröße ist in einem gewissen Rahmen variabel, man kann immer noch teilen, wenn man zu zweit ist. Zu groß ist halt vom Erleben her schwierig, weil es da auch untergehen kann, das einzelne. Da ist eine Größe von maximal 15 Personen eigentlich eine gute Zahl. (Z. 292-318)</p> <p>Dann ist, wenn die Gruppe zu groß ist, der Prozesscharakter in Gefahr, weil man zu viele unter einen Hut bringen muss und die Individualität, die eingebracht werden soll, gefährdet ist. Das Zeitproblem habe ich damit noch mal angesprochen, das ist schon immens, da kann einiges schief laufen und nicht gut transportiert werden. Dann sind so Ansatzpunkte aus der Erlebnispädagogik nicht immer mit den Teilnehmern kompatibel. (Z. 378-411)</p>	<p>Material, da ist es mein Anliegen, dass das möglichst einen geringen Aufwand macht</p> <p>Raumbedarf, der ist auch sehr flexibel. Natürlich gibt es Ober- und Untergrenzen des Machbaren</p> <p>Faktor Zeit bin ich allerdings vorsichtiger geworden. Es braucht einfach eine gewisse Zeit, bis man sich einlassen kann, bis das Ganze angegangen werden kann und da ist zu wenig Zeit auch kontraproduktiv, weil man mehr Schaden als nützen kann</p> <p>Die Gruppengröße ist in einem gewissen Rahmen variabel</p> <p>wenn die Gruppe zu groß ist, der Prozesscharakter in Gefahr</p> <p>Das Zeitproblem habe ich damit noch mal angesprochen, das ist schon immens, da kann einiges schief laufen und nicht gut transportiert werden</p>	<p>Reduziertes Material</p> <p>Raumbedarf flexibel</p> <p>Zeitbedarf höher angesetzt</p> <p>Gruppengröße variabel</p> <p>Prozesscharakter beachten</p> <p>Zeitproblem berücksichtigen</p>

Zusammenfassung:

Grundsätzlich scheint es keine wirklichen Einschränkungen vom äußeren Rahmen her zu geben. Vor Ort und im Raum sollte man so flexibel sein, dass handlungsorientierte Angebote

möglich sind. Die Zeit ist in Relation zum Inhalt zu setzen und daran sollen sich die Angebote orientieren. Der Annäherungsprozess erfordert Zeit und wird mit der Einplanung eines ausreichenden Zeitfensters ermöglicht. Die Gruppengröße sollte eine gewisse Anzahl nicht übersteigen, bzw. dann durch Teamarbeit von mehreren Referenten ausgeglichen werden. Das Material sollte einfach und handhabbar gewählt werden. Die Auftragslage sollte gut geklärt werden, so dass Klarheit über die vorliegenden Bedingungen herrscht.

Kategorie	Interview-partner	Textstelle	1.Reduktion	2.Reduktion
Adressatengruppe	N1	<p>Ja, da sehe ich schon Unterschiede. Bei Führungskräften habe ich das Gefühl, dass die Schwelle eine noch höhere ist. Sich durch das Einlassen auf, ja, da wir gerade in dem Kreis oft das Wort "das Spielchen" verwendet, sich da irgendwo eine Blöße zu geben, sich nicht mehr dieser Führungsautorität oder Souveränität zu haben, indem ich mich auf etwas einlasse, was möglicherweise einen gewissen Kontrollverlust zur Folge haben kann. (Z.299-306)</p> <p>Also das erste was mir einfällt, wenn ich darüber nachdenke, ist schon dieser markante Widerstand, ich erlebe das schon bei Führungskräften als einen größeren Widerstand, mit dieser Art des Arbeitens. Und zum Inhaltlichen, fällt mir schon eine Sache ein, dass die Führungskräfte vielleicht auch eine doppelte Schwelle haben, sich jetzt auf diese Arbeit, dieses Miteinander, dieser soziale Aspekt, weg von meiner Einzelführungsrolle, weg von meiner alleinigen Entscheidungskompetenz, von meinem Führungsanspruch, hin zu, ja, einfach nur einer Perle in der Kette, wo halt die ganze Kette dann das Schmuckstück ausmacht. Ich bin halt dann einer von mehreren. Das ist schon etwas, das das Ganze dann komplizierter macht. (Z. 311-323)</p>	<p>Führungskräften habe ich das Gefühl, dass die Schwelle eine noch höhere ist</p> <p>ich erlebe das schon bei Führungskräften als einen größeren Widerstand, mit dieser Art des Arbeitens</p> <p>weg von meiner Einzelführungsrolle, weg von meiner alleinigen Entscheidungskompetenz, von meinem Führungsanspruch, hin zu, ja, einfach nur einer Perle in der Kette</p>	<p>Führungskräfte skeptischer</p> <p>Widerstand</p> <p>Ursache in der Rollendefinition</p>
	N2	<p>Unterm Strich gesagt: positiv. Wobei ich differenzieren würde, gruppenspezifisch vor allem unter dem Gesichtspunkt, was kann man welcher Zielgruppe mit welchem Tempo zumuten. Also es gibt erfahrene Gruppen, ich nehme jetzt mal Psychologen Kollegen und Kolleginnen, die sind alle mehr oder weniger bewandert auch mit handlungsorientierten Lehren und Lernen, denen kann man schon in der Anfangsphase eines Seminars eine Übung zumuten, bei der sie ein Stück von sich preisgeben müssen, etwas tun müssen, sich auf andere Menschen beziehen müssen, sich einlassen müssen etc. Es gibt Berufsgruppen, wie etwa klassischerweise die neu ernannten Gymnasial-Direktoren und Direktorinnen, da wäre ich sehr viel vorsichtiger. Da ist, ohne dass ich dies ausführlicher begründen kann oder mag, Angst vermutlich im Spiel, eine größere Hemmschwelle, damit verbunden auch erhöhte Bereitschaft zum Widerstand gegenüber Methoden, bei denen sie sich mit sich <i>selbst</i> konfrontieren müssen oder mit anderen Menschen, oder ihr Erleben zur Verfügung stellen müssen oder etwas vor einer Gruppe tun müssen, also dieses ganzheitliche Erleben und sich preisgeben müssen, das</p>	<p>es gibt erfahrene Gruppen, ich nehme jetzt mal Psychologen Kollegen und Kolleginnen, die sind alle mehr oder weniger bewandert auch mit handlungsorientierten Lehren und Lernen</p> <p>gibt Berufsgruppen, wie etwa klassischerweise die neu ernannten Gymnasial-Direktoren und Direktorinnen, da wäre ich sehr viel vorsichtiger</p> <p>größere Hemmschwelle</p> <p>das erfolgt doch nicht ohne weiteres d.h. da muss man schrittig vorgehen, da muss man sich überlegen, wie kann man schrittig kleinere Elemente des Erlebens, Erfahrens oder Handelns mit einfließen lassen in <u>ihre klassische</u> die Weiter-</p>	<p>Erfahrene Kolleg/innen offener</p> <p>Führungskräfte Gymnasium skeptisch</p> <p>Vorsichtiges Nähern</p>

	<p>erfolgt doch nicht ohne weiteres d.h. da muss man schrittig vorgehen, da muss man sich überlegen, wie kann man schrittig kleinere Elemente des Erlebens, Erfahrens oder Handelns mit einfließen lassen in <u>ihre klassische die</u> Weiterbildungsmaßnahme, so dass die betreffenden Menschen schrittweise die Möglichkeit haben sich zu öffnen. Dann gelingt es auch. (Z. 199-224)</p> <p>Insgesamt ja, wobei ich auch noch mal schulart-spezifisch unterscheiden würde. Also es ist zwar fast ein Stereotyp, aber tatsächlich die Gymnasiallehrer und je weiter sie in der Hierarchie oben sind umso höher ist die Hürde. Und Hauptschullehrer, Grundschullehrer da ist die Hürde geringer. Insgesamt würde ich es schon sagen im Unterschied zum Unternehmen, um auf des noch mal zurück zu kommen, dass dieser Unterschied gilt, aber er gilt nur bedingt, weil es eben schulartspezifisch große Unterschiede gibt. Ich denke ein Hauptschullehrer kommt selbst in seinem Unterricht kaum ohne Handlungsorientierung aus, anders besteht er überhaupt nicht im Klassenzimmer. Ein Gymnasiallehrer ist nicht in dem Maße durch <i>seine Schüler /innen</i> gedrängt, an seiner Methodik etwas zu ändern. Und das spürt man einfach nach wie vor, dass es da Unterschiede gibt, dass die Gymnasialen sehr kognitiv ausgerichtet sind und eher Berührungsängste mit Handlungsorientierung und Erlebnisorientierung haben. Aber ich sag das gar nicht habend, sondern man muss das einfach ins Kalkül ziehen.(Z. 570-588)</p> <p>Ja, es läuft durch, die Hürde ist höher und es variiert wieder schulartspezifisch. Hab ich schon gesagt, also die Leiter von Gymnasien, da hab ich die Hürde als am höchsten erlebt. Da muss man besonders schrittig, behutsam das Heranführen an praxisnahe Übungen, ausprobieren, experimentieren, handelnd etwas erfahren, vorbereiten. (Z. 595-600)</p> <p>Grundsätzlich nicht, ich denk es kommt auch wieder darauf an welche Führungskräfte aus welchem Bereich. Mit welcher Vorerfahrung treten die an. Also ich denke es gibt Führungskräfte aus der Wirtschaft, die haben kein Problem ein Outdoor Training zu machen, die suchen dies auch auf, weil sie es wollen und weil sie es freiwillig machen können und es gibt Führungskräfte, die würden so etwas nicht machen, auch im Unternehmen gibt es solche und es gibt Schulleiter, die sich auf so etwas einlassen und es gibt welche, die nicht einmal einen Gedanken darauf verschwenden. Also, würde ich auch sagen, dies variiert je mit welchen Führungskräften, aus welchem Bereich hat man es jetzt zu tun und wiederum etwas pauschalierend im Unternehmen eher Offenheit dafür, im Bereich Schule eher ist diese Offenheit nicht so stark ausgeprägt und sie variiert auch bei den Führungskräften wieder über die Schularten. Das wäre meine Vermutung aufgrund meiner Erfahrungen und Führungskräfte, das muss man vielleicht auch noch sagen, das machte einen großen Unterschied an welchem Punkt sind Führungskräfte gerade. Also Führungskräfte, die gerade neu ernannt wurden, insbesondere im Schulbereich die wollen erst mal sehr viel Praxis unterstützendes Wissen tanken. Also sprich, sie wollen sachkundig mit Rechtsfragen umgehen, mit Verwaltungsfragen umgehen, sie wollen ihre EDV beherrschen etc. etc. also alles was das unmittelbare operative</p>	<p>bildungsmaß-nahme,</p> <p>schulartspezifisch unterscheiden</p> <p>die Gymnasiallehrer und je weiter sie in der Hierarchie oben sind umso höher ist die Hürde</p> <p>Hauptschullehrer, Grundschullehrer da ist die Hürde geringer</p> <p>die Gymnasialen sehr kognitiv ausgerichtet sind und eher Berührungsängste mit Handlungsorientierung und Erlebnisorientierung haben</p> <p>Leiter von Gymnasien, da hab ich die Hürde als am höchsten erlebt</p> <p>Also ich denke es gibt Führungskräfte aus der Wirtschaft, die haben kein Problem ein Outdoor Training zu machen</p> <p>es gibt Schulleiter, die sich auf so etwas einlassen und es gibt welche, die nicht einmal einen Gedanken darauf verschwenden</p> <p>bei den Führungskräften wieder über die Schularten</p> <p>das machte einen großen Unterschied an welchem Punkt sind Führungskräfte gerade</p> <p>Je weiter sie sich von diesem Ernennungszeitpunkt entfernen von dieser Rollenübernahme entfernen, um so bedeutsamer wird ihnen dieses Erfahrungshandeln, also sich mit ihrer Person auseinanderzusetzen</p> <p>bei vielen wächst sie in dem Maße wie sie Routine im Alltagsgeschäft erwerben.</p>	<p>Schularten reagieren unterschiedlich</p> <p>Gymnasium zurückhaltend</p> <p>Hauptschullehrkräfte Hürde geringer</p> <p>Kognitive Ausrichtung der Gymnasialen</p> <p>Gymnasiale Leiter/innen höchste Hürde</p> <p>Führungskräfte aus der Wirtschaft offener</p> <p>Unterschiede bei den Schulleiter/innen</p> <p>Zeitpunkt der Auseinandersetzung relevant</p> <p>Reflexionsbedürfnis</p> <p>Erfahrungen öffnen Interesse</p>
--	---	---	--

		<p>Geschäft unterstützt, da wollen sie möglichst viel wissen. Je weiter sie sich von diesem Ernennungszeitpunkt entfernen von dieser Rollenübernahme entfernen, umso bedeutsamer wird ihnen dieses Erfahrungshandeln, also sich mit ihrer Person auseinanderzusetzen. Das habe ich auch des Öfteren erfahren, je näher sie am Ernennungszeitpunkt sind, umso mehr wollen sie eher Wissen tanken und konkretes Praxiswissen aufnehmen. Je eher diese operative Routine einkehrt, umso bereiter sind sie dann auch sich als Person anzugucken und erfahren und erkennen dann auch, und melden das entsprechend rück, dass diese Persönlichkeits-themen im Grunde die Wichtigeren sind. Aber des ist eine Einsicht, die muss wachsen und bei vielen wächst sie in dem Maße wie sie Routine im Alltagsgeschäft erwerben. (Z. 608-645)</p>		
	N3	<p>Da sind zum einen die Lehrkräfte, die für ihren Unterricht, also für ihre Arbeit in der Klasse Anregungen suchen. Dann biete ich das erlebnis- und handlungsorientierte Lernen auch für Führungskräfte an, wobei es zum einen Teil eines Gesamtprogramms ist und zum anderen auch ein eigenes Angebot sein kann. Da liegen selbstverständlich Unterschiede in der Arbeit, vor allem in der Motivation, mit der die Kollegen sich einlassen. Führungskräfte sind meist zurückhaltender, sind eher auf die Sachebene fixiert, wollen Informationen gut aufbereitet zum Mitnehmen, weniger zum selbst Erleben und Erfahren. Da ist auf jeden Fall das Bedürfnis stark ausgeprägt, sich mit Vorträgen und Präsentationen Wissen anzueignen. Ich habe aber auch die Erfahrung gemacht, dass gerade Führungskräfte, die sensibilisiert sind für Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung, sehr offen und aufgeschlossen auf die Angebote reagieren und für sich als wertvoll einstufen. Das betrifft vor allem das Bedürfnis nach Selbstreflexion. Wenn hier Erfahrungen vorliegen, dass das eine wichtige Führungskompetenz ist, dann ist die Bereitschaft groß, sich mithilfe der Übungen weiter zu entwickeln. Lehrkräfte sehen oft in dem Angebot auch für sich eine Chance, einfach mal aus dem Alltag auszusteigen, für sich etwas zu tun. Es ist zwar immer der Blick auf die schulische Arbeit mit dabei, aber oft kommen auch Rückmeldungen, dass der private Zugewinn ein sehr großer gewesen sei. (Z. 323-348)</p>	<p>Lehrkräfte, die für ihren Unterricht, also für ihre Arbeit in der Klasse Anregungen suchen.</p> <p>Führungskräfte an, wobei es zum einen Teil eines Gesamtprogramms ist und zum anderen auch ein eigenes Angebot sein kann</p> <p>Führungskräfte sind meist zurückhaltender</p> <p>gerade Führungskräfte, die sensibilisiert sind für Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung, sehr offen und aufgeschlossen auf die Angebote reagieren und für sich als wertvoll einstufen</p> <p>Das betrifft vor allem das Bedürfnis nach Selbstreflexion</p> <p>Lehrkräfte sehen oft in dem Angebot auch für sich eine Chance, einfach mal aus dem Alltag auszusteigen, für sich etwas zu tun.</p>	<p>Lehrkräfte suchen Anregungen</p> <p>Führungskräfte mehr Zurückhaltung</p> <p>Zeitpunkt hat Einfluss</p> <p>Selbstreflexion</p> <p>Lehrkräfte persönliches und berufliches Anliegen</p>

Zusammenfassung:

Lehrkräfte lassen sich leichter auf erlebnis- und erfahrungsorientierte Methoden ein, wenn der schulische Bezug klar spürbar ist und Vorteile für die eigene professionelle Entwicklung nachvollziehbar in Aussicht stehen; hierbei muss allerdings zwischen den Schularten differenziert werden: die gymnasialen Kolleg/innen werden als zurückhaltender eingeschätzt.

Führungskräfte lassen sich nicht ohne weiteres auf diese Form des Lernens ein. Es wird zwischen den Schularten und der beruflichen Erfahrung differenziert. So sehen neu ernannte Schulleiter/innen ihre Bedürfnisse anders gelagert, als erfahrene Führungskräfte, die eher den möglichen Vorteil für die professionsrelevante Persönlichkeitsentwicklung erkennen. Füh-

runungskräfte nehmen die Methoden, sowie sie sich diesen gegenüber aufschließen können, als Angebot zur Selbstreflexion als gewinnbringend an.

Kategorie	Inter- view- partner	Textstelle	1.Reduktion	2.Reduktion
Reflexion	N1	Reflexion ist unumstritten, nur wie sie aussieht, welche Form sie hat, das ist jetzt eine andere Ebene, das ist etwas anderes. Letztlich gehe ich da rein, ich habe eine gewisse Zielvorstellung, ich hab ein Ziel in den Augen. Im günstigsten Falle, habe ich das Gefühl, dass man dorthin kommt. Im anderen Fall kann sein, dass sich ganz andere Themen heraus kristallisieren, an denen man weiterarbeitet. Aber nichts desto trotz, ich schau mir dann nach der Einheit, nach dem Prozess, schau ich mir an, was ist jetzt passiert, wo stehen wir. Und dann gibt's letztlich die zwei Möglichkeiten: Ich erkenne, ich beobachte, dass das Thema in seiner Nachhaltigkeit, in seinen Auswirkungen so für sich, oder auch in seinen Konsequenzen, so für sich gesprochen hat, dass sich ein betroffen sein, das ist jetzt nichts negatives, bei den Teilnehmern registriere und ich merke da ist eine Nachhaltigkeit da, es ist ein berührt sein da, ich brauche gar nichts mehr dazu sagen, weil es ist angekommen. Die andere Möglichkeit ist natürlich die, ganz konkret noch mal den Finger in die Wunde zu legen und dann, das was sich halt dann als Thema verstärkt heraus kristallisiert hat, noch mal wirklich ganz bewusst auf die kognitive Ebene zu heben und da noch mal zu thematisieren und da noch mal draufzuschauen, im Rahmen der Reflexion. (Z. 384-406)	Reflexion ist unumstritten eine gewisse Zielvorstellung ganz andere Themen heraus kristallisieren Prozess, schau ich mir an, was ist jetzt passiert, wo stehen wir ich brauche gar nichts mehr dazu sagen, weil es ist angekommen den Finger in die Wunde zu legen Thema verstärkt heraus kristallisiert bewusst auf die kognitive Ebene	Relevanz von Reflexion Themen und Ziele ergeben sich Prozessorientierung Überflüssige Reflexion Provokation Themen herausarbeiten Kognition und Emotion verbinden
	N2	Das mache ich sehr intensiv. Also für mich ist es mit das wichtigste, dass die Menschen denen man etwas handlungsorientiert anbietet, dass sie die Möglichkeit haben, des nicht nur schnell zu durchlaufen und da eine interessante Erfahrung zu machen, sondern dass sie auch die Möglichkeit bekommen bei sich etwas nachzuspüren, darüber nachzudenken. Auch, was habe ich da konkret erlebt, was davon ist mir hilfreich, in welcher Weise kann ich das brauchen, einsetzen davon profitieren. Das muss ja, insbesondere wenn's eine neue Erfahrung ist, in den bisherigen Erfahrungsbestand verortet werden und dafür brauche ich Zeit. Wenn ich darüber allzu rasch hinweggehe, dann vertue ich eine Chance. Also, ich muss schon bei mir sein können, sonst tritt so dieser Buseffekt ein. Je mehr Leute vorne einsteigen, umso schneller mögen die hinten aussteigen. Und dann bleibt unter Umständen gar nicht die Zeit, es tatsächlich in mir aufzunehmen. Dann läuft es bloß durch mich durch und das wäre mir zu wenig. Da bleibt dann schönes Erleben zurück, aber unter Umständen keine tatsächliche Änderungsbewegung in den Menschen. Also ich finde diese Reflexionsphasen wichtig. (Z. 651-670)	sehr intensiv dass sie auch die Möglichkeit bekommen bei sich etwas nachzuspüren, darüber nachzudenken in den bisherigen Erfahrungsbestand verortet werden und dafür brauche ich Zeit. Dann läuft es bloß durch mich durch und das wäre mir zu wenig	Hohe Relevanz von Reflexion Nachspüren Nachdenken Erfahrungen verorten Verarbeitungshilfe
	N3	Ich muss zugeben, dass ich zu Beginn meiner Tätigkeit erst mal davon ausgegangen bin, dass die Dinge für sich sprechen, da habe ich mich ganz in den Aussagen der Erlebnispädagogik	dass die Dinge für sich sprechen,	Reflexion anbahnen und ermöglichen

		wieder gefunden, die davon spricht: The Mountains speak for themselves. Das hat mich schon begeistert, weil ich dachte, wenn die Teilnehmer die Angebote erleben, dann beschäftigen sie sich mit dem, was ihnen dabei begegnet. Davon bin ich abgekommen, meistens. Zum einen sind die Übungen im Hörsaal sehr klein und fein gehalten, damit ist die Sprache oft sehr leise und unterschwellig und nicht jeder hört sie ausreichend. Dann ist es auch wichtig, dass die Kollegen sich austauschen und über die Bemerkungen der anderen sich ihre Gedanken machen können und neue Impulse bekommen. Es ist erstaunlich, was da oft für Erfahrungen formuliert werden, da bin ich manchmal ganz ergriffen, weil das so persönlich und so differenziert geschieht. Auch ist das darüber Reden ein großes Bedürfnis, das tritt dann in der Diskussion zutage, da wird eifrig gesprochen und gemeinsam ausgetauscht. Auch nutze ich dieses Forum, um meine Intentionen zu verdeutlichen und den Teilnehmern zugänglich zu machen. Dadurch unterstützt man sie in der Einordnung des eigenen Erlebens, wenn ich da Erkenntnisse hinzufüge, die sich aus meiner Arbeit entwickelt haben. (Z. 193-215)	<p>Davon bin ich abgekommen</p> <p>die Sprache oft sehr leise und unterschwellig und nicht jeder hört sie ausreichend</p> <p>die Kollegen sich austauschen und über die Bemerkungen der anderen sich ihre Gedanken machen können und neue Impulse bekommen</p> <p>das so persönlich und so differenziert geschieht</p> <p>darüber Reden ein großes Bedürfnis</p> <p>der Einordnung des eigenen Erlebens</p>	<p>Unterstützung</p> <p>Austausch Impulse</p> <p>Sehr persönlich</p> <p>Bedürftigkeit</p> <p>Erleben einordnen</p>
--	--	---	---	--

Zusammenfassung:

Reflexion wird als unbedingt notwendig empfunden. Damit kann den Teilnehmenden viel zusätzliches Lernen ermöglicht und ihre Zielrichtungen deutlich gemacht werden. Austausch, Unterstützung und Impulse helfen, Lernprozesse anzubahnen.

Kategorie	Interview-partner	Textstelle	1.Reduktion	2.Reduktion
Transfer	N1	Der Transfer in den Alltag, ja das ist der nächste Punkt. Ich denk, er ist anleitbar. Es geht darum, den Teilnehmern zu helfen, sofern es denn noch nicht passiert ist oder noch nicht in einer gewissen Bewusstheit passiert ist, die Erkenntnis, oder eine Erkenntnis, es kann auch von Teilnehmer zu Teilnehmer eine individuelle Erkenntnis sein, für sich mitzunehmen und dann auf andere Situationen zu übertragen und das ist letztlich auch diese Ebene des Bewusstseins und da Impulse zu setzen, die Erkenntnis auf andere Alltags- oder andere Situationen zu übertragen. Möglichkeit wäre dann z.B. noch einmal in Metaphern oder in ganz konkreten Situationen. (Z. 411-421)	<p>Transfer in den Alltag, ja das ist der nächste Punkt. Ich denk, er ist anleitbar</p> <p>für sich mitzunehmen und dann auf andere Situationen zu übertragen</p> <p>diese Ebene des Bewusstseins und da Impulse zu setzen</p> <p>in Metaphern in ganz konkreten Situationen.</p>	<p>Transfer anleitbar</p> <p>Übertragbarkeit</p> <p>Bewusstsein setzen</p> <p>Metaphernarbeit Konkrete Situationen</p>
	N2	Ja, ich glaub es kann schon in die Schule reinwirken. Zum einen natürlich direkt, wenn es darum geht, dass die Zielsetzungen direkt erwachsenpädagogische sind, also auch in der Schule haben die Lehrkräfte ja auch mit Erwachsenen zu tun, also zumindest im kollegialen Zusammenhang, also Besprechungen und Konferenzen leiten, moderieren, mit Eltern arbeiten, da gibt es ja auch sehr viele quasi erwachsenpädagogische Kontexte und letztendlich denk ich läuft auch eine Verbindungslinie von der Methodikauffassung, die man hat im er-	<p>in der Schule haben die Lehrkräfte ja auch mit Erwachsenen zu tun, also zumindest im kollegialen Zusammenhang, also Besprechungen und Konferenzen leiten, moderieren, mit Eltern arbeiten, da gibt es ja auch sehr viele quasi erwachsenpädagogische Kontexte</p> <p>auch erfahrungsorientiert auszurichten und den Eltern</p>	<p>Übertragbarkeit auf die schulische Situation</p> <p>Erlebtes umsetzen</p>

		<p>wachsenen Bereich in das Klassenzimmer hinein. Also wenn ich grundlegend mich aufschließe für handlungsorientiertes Lernen, dann kann ich mir nicht vorstellen, dass man dann im Unterricht dann eine Grenze zieht und umgekehrt kann ich mir vorstellen, dass jemand, der sehr stark handlungsorientierten Unterricht mit Schülerinnen und Schülern macht, dass der dann weniger Mühe hat sich aufzuschließen, sprich seinen Elternabend eben auch erfahrungsorientiert auszurichten und den Eltern die Gelegenheit zu geben beispielsweise da etwas auszuprobieren, etwas zu erfahren, sich auszutauschen etc. also ich denk das ist eine wechselseitige Bedingtheit, die man da anstößt und anstoßen kann und es ist auch eine Chance, dass sich jemand auf beide Bereiche bezogen da entwickeln, verändern, sein Methodenrepertoire erweitern, an seiner Haltung arbeiten kann, ja. (Z. 362-386)</p> <p>Genauso wichtig. Immer wieder Gelegenheit zu geben, zu überlegen, was von dem was ich erfahren (...) erlebt habe, kann ich mit Bezug worauf, in meiner konkreten Praxis anwenden. Diese Überlegungen gehen ja im Grunde schon ins Lernarrangement ein, also ein Lernarrangement sollte so aufgebaut sein, dass es möglichst nahe an der Praxissituation ist und damit mit ja der Transfer schon ein Stück nahe gelegt. Je praxisnäher ich das Lernarrangement einrichte, umso nahe liegender ist der Transfer. Da muss ich dann, wenn es mir besonders gut gelingt, muss ich zum Thema Transfer gar nichts sagen, weil der Transfer vollzieht sich in dem Arrangement, weil es praxisnah ist und dann geb ich im Kontext von Selbstreflexion noch mal die Möglichkeit, des sich ins Bewusstsein zu holen. „Aha, jetzt habe ich das hier so erfahren, was bedeutet das für meine praktische Situation, wie und was kann ich davon mitnehmen und beim nächsten Mal ausprobieren“. Das liegt dann nahe. Da reicht dann vielleicht einen Impuls zu geben in der Richtung. Ich denke, das ist überhaupt die Kunst, dass man jegliches Lernarrangement so ausrichtet, dass die Nähe zu der praktisch außerhalb des Seminarszusammenhangs zu bewältigenden Situation möglichst klar ist. Oder die Kunst besteht darin, dass es fremd ist und zugleich nah, also, ich will es mal so ausdrücken, ja, dass keine platte Parallelität ist, sondern, weil es anders gerichtet ist, als die Praxis mich ein Stück distanziert zunächst mal und mir damit eine eigenständige Erfahrungsmöglichkeit gibt, aber in der Struktur in der es angelegt ist, ist es der Praxissituation nahe. Also, dass ich es übertragen kann. (Z. 675-703)</p>	<p>die Gelegenheit zu geben beispielsweise da etwas auszuprobieren</p> <p>eine wechselseitige Bedingtheit, die man da anstößt</p> <p>entwickeln, verändern, sein Methodenrepertoire erweitern, an seiner Haltung arbeiten kann</p> <p>Immer wieder Gelegenheit zu geben, zu überlegen, was von dem was ich erfahren, erlebt habe, kann ich mit Bezug worauf, in meiner konkreten Praxis anwenden.</p> <p>Lernarrangement sollte so aufgebaut sein, dass es möglichst nahe an der Praxissituation ist und damit mit ja der Transfer schon ein Stück nahe gelegt</p> <p>praxisnäher ich das Lernarrangement einrichte, umso nahe liegender ist der Transfer</p> <p>im Kontext von Selbstreflexion noch mal die Möglichkeit, des sich ins Bewusstsein zu holen</p> <p>einen Impuls zu geben</p> <p>die Nähe zu der praktisch außerhalb des Seminarszusammenhangs zu bewältigenden Situation möglichst klar ist.</p> <p>keine platte Parallelität</p> <p>die Praxis mich ein Stück distanziert zunächst mal und mir damit eine eigenständige Erfahrungsmöglichkeit gibt</p> <p>ich es übertragen</p>	<p>Entwicklungen anregen, Methodenrepertoire erweitern Haltung hinterfragen</p> <p>Bezüge schaffen</p> <p>Lernen transferanregend arrangieren</p> <p>Alltagsnähe</p> <p>Durch Reflexion</p> <p>Impulse</p> <p>Unterschwellige Möglichkeiten schaffen</p> <p>Indirekte Wege aufzeigen</p>
	N3	<p>Das habe ich systematisch eingebunden, auch erst nach einer Zeit der Erfahrung, dass allein sich darauf zu verlassen, dass sich das schon ergibt, nicht der angemessene Weg ist. Ich fordere nach der Reflexion dazu auf, sich nun Gedanken zum schulischen Bezug zu machen, bzw. auch zunächst die persönlichen Erkenntnisse auf den Alltag zu übertragen. Gerade bei Schulleitern ist das ein wesentlicher Punkt, den sie auch einfordern und nach dem sie eigentlich von Anfang an fragen, den sie suchen, um das Ganze zu legitimieren, auf das sie sich einlassen. Da kommen dann auch Situationen im Gespräch auf, die sie zuordnen und als verbesserungswürdig einstufen, wobei ihnen die Erfahrungen aus den Übungen eine Hilfe geben können. (Z. 220-232)</p>	<p>systematisch eingebunden</p> <p>nach der Reflexion dazu auf, sich nun Gedanken zum schulischen Bezug zu machen</p> <p>die persönlichen Erkenntnisse auf den Alltag zu übertragen</p> <p>um das Ganze zu legitimieren</p> <p>die Erfahrungen aus den Übungen eine Hilfe geben</p> <p>nicht immer ganz leicht sichtbar zu machen</p>	<p>Ständige Präsenz</p> <p>Schulischer Bezug</p> <p>Erkenntnisse übertragen</p> <p>Legitimierung der Erlebnisse</p> <p>Übungen helfen</p> <p>Sichtbarmachung</p>

		Dann ist der Transfer nicht immer ganz leicht sichtbar zu machen. Da gehört oft eine entsprechende intensive Hilfestellung, vor allem, wenn die Zeit des Erlebens nicht groß genug ist und damit zu wenig Zeit bleibt, zu reflektieren und auf die Prozesse zu schauen. (Z. 378-411)	entsprechende intensive Hilfestellung	Hilfestellung
--	--	--	---------------------------------------	---------------

Zusammenfassung:

Der Bezug zur Schule wird als sehr wichtig eingeschätzt. Es sollen Impulse, Anregungen und Hilfen durch die Methoden zur Verfügung gestellt werden, die den Transfer erleichtern und das so erfolgte Lernen damit in den Kontext der beruflichen Arbeit stellen.

Kategorie	Interview-partner	Textstelle	1.Reduktion	2.Reduktion
Nachhaltigkeit	N1	Im Nachhinein, ja. Wenn's denn gelungen ist, von beiden Seiten her, also von der Seite des Erlebnispädagogen oder des Teamers oder wie auch immer, die Leute ins erlebnispädagogische Boot zu holen und das auch ganz sorgsam zu handeln, dann gibt's diese Rückmeldung, wenn auch vielleicht nicht unmittelbar, aber es gibt konkrete Rückmeldungen, meistens später, konkretes Beispiel, durchaus auch Anfragen kommen, ob ich denn des, was ich mit ihnen gemacht habe, jetzt dann im kleineren oder größeren Kollegium oder in einem anderen Kontext gemacht werden könnte. Also, es passiert etwas, es klingt nach, es hat durchaus in manchen Fällen eine gewisse Nachhaltigkeit, wo wieder auf mich jetzt konkret, als Erlebnispädagoge zurückgegriffen wird.(Z. 179-191)	dann gibt's diese Rückmeldung, wenn auch vielleicht nicht unmittelbar, aber es gibt konkrete Rückmeldungen, meistens später, durchaus auch Anfragen kommen, Also, es passiert etwas, es klingt nach, es hat durchaus in manchen Fällen eine gewisse Nachhaltigkeit,	Rückmeldung Nachklingen
	N2	Auf jeden Fall, ich mein ich kann das nicht objektiv fest machen, ich hab es nie objektiv überprüft, aber ich hab eine Fülle von Einzelmeldungen von Menschen, die beispielsweise bei mir Kommunikationsseminare gemacht haben, in denen ich handlungsorientiert dergestalt arbeite, dass wir uns an reale Situationen herarbeiten und die Leute dann ausprobieren, wie sie umgehen könnten mit einem schwierigen Kollegen, einem schwierigen Mitarbeiter etc. und da hab ich sehr häufig im Anschluss dann die Rückmeldung bekommen, ich hab wirklich aus der Übung etwas mitgenommen, was mir für die Bearbeitung des Problems in der Wirklichkeit geholfen hat, oder ich hab an meiner Haltung etwas verändert, oder ich hab über diese Einstellung grundlegend nachgedacht. Also die Rückmeldung einer konkreten Lösungsmöglichkeit für die Praxis, die hab ich in dem Zusammenhang ziemlich oft bekommen, ja. Also das ist jetzt ein Beispiel, dies gilt, würde ich sagen, generell für alles was ich handlungsorientiert angeboten habe, dass immer wieder die Rückmeldung kam: „Das hab ich jetzt ausprobiert, das hab ich jetzt gemacht, da achte ich jetzt mehr darauf.“ Ich kann es natürlich dann nicht überprüfen, weil ich nicht mit dem Menschen dann ins Feld gehe, aber die Rückmeldungen, im Sinne von Wirkung, waren dann praxisorientiert. (Z. 394-416)	eine Fülle von Einzelmeldungen ...dann ausprobieren, wie sie umgehen könnten mit einem schwierigen Kollegen, einem schwierigen Mitarbeiter etc. und da hab ich sehr häufig im Anschluss dann die Rückmeldung bekommen, ich hab wirklich aus der Übung etwas mitgenommen, was mir für die Bearbeitung des Problems in der Wirklichkeit geholfen hat, oder ich hab an meiner Haltung etwas verändert, oder ich hab über diese Einstellung grundlegend nachgedacht. die Rückmeldung einer konkreten Lösungsmöglichkeit für die Praxis, Das hab ich jetzt ausprobiert, das hab ich jetzt gemacht, da achte ich jetzt mehr darauf.	Rückmeldungen Etwas mitgenommen Hilfestellung Nachdenken Lösungen Sensibilisierung

	N3	<p>Es gibt Kollegen, die immer wieder kommen, da bekomme ich Rückmeldung, das und was sie so umsetzen und mit welchem Erfolg. Das ist natürlich sehr subjektiv und es sind dann auch die, die sich angesprochen fühlen, aber wenn es diese Kollegen unterstützt in ihrer Arbeit, dann bin ich schon sehr zufrieden damit. Durch das Wiederkommen signalisieren sie auch eine weitere Bereitschaft, sich mit den Angeboten auseinander zu setzen und ihre Erfahrungen zu vertiefen. Auch auf anderen Kanälen kommt etwas zurück, so schreiben einige auch nach längerer Zeit Mail, in den sie von ihren Erfahrungen berichten, oder besuchen einen im Büro, wenn sie gerade auf Lehrgang sind und erzählen, was sie nach unserem Lehrgang weiter bewegt hat. Es gibt auch einige, die wirklich persönliche Bereicherung formulieren, die ihnen die Arbeit in der Schule dann erleichtert hat und sogar wieder Freude aufgekommen ist. (Z. 337-352)</p> <p>Das grundlegende Thema der Nachhaltigkeit trifft auch hier zu. Wenn der Alltag einen wieder einholt, sind die wunderbaren Erlebnisse schnell verschluckt, dafür ist die Zeit, in der man die Erfahrungen gemacht hat, nicht immer ausreichend. Da sollte das Bewusstsein geschaffen werden, dass man dran bleiben muss und sich weiter damit beschäftigen sollte. (Z. 378-411)</p>	<p>Es gibt Kollegen, die immer wieder kommen, da bekomme ich Rückmeldung, das und was sie so umsetzen und mit welchem Erfolg</p> <p>Durch das Wiederkommen signalisieren sie auch eine weitere Bereitschaft, sich mit den Angeboten auseinander zu setzen und ihre Erfahrungen zu vertiefen.</p> <p>so schreiben einige auch nach längerer Zeit Mail, in den sie von ihren Erfahrungen berichten, oder besuchen einen im Büro, wenn sie gerade auf Lehrgang sind und erzählen, was sie nach unserem Lehrgang weiter bewegt hat</p> <p>persönliche Bereicherung formulieren,</p> <p>Wenn der Alltag einen wieder einholt, sind die wunderbaren Erlebnisse schnell verschluckt</p> <p>Da sollte das Bewusstsein geschaffen werden, dass man dran bleiben muss und sich weiter damit beschäftigen sollte.</p>	<p>Rückmeldung</p> <p>Erfolg</p> <p>Auseinandersetzung</p> <p>Vertiefung</p> <p>Erfahrungen</p> <p>Nachwirkungen</p> <p>Bereicherung</p> <p>Verschwinden im Alltag</p> <p>Sensibilisierung</p>

Zusammenfassung:

Es erfolgen immer wieder Rückmeldungen von Teilnehmenden, die den Bezug zur Praxis bestätigen und sich durch die erlebnis- und erfahrungsorientierten Methoden in ihrer beruflichen und persönlichen Entwicklung bestärkt fühlen. Sensibilisierung für die Zeit danach wird als wichtig erachtet, um anschließend nicht wieder in alte Muster und Verhaltensroutinen zurück zu fallen.

Kategorie	Interview-partner	Textstelle	1.Reduktion	2.Reduktion
Distanz und Nähe	N1	<p>Ja, also es bedarf sehr wohl eines besonderen Rahmens in Abhängigkeit davon, was denn jetzt wirklich auch innerhalb des erlebnispädagogischen Themas, das ja ein sehr breit gefasster Begriff ist und ein sehr breites Feld ist, hab ich ja einen bestimmten Fokus, ich hab eine bestimmte Zielsetzung, wo will ich mit ihnen hin, was ist das Thema, was ist das Ziel, wo man hinarbeiten, hinkommen möchte oder was herauskristallisiert oder herausgearbeitet werden soll und in Abhängigkeit davon ist dieser Rahmen ganz entscheidend. In diesem Rahmen kann ich schon mal dieses emotionale Abholen anbahnen. Wenn ich jetzt irgendwo ganz nüchtern, sachlich drin bin und schon vom Rahmen her keine Wärme spürbar ist, dann</p>	<p>eines besonderen Rahmens</p> <p>eine bestimmte Zielsetzung</p> <p>dieses emotionale Abholen anbahnen</p> <p>her keine Wärme spürbar ist</p> <p>jeder mit einer Distanz und mit einer gewissen Reserviertheit zu dem Thema reinkommt</p> <p>Räumlichkeit, sprich Umgebung, sprich Wärme, das ist eine ganz entscheidende</p>	<p>Angemessener Rahmen</p> <p>Zielorientierung</p> <p>Abholen</p> <p>Wärme</p> <p>Distanz abbauen helfen</p> <p>Raum einrichten</p>

		<p>macht es das ganze schon schwieriger, weil ja jeder mit einer Distanz und mit einer gewissen Reserviertheit zu dem Thema reinkommt, mit diesem Rahmen eben sprich Räumlichkeit, sprich Umgebung, sprich Wärme, das ist eine ganz entscheidende Schwelle um Zugang zu finden zu den Leuten. (Z. 229-245)</p> <p>Ja, im Umgang mit Lehrern, jetzt werfe ich sie mal beide in einen Topf, ist es schon so, dass dieses klassische gängige Bild, der Lehrer macht hinter sich die Türe zu und ist dann die autoritäts- und auch letztlich absolut alleinherrschende Machtfigur, das ist so das tägliche Brot und sich jetzt in eine Gruppe hineinzubegeben, mehr oder weniger gezwungener Maßen in den verschiedensten Aufgabenstellungen Nähe zuzulassen, das ist ja eigentlich etwas, das von der völlig anderen Seite herkommt, etwas das sehr fremd ist. Und des auch für den Erlebnispädagogen und Teamer ganz viel Fingerspitzengefühl bedeutet, das zu händeln. Da ist die Problematik Nähe und Distanz ist schon eine sehr große, ja. (Z. 334-345)</p>	<p>Schwelle um Zugang zu finden zu den Leuten</p> <p>Nähe zuzulassen</p> <p>etwas das sehr fremd ist</p> <p>ganz viel Fingerspitzengefühl</p> <p>die Problematik Nähe und Distanz ist schon eine sehr große</p>	<p>Nähe ermöglichen</p> <p>Ungewohnt</p> <p>Behutsam</p> <p>Große Problematik</p>
	N2	<p>Behutsam. Ich hatte auch schon Phasen, wie gesagt, ich hatte mein erwachsenenbildnerisches Know how autodidaktisch angeeignet, ich hab mich teils dann auch an Modellen orientiert, die relativ rasch auch Übungen, die Körperkontakt mit einschließen, angeboten haben. Ich hab so etwas dann auch ausprobiert, ich würde rückblickend sagen, ich hab mich dann teils auch zu rasch als anleitende Person auf so etwas eingelassen. Ich bin inzwischen wieder sehr viel behutsamer geworden, weil ich weiß, dass Körperkontakt und Nähe, dass das ein sehr intensives miteinander Umgehen ist, und weil man die Verantwortung hat für die Menschen, die da in einem Zusammenhang lernen, dass man da behutsam damit umgehen muss. Mit behutsam meine ich, dass jeder in so einer Gruppe die Möglichkeit haben muss für sich zu bestimmen, worauf lässt er sich jetzt ein, worauf nicht. Was tut ihm wohl, was nicht, das muss schon sehr verantwortlich austariert sein. Also, ich bin kein Anhänger von „hoppla, jetzt machen wir eine Körperübung und berühren uns“. (Z. 475-492)</p>	<p>Behutsam</p> <p>ich hab mich dann teils auch zu rasch als anleitende Person auf so etwas eingelassen.</p> <p>Ich bin inzwischen wieder sehr viel behutsamer geworden, weil ich weiß, dass Körperkontakt und Nähe, dass das ein sehr intensives miteinander Umgehen ist, und weil man die Verantwortung hat für die Menschen, die da in einem Zusammenhang lernen</p> <p>Gruppe die Möglichkeit haben muss für sich zu bestimmen, worauf lässt er sich jetzt ein, worauf nicht</p>	<p>Behutsamkeit</p> <p>Nicht zu rasch</p> <p>Intensität</p> <p>Verantwortung</p> <p>Freiwilligkeit</p> <p>Selbstbestimmung</p>
	N3	<p>Das spielt sogar eine sehr große Rolle, weil diese Methoden davon leben, dass man Distanz auch bereit ist aufzugeben und sich auf Nähe einzulassen. Damit heißt es natürlich ganz vorsichtig umgehen, da sind oft zunächst große Vorbehalte spürbar, mit denen ich versuche, entsprechend umzugehen. Man bekommt mit der Zeit ein Gespür dafür, was geht und wo man achtsam sein muss. Dir bereits erwähnte Freiwilligkeit ist wichtig, es ist so eine Gradwanderung zwischen motivieren und nicht verschrecken. Wenn es gelingt, gut einzusteigen, ist schon mal viel gewonnen, da das Erleben in den Übungen weiterhilft, Ängste abzubauen. Das bedeutet, dass man weiter vorsichtig die nächsten Schritte planen muss, ich spreche mich, wenn wir im Tandem arbeiten, da ständig mit meiner Kollegin ab, was sie meint, wie sie die Situation sieht, Es soll ja eine Entwicklung angeboten werden und keiner soll überfahren werden und anschließend abwehrend allein da stehen. Schön ist es dann zu beobachten, wenn es angenommen wird, wenn die Kollegen sich einlassen und, das darf man wohl sagen, Nähe</p>	<p>sehr große Rolle</p> <p>diese Methoden davon leben, dass man Distanz auch bereit ist aufzugeben und sich auf Nähe einzulassen</p> <p>vorsichtig umgehen</p> <p>zunächst große Vorbehalte spürbar,</p> <p>bekommt mit der Zeit ein Gespür dafür,</p> <p>Freiwilligkeit ist wichtig</p> <p>Gradwanderung zwischen motivieren und nicht verschrecken</p> <p>Ängste abzubauen</p> <p>vorsichtig die nächsten Schritte</p>	<p>Hohe Relevanz</p> <p>Methodenspezifisch</p> <p>Behutsamkeit</p> <p>Vorbehalte berücksichtigen</p> <p>Gespür</p> <p>Freiwilligkeit</p> <p>Motivation</p> <p>Angstabbau</p> <p>Planung</p>

		<p>genießen und sich da rein fallen lassen können. In den Übungen steckt ein großes Potential in Richtung Selbsterfahrung. Ein besonderes Erfolgserlebnis, wenn das angenommen, ja sogar gewünscht wird. Die Übungen bahnen ganz vorsichtig körperliche Nähe und Vertrauen an und zwar in die eigenen Fähigkeiten, in die Gruppe, in andere Menschen. Da hab ich aus meinen Beobachtungen heraus das Gefühl, dass das ein großes Defizit ist, was bei den Kollegen zwar unterschwellig wahrgenommen, aber selten formuliert oder gar als Bedürfnis artikuliert wird. So gesehen nehmen sie das Einlassen auf solche Erfahrungen auch für ihre Schülerinnen und Schüler mit, die das sicherlich merken. (Z. 258-287)</p>	<p>planen muss</p> <p>eine Entwicklung angeboten werden</p> <p>das darf man wohl sagen, Nähe genießen und sich da rein fallen lassen können</p> <p>großes Potential in Richtung Selbsterfahrung</p> <p>Die Übungen bahnen ganz vorsichtig körperliche Nähe und Vertrauen an</p> <p>ein großes Defizit ist, was bei den Kollegen zwar unterschwellig wahrgenommen, aber selten formuliert oder gar als Bedürfnis artikuliert wird</p>	<p>Entwicklung ermöglichen</p> <p>Fallen lassen können</p> <p>Selbsterfahrung</p> <p>Anbahnung</p> <p>Defizit erkennen</p>
--	--	---	--	--

Zusammenfassung:

Wichtig scheint ein vorsichtiges und behutsames Nähern, mit dem weitere Schritte verantwortlich angebahnt werden können. Meist ist zu beobachten, dass ein Sich-einlassen eher zugelassen wird, wenn Achtsamkeit und Rücksichtnahme schon zu Beginn vorherrschen. Es muss jederzeit die Möglichkeit gegeben sein, eigenen Grenzen einzubringen und akzeptiert zu wissen, um sich so jeweils in der individuellen Geschwindigkeit einlassen zu können.

Kategorie	Interview-partner	Textstelle	1.Reduktion	2.Reduktion
Widerstand	N1	<p>Vergleichsweise ist ein erhöhter Widerstand schon ganz klar da, indem es konkrete Situationen gibt, wo Lehrerkollegen dann sagen, "Was soll der Schmarren oder will ich nicht, mach ich nicht, so Spielchen brauchen wir nicht", also ganz konkret.</p> <p>Und deshalb ist das Prozedere so, dass die erlebnispädagogischen Inhalte, sprich konkreten praktischen Übungen, auf der Basis der Freiwilligkeit angeboten werden.</p> <p>Da es meiner Erfahrung nach, auch gar keinen Sinn macht die Leute oder die Lehrer dazu zu nötigen, weil eben diese Eingangsschwelle schon eine sehr Hohe ist und ja, das auch entsprechend geäußert wird, indem die Leute halt nicht mitmachen wollen und dies auch kundtun. (Z. 164-175)</p> <p>Also das erste was mir einfällt, wenn ich darüber nachdenke, ist schon dieser markante Widerstand, ich erlebe das schon bei Führungskräften als einen größeren Widerstand, mit dieser Art des Arbeitens. (Z. 311-314)</p>	<p>ein erhöhter Widerstand schon ganz klar da</p> <p>Basis der Freiwilligkeit angeboten</p> <p>diese Eingangsschwelle schon eine sehr Hohe ist und ja, das auch entsprechend geäußert wird, indem die Leute halt nicht mitmachen wollen und dies auch kundtun</p> <p>schon bei Führungskräften als einen größeren Widerstand</p>	<p>Erhöhter Widerstand</p> <p>Freiwilligkeit</p> <p>Eingangsschwelle</p> <p>Führungskräfte widerständiger</p>
	N2	<p>Wirklich negative nicht, ich habe unterschiedliche Ausprägungen von Widerstand erfahren, also Widerstand dergestalt, dass einer aus der Gruppe sagt. „Nein ein Rollenspiel, des machen wir jetzt nicht oder ich kann doch jetzt keine Feedback Übung machen, ich kenn doch den anderen noch gar nicht, dafür kennen wir uns</p>	<p>unterschiedliche Ausprägungen von Widerstand</p> <p>nur wenn man des behutsam aufgreift, wenn man niemand zwingt,</p>	<p>Unterschiedliche Formen des Widerstands</p> <p>Behutsamkeit</p>

		<p>viel zu wenig“. Also diese unterschiedlich artikulierten Formen von Widerstand, die habe ich natürlich immer wieder erlebt, nur wenn man des behutsam aufgreift, wenn man niemand zwingt, an etwas teilzunehmen, wozu er jetzt keine Lust hat, wenn man dem Prinzip „Freiwilligkeit“ Formen einräumt, dann kann man damit umgehen, dann kann man den Widerstand auch thematisieren.</p> <p>Ich habe nie versucht, den zu brechen und dann können auch einzelne Menschen, die damit eher ein Problem haben zunächst sich über eine gewisse Zeit, so gut es ihnen möglich ist, für so etwas aufschließen oder sie nehmen einfach auch nur ihren Widerstand wahr, was ja auch Erleben ist. Also das zu thematisieren, warum fällt es mir schwer, mich einzulassen, was hält mich davon ab, was macht mich widerständig. Wenn ich das thematisiere, ist das auch Auseinandersetzung mit meinem Erleben. Vielleicht ist das für den einen oder anderen genauso wertvoll wie die Teilnahme an der Übung. (Z. 228-249)</p> <p>Das darfst du so verstehen, dass wenn ich meine Berufsbiographie unter diesem Aspekt angucke, ich selber eine für mich erstaunliche Entwicklung durchlaufen habe. Ich habe begonnen durch eine starke, von der Didaktik her, Prägung klassisch frontal belehrt zu werden und so auch zu lernen, das habe ich überwiegend in der Schule erfahren, das habe ich überwiegend in der Universität erfahren, das wurde in kleineren Elementen in der zweiten Ausbildungsphase aufgebrochen. Und da ich ein eher kognitiv strukturierter Mensch bin, hatte ich damit auch nie besondere Mühe, ich habe nie das besondere Verlangen gespürt, anders zu lernen. Und ich hatte, als ich dann in einer psychologischen Tätigkeit konfrontiert wurde, teils für meine damalige Aufnahmebereitschaft und Geschwindigkeit massiv konfrontiert wurde mit Übungen, erlebnisorientierter Art, da habe ich bei mir selber sehr viel Widerstand gespürt, ich habe mich selber aus solchen Gruppen rausgenommen und es hat schon gedauert, bei mir selbst auch, mich dann im Laufe der Zeit auf so etwas auch einzulassen, und mal darauf zu achten, was passiert da und kann man über das sich einlassen auf solche Methoden was lernen und was ist da anders, im Gegensatz zum da sitzen und jemand zuhören, der etwas vorträgt und das hat eine ganze Weile gedauert, bis ich selber soweit war, zu sagen, ich lasse mich da als Teilnehmer ein. Insofern habe ich auch viel Verständnis für Menschen, die da eher widerständig zunächst mal reagieren. Ich habe phasenweise, also in meiner eigenen Entwicklung, auch widerständig reagiert. (Z. 293-319)</p>	<p>dann kann man den Widerstand auch thematisieren</p> <p>Ich habe nie versucht, den zu brechen</p> <p>sie nehmen einfach auch nur ihren Widerstand wahr, was ja auch Erleben ist</p> <p>zu thematisieren, warum fällt es mir schwer, mich einzulassen, was hält mich davon ab, was macht mich widerständig</p> <p>genauso wertvoll wie die Teilnahme an der Übung</p> <p>da habe ich bei mir selber sehr viel Widerstand gespürt, ich habe mich selber aus solchen Gruppen rausgenommen</p> <p>das hat eine ganze Weile gedauert, bis ich selber soweit war, zu sagen, ich lasse mich da als Teilnehmer ein</p> <p>Insofern habe ich auch viel Verständnis für Menschen, die da eher widerständig zunächst mal reagieren</p>	<p>Widerstand thematisieren</p> <p>Keine Überredung</p> <p>Widerstand als Erleben</p> <p>Thematisierung des Widerstandes als Lernprozess</p> <p>Selbsterfahrung mit eigenem Widerstand</p>
	N3	<p>Zunächst einmal mache ich zu Beginn deutlich, dass die Teilnahme freiwillig ist, dass keiner gezwungen wird. Ich stelle die Teilnahme zur Option, versuche aber schon auch darauf hinzuwirken, dass die Kollegen sich einlassen und es zumindest versuchen, so von wegen, man kann immer noch aufhören, wenn es einem gar nicht behagt. Das hatte ich einmal in einem Seminar, der Kollege hat dann aber seine Vorbehalte erklärt und ich konnte das gut akzeptieren, dass er aus seiner Biographie heraus, sich nicht einlassen konnte. Ich versuche dann in einem weiteren Schritt, diese Personen als Beobachter zu integrieren, die den Auftrag haben, den Agierenden zum Schluss Rückmel-</p>	<p>zu Beginn deutlich, dass die Teilnahme freiwillig</p> <p>die Teilnahme zur Option,</p> <p>darauf hinzuwirken, dass die Kollegen sich einlassen und es zumindest versuchen,</p> <p>er aus seiner Biographie heraus, sich nicht einlassen konnte</p> <p>diese Personen als Beobachter zu integrieren,</p>	<p>Freiwilligkeit</p> <p>Teilnahmeoption</p> <p>Anregungen</p> <p>Akzeptanz</p> <p>Eigene Aufgaben</p>

		<p>dung zu geben. Wenn es sich anbietet, bekommen sie konkrete Aufträge, oder es kann auch ganz offene Beobachtung der eigenen Schwerpunkte sein. Das ist oft recht ergiebige Rückmeldung und zum Teil profitieren beide Parteien ganz gehörig von solchen Anmerkungen. Aber grundsätzlich versuche ich bereits in der Anmoderation zu verhindern, dass sich jemand ausklingt und schon gar nicht erst einsteigen will. (Z. 170-188)</p> <p>Den Widerstand habe ich schon angesprochen, nicht jeder möchte im Erleben lernen und lässt sich darauf gerne ein. (Z. 409-411)</p>	<p>recht ergiebige Rückmeldung und zum Teil profitieren beide Parteien ganz gehörig von solchen Anmerkungen.</p> <p>nicht jeder möchte im Erleben lernen und lässt sich darauf gerne ein</p>	<p>Nicht für jeden ein Weg</p>
--	--	--	--	--------------------------------

Zusammenfassung:

Mit Widerstand haben alle Befragten Erfahrungen gemacht. Meist wird damit sehr vorsichtig umgegangen und versucht, im Vorfeld schon Ängste abzubauen. Wenn Widerstand auftritt, gibt es verschiedene Strategien, damit umzugehen: Prinzip der Freiwilligkeit als Entlastung, Ängste formulieren lassen, Beobachtungsaufgaben stellen, Widerstand reflektieren. Eigene Erfahrungen mit solchen Situationen schaffen Verständnis und Akzeptanzbereitschaft.

Kategorie	Interview-partner	Textstelle	1.Reduktion	2.Reduktion
Eigene Ziele	N1	<p>Ja (lacht), fällt mir eigentlich nur eins ein. Wenn man das macht, diese erlebnispädagogische Arbeit, dann soll's wirklich nur einer machen, der dahinter steht und zu 100 % diese Idee der Erlebnispädagogik selber auch rüberbringt, sprich ja mit Kopf, Herz und Hand, also authentisch sein, das ist mein Tipp. Authentisch sein, nicht nur im eigenen Ich, sondern auch im eigenen Ich mit der Idee der Erlebnispädagogik, Gott das hört sich jetzt ganz pathetisch an, die man im Herzen tragen sollte. (Z. 641-650)</p> <p>Ja, der Wert ist zu sehen, zu beobachten, die Entwicklung mitzuverfolgen können oder anbahnen zu können. Ja, wie man wieder Mensch wird. Dieses ganzheitliche Leben, jetzt auch gerade im ganz großen gesellschaftlichen Kontext, Schlagwort: Schnellebigkeit, Spezialisierung, was auch immer, es ist ganz egal, da eine Chance, eine Möglichkeit zu haben, den hört sich ganz furchtbar an, den Menschen wieder zum Menschen werden lassen, mit all seinen Facetten, mit all seinen Bereichen die er hat, die ihn eigentlich auch ja, mit seiner Individualität, die ihn zum ganz besonderen, einzelnen Individuum zum Menschen werden lässt und all des, was so ja auch durch die gesellschaftlichen Entwicklungen: Technik, was auch immer, so partiell auch verloren gegangen ist, wieder ein bisschen zum Leben zu erwecken und ja mir fällt da auch wieder ein, dieses nicht nur mit Kopf, sondern mit Kopf, Herz und Hand, dieses ganzheitliche, auch ein bisschen wie ein Kind wieder, die Welt erleben und ja, als Mensch leben. Und da ein Stückchen mitzuhelfen und vielleicht Impulse zu geben, manche Dinge die Außenwelt wieder anders erfahrbar</p>	<p>der dahinter steht und zu 100 % diese Idee der Erlebnispädagogik selber auch rüberbringt, sprich ja mit Kopf, Herz und Hand, also authentisch sein</p> <p>die man im Herzen tragen sollte</p> <p>zu sehen, zu beobachten, die Entwicklung mitzuverfolgen können oder anbahnen zu können</p> <p>Menschen wieder zum Menschen werden lassen, mit all seinen Facetten, mit all seinen Bereichen die er hat, die ihn eigentlich auch ja, mit seiner Individualität, die ihn zum ganz besonderen, einzelnen Individuum zum Menschen werden lässt</p> <p>bisschen zum Leben zu erwecken</p> <p>mit Kopf, Herz und Hand</p> <p>ein bisschen wie ein Kind wieder, die Welt erleben</p> <p>ein Stückchen mitzuhelfen und vielleicht Impulse zu geben</p> <p>das macht mir Spaß und Freu-</p>	<p>Ganzheitliches Lernen ermöglichen</p> <p>Authentizität</p> <p>Am Herzen liegen</p> <p>Unterstützung geben können</p> <p>Selbstwahrnehmung und Selbstwertgefühl unterstützen</p> <p>Entdeckung</p> <p>Unterstützung</p> <p>Impulse</p>

		zu machen, das macht mir Spaß und Freude und da sehe ich auch als ein Stück meiner Aufgabe darin. (Z. 657-677)	de und da sehe ich auch als ein Stück meiner Aufgabe	Spaß und Freude
	N2	Ja, insgesamt würde ich sagen, eine positive Bilanz. Ich denke, wenn die Bilanz nicht positiv wäre, dann würde man an einer solchen Methode nicht dranbleiben, ja ich meine, ich will ja auch Spaß haben an meiner Arbeit und wenn ich merken würde, das verfängt überhaupt nicht und da habe ich es nur mit Widerstand zu tun, ich bin kein Masochist, ich würde dann mein Vorgehen in Frage stellen. Aber ich habe eher Bestärkung erfahren im Laufe der Zeit so zu arbeiten. (Z. 279-284)	positive Bilanz Spaß haben an meiner Arbeit ich habe eher Bestärkung erfahren	Positive Bilanz Spaß an der Arbeit Bestärkung
	N3	Schon, sonst würde ich mich da nicht so einbringen können, es kostet zusätzliche Energie und Kraft, in dieser Form zu arbeiten. Da, wie bereits gesagt, meine Vorstellung von Lernen vielfach durch Erleben passiert, möchte ich das auch mit meinen Angeboten berücksichtigen. In meinem Arbeitsfeld gibt es Themen, Inhalte, die prädestiniert dafür sind, nicht durch Vorträge vermittelt zu werden, sondern mit handlungsorientierten Methoden einen individuellen Zugang zu ermöglichen. Ich will da nicht auf erlebnispädagogische Angebote eingrenzen, in der Lehrerfortbildung ist es sinnvoll, eine große Variationsbreite zu haben, adressatenorientiert zu agieren, da kann ein Rollenspiel, ein Planspiel, eine gute vorbereitete Gruppenarbeit ebenso wertvolle Erfahrungsmöglichkeiten bieten, ebenso theaterpädagogische oder andere erfahrungsorientierte Methoden. Für mich ist das ganz interessant zu überlegen, was passt hier, was ist der beste Weg zum Ziel. Da habe ich die Freiheit, mich nicht an eine Richtung halten zu müssen. Wobei ich, das ist wohl deutlich geworden, sehr stark in Richtung Handeln ausgerichtet bin. Die bislang erhaltenen Rückmeldungen bestärken mich, da weiter zu machen und sich von vereinzeltm Widerstand oder Abwehr nicht abhalten zu lassen. Viele Kolleginnen und Kollegen sind sehr dankbar für diese Form des Lernens, die in den Kursen angeboten wird. So gesehen, wenn ich also meine Ziele mal ganz hoch ansetzen will, möchte ich den Teilnehmerinnen und Teilnehmern wirklich etwas mitgeben, für sich und für ihre Arbeit, ihnen Anregungen bieten, die auf positive Erfahrungen beruhen und helfen, den oft schwierigen beruflichen Anforderungen begegnen zu können. Vielleicht noch zum Abschluss und zur Veranschaulichung. Es kommen manchmal Kollegen, die erzählen, dass sie vor Jahren von einem Kurs bei mir etwas mitgenommen haben, von dem sie heute noch zehren, etwas, das ihnen damals sehr geholfen hat, wieder Freude und Spaß an ihrer Arbeit zu finden. Das ist einfach toll, dafür mach ich meine Arbeit, da kommt viel zurück. (Z. 489-523)	es kostet zusätzliche Energie und Kraft, meine Vorstellung von Lernen vielfach durch Erleben passiert, möchte ich das auch mit meinen Angeboten berücksichtigen. einen individuellen Zugang zu ermöglichen eine große Variationsbreite zu haben, adressatenorientiert zu agieren ganz interessant zu überlegen, was passt hier, was ist der beste Weg zum Ziel erhaltenen Rückmeldungen bestärken mich, da weiter zu machen möchte ich den Teilnehmerinnen und Teilnehmern wirklich etwas mitgeben einem Kurs bei mir etwas mitgenommen haben, von dem sie heute noch zehren, etwas, das ihnen damals sehr geholfen hat, wieder Freude und Spaß an ihrer Arbeit zu finden Das ist einfach toll, dafür mach ich meine Arbeit, da kommt viel zurück.	Eigene Vorstellungen verwirklichen Zugänge ermöglichen Angemessene Angebote anbieten Auseinandersetzung Bestärkung Etwas mitgeben Profitieren Positive Rückmeldung

Zusammenfassung:

Die Rückmeldungen von Kolleg/innen werden als Motivation und Bestärkung erlebt, in dieser Form weiter zu arbeiten; auch um etwas in der Schullandschaft zu bewegen und um Unter-

stützung, Anregungen und Hilfestellung geben zu können. Es ist die persönliche Überzeugung, dass Lernen ganzheitlich erfolgt und entsprechend ermöglicht werden sollte. Das authentische Vorgehen wird als unabdingbarer Ausgangspunkt für diese Form der Arbeit gesehen und geschätzt.

5.1.3 Zusammenfassung und Weiterführung

Die Zusammenfassungen der Kategorien halten die Schwerpunkte und die Grundvoraussetzungen, die Fortbildner/innen an Fortbildung anlegen, fest. Aus den Zusammenfassungen lassen sich Ergebnisse formulieren, die für weitere Interpretationen Grundlage sind.

Die persönliche Entwicklung der Interviewten lässt Gemeinsamkeiten erkennen, die beruflichen Erfahrungen vermitteln ebenso den Eindruck, dass sich ähnliche Entwicklungen vollzogen haben. Aus der Arbeit mit Erwachsenen und speziell mit Lehrkräften zeigen die Befragten Besonderheiten und Gegebenheiten auf, die es zu berücksichtigen gilt, wenn Fortbildung erfolgreich sein will. Sensibilität und Flexibilität werden als Grundvoraussetzungen angeführt, die es den Teilnehmenden ermöglichen, sich einzulassen und Lernprozesse in Gang zu setzen. In ihrem Selbstverständnis auf die Arbeit und die eigene Person bezogen, haben die interviewten Fortbildner/innen eigene Strategien entwickelt, die sie versuchen adressatengerecht und situationsangemessen in den Veranstaltungen und im Umgang mit den Lernenden anzuwenden. Dabei greifen sie auf persönliche und äußere Ressourcen zurück. Das Verständnis von Lernen scheint bei den drei Interviewten ähnlich gelagert. Sie haben für sich die handlungsorientierte Form entdeckt und erarbeitet. Darauf beruhen ihr berufliches Wirken und ihre methodischen Angebote. Die Auseinandersetzung mit der Wirksamkeit von Fortbildung führt zu Fragen nach Reflexion und Alltagsbezug in Form von Transfer und Nachhaltigkeit. Diese Faktoren bedingen nach Meinung der Befragten erfolgreiche Fortbildungen und damit die Zufriedenheit mit der eigenen Arbeit. Eigene Ziele liegen in einer Berufszufriedenheit, die stark an die persönlichen Überzeugungen und Einsatzbereitschaft gekoppelt zu sein scheint. Dabei stehen Authentizität und Entwicklungsbereitschaft als wesentliche Merkmale für professionelles Agieren. Rückmeldungen, die Bestätigung und Ermunterung vermitteln, unterstützen weitere Bemühungen und bestärken in der eingeschlagenen Richtung.

Die Auflistung der Kategorien gibt einen Einblick in die Kriterien, die auf den Untersuchungsgegenstand angelegt werden. Eine Zuordnung und Strukturierung dokumentiert die Arbeitsfelder und ermöglicht einen Überblick über die einzelnen Bereiche. Dabei werden die jeweiligen Einzelaspekte - die Interviewten betreffend - in einer Zusammenfassung mit berücksichtigt. In Kapitel 6.1 schließen sich die Ergebnisse aus den Zusammenfassungen zu den

ermittelten Kategorien an. Zunächst werden alle Aspekte berücksichtigt, die sich aus den Interviews ergeben haben. In der Erstellung des Untersuchungsinstruments Forschungslogbuch entfallen solche, die sich nicht auf den Untersuchungsgegenstand direkt beziehen. Die hier aufgeführten Kategorien bilden die Grundlage für die Zusammenstellung der Forschungslogbücher, die im Kapitel 5.2 beschrieben wird. Daran anschließend formulieren die Ergebnisse das Forschungsanliegen, das im Weiteren durch die folgenden Erhebungstechniken untersucht wird und die in der Ergebnisdarstellung in Kapitel 6.1 erneut aufgegriffen werden.

5.2 Die Forschungslogbücher

Das Untersuchungsinstrument Forschungslogbuch rückt als Erhebungstechnik im wissenschaftlichen Feld zunehmend ins Blickfeld, da mit dieser Methode aufschlussreiche Informationen zur Verfügung gestellt werden können. Die zeitnahe Verschriftlichung von Eindrücken und die Kontinuität der Begleitung sind hilfreiche Merkmale dieser Aufzeichnungsform. Hier gibt zunächst ein Überblick¹⁹⁷ über den Einsatz der Forschungslogbücher eine Orientierungshilfe. Daraufhin werden anhand der fünf Logbücher und der daraus ermittelten Daten dem Untersuchungszweck dienliche Aussagen aufgeschlüsselt, indem sie mit den darin enthaltenen konkreten Inhalten unterfüttert werden.

5.2.1 Aufbau der Untersuchungssequenz

Die Interviews als erster Baustein der Untersuchung geben einen Einblick in die Grundgedanken der erlebnis- und erfahrungsorientierten Methoden. Dokumentiert wird das durch die transkribierten Texte, aus denen heraus Kategorien und darauf bezogene Zusammenfassungen entwickelt wurden. Diese stellen die Grundlage für den Einsatz der Forschungslogbücher dar. Für deren Erstellung kann auf relevante Daten im Sinne des Untersuchungsvorhabens zurückgegriffen werden.

Das erste Forschungslogbuch, Logbuch 1 genannt, erfüllt die Funktion eines Pilotinstrumentariums, das die nachfolgenden Aspekte unterstützen soll. Zunächst werden durch den Einsatz erste Erfahrungen mit der Forschungstechnik „Forschungslogbuch“ gewonnen. Diese Erfahrungen helfen bei der Hinführung der Teilnehmenden an die Verfahrensweise, da diese zu-

¹⁹⁷ Vgl. die Abbildung 4.2, die einen zeitlichen Überblick über die Gesamtkonzeption gibt.

meist nicht geläufig ist¹⁹⁸. Daraus entstehen neue Hinweise auf die weitere Gestaltung des vornehmlich untersuchungsrelevanten Forschungslogbuchs. Die Rückmeldungen von Referent/innen und Teilnehmenden werden bei dem weiteren Vorhaben berücksichtigt und mit eigenen Beobachtungen während des Einsatzes ergänzt und ausgewertet.

Für dieses Vorhaben wurden die bereits erwähnten Kategorien als Ausgangspunkt der Gestaltung des Forschungslogbuchs mit einbezogen. Zu berücksichtigen ist zum einen, dass es sich um eine sich von der Untersuchungssequenz unterscheidende Lehrgangssituation handelt, da die Vorstudie in Teil III einer Schulleitersequenz vorgenommen wurde, in dem bislang keine Erfahrungen der Teilnehmenden mit selbstreflexiven Instrumentarien vorlagen. Zum anderen entwickelte sich die Idee aus dem Wissen heraus, das Erhebungsinstrument im Vorfeld der eigentlichen Studie bereits verwendet und damit Erfahrungen gesammelt zu haben. Das Logbuch 1 wurde dementsprechend neben der Berücksichtigung der Kategorien auf der Basis der bisherigen Erfahrungen durch Literaturanalyse und empirischen Beobachtungen zusammengestellt.

Die Ergebnisse der schriftlichen Befragung aus Logbuch 1 liegen vor und fließen mit in die Gesamtauswertung ein. Sie bieten wertvolle Einblicke in die Befindlichkeit und Erfahrungswelt der Teilnehmenden. Da diese Untersuchung sich an dem Gedanken des hermeneutischen Verstehens orientiert, findet sich eine entsprechende Entwicklung eines „hermeneutisch-lebensgeschichtlichen Ansatzes, der auf kommunikatives Verstehen zwischen Forscher und Beforschten als selbstreflexivem Lernprozess aller Beteiligten den Schwerpunkt legt und dabei mit Tagebüchern, Briefen und biografischen, narrativen Interviews arbeitet“ (Mayring 2002, S. 18).

Daraus entwickelten sich drei Grundlagen zur Erstellung der Sequenz der Forschungslogbücher R, 2, 3¹⁹⁹. Zum einen standen die Kategorien zur Verfügung, die sich aus den Interviews N1-3 ergeben haben. Zum anderen lagen die Erfahrungen aus der Arbeit mit dem Logbuch 1 vor. Zum dritten ergänzte die begleitende Literaturanalyse.

¹⁹⁸ Insbesondere erwähnenswert, da „das Schreiben in seiner reflexiven Funktion bisher kaum Platz an deutschsprachigen Bildungsinstitutionen gefunden hat“ (Bräuer 2000, S. 10/11).

¹⁹⁹ Die Abkürzungen gehen auf die Erläuterungen in Kapitel 4 zu Abbildung 4.1 zurück.

Vor dem Einsatz von Logbuch R erfolgte zunächst die Überarbeitung von Logbuch 1. Der neu erstellte, einführende Text nahm die Erfahrungen des Piloteinsatzes auf. Den Teilnehmenden sollte erleichtert werden, sich auf das Projekt einzulassen und einen persönlichen Zugang zu finden, um mit dem Angebot gewinnbringend umgehen zu können.

Das Logbuch R der ersten Woche der untersuchten Schulleitersequenz, verfolgte als Grundanliegen, die Teilnehmenden mit dem selbstreflexiven Element vertraut zu machen und ihnen die Gelegenheit zu geben, einen Zugang zu dieser fortbildungsbegleitenden Form zu finden. „Auch wenn sich Lernprozesse nicht unmittelbar erforschen lassen, so ist es doch möglich, kognitive Suchbewegungen und Bildungserlebnisse zu rekonstruieren. Geeignete Verfahren sind „lautes Denken“, die Auswertung von Lernberichten und Lerntagebüchern sowie von schriftlichen Aufgaben“ (Siebert 2005, S. 129).

Zunächst war ein Vertraut machen mit der Methode im Sinne eines Trainings und die Einführung des Instrumentariums intendiert. Damit kann für die Teilnehmenden die Wertigkeit für die eigene Entwicklung verdeutlicht werden und im Sinne der Forschungsarbeit zur Erkenntnisgewinnung beitragen. Zudem ergänzten Austausch und Rückmeldung der Teilnehmenden von persönlichen Eindrücken die Logbucharbeit und damit das Forschungsvorhaben.

Auf eine schriftliche Auswertung von Logbuch R wurde bewusst verzichtet. Das Logbuch verblieb in den Händen der Teilnehmenden und wurde bereits im Vorfeld als persönliche, vertrauensbildende Maßnahme angekündigt. „Schriftliche Selbstreflexion ist nicht nur Methode, sondern auch eine Haltung“ (Dybbert in: journal für schulentwicklung 1/2007, S. 61).

Der Vortragsstil dominiert als methodisches Angebot in der ersten Lehrgangswoche, so dass eine Auseinandersetzung mit methodischen Fragen hier als nicht im Sinne der geplanten Untersuchung liegend eingeschätzt wurde. Die gestellten Fragen im Logbuch R und ein anschließend stattfindender Austausch werden in Kapitel 5.2.1.2 vorgestellt und in die weiteren Betrachtungen mit einbezogen.

Eine Weiterführung dieser Form der Selbstreflexion zwischen den Lehrgangszeiten wurde von den Teilnehmenden abgelehnt, da sie sich außer Stande sahen, neben ihrer neu beginnenden Tätigkeit sich verpflichtend damit weiter zu befassen. Über E-Mailkontakte wurden er-

gänzende Informationen²⁰⁰ versandt, um den Teilnehmenden gerecht werden zu können, die sich intensiver mit dem Gedanken der Selbstreflexion in der angebotenen Form befassen wollten.

Die Erstellung Logbuch 2 basierte ebenfalls auf den Kategorien, die sich aus den Interviews entwickelt haben und griffen zurück auf die bisherigen Erfahrungen mit der vorausgehenden Logbucharbeit. Die erarbeiteten Kategorien wurden zu Fragestellungen ausformuliert. Es erfolgte zunächst ein Rückgriff auf Erfahrungen der Zeit zwischen den Lehrgängen in Hinblick auf die Selbstreflexionsmöglichkeiten. Das Logbuch war während der Woche durchgängig mit eigenen Eintragzeiten präsent. Die Einträge fanden prä- und postaktional statt²⁰¹. Die Auseinandersetzung mit Methoden und Inhalten ging auch in die informellen Zeiten über. Gewürdigt wurden sowohl die Möglichkeiten der Selbstbeobachtung, als auch die Reflexion und Handlungsplanung. Der Transfer in den schulischen Alltag wurde als eigener Aspekt berücksichtigt. Die Relation von Nutzen und Aufwand thematisierten die Teilnehmenden im Rahmen der bezeichneten Woche²⁰² in der Gruppe und in Einzelgesprächen. Der schriftlichen Auseinandersetzung schloss sich die mündliche in Form der Gruppendiskussion an.

Die Auswertung des Logbuchs 2 wurde nach dem Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse vorgenommen und wird in Kapitel 5.2.1.3 näher erläutert. Parallel zu den Logbucharbeiten der Teilnehmenden erstellte die Autorin ein eigenes Logbuch E, in dem sie ihre persönlichen Beobachtungen festhielt. Die gewählte Form entsprach nicht der des Forschungslogbuchs, das die Teilnehmenden ausfüllten, sondern orientierte sich an Beobachtungen und persönlichen Eindrücken der Autorin. Diese Aufzeichnungen wurden ohne zugrunde liegendes Fragemuster als Gedankensplitter direkt nach den jeweiligen beobachteten Einheiten in den PC eingegeben. Richtschnur war hier lediglich die zeitliche Abfolge und nach Einschätzung der Autorin Erwähnenswertes²⁰³. Auf das Logbuch E wird in Kapitel 5.2.1.5 eigens eingegangen.

Die Auswertung von Logbuch 2 sowie Literaturstudium und Beobachtungen waren Grundlage des Logbuch 3 für die dritte Lehrgangswochen. Am Anfang standen Nachfragen zu Erfah-

²⁰⁰ Die Informationen stehen als Material zur Verfügung.

²⁰¹ „Tagebücher helfen hier vor allem auch deshalb, weil eine zeitnahe und von Erinnerungsfeldern oder „Beschönigungen“ ungetrübte Aufzeichnung erfolgen kann (Kanfer, Reinecker & Schmelzer, 1996).“ (Landmann/Schmitz in: Gläser-Zikuda/Hascher 2007, S. 151)

²⁰² Aufgabe von Tagebüchern:

„Der Einsatz impliziert eine bestimmte Haltung gegenüber dem Lernen und Lehren. Tagebücher (...) zwingen die Lehrenden, ihren Unterricht für neue Zugänge zu öffnen und ihre Rolle als Lernbegleiter/innen und -berater/innen zu professionalisieren“ (Gläser-Zikuda/Hascher 2007, S. 9).

²⁰³ Diese Aufzeichnungen werden im Abschnitt 3.4 berücksichtigt.

rungen zwischen den Lehrgängen. Im Weiteren sollte das Logbuch 3 weiterführende Reflexionsanregungen bieten und Gelegenheit auf Rückfragen zu sonstigen persönlichen Eindrücken geben.

Das Logbuch 3 wurde sehr kurz gehalten. Die Gründe dafür liegen zum einen im Untersuchungsinteresse, das sich auf den Rückblick und die Wirksamkeit der zweiten Woche bezieht. Zum anderen berücksichtigten die Inhalte der dritten Woche Themen, die zugunsten der Untersuchung in der zweiten Woche zurück gestellt wurden.

Im Folgenden wird auf die einzelnen Logbücher konkret eingegangen, Planung, Aufbau und Inhalte sowie Ergebnisse werden vorgestellt. In Kapitel 6 wird auf die Interpretation, zu den Kategorien und den daraus entwickelten Ergebnisse Bezug genommen.

5.2.1.1 Logbuch 1

Bei der beteiligten Gruppe von Teilnehmenden handelt es sich um Schulleiter/innen, die sich in der dritten Ausbildungswoche befanden. Die Zusammensetzung des Lehrgangs bestand aus 12 Frauen und 11 Männern. Vorwiegend sind die Schulleitungen in kleinere Grundschulen tätig, in denen die Teilnehmenden die Leitung vor einem dreiviertel Jahr übernommen haben. Ein Viertel der Schulleitungen sind an größeren Haupt- oder Volksschulen eingesetzt.

5.2.1.1.1 Bedingungen im Vorfeld

Die vorausgegangenen Wochen verliefen nach einem ähnlichen Muster wie bereits in Kapitel 3.1 beschrieben. Das Programm der dritten Woche enthielt als Schwerpunkte die Schul- und Unterrichtsentwicklung. Die beteiligten Referent/innen wurden im Vorfeld über das Vorhaben des Forschungslogbucheinsatzes per E-Mail informiert und erhielten ein Exemplar zur Ansicht. Die Bereitschaft zur Unterstützung war bei allen gegeben ebenso das Interesse an den Ergebnissen im Sinne einer informativen Form der Evaluation.

Im Sinne der Transparenz werden die Rahmenbedingungen aufgezeigt, da in dieser Woche die Teilnehmenden in der Außenstelle der Akademie untergebracht waren, die ebenfalls in Dillingen liegt, aber ca. 10 Minuten Fußweg zum Haupthaus erfordert. Die Schwierigkeiten,

die damit verbunden sind, liegen in der Art der Unterbringung, da dieses Haus aus den 70er Jahren stammt und seit dem nicht renoviert wurde, sich beispielsweise keine Nasszellen auf den Zimmern befinden. Diese Tatsache wird hier gesondert erwähnt, weil sie für die dort stattfindenden Kurse eine besondere Erschwernis darstellt. Die Unzufriedenheit mit der Unterkunft zieht sich über die gesamte Woche und bietet wiederkehrend Zündstoff. In den vorausgegangenen Wochen war die Gruppe sehr aufgeschlossen und kooperativ, in dieser Woche war eine deutliche Unzufriedenheit mit den Rahmenbedingungen festzustellen. Im Zusammenhang mit der Untersuchung erschwerte das die Einstiegsbedingungen. Die Aufforderung an der Studie mitzuwirken fiel mit den Beschwerden über das Haus zeitlich in der Einstiegsphase zusammen. Das erklärt gegebenenfalls eine verhaltene Beteiligung an der Logbucharbeit.

Die Rolle der Autorin entsprach in dieser Woche der Mehrfachkonstellation von Lehrgangsführung, Referentin und Forscherin. Diese Situation bot Anlass, sich intensiv mit dieser Häufung und den daraus entstehenden Besonderheiten und Belastungen auseinander zu setzen. Dazu wird im Rahmen der Aufzeichnungen des Logbuchs E²⁰⁴ - die vorliegende Untersuchung betreffend - eingehender Bezug genommen.

5.2.1.1.2 Vorinformationen der Beteiligten

Die Einführung in die Arbeit mit dem Logbuch 1 fand am ersten Nachmittag der Lehrgangswochen statt. Die Teilnehmenden erhielten erste Informationen zum Anliegen und zum Inhalt des geplanten Untersuchungsvorhabens. Darauf fand eine Aussprache und Diskussion statt, in der die Teilnehmenden Fragen stellen konnten.

In Logbuch 1 sind Frageeinheiten sowie Anregungen zu Formen der schriftlichen Selbstreflexion und die Abfrage zu persönlichen Erfahrungen mit der Erwachsenen- bzw. Weiterbildung enthalten. Im Weiteren wurden die Einstellungen zum Lernen durch Erlebnisse und die Erfahrungen mit handlungs- und erlebnisorientierten Methoden erfragt. Die Erlebnisse, die Erfahrungen und die Erkenntnisse in Bezug auf Reflexion und Transfer der angebotenen Wochenbausteine stellen einen weiteren Teil der Fragen sowie Nachfragen zum Umgang und zu Eindrücken mit dem Logbuch im Rückblick auf die Woche dar.

²⁰⁴ Vgl. Kapitel 5.1.5

Eine Auswahl an Fragen in Logbuch 1²⁰⁵:

- Was haben Sie heute für sich dazu gelernt?
- Welche Erwartungen bezüglich der Informationen zur Teamentwicklung sind erfüllt, welche nicht?
- Inwieweit haben Ihnen die handlungs- und erlebnisorientierten Methoden den Zugang zum Thema Teamentwicklung erleichtert/nicht erleichtert?
- Was an diesem Nachmittag ermuntert Sie zum Transfer in den Schulalltag?
- Welche Erfahrungen des heutigen Tages regen Sie zum Überdenken Ihrer bisherigen Praxis an?
- Welche Erfahrungen des heutigen Tages regen Sie zum Transfer in den Führungsalltag an?
- Hat die Begleitung durch das Forschungslogbuch Ihnen Unterstützung bei der Erarbeitung der einzelnen Fortbildungsbausteine geboten? Wenn ja, in welcher Weise?
- Empfinden Sie die regelmäßigen Eintragungen als eine Bereicherung / Belastung? Bitte nehmen Sie Stellung:
- Wie ausgewogen fanden Sie das Verhältnis von Theorie und Praxis innerhalb der Woche?
- Welche Methoden haben Sie besonders in Ihrem Lernprozess unterstützt?
- Denken Sie, dass die Fortsetzung des Forschungslogbuchs Ihnen im Berufsalltag Entlastung / Unterstützung / Entwicklungsmöglichkeiten bieten könnte?

Auf den Aufbau im Einzelnen wird an dieser Stelle nicht eingegangen. In der ausführlichen Darstellung von Logbuch 2 wird darauf Bezug genommen²⁰⁶.

Die Teilnehmenden bekamen Informationen zur Selbstreflexion und Logbucharbeit zur Verfügung gestellt. Damit sollten sie auf das Anliegen der Woche vorbereitet und mögliche Fragen beantwortet werden. Ausgehend davon, dass ein Interesse an dieser selbstreflexiven Form besteht, wurde eine sehr ausführliche Darstellung gewählt. Die Inhalte waren so zusammengestellt, dass sie über den konkreten Einsatz und das Forschungsanliegen hinausgehen und zusätzliches Material bieten. Diese Überlegungen beruhen auf der Einstellung der Autorin, dass es sich bei dieser Methode der Selbstreflexion um eine hilfreiche und lohnenswerte Form der Auseinandersetzung handelt, die den Schulleiter/innen vorgestellt und näher gebracht werden sollte. An dieser Stelle spielt dieser Nebenaspekt der Untersuchung hinein, der sich an dem Wert und Nutzen dieses Reflexionsangebots festmachen lässt und leider im Rahmen der Studie nicht näher berücksichtigt werden kann.

Im Folgenden wird ein Einblick in die Informationen für die Teilnehmenden zu der Logbucharbeit gegeben. So sollte das Forschungsprojekt in die Lehrgangssituation integriert werden. Die verschiedenen Akteure werden im Forschungsprozess berücksichtigt, alle Beteiligten sind gleichwertig und gleichrangig und alle Beteiligten sind Experten in ihrem Bereich. Ein gemeinsames Interesse am Forschungsprozess und an den Forschungserkenntnissen kann intrinsisch begründet werden. Alle verstehen sich als Lernende und es besteht eine gemeinsame Verantwortung für den Prozess und das Ergebnis. Der Forschungsgegenstand regt an, ver-

²⁰⁵ Hier wird die verkürzte Form aufgezeigt, die Gesamtvorlage befindet sich in der Anlage

²⁰⁶ Vgl. Kapitel 5.2.1.3

schiedene Aspekte wahrzunehmen, zu analysieren und zu integrieren. Merkmale des Forschungsvorhabens sind Offenheit und Transparenz, die Bereitschaft für Neues und Veränderung und eine unvoreingenommene Haltung. Ebenso relevant ist die Kooperationsbereitschaft der Beteiligten, denn alle Akteure im Prozess sind aktive, teilhabende Individuen. Die Ergebnisse sind eine Gesamtleistung, die gemeinsam getragen und verwertet wird.

Eine Zusammenfassung der zugrunde liegende Ideen für den Einsatz eines Logbuchs in der Führungsfortbildung zeigt auf, dass damit wesentliche Handlungsbedingungen, -abfolgen und Zeitverläufe dokumentiert werden können und Fragenkomplexe des Logbuches zur Erfassung wesentlicher Inhaltsbereiche dienen. Die Tätigkeit der Akteure wird ausschnitthaft dokumentiert und abgebildet. Das ermöglicht fallbezogene Entwicklungen, beziehungsweise Verläufe umfassend darzustellen. Dieses Herangehen gestattet überraschende Entwicklungen und Wendungen zeitnah und im Rahmen der tatsächlichen Zusammenhänge und Hintergründe sowie zusätzlich in ihrer Genese abzubilden. Die Auswertung der Logbücher unterstützt deskriptive und vergleichende Aussagen zu Forschungsfeldern. Sichtbar werden dadurch auch so genannte kritische Ereignisse. Die Teilnehmenden nutzen ihrerseits die Logbücher insbesondere für die Reflexion ihrer Arbeit, zur Dokumentation und für Planungen. Rückfragen zu den Logbüchern wurden besprochen und die gemeinsame Arbeit am Logbuch führte zu Diskussionen in Bezug auf kritische Ereignisse und Aktivitätsverläufe. Die Reflexionsgespräche gestatteten Besprechungen zu lokalen Problemen, kollektive Fallbesprechungen und eine beraterische Begleitung vor Ort. Informationen zur konkreten Umsetzung sollten die Eckdaten der Woche transparent machen und den Teilnehmenden die Möglichkeit geben nachzulesen, welche zeitlichen und organisatorischen Planungen auf sie zukommen.

Den Teilnehmenden wurden die Prinzipien der Umsetzung vorgestellt. So ist die Freiwilligkeit der Teilnahme Grundvoraussetzung für das Angebot. Die Eintragungen erfolgten anonym und blieben unkommentiert in der Gruppe. Soweit gewünscht wird eine Rückmeldung bei Interesse über den weiteren Verlauf der Untersuchung angeboten. Die Transparenz der Vorgänge im Verlauf der Studie ist ein wesentliches Merkmal. Wichtig ist, die notwendige Zeit einzuplanen und zur Verfügung zu stellen.

Zum eingehenderen Verständnis wurden didaktisch-methodische Überlegungen in der Gruppe besprochen. So unterstützt Schreiben die Reflexion, ebenso den Dialog mit sich selbst und hilft, Gedanken und Erlebtes zu ordnen. Damit einher kann ein Schutz vor dem Druck der

Selbstoffenbarung gehen. In dem Zusammenhang stellt die Logbucharbeit ein Auswahlkriterium für Inhalte, die die Schreibenden preisgeben möchten, dar.

Diese ausführlichen Vorinformationen wurden im Sinne der Transparenz und der kommunikativen Validierung verfasst und weiter gegeben. Der hier aufgenommene Bezug zu den Gütekriterien geht auf die Vorstellung zurück, dass die Teilnehmenden „nicht Datenlieferanten, sondern denkende Subjekte wie die Forscher“ (Mayring 2002/5, S. 147) sind. Somit bot sich interessierten Teilnehmenden eine Auseinandersetzung und Beteiligung am zugrunde liegenden Verfahren an. Einige Schulleiter/innen machten davon Gebrauch und informierten sich in Einzelgesprächen über aufgeführte Aspekte. Ein genaueres Eingehen auf die erfolgten Anregungen und Dialoge ist im Rahmen der vorliegenden Untersuchung leider nicht möglich; der selbstreflexive Wert von Logbüchern wäre eine eigene Studie wert.

5.2.1.1.3 Aufbereitung und Auswertung

Der auf die Untersuchung ausgerichtete Einstieg in die gemeinsame Woche sollte verdeutlichen, dass die Arbeit mit dem Forschungslogbuch als Selbstreflexionsangebot zu verstehen ist. Insbesondere aus der Übernahme der neuen Rolle wachsen in diesem Verständnis erweiternde Perspektiven. „Produktiver ist es, sich ehrlich mit der eigene(n) (Fehler im Original; E.P.) Unsicherheit auseinander zu setzen und sich auf einen interessanten, aber mitunter schwierigen Prozess des Lernens und der Selbsterfahrung einzustellen. Aufzeichnungen (z.B. Lerntagebuch) und Gespräche helfen dabei“ (Sachsenröder in: Akademiebericht 2007, S. 13). Beidem wurde in der Fortbildung Raum gegeben, morgens und am späten Nachmittag fanden die Eintragungen statt. In einer gemeinsamen Reflexion am nächsten Morgen konnte, wenn Bedarf gesehen wurde, noch einmal etwas aufgegriffen werden. Die tägliche Anmoderation erfolgte sehr gezielt und nachdrücklich auf die Arbeit mit dem Logbuch, das als Chance entdeckt werden sollte. „Das Lerntagebuch ist ein Instrument, das vor allem den persönlichen Dialog mit der Sache und dem eigenen Lernen fördern kann und damit insbesondere die eigenständige Reflexivität entwickeln hilft“ (Winter in: Gläser-Zikuda/Hascher 2007, S. 127).

Gleichzeitig wurde der Bezug zu den Referent/innen²⁰⁷ und deren Themenbeitrag hergestellt. Diese loteten jeweils aus, inwieweit sie die Eintragungen mit einbeziehen konnten. Die Schreibsituation war meist mit Ruhe verbunden und frei von äußerem Druck, damit die Teil-

²⁰⁷ Auf die Rolle der Referent/innen wird noch in Kapitel 5.2.1.3.1 eingegangen.

nehmenden sich einlassen konnten. Einige empfanden diesen täglichen Zeitabschnitt dennoch als Zusatzbelastung, andere schienen ihn als kontemplative Phase des Tages zu nutzen. Da die Teilnahme freiwillig war, stand es den Schulleiter/innen frei, sich zurück zu ziehen.

Zum Abschluss der Woche fand eine kurze Aussprache statt, in der eine Bandbreite an Rückmeldungen geäußert wurde. Von dem Aspekt der Belastung bis hin zur Bereicherung wurde die Arbeit thematisiert. Die Erfahrung war für einige eine Anregung, in dieser Richtung weiter zu gehen. „Im Lerntagebuch können einzelne Eindrücke, Einblicke und Erkenntnisse beschrieben und Beweisstücke (...) dazu gesammelt oder auf dieselben hingewiesen werden. Das Lerntagebuch ist aufgrund seines persönlichen Charakters mit einem „Schatzkästchen“ vergleichbar, mit dessen Hilfe sich ein privater Diskurs (...) über die eigene Arbeit entfaltet. Das Lerntagebuch verkörpert Erfahrungslernen, indem es einen Arbeitsprozess begleitet und dieses Handeln im Kontext der Lernbiografie reflektiert. Eine wirkungsvolle Frage für diese Verknüpfung lautet: Was hat das Erfahrene mit mir zu tun?“ (Bräuer in: Gläser-Zikuda/Hascher 2007, S. 49). Andere distanzierten sich von der schriftlichen Form, sprachen sich aber für den Wert der selbstreflexiven Erfahrung aus. Ähnliche Einwände und Erfahrungen mit den eigenen Bedürfnissen finden sich in der weiteren Logbucharbeit bestätigt. Anhand von einigen Äußerungen kann die Variationsbreite belegt werden.

Die Auswertung selbst bleibt zunächst an der wörtlichen Übernahme, mit Zusammenfassungen von ähnlichen Aussagen. Durch einen Schrägstrich wird ein fehlender Eintrag gekennzeichnet. Die Anzahl der nicht vorgenommenen Einträge wird jeweils genannt, interpretiert werden können sie in der Auswertung mit Bezug auf die gesamten Einträge oder hinsichtlich spezieller Aspekte der betreffenden Fragestellung.

Empfanden Sie die regelmäßigen Eintragungen als eine Bereicherung / Belastung? Bitte nehmen Sie Stellung:

- m) Bereicherung: Ich musste mir bereits vorher Gedanken zum Thema machen und meine Erwartungen und Erfahrungen reflektieren
 - n) eher eine Belastung. Ein Gespräch als Reflexion oder Vorbereitung ist effektiver.
 - o) weder noch / kontemplative Eintragsphase am Schluss einer Veranstaltung hatte auch gute Aspekte / Die Eintragungen vor Beginn der Veranstaltungen waren für mich sinnlos und ineffektiv
- (Logbuch 1)²⁰⁸

Nicht alle Teilnehmenden haben ihre Aufzeichnungen zur Verfügung gestellt. Es wurden 16 von 23 abgegeben. Als weitere Option bestand die Möglichkeit, die Aufzeichnungen mitzu-

²⁰⁸ Im Sinne der Anonymität wurden Kleinbuchstaben von a – p für die jeweiligen Personen verwendet. Die Einträge werden ohne Änderungen wieder gegeben.

nehmen, wenn zuvor eine Kopie davon erstellt werden durfte. Dieses Angebot nutzten nur zwei der 16 Teilnehmenden. Dies war Anlass, das dann folgende Logbuch R in den Händen der Teilnehmenden zu belassen. Diese Maßnahme begründet sich aus den Aussagen einiger Schulleiter/innen, die ihre Aufzeichnungen im ersten Umgang sehr privat gestalteten und entsprechend nicht aus der Hand geben wollten.

Die Theorie qualitativen Denkens konkretisiert mit der Säule der Problemorientierung einen Standard, der an dieser Stelle aufgegriffen werden soll. Dem „Primat der praktischen Problemstellung als Ansatzpunkt und Ziel der Untersuchung“ (Mayring 2002/5, S. 35) folgend sollen konkrete und praktische Problemstellungen des Gegenstandsbereichs einbezogen werden. Mit Blick auf die Planung der folgenden Forschungslogbücher sind zahlreiche Erfahrungswerte ermittelt worden. Sie werden in konkrete und allgemeine Erkenntnisse differenziert. Auf Fragen, die sich direkt auf das Thema beziehen, wird im Einzelnen eingegangen. Übergreifende Aspekte werden aufgelistet und stellen die Grundlage für die weitere Berücksichtigung bei der Erstellung der nachfolgenden Logbücher dar.

Die folgenden Aussagen beziehen sich auf die Akzeptanz und die Rückmeldungen hinsichtlich des Einsatzes der erlebnis- und erfahrungsorientierten Methoden. Diese Eintragungen geben die Eindrücke unmittelbar nach dem Erleben des Tages wieder und zeigen die Wirkung in diesem Kontext auf. Die folgende Fragestellung und die darauf erfolgten Antworten²⁰⁹ beziehen sich auf den ersten Baustein der Woche, die Teamentwicklung, und wollen den Lernzuwachs ermitteln.

Was haben Sie heute für sich dazu gelernt?

- a) dass die Storming-Phase notwendig dazugehört und ich sie gelassen abwarten kann. / dass die Würdigung wichtig ist.
- b) Wie die einzelnen Phasen einer Teamentwicklung entstehen und was in den Phasen für Prozesse ablaufen
- c) Teamuhr als handlungsorientierte Darstellung von Teamentwicklung
- d) Teamuhr – Teamentwicklung läuft in Phasen ab / trotzdem ist Leitung erforderlich / Teamentwicklung erfordert Zeit
- e) Das ich meine Zielvorstellung in allen Phasen der Teamentwicklung bezüglich der Vorstellung und Möglichkeiten der Teilnehmer immer wieder hinterfragen und gegebenenfalls definieren muss, dass die Vorgaben für alle Teilnehmer klar und akzeptierbar sind.
- f) Theorie der Teamuhr
- g) Erlebnisorientiertes Lernen bei Stabübung – neue Erfahrung
- h) Terminologie: Teamuhr 1) Forming, 2) Storming, 3) Norming, 4) Performing
- i) Storming Phase nicht negativ zu sehen, sondern ein notwendiger Teil.
- j) ich lege meinen Schwerpunkt wieder mehr auf Erlebnisorientierung / - gefühlsmäßig habe ich es bis jetzt schon so gemacht (Teamentw.), jetzt habe ich eine theoretische Grundlage.
- k) nicht immer geht alles den schnellen Weg / auf und ab / Probleme sind normal

²⁰⁹ Bei den Antworten handelt sich um wörtliche Fragmente aus den Logbüchern. Die Rohdaten wurden beibehalten und unverändert übernommen. Das gilt auch für die folgenden Auszüge aus den Logbüchern.

- l) dass Veränderungen im Team zu einem (völlig / teilweise) Neuanfang führen
- m) Teamentwicklung entwickelt sich in vier Phasen. Erlebnisorientiert kann man diese Phasen gut verinnerlichen. Rolle der Führungskraft im Rahmen der Teamentwicklung
- n) Teamarbeit braucht eindeutige Aufträge
- o) interessantes Stabexperiment / Gruppenprozesse dauern, man muss den Mut und die Zeit zum Abwarten aufbringen
- p) Nicht alles kann erlebnisorientiert besser vermittelt werden. Kognitive Ansätze sind zeitsparender, umfangreicher und haben m.E. wenigstens genauso viel Erfolg bzw. Chancen auf Umsetzung!

(Logbuch 1)

Die vorliegenden Antworten zeigen zum einen eine vorherrschende Ausrichtung auf inhaltliche Aspekte zum Thema Teamentwicklung. Darauf soll hier nicht genauer eingegangen werden. Die andere Ausrichtung ist die Reaktion auf die Methoden. Diese werden einerseits hinsichtlich ihres erlebnisorientierten Potentials als guter Weg zu diesen Inhalten angeführt. Das bezieht sich auf die erlebte Grundlegung der Methoden und auf die Möglichkeit der Verinnerlichung durch das aktive Tun. Andererseits wird von einem Teilnehmenden vermutet, dass kognitive Ansätze zeitsparender und umfangreicher und damit ebenfalls Erfolg versprechend sind. Diese Aussagen bieten einen ersten Reaktionsspiegel auf den Einsatz von erlebnis- und erfahrungsorientierten Methoden aus der Teilnehmerperspektive. In Logbuch 2 werden die Aussagen vertieft.

Die nachfolgende Frage und die darauf erfolgten Antworten beziehen sich auf die eingesetzten Methoden im Rahmen des letzten Bausteins der Woche, zum Verständnis von Führung und Rolle.

Inwieweit haben Ihnen die handlungs- und erlebnisorientierten Methoden den Zugang zum Thema erleichtert, nicht erleichtert?

- a) /
- b) Sehr erleichtert, sie waren entspannend und trotzdem sehr gewinnbringend.
- c) Methoden erleichterten in hohem Maße den Zugang zum Thema. / Sehr einfühlsames und wohltuendes Klima
- d) Gelungen!
- e) nur erleichtert
- f) Erleichtert, da immer wieder auf die Führungsrolle eingegangen wurde
- g) sehr positiv, erleichternd.
- h) Zugang zum Thema wurde größtenteils erleichtert
- i) entspanntes Klima, hohe Bereitschaft sich einzubringen dadurch
- j) /
- k) /
- l) sehr
- m) Durch die lockere Atmosphäre und die abwechslungsreiche Methodik konnte das Thema intensiv erlebt werden.
- n) die Methoden waren hervorragend abgestimmt.
- o) wider Erwarten gaben sie einen lockeren aber erstaunlich direkten Zugang zum Thema
- p) Wenn man sich darauf einlassen kann - was heute problemlos ging (kleinere Gruppe - authentischer Referent) erleichtern diese Methoden den Zugang! Problem: Ich hätte eine breitere Theorie-Basis gebraucht, um die Erlebnisse/ Erfahrungen besser einsortieren zu können!

(Logbuch 1)

Die Äußerungen geben Hinweise darauf, was den Teilnehmenden positiv aufgefallen ist und wo sie noch Verbesserungsbedarf sehen. Es wird immer wieder die Lernsituation angesprochen, die als lernförderlich erkannt wurde. Ebenso wird das Verhältnis von Thema zur Methode angesprochen. Diese Anregungen wurden bei der Zusammenstellung des Logbuchs 2 berücksichtigt, indem differenzierter nachgefragt wurde.

Die folgende Frage und die darauf erfolgten Antworten befassen sich mit den Lernerfolgen der Teilnehmenden. Sie beziehen sich ebenfalls auf die Einheit zum Verständnis von Führung und Rolle.

Was haben Sie heute für sich dazu gelernt?

- a) die bekannten einfachen Übungen auf die neue Aufgabe und Situation angewandt führt zu erstaunlichen Reflexionsergebnissen. Das war mal wichtig und nützlich.
 - b) Ruhe und Gelassenheit bringen auch Erfolg – Viele Dinge erledigen sich von selber.
 - c) Vielfältige, variable Möglichkeiten, Rollenverständnis darzustellen und nahe zu bringen!
 - d) Nicht alles ist sofort wichtig und dringend!
 - e) dass mit handlungs- und erlebnisorientierten Methoden Wissen auf angenehme und für alle zufrieden stellend erarbeitet werden kann
 - f) Die Rolle d. SL kann auf sehr angenehme Weise vermittelt werden
 - g) Führung und kolleg. Zusammenarbeit in optimaler Atmosphäre
 - h) Dinge gelassen zu sehen, das Eisenhower –Prinzip stark zu beachten, auch mal an sich zu denken und kein schlechtes Gewissen zu haben
 - i) – Bezüglich Erwartungen, die an mich herangetragen werden, zu gewichten: Eisenhower-Prinzip / - „Auftreten“ von großer Bedeutung / - Visionen einer „guten Schule“ im Auge zu behalten / - stetig „ auf dem Weg „ dahin zu bleiben ohne Rückschläge / Schwierigkeiten persönlich zu nehmen
 - j) ich bin auf dem richtigen Weg
 - k) an Menschen / Kollegen prägnanter herangehen / - sich Zeit für Kollegen nehmen / - wichtiges von Unwichtigen unterscheiden / - Dinge zurück stellen
 - l) der heutige Tag war der angenehmste, erlebnisorientierteste und zugleich auch ein sehr fruchtbarer Tag für die Erkenntnis und Umsetzung der SL-Rolle
 - m) durch praktisches Tun und spielerische Aktivität lassen sich Lehrgangsinhalte hervorragend vermitteln. Nicht alles muss sofort erledigt und entschieden werden
 - n) sehr viel! Wichtiges und Unwichtiges zu unterscheiden / - offen für Signale werden / - Körper und Sprache geben viel preis.
 - o) Nicht alles ist wichtig oder gar dringend - manches erledigt sich von selbst. Es ist möglich eine Atmosphäre zu schaffen, in der Herausforderung nicht als Stress empfunden wird.
 - p) Reflexion ist unerlässlich, um Lernfortschritt zu erreichen!
- (Logbuch 1)

Der Lernzuwachs wird von den meisten konkretisiert und benannt, indem auf Strategien und Verhaltensweisen Bezug genommen wird. Der inhaltliche Bezug steht dabei neben dem methodischen. Die Methoden werden im Kontext von erstaunlichen Reflexionsergebnissen erwähnt, ebenso als vielfältig und variabel angeführt. Lernen wurde auf angenehme Weise in angenehmer Atmosphäre und durch praktisches sowie spielerisches Tun ermöglicht.

Der nächste Aspekt befasst sich mit der Frage nach dem Verhältnis von Theorie und Praxis während der gesamten Woche.

Wie ausgewogen fanden Sie das Verhältnis von Theorie und Praxis innerhalb der Woche?

- a) /
- b) In Ordnung
- c) sehr ausgewogen, vor allem das Thema am Donnerstag war sehr praxisorientiert
- d) angemessen. Es besteht manchmal die Gefahr, dass die „Praxis“ der Beschäftigung der Teilnehmer führt, ohne dass weitere Inhalte vermittelt werden
- e) Mo: ausgewogen / Di: eher ausgewogen / Mi: wenig ausgewogen, theorielastig / Do: sehr, sehr gut ausgewogen / Fr: sehr, sehr gut ausgewogen
- f) i.O.
- g) Viel Praxis, aber nicht immer hilfreich und fundiert.
- h) zu wenig Theorie
- i) sehr ausgewogen
- j) /
- k) /
- l) teilweise zu theorielastig, u.a. Kritik an Konferenzgestaltung
- m) beides hielt sich gut die Waage
- n) Theorie und Praxis wechselten sich gut ab.
- o) Das Verhältnis war in Ordnung, wenn ich mir teilweise auch mehr theoretische Phasen dann gewünscht hätte, wenn die praktischen schlecht gemacht waren.
- p) Deutliches Nein: Theorie wurde mit Einschränkung viel zu wenig vermittelt! Theorie wurde nicht einmal als Vorentlastung angeboten, sondern immer nur als Handout nachgeschoben. Schade!

(Logbuch 1)

Die Bandbreite der Aussagen legt den Schluss nahe, dass die Frage in dieser Form zu wenig fokussiert, da alle Pole angesprochen werden und die individuellen Einschätzungen sehr weit auseinander liegen. Daraus wurde der Schluss gezogen, die Frage für das Logbuch 2 zu differenzieren. Auch berührt diese Frage entscheidende Punkte in der Arbeit mit erlebnis- und erfahrungsorientierten Methoden, da sie vielfach unterschiedliche Wahrnehmungen und Einstellungen deutlich werden lassen. So wird der mangelnde Theorieanteil erwähnt, ebenso wie die überwiegende Praxisausrichtung. Diese Aspekte werden an anderer Stelle einer intensiven Bearbeitung²¹⁰ unterzogen.

5. 2.1.1.4 Abschließende Betrachtungen

Für die weitere Logbucharbeit gilt es zu berücksichtigen, dass die Vorinformationen im Logbuch reduziert werden sollten, da sie die Teilnehmenden zunächst überfrachten und daher besser auf Nachfrage und entsprechendes Interesse unmittelbar im Seminarverlauf mit Informationsvergabe reagiert werden sollte. Ein langsames Hinführen an die Arbeitsform mit dem Logbuch ist unbedingt notwendig, da sonst einige der Teilnehmenden sich überfordert fühlen. „Die Nutzung der Tagebücher bedarf einer intensiven Anleitung“ (Landmann/Schmitz in: Gläser-Zikuda/Hascher 2007, S. 162). Das Forschungsvorhaben und der damit verbundene Aspekt der Selbstreflexion müssen konkreter und mit mehr Praxisbezug vorgestellt werden,

²¹⁰ Vgl. die Ausführungen zu Logbuch 2 im folgenden Abschnitt sowie die anschließenden Interpretationen und Erkenntnisse.

da die Teilnehmenden darin einen interessanten Aspekt der Auseinandersetzung auch für sich selbst erkennen können. „Das Tagebuchschreiben ist dabei ein Instrument, die Reflexivität des Lehrers/der Lehrerin als professionelle Grundqualifikation zu entwickeln und ihn/sie als Modell für die Lernenden zu begreifen, weil für beide als Bildungsziel gilt: unabhängiges Denken, praktisches Kombinieren, moralisches Urteilen, politisches Handeln“ (Fischer in: Friebertshäuser/Prengel 1997, S. 695). Einzelgespräche unter der Woche können helfen, Unsicherheiten und Motivationseinbrüche zu bewältigen.

Die Gruppendiskussion stellt eine wertvolle Ergänzung dar. Hier kommen andere Sichtweisen zur Sprache. Zum einen liegt einigen die verbale Auseinandersetzung eher, sie wollen sich nicht so recht auf das Medium Logbuch einlassen. Zum anderen werden durch das Gespräch neue Impulse eingebracht, die der einzelne beim Schreiben nicht unbedingt mit berücksichtigt hat.

Die Fragen in den folgenden Logbüchern werden einer notwendigen Reduzierung unterzogen, zumal dann methodische Schwerpunkte zugrunde gelegt werden und die Teilnehmenden nicht mit zu vielen Fragen überfordert werden sollen. Insgesamt hat sich der strukturelle Aufbau bewährt und kann beibehalten werden.

Die Einbindung der Referent/innen scheint angemessen gewesen zu sein. Sie sind zudem nun bereits vorinformiert und in der geplanten zweiten Woche der Untersuchung wieder beteiligt. Die eigene Rolle der Autorin als Leitung und Referentin muss in der weiterführenden Arbeit klarer getrennt werden, um sich selbst zu entlasten und den Teilnehmenden gegenüber mehr Transparenz zu ermöglichen.

Die Abfragen bezüglich der Themen wie Erleben und Lernen, erlebnis- und handlungsorientiertes Lernen, Erlebnisse und Erfahrungen in Bezug auf Lernen durch Unterstützung von Reflexion und Transfer gaben Aufschluss über die Grundeinstellungen der Schulleiter/innen zu diesen Bereichen. Die dazu getroffenen Aussagen wirken insgesamt bestärkend, sich auf eine weitergehende Auseinandersetzung mit diesem Methodeneinsatz einzulassen.

Die sehr allgemein gehaltenen Fragen ergaben wenig differenzierte Angaben. Mit Blick darauf werden die Fragen in Logbuch 2 mit deutlichem Bezug auf die ermittelten Kategorien

gestellt. Einerseits soll die Möglichkeit bestehen, individuelle Eindrücke festzuhalten, jedoch wird es im Sinne des Forschungsanliegens für gerechtfertigt angesehen, die Fragen gezielter zu stellen, um differenziertere Stellungnahmen zu erhalten²¹¹.

Die hier aufgeführten Erkenntnisse fließen in das folgende Logbuch mit ein. „Hinsichtlich der Gestaltung hat es sich bewährt, eine Erprobungsphase durchzuführen, (...). Diese Erkenntnisse werden dann zur weiteren Optimierung verwendet“ (Landmann/Schmitz in: Gläser-Zikuda/Hascher 2007, S. 162). Die Durchführung der Vorstudie hat entsprechende Anregungen gegeben und dient nun als Ausgangsbasis für die eigentliche empirische Untersuchung. „Vorstudien fördern die Offenheit der Untersuchung und qualifizieren die Methodenanwendung“ (Gläser/Laudel 2004, S. 106).

5.2.1.2 Logbuch R

Die Ausgangsbedingungen der ersten Woche der Schulleitersequenz sind in Kapitel 3.1 ausführlich dargestellt. Sie nehmen Bezug auf die Informationen zur Gruppe, zum Aufbau, zum Inhalt und zu den Rahmenbedingungen. An dieser Stelle wird auf den Einsatz des Logbuchs R näher eingegangen.

Die Grundannahmen dieser Woche stehen unter folgender Überlegung: „Schriftliche Selbstreflexion ist Auseinandersetzung mit mir selbst und mich in Beziehung setzen zu mir selbst. Es geht zunächst um mich. Ich mache mir meine inneren Prozesse von der Wahrnehmung einer Situation bis zu meiner Reaktion/Handlung bewusst klar, indem ich mich erinnere, Gefühle, Gedanken, Diffuses und Leere auf den Begriff bringe und aus der Metaposition heraus mit Blick auf mich, meine Interaktion und den Kontext ordne und bewerte“ (Dybbert in: journal für schulentwicklung 1/2007, S. 62). Sie dienen auch dem Vertraut werden mit dem Instrumentarium im Hinblick auf die vorliegende Untersuchung. Bereits erwähnt wurde die Relevanz des Einstiegs in die Beschäftigung mit diesem Instrumentarium. Darauf wurde am ersten Nachmittag besonders Bezug genommen und entsprechend Zeit und Diskussionsbedarf eingeräumt. Somit berücksichtigte die Einführung am ersten Nachmittag des Kurses nachfolgende Planungsmomente:

Montag, 31. Juli 2007
14.00 -

²¹¹ Auf die hier angeführten Erkenntnisse wird in Kapitel 5.2.1.3 im konkreten Bezug auf die Erstellung der Logbücher noch näher eingegangen.

15.00 Uhr	Gemeinsamer Beginn der vier Parallelkurse
Pause	
15.30 Uhr	Begrüßung des Lehrgangs im eigenen Hörsaal, Gratulation zur Ernennung zur Schulleitung, Vorstellen der Lehrgangsleitung, Besprechen des Organisatorischen, Vorstellen des Programm der Woche, Vorstellen des Ablaufs des Montag Nachmittags, Vorstellungsrunde der Teilnehmer/innen, Ausfüllen von Steckbriefen, Bildimpuls zum Thema: Führung – Aussprache, Präsentation zum Führungslogbuch, Verteilung des Logbuch: Hinweise und Aussprache, Überleitung: Gruppenarbeit zum Thema Führung und Rolle, Ergebnis und Auswertung, Galerie und Plenum,

Abschluss des Tages

Die nun folgenden Fragen des Logbuchs begleiteten die Teilnehmenden im Verlauf der Woche. Sie wiederholten sich jeden Tag, auch um eine Orientierung, Kontinuität und Vertrautheit zu schaffen. Es wurde für die Einträge keine gesonderten Zeiten unter der Woche eingeplant, die Teilnehmenden nahmen die Einträge in ihrer Freizeit vor. Eigene Zeiten waren aus organisatorischen Gründen nicht möglich, da die Kurse teilweise mit parallelen Kursen zusammengelegt waren und auch die Referent/innen sich nicht auf zeitliche Einschränkungen einrichten konnten.

Die Fragen der Woche lauteten:

- Was hat Ihnen der heutige Tag an neuen Informationen gebracht? Notieren Sie konkrete Inhalte.
- Was haben Sie für Ihre Aufgabe als Führungskraft heute mitgenommen?
- Mit Blick auf die vergangene Woche: In welcher Hinsicht haben sich Ihre Erwartungen erfüllt oder nicht erfüllt?
- Was möchten Sie von den neuen Impulsen konkret zum Einstieg realisieren?

Zum Abschluss des Forschungslogbuchs finden sich Anregungen zur Gestaltung der Zeit zwischen den Lehrgängen. Dieser Teil wurde gemeinsam besprochen und auch die Möglichkeit der Begleitung angeboten.

Möglichkeiten, die Zeit bis zum Januar im Sinne der Selbstreflexion zu nutzen²¹²:

- Wenn Sie dieses Instrument weiter nutzen wollen, können Sie die folgenden Blancoformulare zum Einstieg nutzen und je nach Nutzungsintensität durch weitere ergänzen.
- Mittels Mailkontakt werde ich versuchen, diese Form der Reflexion immer wieder ins Gedächtnis zu rufen.
- Wenn Sie Fragen oder Gesprächsbedarf haben, können Sie sich gerne an mich wenden:
e.post@alp.dillingen.de / 09071 53 130
- Vielleicht liegen Ihnen andere Formen der Aufzeichnung (Zeichnungen, gelbe Zettel, Grafiken) mehr, verwenden Sie ggf. diese und vergleichen Sie.

²¹² Schreiben an die Teilnehmenden, das am letzten Tag der Woche ausgegeben wurde.

Die abschließende Diskussion über den Einsatz von Logbüchern ergab erneut die Bandbreite zwischen Ablehnung und Annahme durch unterschiedliche Teilnehmende. Vielfach wurde der Wunsch geäußert, mehr Zeit für verbale Reflexion einzuplanen, die von den meisten bevorzugt würde. Es gab auch Stimmen, die in dem Angebot eine wirkliche Unterstützung ihrer persönlichen Reflexion sahen und die Impulse ganz im Sinne des folgenden Zitats als wertvoll rückmeldeten. „Immer wieder: Selbstklärung! Sich selbst Aufmerksamkeit schenken, in sich hineinhören, spüren, nachvollziehen, akzeptieren ... Manchmal ganz schön anstrengend. Dieser Prozess hat auch seine schönen Seiten. Im Schreiben komme ich mit mir selbst in Kontakt, werde mir der Vielfalt und Kraft der eigenen beteiligten Seiten bewusst und formiere sie als vereinte Kraft in Richtung Aufgabenstellung“ (Dybbert in: *journal für schulentwicklung* 1/2007, S. 63).

Die Übergangszeit bis zum Januar 2008 wurde mit Hilfe von Zusatzinformationen per E-Mail überbrückt. So wurde den Teilnehmenden, neben einem Artikel über Möglichkeiten der schriftlichen Selbstreflexion, ein Brief²¹³ zugesandt. Mit Hilfe dieser Angebote sollten die Teilnehmenden einen Zugang zur selbstreflexiven Form im Rahmen der Führungsaufgabe erhalten. Dem Anspruch, dass das ausgewählte Instrument auch eine Alltagsrelevanz hat, neben der Funktion als Untersuchungsinstrument, sollte damit Rechnung getragen werden.

Auf der Grundlage der Erfahrungen und Erkenntnisse dieser ersten Woche mit Logbuch R wurde das Logbuch 2 entwickelt. Im Sinne der Untersuchung wurde das Forschungslogbuch als Instrument den Teilnehmenden im Vorfeld der Untersuchung vorgestellt. Damit war ein Vertraut werden mit der schriftlichen Form der Selbstreflexion angeregt. „Weiterbildung als Lernhilfe, muss Anlässe für solche mentale Umstrukturierung und Erweiterung geben, und sie muss „Werkzeuge“ vermitteln, mit dem diese Aufgabe gelingen kann. Methoden der Weiterbildung haben dabei propädeutische Funktion: Durch ihre Anwendung im Seminar sollten die Teilnehmer auch etwas darüber lernen, wie sie ihren privaten oder beruflichen Alltag selbstorganisiert lernen, d. h. Erfahrungen machen, reflektieren und verarbeiten können. 'Tagebuch schreiben' bietet dafür hervorragende Möglichkeiten“ (Alsheimer/Müller o.A., S. 1).

In der Gruppe entwickelten sich erste Begegnungen und persönliche Kontakte. Das Wohlfühlen und die Vertrautheit innerhalb der Gruppe stellen Voraussetzungen für die weitere gemeinsame Arbeit und Entwicklung dar. Die Teilnehmenden bekamen einen Einblick in die

²¹³ Siehe Anlage

vor ihnen liegenden weiteren Lehrgangswochen und somit die Möglichkeit, sich darauf einzustellen und im Vorfeld auseinander zu setzen.

Die zweite Woche der Schulleitersequenz wurde mit Blick auf die erwähnten Voraussetzungen im Anschluss an die durchgeführte Aus- und Fortbildung Teil I geplant. In der Fortbildungswoche Teil II liegt der Schwerpunkt der vorliegenden Untersuchung.

5.2.1.3 Logbuch 2

Die nachfolgenden Ausführungen beziehen sich auf die vorher aus den Interviews und der Logbucharbeit gewonnenen Erkenntnisse. Damit wird Bezug genommen auf die von P. Mayring aufgestellte Säule, die eine Forscher-Gegenstands-Interaktion berücksichtigt. „Die Interaktionsprozesse von sich verändernden Forschern und Subjekten sind also die eigentlichen Daten der Sozialwissenschaften im Sinne der qualitativen Forschung“ (Mayring 2002/5, S. 32). So hat zum einen die Forscherin aus dem bereits aufgezeigten Vorlauf Erkenntnisse mitgenommen, die in die Gestaltung des Logbuchs 2 einfließen. Zum anderen haben auch die Teilnehmenden sich in der Zwischenzeit mit Anregungen aus der ersten Begegnung, wie die schriftlichen Aufzeichnungen belegen, auseinander gesetzt. Diese Faktoren beschreibt die anschließende Darstellung. In einem weiteren Schritt werden die daraus erwachsenen Ergebnisse einer genaueren Untersuchung unterzogen.

Die in Kapitel 3 dargestellten Rahmenbedingungen und konzeptionellen Grundlagen bilden in der hier beschriebenen Woche die Basis, auf die sich die Ausführungen beziehen. Das Anliegen der hier beschriebenen Schritte ist die Konkretisierung der Erhebung, Aufbereitung und Auswertung des Logbuchs 2.

5.2.1.3.1 Konzeption der Erhebungstechnik

Grundlage dieses Forschungslogbuchs boten die bereits mehrfach erwähnten Vorerfahrungen mit den eingesetzten Logbüchern, die ermittelten Kategorien und die fortlaufende Literaturanalyse.

a) Die Beteiligten

Erkenntnisse aus den Logbüchern 1 und R finden sich in der überarbeiteten Einführung zu Lehrgangsbeginn, die auf die Chancen der Selbstreflexion aufmerksam machen und Hilfen

geben will. „Wie schreibe ich meine Selbstreflexion? Zunächst zur Form: Ich-Aussagen, subjektiver Zugriff. In Form einer Story. Meiner Story. Aktive Formulierungen. Nach Möglichkeit Originalton. Auf Verständlichkeit achtend. Aber in meiner Sprache. Vielleicht so sperrig und kurz angebunden, wie ich mich gerade erlebe. Oder jauchzend. Im Präsens, der Zeitform der Unmittelbarkeit und Gegenwärtigkeit schreiben“ (Dybbert in: *Journal für schulentwicklung* 1/2007, S. 64). Zudem bietet sich im Gespräch darüber die Gelegenheit, Erfahrung mit der Selbstreflexion in der Gruppe auszutauschen sowie zu neuen Erkenntnissen zu gelangen.

Die Befragten wurden über das Forschungsvorhaben begleitend informiert und eingeladen, sich damit auseinander zu setzen. Bereits in der ersten Woche fanden ertragreiche Gespräche statt. Dies bezieht sich sowohl auf das abschließende Gruppengespräch zu den Erfahrungen der ersten Woche, als auch auf Einzelaussagen, die persönliche Erfahrungen wiedergeben. Das Forschungsvorhaben wurde regelmäßig verdeutlicht und auch im Verlauf der folgenden Zeit immer wieder durch E-Mailkontakt ins Bewusstsein gerufen. Es bot sich den Teilnehmenden die Gelegenheit, an einem Forschungsvorhaben teilzuhaben und sich selbst mit einzubringen.

Eine weitere Gruppe von Beteiligten stellen die Referent/innen, die neuerlich auf die veränderte Situation vorbereitet und darüber genau informiert werden müssen. Wichtig ist insbesondere, dass sie die Reduzierung ihres Zeitkontingents mittragen. Zum einen sind sie durch die Fragen in der Gestaltung ihres Beitrags eingeschränkt, da beispielsweise eine Erwartungsabfrage zum Einstieg berücksichtigt werden muss. Zum anderen sind sie involviert durch die anschließende Reflexion, in der ihre Arbeit genauestens betrachtet wird. Daraus erwächst der Autorin eine Verantwortung gegenüber dieser Personengruppe. Die Verantwortung bezieht sich alle Beteiligten betreffend auf ein Gebot der Forschungsethik „dass den Menschen, die in eine sozialwissenschaftliche Untersuchung einbezogen werden, daraus kein Schaden entstehen darf“ (Gläser/Laudel 2004, S. 48). Durch Gespräche und die ausführliche Darstellung des Vorhabens sollte etwaigen Unsicherheiten oder Vorbehalten vorgebeugt werden.

Resümierend lässt sich festhalten, dass auch die Referent/innen diese Untersuchung für sich als Feedback nutzten, ihre eigenen Bausteine reflektierten und mit den Aussagen der Teilnehmenden abglichen. Inwieweit das zu sichtbaren Veränderungen führte, lässt sich hier leider mangels Untersuchungsbezug nicht konkretisieren. Aber im Verständnis der Interaktion von Forschenden und Gegenstand lässt sich subsumieren, dass die gemeinsame Arbeit „einen

Eingriff in den Gegenstandsbereich und damit eine Veränderung des Gegenstandes bedeutet“ (Mayring 2002/5, S. 32).

b) Die Fragen

In den veränderten Formulierungen der Fragestellungen in Logbuch 2 findet sich die Reaktion auf Erfahrungen mit der vorhergehenden Logbucharbeit. Durch die Gegenüberstellung der Fragen von Logbuch 1 und 2 wird ein Einblick in die Relationen und Veränderungen der jeweiligen Fragebereiche gegeben.

Tabelle der Fragen aus Logbuch 1 und 2 zum Vergleich:

Thema	LogNr. 1	LogNr. 2
Bezug zum Vortag	/	- Ergänzen Sie bitte Gedanken zum Vortag, die Sie im Nachklang noch beschäftigt haben:
Erwartungen	- Welche Erwartungen zum Thema bringen Sie mit?	- Welche Erwartungen an das Thema bringen Sie mit?
Erfahrungen	- Welches Vorwissen können Sie einbringen? - Welche Erfahrungen haben Sie bislang mit diesem Thema?	- Welche Erfahrungen, welches Vorwissen haben sie zu diesem Thema?
Referenten: Einstieg/ Aufgabe/ Transparenz/ Vorarbeit/ Team	/	- Gab der Einstieg Ihnen die Gelegenheit, gut ins Thema zu kommen? - Inwieweit war Ihnen transparent, warum der /die Referent/innen in der angebotenen Form vorgingen? - Wie schätzen Sie in diesem Zusammenhang der Wert von Teamarbeit ein?
Rahmenbedingungen: Raum/ Ort/ Zeit/ Material/ Gruppengröße	/	- Boten die Rahmenbedingungen ein ausreichend lernförderndes Umfeld, so dass Sie sich auf das Angebotene gut einlassen konnten? - Welche Bedeutung hat für Sie die Größe der Gruppe?
Methodenauswahl: erlebnisorientierte Methoden/ lernen/ Ganzheitlichkeit/ Themen und Passung/ Reflexion/	- Inwieweit haben Ihnen die handlungs- und erlebnisorientierten/ gewählten Methoden den Zugang zum Thema Teamentwicklung/ ... erleichtert/nicht erleichtert?	- Empfanden Sie die Auswahl der Methoden angemessen für das dargebotene Thema? - In welcher Form erleichterte Ihnen der hier gewählte Zugang durch die Methoden die Auseinandersetzung mit der angebotenen Thematik? - Reichte Ihnen die Zeit und die Gelegenheit zur Reflexion im Sinne der Selbstreflexion aus?
Adressateneinbezug: Führungskräfte/ Distanz und Nähe/ Freiwilligkeit/ Widerstand		- Fiel es Ihnen leicht, sich auf die methodischen Angebote einzulassen oder haben Sie bei sich zunächst eine abwehrende Regung wahrgenommen?

		<ul style="list-style-type: none"> - Hätten Sie bei einigen Übungen lieber eine Beobachterrolle eingenommen? - Sind Ihnen solche Zugänge zu Lernangeboten als Führungskraft vertraut?
Lernerfahrungen	<ul style="list-style-type: none"> - Was an diesem Tag war mir Impuls, meine Praxis zu überdenken? - Welche Erfahrungen des heutigen Tages regen Sie zum Überdenken Ihrer bisherigen Praxis an? - Was haben Sie heute für sich dazu gelernt? 	<ul style="list-style-type: none"> - Was haben Sie heute für sich dazu gelernt? - Was brauchen Sie, um das Gelernte nachhaltig weiter zu führen?
Transfer / Nachhaltigkeit	<ul style="list-style-type: none"> - Was an diesem Nachmittag ermuntert Sie zum Transfer in den Schulalltag? - Welche Erfahrungen des heutigen Tages regen Sie zum Transfer in den Führungsalltag an? 	<ul style="list-style-type: none"> - Welche Erfahrungen des heutigen Tages regen Sie zum Transfer in den Führungsalltag an?
Sonstiges	/	<ul style="list-style-type: none"> - Hier finden Sie noch zusätzlich Gelegenheit, ganz individuelle Ergänzungen und Eindrücke aufzuschreiben:

Fragen zum Einstieg:

Thema:	LogNr. 1	LogNr. 2
Logbucharbeit / schriftliche Reflexion	<ul style="list-style-type: none"> - Welche Methoden der schriftlichen Aufzeichnungen von Gedanken / Überlegungen / Reflexionen sind Ihnen vertraut? - Können Sie sich vorstellen, dass Ihnen die Form der schriftlichen Reflexion von Erfahrungen im Rahmen Ihrer Schulleitungstätigkeit behilflich sein könnte? Nehmen Sie dazu Stellung. - Haben Sie bereits Unterstützungsangebote zur Selbstreflexion erfahren / ausgewählt / geplant? Wenn ja, welche? 	<ul style="list-style-type: none"> - Hat die selbstreflexive Arbeit mit dem Forschungslogbuch der ersten Woche Sie in irgendeiner Form in der Zwischenzeit beschäftigt? - Welche Erwartungen haben Sie diesbezüglich an die bevorstehende Woche?
Lernen allgemein	<ul style="list-style-type: none"> - Was verbinden Sie mit dem Wort „Erlebnis“ im Zusammenhang mit Lernen? - Wie ist Ihre Meinung zu der Aussage: aus Erlebnissen werden Erfahrungen und daraus Erkenntnisse mit Hilfe von Reflexion und Transfer! 	
Methoden allgemein	<ul style="list-style-type: none"> - Haben Sie sich mit Methoden der Erwachsenenbildung schon einmal näher beschäftigt? Wenn ja, in welcher Form? - Welche Vorstellungen haben Sie von handlungs- und erlebnisorientierten Methoden? 	

Fragen zum Abschluss:

Thema:	LogNr. 1	LogNr. 2
Logbucharbeit	<ul style="list-style-type: none"> - Hat die Begleitung durch das Forschungslogbuch Ihnen Unterstützung bei der Erarbeitung der einzelnen Fortbildungsbausteine geboten? Wenn ja, in welcher Weise? - Empfinden Sie dir regelmäßigen Eintragungen als eine Bereicherung / Belastung? Bitte nehmen Sie Stellung: - Denken Sie, dass die Fortsetzung des Forschungslogbuchs Ihnen im Berufsalltag Entlastung / Unterstützung / Entwicklungsmöglichkeiten bieten könnte? 	<ul style="list-style-type: none"> - Nehmen Sie Stellung zum Einsatz des Forschungslogbuchs in dieser Woche:
Methoden	<ul style="list-style-type: none"> - Welche Methoden haben Sie besonders in Ihrem Lernprozess unterstützt? 	<ul style="list-style-type: none"> - Gehen Sie auf den Methodeneinsatz dieser Woche aufgrund Ihrer persönlichen Erfahrung ein:
Informationsvermittlung	<ul style="list-style-type: none"> - Wie ausgewogen fanden Sie das Verhältnis von Theorie und Praxis innerhalb der Woche? 	<ul style="list-style-type: none"> - Geben Sie einen Gesamtrückblick aus Ihrer persönlichen Sicht auf die Angebote dieser Woche:

Die Gegenüberstellung lässt erkennen, an welchen Fragebereichen Veränderungen vorgenommen wurden. So sind die Fragen bezüglich der konkreten Erfahrungen, die sich auf den Methodeneinsatz beziehen, differenzierter und detaillierter auf einzelne Aspekte bezogen gestellt. Das betrifft die Fragen bezüglich des Zugangs zu den Methoden, die Auswahl und die Reflexion.

Zum anderen wurden einzelne Bereiche zusammengefasst. Die Fragen bezüglich Erwartungen und Vorwissen verschmolzen zu einer Frage. Bereiche wie zu den Referenten, Rahmenbedingungen sowie der Adressatenbezug waren in Logbuch 1 nicht enthalten. Dafür hatten Fragen zur Logbucharbeit einen höheren Anteil sowie Fragen zu allgemeinen Einstellungen zum Lernen, zur Erwachsenenbildung und zum Erlebnis.

Die stärkere Berücksichtigung der Arbeit mit dem Forschungslogbuch im Logbuch 1 lässt sich darauf zurückführen, dass der Einsatz dieses Instruments erstmalig erprobt wurde und damit die Rückmeldungen der Teilnehmenden wertvolle Hinweise zur Akzeptanz und Praktikabilität für das weitere Forschungsvorhaben erbringen konnten. Solche Impulse sollten in der Gestaltung und im Einsatz des Logbuchs 2 Berücksichtigung finden.

Die Anzahl der Fragen hat sich in Logbuch 2 erhöht, weist aber eine stärkere Orientierung bezogen auf die Methodenauswahl auf. Da das Anliegen der Untersuchung in diese Richtung geht, legitimiert sich diese Auswahl. Die täglich wiederkehrenden Fragestellungen sollen eine Hilfe sein, sich mit den nachgefragten Bereichen vertraut zu machen und gegebenenfalls dafür am Folgetag sensibilisiert zu sein.

Die Fragestellung nach persönlichen Ergänzungen und Eindrücken will die Möglichkeit bieten, noch individuell anzufügen, was den Teilnehmenden persönlich wichtig ist. Diese Frage wurde insbesondere aufgenommen, um der Begrenzung durch die gezielten Fragen entgegen zu wirken und weitergehenden, anders gerichteten Äußerungen Raum zu geben.

Die Berücksichtigung der bisher ermittelten Kategorien wird innerhalb der Fragebereiche deutlich. Die Kategorien helfen, die Zielrichtung der einzelnen Fragestellungen zu spezifizieren. Sie beziehen sich auf die Aufstellung der Ober- und Unterkategorien, die bereits in Kapitel 5.1.2.1 aufgezeigt wurden. Auf die Interpretation der Antworten bezüglich der Ergebnisse wird in Kapitel 6 eingegangen.

Schwerpunktbereiche für die Fragestellungen im Logbuch 2

Auf die Referent/innen bezogen erschienen der Einstieg, die Aufgabenstellung, die Transparenz des Anliegens sowie die Vorarbeit relevant. Fragen zur Teamarbeit boten sich an, wenn zwei Referent/innen agierten.

Auf die Rahmenbedingungen bezogen spielten Raum, Ort und Zeit eine Rolle, ebenso wie der Materialaufwand und die gewählte Gruppengröße.

Auf die Methoden bezogen interessierte der Bezug zu den erlebnis- und erfahrungsorientierten Methoden. Hier stand das Lernen als Zielvorstellung sowie das gewählte Prinzip der Ganzheitlichkeit im Vordergrund. Ebenso richteten sich die Fragen auf die Passung von Themen und Methoden. Fragen zur Reflexion, zum Transfer sowie zur Nachhaltigkeit schlossen sich nach jeder Einheit an.

Auf die pädagogischen Führungskräfte als Adressaten bezogen richteten sich die Fragen darauf aus, sich zu persönlichen Themenfeldern wie Distanz und Nähe, Freiwilligkeit und Widerstand zu äußern.

Wie aus der Aufstellung ersichtlich ist, wurden nicht alle Kategorien aus den Interviews übernommen. Die Interviews waren umfassender angelegt, um den Interviewten die Gelegenheit

zu geben, sich vielseitig zu äußern. Dabei sind einige berufliche und persönliche Themengebiete²¹⁴ angesprochen, die für das Vorverständnis in Bezug auf die Arbeit der Fortbildenden wichtig, aber in der Teilnehmerbefragung nicht zu berücksichtigen sind.

Aufbau des Logbuchs 2: Das Photo²¹⁵, mit dem bereits in der ersten Woche der Einstieg in die Führungsthematik gestaltet wurde, findet sich als Bezugspunkt auf der ersten Seite des Logbuchs. Daran schließt sich der Titel des Logbuchs an, der auf die Schwerpunktsetzung dieser Woche hinweist.

Das Forschungslogbuch in der Führungsfortbildung mit dem besonderen Fokus auf das methodische Angebot:

Mit der Programmabfolge für die Woche erhalten die Teilnehmenden im Sinne der Transparenz einen Überblick auf die Verteilung der Inhalte, die Termine sowie die beteiligten Personen. Zusätzlich wird an dieser Stelle auf die geplante Gruppendiskussion hingewiesen. Die Teilnehmenden erhalten mit dieser Übersicht einen Einblick in die Gestaltung der Woche.

Programm der Woche:

Baustein 1:

Teamentwicklung / Gaby Friesinger und Eva Post / 7. Januar 08

Baustein 2:

Kommunikation / Edeltraud Karmann / 8. Januar 08

Baustein 3:

Führung und Rolle/ Manfred Grüssner und Albert Mühldorfer / 9./10.01.08

Gesprächskreis: Moderation: Gaby Friesinger, Diskussionsteilnehmer: Manfred Grüssner / Albert Mühldorfer, Beobachterin: Eva Post am 10. Januar 2008 um 17.00 – 18.00 Uhr

In einem weiteren Punkt werden die Schulleiter/innen auf die Möglichkeit im Logbuch 2 aufmerksam gemacht, ihre Gedanken und Eindrücke an dem dafür vorgesehenen Ort einzutragen bzw. diese ergänzend auch im Schlussteil noch auszuweiten. Die Aufforderung ist auch als Motivation zu verstehen, dass jegliche Verschriftlichung von Eindrücken erwünscht ist. Mit einem abschließenden Dank an die Teilnehmenden soll die Wahrnehmung, dass es sich bei ihrem Mitwirken um ein besonderes Entgegenkommen handelt, deutlich gemacht werden.

Bitte notieren Sie zu allen Fragen Ihre Gedanken – und seien sie noch so kurz. Wenn Ihnen der Platz nicht reicht, sind am Ende des Gehefts weitere Blätter für Ergänzungen angefügt.

²¹⁴ Diese Aussagen fließen in Kapitel 2.3 mit ein.

²¹⁵ Das Photo stellt eine optische Täuschung dar. Das Bild befindet sich im Logbuch 2 auf der ersten Seite.

Herzlichen Dank für Ihre Bereitschaft, bei diesem Projekt mitzuwirken!

Die darauf folgenden Fragen haben das Ziel, sowohl dem Vorverständnis, als auch dem in der Zwischenzeit Erfahrenen sowie Nachgedanken Raum zu geben. So beginnt das Logbuch 2 zunächst mit einem Rückblick auf die Zeit zwischen den Lehrgängen, indem es auf die Selbstreflexion Bezug nimmt. Damit soll ein Anknüpfungspunkt an die erste Woche gefunden werden, der diese Form der Auseinandersetzung wieder ins Bewusstsein rückt und sich für die Erfahrungen zwischen den Lehrgängen interessiert. Darauf folgt eine Frage zu den Erwartungen an die Woche, die allgemein gehalten ist und das Ziel hat, sich selbst darüber Klarheit zu verschaffen.

Einstiegsfragen zu Beginn der Woche:

- Hat die selbstreflexive Arbeit mit dem Forschungslogbuch der ersten Woche Sie in irgendeiner Form in der Zwischenzeit beschäftigt?
- Welche Erwartungen haben Sie diesbezüglich an die bevorstehende Woche?

Nach diesem Einstieg folgt ein jeweils bei jedem neuen Baustein wiederkehrendes Muster an Fragen. Zunächst wird ein Blick auf den Vortag ermöglicht, der die Option aufschließt, Gedanken und Nachschwingendes zu notieren und diesen Raum zu geben. Gerade in Gesprächen am Abend oder auch im eigenen Gedankendialog treten zuweilen neue Aspekte auf, die an dieser Stelle notiert werden können.

- Ergänzen Sie bitte Gedanken zum Vortag, die Sie im Nachklang noch beschäftigt haben:

Daran schließen sich Fragen zu Erwartungen und Erfahrungen an. Da die Voraussetzungen der Teilnehmenden unterschiedlich sein können, soll an dieser Stelle ein Gewähr werden der eigenen Erkenntnislage möglich werden. Zu Beginn einer Einheit erweist es sich als hilfreich, diese Phase einzuplanen, um den Teilnehmenden Gelegenheit zu bieten, eigenes Wissen zu mobilisieren und Defizite zu formulieren. Damit war eine Annäherung an das bevorstehende Thema intendiert.

- Welche Erwartungen an das Thema bringen Sie mit?
- Welche Erfahrungen, welches Vorwissen haben sie zu diesem Thema?

Im Anschluss an die jeweiligen Bausteine folgt ein Fragenkatalog, der weitestgehend für alle Bausteine deckungsgleich ist, bis auf ganz wenige Ausnahmen das Geschlecht und die Anzahl der Referent/innen betreffend. Diese Fragen sind - wie bereits erwähnt - an die entwickelten

Kategorien angelehnt. Die Zusammenstellung erfolgt zum einen nach dem voraussichtlichen Ablauf des inhaltlichen Angebots und seiner Rhythmisierung, beispielsweise beginnend mit dem Einstieg, der Hinführung zum Thema und den Rahmenbedingungen. Zum anderen bezieht sie sich unmittelbar auf den Lernprozess, z.B. mit der abschließenden Frage zur Nachhaltigkeit und zum Transfer.

- Ermöglichte der Einstieg Ihnen die Gelegenheit, gut ins Thema zu kommen?
- Inwieweit war Ihnen transparent, warum der /die ReferentInnen in der angebotenen Form vorgingen?
- Wie schätzen Sie in dem von Ihnen heute erlebten Angebot den Wert von Teamarbeit der Referent/innen ein?
- Boten die Rahmenbedingungen ein ausreichend lernförderndes Umfeld, so dass Sie sich auf das Angebotene gut einlassen konnten?
- Welche Bedeutung hat für Sie die Größe der Gruppe?
- Empfanden Sie die Auswahl der Methoden angemessen für das dargebotene Thema?
- In welcher Form erleichterte Ihnen der hier gewählte Zugang durch die Methoden die Auseinandersetzung mit der angebotenen Thematik?
- Reichte Ihnen die Zeit und die Gelegenheit zur Reflexion im Sinne der Selbstreflexion aus?
- Fiel es Ihnen leicht, sich auf die methodischen Angebote einzulassen oder haben Sie bei sich zunächst eine abwehrende Regung wahrgenommen?
- Hätten Sie bei einigen Übungen lieber eine Beobachterrolle eingenommen?
- Sind Ihnen solche Zugänge zu Lernangeboten als Führungskraft vertraut?
- Was haben Sie heute für sich dazu gelernt?
- Was brauchen Sie, um das Gelernte nachhaltig weiter zu führen?
- Welche Erfahrungen des heutigen Tages regen Sie zum Transfer in den Führungsalltag an?

Wie bereits erwähnt, soll die Abschlussfrage des Tages noch Gelegenheit zu persönlicher Stellungnahme jeglicher Art bieten.

- Hier finden Sie noch zusätzlich Gelegenheit, ganz individuelle Ergänzungen und Eindrücke aufzuschreiben: Den Abschluss des Logbuchs bilden Fragen, die sich auf die vergangene Woche beziehen. Zum einen fragen sie nach den Erfahrungen mit dem Logbuch, geben Gelegenheit zur persönlichen Rückschau, inhaltliche Angebote und eingesetzte Methoden betreffend, und bieten abschließend Gelegenheit zu erweiterten oder ergänzenden Antworten nach Bedarf.

- Nehmen Sie Stellung zum Einsatz des Forschungslogbuchs in dieser Woche:
- Geben Sie einen Gesamttrückblick aus Ihrer persönlichen Sicht auf die Angebote dieser Woche:
- Gehen Sie auf den Methodeinsatz dieser Woche aufgrund Ihrer persönlichen Erfahrung ein:
- Ergänzungen zu den Bausteinen. Geben Sie das Thema und die Frage an:

Insgesamt umfasst das Logbuch 23 Seiten mit insgesamt 59 Fragen. Meist finden sich drei Fragen auf einer Seite, entsprechend standen acht Zeilen zur Verfügung. Die Logbuchseiten sind einseitig bedruckt und in einem Schnellhefter mit Akademiologo zusammengefügt.

5.2.1.3.2 Der Einsatz des Logbuchs 2

Mit der Begrüßung am Montag, den 7. Januar 2008 am Nachmittag begann die gemeinsame Woche. Bereits vorher fanden einige informelle Gespräche beim Essen und auf dem Gang statt, bei denen auch Formen der Selbstreflexion Thema waren. Offensichtlich hatten sich einige Teilnehmende aktiv auf das angebotene Instrumentarium eingelassen. Dies bestätigte sich auch in der Einstiegsphase.

Der Einstieg in die Woche erfolgte mit der Vorstellung des Logbuchs 2. Neben den Inhalten wurde auf die Zeiten und die damit zusammenhängende Organisation aufmerksam gemacht. Die Teilnehmenden bekamen Zeit, sich in das Logbuch einzulesen und einen Zugang zu finden. „Geben Sie immer wieder Zeit im Laufe Ihres Kurses, damit die Teilnehmenden ihre Eintragungen machen können! Gerade bei Aktionsformen und Themen, die in die Tiefe führen, sollten Sie vor Gesprächen diesen Schritt einbauen“ (Alsheimer/Müller o.A., S. 2).

Während der Eintragsphase waren Konzentration und Nebengespräche kennzeichnend. Einige befassten sich sehr intensiv mit der Reflexion, andere tauschten sich in leisen Gesprächen aus. Mit dem Bewusstsein, viel von den Teilnehmenden zu verlangen, wenn sie nach einem oft anstrengenden Tag, sich die Zeit zum Nachdenken, Reflektieren, Schreiben sowie zur Auseinandersetzung nehmen und damit Energie und Engagement hineinstecken, war es sehr erstaunlich und erfreulich zu beobachten, wie groß die Bereitschaft dazu war. Anspruch war es auch, Balance zwischen der Kursaufgabe und den berechtigten Ansprüchen der Teilnehmenden bezüglich ihrer Ausbildung im Rahmen der Schulleitungsaufgabe zu halten. Das Forschungsvorhaben bietet zwar den Beteiligten die Möglichkeit zu neuen Anregungen und Erfahrungen, verlangt aber auch Zeit und Energie über das gewohnte Maß hinaus. Auf die atmosphärische Ausstrahlung nimmt die Autorin in Kapitel 5.2.1.5 Bezug, da hier die Eindrücke im Logbuch E festgehalten sind.

5.2.1.3.3 Aufbereitung und Auswertung

Mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse werden die Eintragungen aufbereitet und ausgewertet. Nachfolgend werden die in dieser Bearbeitung relevanten Überlegungen wiedergegeben. Durch die Aufbereitung der Einträge können sich auch neue Kategorien ergeben, die durch die Teilnehmenden eingebracht werden. Es wird jeweils eine Zusammenstellung der Antworten zu einem Thema vorgenommen. Sowohl sehr zugeneigte, als auch kritische Antworten

sollen gleichermaßen berücksichtigt werden. Jede Frage wird zunächst für sich aufgeschlüsselt. Daraus entwickelt sich aus den ersten Bearbeitungen ein System, das für die anderen Frageauswertungen mit verwendet wird, soweit es passend erscheint. Rückbezüglich können bei Veränderungen die bereits bearbeiteten Fragestellungen mit einbezogen und erneut überarbeitet werden.

Manche Aussagen sind inhaltlich schwer zuzuordnen, entsprechende Vermutungen werden bei der Zuordnung eigens gekennzeichnet. Kritischen Äußerungen ist besonders aufmerksam nach zu gehen, da sie Hinweise auf mögliche Schwachpunkte und Entwicklungspotenziale liefern können. Nicht alle Fragen lassen sich tabellarisch auswerten, da manche sehr spezifisch abgefasst sind und somit keinerlei Verallgemeinerung oder Zusammenfassung zulassen. Die Auswertung erfolgt analog dem Vorgehen in Logbuch 1.

Konstruktive Beiträge verdeutlichen sich auch in kurzen stichwortartigen Stellungnahmen, die in der Summe ein gehaltvolles Gesamtbild ergeben. „Notieren Sie in der Alltagssprache. Plagen Sie sich nicht zu lange mit individuellem Formulieren herum. Auch ein Eintrag in kurzen Stichworten kann Ihnen später wichtige Anhaltspunkte geben“ (Alzheimer/Müller o.A., S. 5).

Ausgefüllt und zurückgegeben wurden 17 Logbücher; sie bilden die Grundlage der folgenden Auswertung. Die Fragen finden nach der Reihenfolge Berücksichtigung. Es wurde diejenigen Fragen herausgenommen, die für die Auswertung an dieser Stelle keine Relevanz haben. Obige Vorüberlegungen finden Berücksichtigung im Rahmen der Auswertung.

Der Einstieg ins Logbuch 2 erfolgte mit Fragen zur ersten Woche. Sie beziehen sich nicht auf die methodische Ausgestaltung der Woche, sondern auf den grundsätzlichen Einsatz des Logbuchs R. Diese Fragen und Antworten werden demzufolge nicht einbezogen. Die Fragen wurden ausschließlich für die Teilnehmenden angefügt, da ihnen Gelegenheit gegeben werden sollte, sich auch weiterhin mit dem reflexiven Element dieses Logbuchs auseinander zu setzen.

Im Weiteren werden Erwartungen und Erfahrungen abgefragt. Diese beziehen sich auf den Inhalt. Somit sind sie nur teilweise Anknüpfungspunkte im Rahmen der Auswertung und besonders dann interessant, wenn der Rückbezug zum Lernzuwachs am Ende der Einheit abgefragt wird.

Der Aufbau der Auswertung gestaltet sich wie folgt. Neben der Fragstellung und den Kategorien stehen die Antworten der Teilnehmenden, soweit sie zuzuordnen sind. In einem ersten Schritt werden diese inhaltlich strukturiert und dann in einem zweiten Schritt ausgewertet. Diese Auswertung ist Grundlage der Interpretation, die in Kapitel 6.2 vorgenommen wird.

In der hier vorliegenden Auswertung wird die Gesamttendenz formuliert und mit stichwortartigen Zitaten aus dem Text oder Zusammenfassungen von mehreren Aussagen belegt. Dann erfolgt ein differenziertes Eingehen auf Inhalte und Zielrichtungen von Aussagen, ebenfalls mit einzelnen Belegen. Soweit möglich werden alle Antworttendenzen erfasst. Bei Einzelaussagen wird jeweils individuell abgewogen, inwieweit die Aussage zusätzliche und ergänzende Informationen enthält.

Frage / Kategorie	Logbucheinträge	Inhaltliche Strukturierung
<p>5) Ermöglichte der Einstieg Ihnen die Gelegenheit, gut ins Thema zu kommen?</p> <p>Kategorie: Leitung</p>	<p>a) ja b) ja, war sehr aufschlussreich, c) ja, sehr motivierende und plausible Interaktion, Selbsterfahrung d) Ist immer subjektiv. Die eigene Einstellung muss stimmen. e) Ja, aber hoher Zeitaufwand f) / g) Der Einstieg hatte für mich nur indirekt mit dem Thema Teamentwicklung zu tun. h) Sehr anschaulich; praktisch nachvollziehbar; Grundlagen für theoretische Ausführungen i) War sehr zielorientiert, kommunikativ j) Weitgehend k) Jain, diente für mich in erste Linie wieder Kontakte zu bekannten Kollegen aufzubauen l) Sehr gut, man konnte schon erste Erfahrungen mit Gruppenprozessen machen m) Ja, machte locker und aufgeschlossen n) Ja o) Praktische Übungen lockern auf und helfen zu eigenen Einsichten (zu) "im Innern" p) / q) Ja</p>	<p>Ja: 7</p> <p>Sehr gut Sehr aufschlussreich Sehr motivierend Plausible Interaktion Selbsterfahrung Sehr anschaulich Praktisch nachvollziehbar Grundlagen für theoretische Ausführungen Sehr zielorientiert Kommunikativ Erste Erfahrungen mit Gruppenprozessen Machte locker (2) und aufgeschlossen Helfen zu eigenen Einsichten "im Innern"</p> <p>Ja und nein: 1</p> <p>Ist immer subjektiv Die Einstellung muss stimmen Hoher Zeitaufwand Weitgehend Diente zum Kontakte wieder aufbauen</p> <p>Nein: /</p> <p>Nur indirekt mit dem Thema zu tun</p> <p>Zwei Logbücher ohne Einträge</p>

Auswertung von Frage 5 zum Einstieg in den Themenbereich Teamentwicklung:

In der Gesamttendenz wird der Einstieg mit den erlebnis- und erfahrungsorientierten Methoden als gelungen rückgemeldet (7 x Ja, 6 x sehr anschaulich / gut, motivierend). Oftmals wird das Ja ergänzt durch eine Erläuterung und Begründung, die zeigen, was gut gefunden wurde

(anschaulich, kommunikativ, aufschlussreich, aufgeschlossen). Der Einstieg wird entweder als Hinführung oder zielführend angegeben (zielorientiert, Kontaktaufbau) und sowohl als Einstieg in die Thematik als auch für das persönliche Erleben von Bedeutung formuliert (Einsichten „im Innern“, motivierend, lockernd). Die reflexive Intention der Übung wurde angenommen (Selbsterfahrung, Hilfe). Einige Anmerkungen sehen den Zeitaufwand als kritisch und einer Person fehlt der direkte Bezug zum Thema.

Frage / Kategorie	Logbucheinträge	Inhaltliche Strukturierung
6) Inwieweit war Ihnen transparent, warum die Referentinnen in der angebotenen Form vorgingen? Kategorie: Leitung	a) / b) anfänglich nicht, zum Ende hin aber immer deutlicher c) von der Selbsterfahrung in der Gruppe hin zur Erfahrung der Führung der Gruppe d) Um einem einen ersten Überblick zugeben, was man in dieser Woche erreichen will. e) Handlungsorientierter Einstieg und handlungsorientierte Erarbeitung der Thematik waren als Methode gewollt f) / g) Abgesehen vom oben erwähnten Einstieg waren die weiteren Vorgehensweisen für mich klar dem Thema zuordbar h) Durch eigene Erfahrungen beim Durchführen von Maßnahmen i) Die Erklärungen ermöglichten volle Transparenz j) Nachvollziehbar k) / l) über das konkrete Tun zur Anschauung und zum reflektierten Teil, Sehr transparent! m) Haben die Referentinnen erklärt, gut verständlich n) Logisch o) / p) / q) Äußerlichkeit - Innerlichkeit - Kern	Von der Selbsterfahrung i.d.G. zur Erfahrung der Führung d G. Um einen ersten Überblick der Ziele der Woche zu erlangen Handlungsorientierter Einstieg Handlungsorientierte Erarbeitung der Thematik Mit der gewählten Methode gewollt Klare Zuordnung zur Thematik Durch eigene Erfahrungen beim Durchführen von Maßnahmen Die Erklärungen ermöglichen volle Transparenz Nachvollziehbar Über das konkrete Tun zur Anschauung zum reflektierten Teil Sehr transparent Logisch Erklärt, gut verständlich Äußerlichkeit - Innerlichkeit - Kern Anfänglich nicht, zum Ende hin aber immer deutlicher Fünf Logbücher ohne Eintrag

Auswertung von Frage 6 zum Thema Transparenz des Vorgehens der Referentinnen:

Der Aufbau und die Intention des Bausteins wurden als nachvollziehbar und transparent eingeschätzt (durch Erklärungen, logisch, gut verständlich). Es finden sich nur wenige kritische Anmerkungen, die sich auf die Einstiegsphase beziehen, die anscheinend zunächst in ihrer Intensität, Länge und Ausführlichkeit überraschte (anfänglich nicht, dann immer deutlicher). Das Anliegen der Referent/innen wurde erkannt und der methodische und inhaltliche Aufbau als schlüssig wahrgenommen (von der Selbsterfahrung in die Führungserfahrung, Äußerlichkeit - Innerlichkeit - Kern). Die Handlungsorientierung wurde als methodischer Zugang mehrfach erwähnt.

Frage / Kategorie	Logbucheinträge	Inhaltliche Strukturierung
7) Wie schätzen	a) /	hoch

<p>Sie in dem von Ihnen erlebten Angebot den Wert von Teamarbeit der Referentinnen ein?</p> <p>Kategorie: Team</p>	<p>b) hoch</p> <p>c) unabdingbar, macht Forderungen deutlich: mehr Zeit, mehr Entlastung, mehr Spielräume, differenzierte Professionalität</p> <p>d) Ich denke, dass die Sichtweisen von Rektorinnen und Rektoren unterschiedlich ist. Das könnte man auch im Tandem versuchen (?)</p> <p>e) Gute abgestimmte Vorbereitung; methodisch geschickte Durchführung; Referentinnen fühlen sich im Team wohl</p> <p>f) /</p> <p>g) Es ist m. E. eine sinnvolle Verknüpfung, wenn beim Thema Teamentwicklung auch die Referenten als Team auftreten und arbeiten</p> <p>h) Sehr hoch, persönliche Sympathien: sie können miteinander, harmonisches Gespann</p> <p>i) Arbeitsteilung für Referenten; abwechslungsreiche Gestaltung, positiv für Teilnehmer; war zielorientiert / beide gingen "Hand in Hand"</p> <p>j) ?</p> <p>k) Teamarbeit spielt eine wichtige Rolle im Schulalltag</p> <p>l) Sehr gut!</p> <p>m) ? Wenn das heißen soll, ob es gut ist, dass die Referentinnen zu zweit im Team gearbeitet haben, sag ich ja!</p> <p>n) +</p> <p>o) /</p> <p>p) /</p> <p>q) sehr hoch mit Abstrichen</p>	<p>gut abgestimmte Vorbereitung methodisch geschickte Durchführung Referentinnen fühlen sich im Team wohl Sehr hoch (2) Persönliche Sympathien Sie können miteinander Harmonisches Gespann Arbeitsteilung für Referenten Abwechslungsreiche Gestaltung Positiv für Teilnehmer War zielorientiert Gingen "Hand in Hand" Sehr gut Gute Zusammenarbeit</p> <p>Es ist m.E. eine sinnvolle Verknüpfung, wenn beim Thema Teamentwicklung auch die Referenten als Team auftreten und arbeiten</p> <p>Unabdingbar, macht Forderungen deutlich: mehr Zeit, mehr Entlastung, mehr Spielräume, differenzierte Professionalität Die Sichtweise von Schulleiter/innen unterschiedlich. Das könnte man auch im Tandem versuchen Teamarbeit spielt eine wichtige Rolle im Schulalltag</p> <p>mit Abstrichen</p> <p>Vier Logbücher ohne Eintrag</p>
--	---	---

Auswertung von Frage 7 zur Teamarbeit der Referentinnen:

Insgesamt erfolgte eine positive Rückmeldung auf die Zusammenarbeit der Referentinnen (gut abgestimmt, gute Zusammenarbeit, abwechslungsreich, harmonisch). Es wird als Anregung erkannt, im Team oder Tandem zu arbeiten, insbesondere, was die eigene Führungsaufgabe betrifft. Damit wird ein Vorbildcharakter des Vorgehens gesehen, im Sinne der Verbindung von Inhalt und Form durch das Referentinnenteam, insbesondere bei dieser Thematik (Teamentwicklung - Referentinnenteam). Die wahrgenommene Transfermöglichkeit in den Schulalltag durch die Teilnehmenden verdeutlicht die Bedeutung der Thematik (Teamarbeit spielt eine wichtige Rolle im Schulalltag).

Frage / Kategorie	Logbucheinträge	Inhaltliche Strukturierung
<p>8) Boten die Rahmenbedingungen ein ausreichend lernförderndes Umfeld, so dass Sie sich auf das Angebotene gut einlassen konnten?</p> <p>Kategorie: Rahmenbedingungen</p>	<p>a) /</p> <p>b) ja</p> <p>c) ja, gute Strukturierung, gute Rhythmisierung, gute Selbsterfahrung, besser: mehr Theorieanteile zur sachlichen Selbstreflexion</p> <p>d) Haben gestimmt</p> <p>e) Raum, Medieneinsatz sehr gut geeignet, übersichtlich, akustisch gut</p> <p>f) /</p> <p>g) ja,</p> <p>h) räumliche Voraussetzungen ++; persönliche Motivation(heute) -; Unterbringung okay; Personenkreis o.k.</p> <p>i) ja</p> <p>j) ja</p> <p>k) ja</p> <p>l) sehr gut, genügend Platz, viel Gruppenarbeit</p> <p>m) ja</p> <p>n) ja</p> <p>o) ja</p>	<p>Ja: 10</p> <p>gute Strukturierung gute Rhythmisierung gute Selbsterfahrung Haben gestimmt Raum, Medieneinsatz sehr gut geeignet Übersichtlich, akustisch gut räumliche Voraussetzungen ++ Sehr gut Genügend Platz, viel Gruppenarbeit</p> <p>persönliche Motivation(heute) - Unterbringung okay, Personenkreis o.k.</p> <p>besser: mehr Theorieanteile zur sachlichen Selbstreflexion</p>

	p) / q) ja	drei Logbücher ohne Eintrag
--	---------------	-----------------------------

Auswertung von Frage 8 zu den Rahmenbedingungen des Angebots:

Diese Frage wurde unterschiedlich interpretiert. Zum Teil griffen die Teilnehmenden mehr die äußeren Faktoren auf (räumliche Faktoren, Medieneinsatz, Unterbringung), dann aber auch strukturelle, methodische oder innere Faktoren (Rhythmisierung, Selbsterfahrung, Gruppenarbeit). Grundsätzlich waren die Rückmeldungen positiv (10 x ja, 7 x gut bis sehr gut). Die Rahmenbedingungen wurden als angenehm empfunden. Ein Teilnehmer sprach den Theoriemangel eigens an.

Frage / Kategorie	Logbucheinträge	Inhaltliche Strukturierung
9) Welche Bedeutung hat für Sie die Größe der Gruppe? Kategorie: Rahmenbedingungen	a) Sollte nicht noch größer als 20 sein b) Große Bedeutung, je größer desto schwieriger c) Sie ist in Planungsphasen m.E. zu groß, da nicht alle Aspekte gleichwertig behandelt werden können. d) Hat immer eine Bedeutung. Um effektiver arbeiten zu können, sind Kleingruppen sinnvoller. e) Gruppe sollte für die angewandten Methoden nicht größer sein f) / g) keine entscheidende h) Sie soll beides ermöglichen: 1) Schonraum zur Erprobung eigener Ideen 2) Rückzugsmöglichkeit bei Indisposition; Gruppengröße i.O.: Schade, dass nicht alle dabei sind vom letzten Mal! i) Sehr wichtig, Mindestgröße erreicht - Arbeit gut möglich; nicht zu groß - Übersicht bleibt erhalten j) Die Größe der Gruppe ist für die Thematik angemessen. k) Je größer eine Gruppe, desto unpersönlicher l) Sehr wichtig, da Gruppengrößen ab 7 Personen wenig sinnvoll sind. m) Etwas zu groß und heterogen, um weitergehende Entwicklungen zuzulassen! n) Optimal o) Etwas 20 Personen ist ok, 30 wären zu viele! p) / q) keine oder wenig Bedeutung	Optimal Große Bedeutung, je größer desto schwieriger sollte nicht noch größer als 20 sein Sollte nicht größer sein Sehr wichtig, Mindestgröße erreicht - Arbeit gut möglich; nicht zu groß - Übersicht bleibt erhalten in Planungsphasen m.E. zu groß, da nicht alle Aspekte gleichwertig behandelt werden können Etwas zu groß und heterogen, um weitergehende Entwicklungen zuzulassen! hat immer eine Bedeutung um effektiver arbeiten zu können, sind Kleingruppen sinnvoller Sie soll beides ermöglichen: 1) Schonraum zur Erprobung eigener Ideen 2) Rückzugsmöglichkeit bei Indisposition keine oder wenig Bedeutung Zwei Logbücher ohne Eintrag

Auswertung von Frage 9 zur Bedeutung der Gruppengröße:

Die Gruppengröße wurde insgesamt als akzeptabel empfunden (optimal, sollte nicht noch größer sein, Übersicht sollte erhalten bleiben, in Kleingruppen sinnvoller). Die Bedeutung dieses Rahmenfaktors wird durchaus gesehen und mit Begründungen erläutert (sollte weitergehende Entwicklung zulassen, Schonraum, Rückzugsmöglichkeit). Mit Hilfe von allgemeinen Aussagen zu Gruppengrößen wurden dazu noch vertiefende Vorstellungen formuliert (immer eine Bedeutung, große Bedeutung). Vereinzelt Stimmen maßen dem Aspekt eine geringe Bedeutung zu (keine oder wenig Bedeutung).

Frage / Kategorie	Logbucheinträge	Inhaltliche Strukturierung
<p>10) Empfinden Sie die Auswahl der Methoden angemessen für das dargebotene Thema?</p> <p>Kategorie: Thema</p>	<p>a) ja b) ja, sehr abwechslungsreich c) ja, siehe oben (... lernförderndes Umfeld) d) Kritik bedeutet immer, was würdest du besser machen. Jede Methode hat sicher seinen Platz. e) Ja, angemessen; persönlicher Wunsch: Ausweitung; theoretische Grundlagen in einem Grundsatzreferat f) / g) ja h) sehr praxisorientiert, anschaulich, zeitl. Einsparungspotential für andere wichtige Inhalte i) Im Großen und Ganzen ja, macht viel Spaß, teilweise aber kaum auf ein Kollegium übertragbar j) Im Zeitrahmen , ja! Für den Zeitrahmen zu wenig Methoden. k) Ja l) Gut, viele Übungen (Stab, Seil, ...) mit "AHA-Effekt"! m) Teilweise ja, weil Prozesse erlebbar waren und reflektiert wurden, line-up etwas zu ausgedehnt, insgesamt zu wenig Zeit für Skeptiker n) Ja o) Wechsel von Praxis und Theorie wirkt motivierend, befördert Lerneinsichten p) / q) ja</p>	<p>Ja: 9 Sehr abwechslungsreich Lernförderndes Umfeld Angemessen Sehr praxisorientiert Anschaulich Im Großen und Ganzen ja, macht viel Spaß Gut, viele Übungen, mit Aha-Effekt Prozesse erlebbar , reflektiert Wechsel von Theorie und Praxis motivierend, befördert Lerneinsichten</p> <p>Kritik bedeutet immer, was würdest du besser machen. Jede Methode hat sicher seinen Platz. Ausweitung; theoretische Grundlagen in einem Grundsatzreferat Einsparungspotential für andere wichtige Inhalte Auf ein Kollegium kaum übertragbar Für den Zeitrahmen zu wenig Methoden Line-up zu ausgedehnt Zu wenig Zeit für Skeptiker</p> <p>Zwei Logbücher ohne Eintrag</p>

Auswertung von Frage 10 zur Methodenauswahl und der sich daraus ergebenden Themenangemessenheit:

Deutlich erkennbar ist eine positive Tendenz (9 x Ja, mehrmals sehr / gut). Die Aussagen decken das Spektrum von Spaß- bis Lernfaktor ab (Spaß, lernfördernd). Die Rhythmisierung wurde als angemessen empfunden, Theorie und Praxis waren motivierend verknüpft (praxisorientiert, Prozesse erlebbar, Aha-Effekt). Angebahnte Erkenntnisse werden mehrfach angesprochen (reflektiert, befördert Lerneinsichten). Das Zeitempfinden schwankt zwischen zu viel und zu wenig (zeitliches Einsparungspotential, zu wenig Zeit für Skeptiker). Es wird die Frage nach dem Transfer in den Alltag und die Übertragbarkeit auf das Kollegium gestellt. Hier ist auffällig, dass mehrfach entgegengesetzte Aussagen gemacht werden: zu viel - zu wenig Übungen, zu viel - zu wenig Zeit. Persönlicher Wunsch nach theoretischer Grundlage wird erneut formuliert (Grundsatzreferat).

Frage / Kategorie	Logbucheinträge	Inhaltliche Strukturierung
<p>11) In welcher Form erleichterte Ihnen der gewählte Zugang durch die Methoden die Auseinandersetzung mit der angebotenen Thematik?</p>	<p>a) / b) sehr anschaulich c) Bewusst werden verborgener Prozesse, von Defiziten der Wahrnehmung d) Durch die 2-Teilung der Gruppe war dies leichter e) Abwechslung durch Eigenaktivität, aber persönlicher Wissenszuwachs höher durch zusätzliche theoretische Grundlegung f) /</p>	<p>sehr anschaulich bewusst werden verborgener Prozesse Defizite der Wahrnehmung Die 2-Teilung der Gruppe erleichtert Abwechslung durch Eigenaktivität Überwiegende Mehrheit trug in geeigneter Weise zur Verdeutlichung bei Anschauliche Darbietung Schnellere Anknüpfung an Bekanntschaften Anfang August Mehr Lockerheit Immer nach einer Übung konnte man in ausrei-</p>

Kategorie: Methoden und Thema	<ul style="list-style-type: none"> g) die überwiegende Mehrheit der Methoden trug in geeigneter Weise zur Verdeutlichung der Thematik bei h) am effektivsten mit: Aussprache und praktische Erfahrungen anderer Kolleg/innen; theoretischer Abriss würde ausreichen, so angenehm Anschaulichkeit auch sein mag i) anschauliche Darbietung j) Schnellere Anknüpfung an Bekanntschaften Anfang August (mehr Lockerheit) k) / l) Immer nach einer Übung konnte man in ausreichendem Maße über den Einstieg reflektieren. m) / n) praktikabel zielorientiert o) praktisches Tun macht Theorie erlebbar p) / q) Tarnen der Erkenntnisse 	<p>chendem Maße über den Einstieg reflektieren Praktikabel Zielorientiert Praktisches Tun macht Theorie erlebbar</p> <p>Tarnen der Erkenntnisse persönlicher Wissenszuwachs höher durch Theorie</p> <p>anders effektiver: Aussprache und praktische Erfahrungen anderer Kolleg/innen Theoretischer Abriss würde ausreichen, so angenehm auch Anschaulichkeit sein mag</p> <p>fünf Logbücher ohne Eintrag</p>
--------------------------------------	---	--

Auswertung von Frage 11 zu der Unterstützung des Themenzugangs durch die Methodenauswahl:

Überwiegend lag eine positive Rückmeldung in Form von Begriffen wie: praktikabel, zielorientiert, Theorie erlebbar, anschaulich, vor. Dabei werden Sichtweisen deutlich, warum diese Methoden als förderlich gesehen werden. Das trifft sowohl auf den Bezug zum Thema zu (in ausreichendem Maße über den Einstieg reflektieren, Bewusstwerden verborgener Prozesse, Wahrnehmungsdefizite), aber auch auf persönliche Gründe (Auffrischen von Bekanntschaften, Lockerheit). Der Zugang zum Thema wird als entspannend gesehen, weshalb diese Form der Arbeit von einigen befürwortet wird. Die Selbsttätigkeit wird erwähnt (praktisches Tun). Die Möglichkeit der Reflexion wird angesprochen. Das Bedürfnis nach theoretischer Grundlage ist bei einigen immer wieder Thema (theoretischer Abriss würde ausreichen, so angenehm Anschaulichkeit auch sein mag).

Frage / Kategorie	Logbucheinträge	Inhaltliche Strukturierung
<p>12) Reichte Ihnen die Zeit und die Gelegenheit zur Reflexion im Sinne der Selbstreflexion aus?</p> <p>Kategorie: Reflexion</p>	<ul style="list-style-type: none"> a) ja b) ja, man kann ja auch mittags oder vor 9 Uhr die Reflexion durchführen c) Ja, da die Reflexion über die gesamte Lehrgangsdauer ausgedehnt ist d) Eigentlich reicht die Zeit nie aus. Es kann nur ein "anreißen" sein. e) Ja f) / g) ja h) nein, Gesprächsbedarf! i) Wird im Keller fortgesetzt j) Ja k) Ja l) Ja m) Ja, für dieses Thema n) Ja, o) Ja 	<p>Ja: 11 mal Ja, für dieses Thema</p> <p>man kann auch mittags oder vor 9 Uhr reflektieren die Reflexion ist über die gesamte Lehrgangsdauer ausgedehnt die Zeit reicht nie aus, es kann nur ein "anreißen" sein wird im Keller fortgesetzt</p> <p>Nein: 2 mal nein, Gesprächsbedarf</p> <p>zwei Logbücher ohne Eintrag</p>

	p) / q) Nein	
--	-----------------	--

Auswertung von Frage 12 zur Möglichkeit der Reflexion im Zusammenhang mit den Übungen:

Grundsätzlich scheint der diesbezügliche Bedarf bei den meisten gedeckt zu sein (11 x Ja), zwei Nennungen wünschten sich mehr Reflexion. Zusätzliche Möglichkeiten im Rahmen des Lehrgangs werden als Reflexionszeiten gesehen (Reflexion über die gesamte Lehrgangsdauer). Bei den meisten scheint Reflexion stattzufinden, in dem sie die entsprechenden Angebote nutzen und in Gesprächen mit Kolleg/innen den Austausch kontinuierlich pflegen.

Frage / Kategorie	Logbucheinträge	Inhaltliche Strukturierung
13) Fiel es Ihnen leicht, sich auf die methodischen Angebote einzulassen oder haben Sie bei sich zunächst eine abwehrende Regung wahrgenommen? Kategorie: Widerstand	a) ja b) es fiel mir leicht c) natürlich ist es schwierig, sich vor anderen in einer "Rolle" zu präsentieren d) Ich glaube, dass es für einen leichter ist, eine abwehrende Haltung einzunehmen. e) Habe keine Aversionen gegen handlungsorientierte Methoden; habe keine Probleme, mich darauf einzulassen, aber: Erfahrungswissenszuwachs für mich persönlich höher mit zusätzlicher umfassender Grundlegung f) / g) ja, es gelingt mir gut, mich direkt und schnell auf die Methodik einzulassen h) nicht direkt, aber : Zeitfaktor/Effektivität i) machte Spaß, keinerlei Probleme j) fiel leicht k) hatte keine Probleme, mich auf die meth. Angebote einzulassen l) Hatte kein Problem, mich darauf einzulassen! m) Keine Abwehr bei diesen Übungen n) War ok. o) Methode ist gut p) Spielsituationen der angebotenen Art lösen bei mir spontan Abwehrreaktionen aus q) Spaßfaktor erleichtert das Aufeinander - Zugehen	Fiel leicht 4 mal Keine Probleme 3 mal Keine Aversion Es gelingt mir gut, mich direkt und schnell auf Methodik einzulassen Machte Spaß 2 mal Aufeinander zugehen erleichtert Keine Abwehr War ok. Methode ist gut Natürlich ist es schwierig, sich vor anderen in einer Rolle zu präsentieren Leichter ist es eine abwehrende Haltung einzunehmen ...aber theoretische Grundlegung noch höherwertig Zeitfaktor / Effektivität Spielsituationen lösen Abwehrreaktionen aus ein Logbuch ohne Eintrag

Auswertung von Frage 13 zum Widerstand seitens der Teilnehmenden in Bezug auf die Methodenauswahl:

Die zahlreichen positiven Reaktionen lassen vermuten, dass wenig widerständige Gefühle vorhanden sind (4 x vielleicht, 3 x keine Probleme, 2 x machte Spaß). Eine aufgeschlossene Grundeinstellung ist erkennbar (keine Aversion, machte Spaß). Die Methode scheint zur Unterstützung der sozialen Aspekte beizutragen (aufeinander zugehen erleichtert). Die Haltung eines Kollegen, der über die verschiedenen Fragestellungen hinweg sein Bedürfnis nach Theorie geäußert hat, zieht sich durch (Erfahrungswissenszuwachs für mich persönlich höher mit zusätzlicher umfassender Grundlegung). Die Relation Effektivität - Zeit - Ergebnis wird angesprochen, ob mit diesen Methoden nicht zu wenig Ertrag erwirtschaftet wird, der

mit anderen Verfahren vielleicht leichter zu erreichen wäre (Zeitfaktor/Effektivität). Ein Teilnehmer formuliert ganz konkret seine Abwehrreaktionen den spielerischen Formen gegenüber.

Frage / Kategorie	Logbucheinträge	Inhaltliche Strukturierung
<p>14) Hätten sie bei einigen Übungen lieber eine Beobachterrolle eingenommen?</p> <p>Kategorie: Widerstand / Methode</p>	<p>a) nein</p> <p>b) nein</p> <p>c) Beide Erfahrungen sind wichtig und machen den Perspektivwechsel bewusst</p> <p>d) Am ersten Tag ist es doch angenehmer, sich ein eine Beobachterrolle zu verdrücken</p> <p>e) Aktiv mitmachen und beobachten ist z.T. möglich</p> <p>f) /</p> <p>g) nein</p> <p>h) nein: mitgefangen - mitgegangen</p> <p>i) nein</p> <p>j) beides reizvoll</p> <p>k) nein</p> <p>l) Ja, bei der Stabübung</p> <p>m) Nein</p> <p>n) Nein</p> <p>o) Nein</p> <p>p) Ganz sicher!</p> <p>q) Hab ich immer wieder</p>	<p>Nein: 9 mal Mitgefangen Mitgegangen</p> <p>Beide Erfahrungen sind wichtig Perspektivwechsel bewusst machend Am ersten Tag ist es angenehmer, sich in eine Beobachterrolle zu verdrücken Aktiv mitmachen und beobachten ist z.T. möglich Beides reizvoll Hab ich immer wieder</p> <p>Ja: 1 mal Bei der Stabübung Ganz sicher</p> <p>Ein Logbuch ohne Eintrag</p>

Auswertung von Frage 14 zur Rolle als Beobachter:

Es lässt sich eine eindeutige Tendenz mitmachen zu wollen erkennen (9 x nein). Allerdings wird vielfach der Wunsch geäußert, beides zu erleben (beide Erfahrungen sind wichtig). Der Kollege, der zu den spielerischen Formen keinen Zugang hat, würde sich lieber in der Beobachterrolle sehen. Auch werden Ängste formuliert, mit den Anforderungen am ersten Tag noch nicht so leicht umgehen zu können (am ersten Tag „verdrücken“). Aus den Rückmeldungen lässt sich bei einigen die Erkenntnis herauslesen, dass der Zugang zum Lernprozess durchaus auch über die Beobachtung laufen kann (beide Erfahrungen sind wichtig und machen den Perspektivwechsel bewusst).

Frage / Kategorie	Logbucheinträge	Inhaltliche Strukturierung
<p>15) Sind Ihnen solche Zugänge zu Lernangeboten als</p>	<p>a) /</p> <p>b) nein</p> <p>c) als Führungskraft noch nicht. Insbesondere im Rahmen von</p>	<p>Ja: 8 mal noch zu wenig Anwendung</p>

Führungskraft vertraut? Kategorie: Adressaten	d) SCHILFs wären derartige Angebote hilfreich Nein. Eigentlich nur die "Erlebnispädagogik" für Schüler, bzw. die Erlebnispädagogik für Führungskräfte in der freien Wirtschaft. e) Als Lehrer ja, als Führungskraft (Schulleiter) noch nicht angewendet f) / g) ja, aber ich wende sie noch zu wenig an h) als L. ja, als Führungskraft eher weniger - Frage nach der Planung einer derartigen Vorgehensweise i) ja j) ja k) nein l) nein m) ja, aber weniger in der Ausbildung zur Führungskraft, sondern in anderen Zusammenhängen n) ja o) Nein (in der Ausbildung zum Schl.entw.moderator aber viele positive Erfahrungen gemacht) p) Bekannt ja, vertraut und willkommen: nein! q) Ja	als Lehrer ja (2 mal) mehr in anderen Zusammenhängen in der Ausbildung zum Schulentwicklungsmoderator viele positive Erfahrungen gemacht nur die EP für S/innen, bzw. EP in der freien Wirtschaft bekannt ja - vertraut und willkommen: nein Nein: 5 mal als Führungskraft noch nicht im Rahmen von Schilfs wären derartige Angebote hilfreich als SL nein (2mal) weniger als Führungskraft Planung einer derartigen Vorgehensweise zwei Logbücher ohne Eintrag
--	---	--

Auswertung von Frage 15 zu den Erfahrungen mit handlungsorientierten Lernangeboten:

Es sind Erfahrungen vorhanden, die sich aber eher auf andere Kontexte und Aufgabengebiete beziehen (als Lehrkraft, als Schulentwicklungsmoderator). Diese Erfahrungen werden in den Aussagen als hilfreich und positiv rückgemeldet (noch zu wenig, viele positive Erfahrungen). Es besteht anscheinend Interesse, weiter einzusteigen, da nachgefragt wird, wie solche Angebote für die eigene Schule und für die dortigen Lehrkräfte sowie für die eigene Entwicklung verwirklicht werden könnten (Frage nach der Planung einer derartigen Vorgehensweise, im Rahmen von SCHILFs hilfreich). Erlebnispädagogik wird in Bezug zu ähnlichen Angeboten in der freien Wirtschaft und der dortigen Führungskräfte-schulung gesetzt.

Frage / Kategorie	Logbucheinträge	Inhaltliche Strukturierung
16) Was haben Sie heute für sich dazu gelernt? Kategorie: Lernen	a) / b) grundlegendes Wissen zur Teamentwicklung - ich hätte gerne noch mehr praktische Übungen zu erlebnisorientierten Zugängen zu Lernangeboten, da diese Thematik für mich auch neu ist c) "There is more to the picture as the eye can see!" d) Teamentwicklung ist ein wichtiger Baustein, aber viele Entscheidungen eines Schulleiters sind im Team nicht lösbar (z.B. Versetzung einer Lehrkraft,...) e) "Teamuhr" mit Phasen der Teamentwicklung f) / g) ja vor allem die Aufforderung für mich, mehr aktiv von den Möglichkeiten einer erlebnisorientierten Arbeitsweise Gebrauch zu machen h) forming - storming - norming - performing; du bist Hauptsache, aber im <u>Hintergrund</u> !! i) Vorwissen wurde strukturiert, kann zielgerichteter angewendet werden j) U.U. mehr Zurücknahme als Führungskraft bei Teamarbeit k) Theoretische Grundlagen für bereits vorhandene prakt. Erfahrungen und praktische Möglichkeiten l) Den Mut zu haben, solche Übungen auch im Kollegium durchzuführen m) Teamuhr nach Tuckmann als Methode der Reflexion n) Der Weg ist ok. o) Teamentwicklung braucht Zeit p) Wenig!	Inhalt (Teamentwicklung): grundlegendes Wissen zur Teamentwicklung TEW ist ein wichtiger Baustein, viele Entscheidungen des SL im Team nicht lösbar Teamuhr mit Phasen (3 mal) SL im Hintergrund (2mal) Vorwissen strukturiert, zielgerichteter anwenden Theorie war bereits vorhanden TEW braucht Zeit Methode (erlebnisorientierte Zugänge): mehr praktische Übungen zu erlebnisorientierten Zugängen zu Lernangeboten, There is more to the picture as the eye can see! Erlebnisorientierte Arbeitsweise mehr gebrauchen Praktische Erfahrungen / Möglichkeiten Mut, auch im Kollegium solche Angebote zu machen Der Weg ist okay Sonstige: Wenig! drei Logbücher ohne Eintrag

	q) /	
--	------	--

Auswertung von Frage 16 zum durch diese Einheit vermittelten Lernerfolg:

Diese Frage wird in zwei Richtungen beantwortet. Zum einen konkret zum Thema Teamentwicklung, zum andern werden im Erleben der Methode neue Perspektiven entdeckt.

Mit Hilfe der Methoden sind einige Teilnehmende zu der Erkenntnis gekommen, dass so Lernen stattfinden kann (Lernangebote, Vorwissen strukturiert, zielgerichtete Anwendung, praktische Erfahrungen). Die Übungen regten Bewusstsein im Umgang mit der Führungsrolle an, da sich die Fragen stellen: wo kann ich in meiner täglichen Arbeit mit solchen Methoden agieren, wie kann ich mich adäquat einbringen bzw. zurücknehmen (du bist die Hauptsache, aber im Hintergrund; solche Übungen auch im Kollegium durchführen).

Frage / Kategorie	Logbucheinträge	Inhaltliche Strukturierung
17) Was brauchen Sie, um das Gelernte nachhaltig weiter zu führen? Kategorie: Nachhaltigkeit	a) / b) Zeit, nun das Gelernte im Kollegium bzw. in Teilen des Kollegiums zu entwickeln c) Übung im Alltag d) / e) mehr Zeit zu weiterer theoretischer Beschäftigung mit der Thematik; Rollenspiele? f) / g) Übung und dadurch mehr Routine h) Alter Grundsatz: learning by doing! i) Noch mehr Methoden, um Auswahl zu ermöglichen j) Zeit, Ressourcen k) Zeit; evt. Weitere Anlässe l) Weitere, vertiefende Erfahrungen mit solchen Übungen! m) Mehr Tun im Alltag n) / o) Zeit, Übungsmöglichkeiten p) / q) reflexive Gespräche	Zeit: 5 mal Übung: 5 mal Mehr Methoden: 1 mal Ressourcen: 1 mal Weitere Anlässe: 2 mal Vertiefende Erfahrungen: 1 mal Reflexive Gespräche: 1 mal Erläuterungen: Im Kollegium das Gelernte weiter entwickeln Weitere theoretische Beschäftigung Rollenspiele mehr Routine Learning by doing Größere Auswahl Mehr Tun Übungsmöglichkeiten fünf Logbücher ohne Eintrag

Auswertung von Frage 17 zur Nachhaltigkeit des Gelernten:

Verschiedene Faktoren werden hier angeführt, die Nachhaltigkeit ermöglichen bzw. begrenzen können (5 x Zeit, 5 x Übung, Ressourcen, Anlässe, Gespräche, Erfahrungen). Mangelnde Zeit wird als begrenzend gesehen, ebenso mangelnde Übungsmöglichkeiten. Der Wunsch nach weiterer Auseinandersetzung wird deutlich formuliert (learning by doing, weitere, vertiefende Erfahrungen, mehr Tun im Alltag). Mehr Bedarf an Gelegenheiten zur Vertiefung und zum Ausprobieren wird gewünscht. Als vorherrschende Meinung wird vertreten, dass der Alltag wenig Spielraum für weitere Erkenntnisse bzw. zu deren Vertiefung lässt (Zeit, nun das Gelernte im Kollegium bzw. in Teilen des Kollegiums zu entwickeln).

Frage / Kategorie	Logbucheinträge	Inhaltliche Strukturierung
<p>18) Welche Erfahrungen des heutigen Tages regen Sie zum Transfer in den Führungsalltag an?</p> <p>Kategorie: Transfer</p>	<p>a) /</p> <p>b) - dem Kollegium etwas zutrauen - Ressourcen eruieren - Emotion und Sachlichkeit lassen sich nicht total trennen</p> <p>c) Im Prinzip ist es die Auswertung und Austausch zwischen kompetenten Erwachsenen - Fachgespräche</p> <p>d) /</p> <p>e) Initiierung; Beobachtung, Leitung von Teamarbeit bewusster gestalten</p> <p>f) /</p> <p>g) die Erkenntnis, dass die vorgestellte Methodik schnell und einfach in die tägliche Arbeit umsetzbar ist bei mir im Moment noch nicht handlungsmotiviert!</p> <p>i) Transparenz und Strukturierung sind sehr wichtig</p> <p>j) Mehr Reflexion im Vorfeld der Teamarbeit</p> <p>k) /</p> <p>l) Man kann sich trauen, Teamentwicklung anzugehen, auch wenn es Widerstände gibt!</p> <p>m) Beobachtungen von Team/Gruppenprozessen nach Teamuhr, mehr Verständnis für solche Prozesse durch Ausprobieren derselben (andere Übungen kannte ich schon so ähnlich)</p> <p>n) Eigentlich wurde es schon so gemacht</p> <p>o) Arbeiten der Schulleitung mehr in Teams verlagern</p> <p>p) /</p> <p>q) sich etwas entwickeln lassen, Beobachten während des Agierens</p>	<p>Inhalt:</p> <p>Dem Kollegium etwas zutrauen Ressourcen eruieren Emotion und Sachlichkeit lassen sich nicht trennen Auswertung und Austausch von Erwachsenen - Fachgespräche</p> <p>Initiierung Beobachtung Leitung bewusst gestalten Transparenz sehr wichtig Strukturierung sehr wichtig Mehr Reflexion im Vorfeld Sich trauen TEW anzugehen, trotz Widerstände Teamuhr als Beobachtungsinstrument verwenden Prozesssensibilisierung Arbeiten der SL ins Team verlagern Entwickeln lassen, Beobachten während des Agierens</p> <p>Methoden: schnell und einfach in der täglichen Arbeit umsetzbar Ausprobieren von Übungen</p> <p>Sonstiges: noch nicht handlungsmotiviert es wurde schon so gemacht</p> <p>fünf Logbücher ohne Eintrag</p>

Auswertung von Frage 18 zu Transfermöglichkeiten in den Führungsalltag:

Hier steht im Vordergrund die inhaltliche Ausrichtung zum Transfergedanken. Auf das Thema Teamentwicklung wird intensiv eingegangen, vor allem in Bezug auf das Rollenverständnis (man kann sich trauen, Teamentwicklung anzugehen, auch wenn es Widerstände gibt). Es geht um konkrete Überlegungen, wie das Erfahrene umgesetzt werden kann (Initiierung, Beobachtung, Leitung von Teamarbeit bewusster gestalten). Das scheint vor allem auf die eigene Person, die eigenen Aufgaben ausgerichtet (dem Kollegium etwas zutrauen - Ressourcen eruieren, Arbeiten der Schulleitung mehr in Teams verlagern). Die Methoden werden als Transferanliegen wenig erwähnt.

Frage / Kategorie	Logbucheinträge	Inhaltliche Strukturierung
<p>19) Hier finden Sie noch zusätzlich Gelegenheit, ganz individuelle Ergänzungen und Eindrücke aufzuschreiben:</p>	<p>a) /</p> <p>b) /</p> <p>c) /</p> <p>d) /</p> <p>e) Zeit für dieses Thema zu kurz: mehr Theorie, praktische Anwendung (Rollenspiel)</p> <p>f) /</p> <p>g) /</p> <p>h) + positive Atmosphäre; + man kennt sich; + romantische Stille von Gars wirkt "sedierend"</p> <p>i) es ist wichtig, selbstgesetzte Zeitrahmen einzuhalten</p> <p>j) /</p> <p>k) /</p> <p>l) /</p>	<p>Zeit: zu kurz</p> <p>Persönliche Eindrücke: positive Atmosphäre man kennt sich romantische Stille von Gars wirkt sedierend menschliche Komponente Interaktion</p> <p>Inhalte: mehr Theorie praktische Anwendungen (Rollenspiel)</p>

	m) Wie bringe ich Lehrer dazu gewohnte Bahnen zu verlassen und mit anderen z.B. in Jahrgangsstufenteams zusammen zu arbeiten? Der Einstieg in Teamarbeit für Leute, die dies eigentlich nicht unbedingt wollen! n) Menschliche Komponente - Interaktion - Kommunikation an Basis Teamwerkzeug o) / p) / q) /	zur Teamentwicklung offene Fragen: wie bringt man Lehrer zur Teamarbeit, die das nicht wollen? Kommunikation Wichtig, selbstgesetzten Zeitrahmen einhalten 12 Logbücher ohne Eintrag
--	--	---

Auswertung von Frage 19 mit Raum für persönliche Ergänzungen zum Thema:

Einiges scheint im Sinne einer weitergehenden inhaltlichen Auseinandersetzung bei gut der Hälfte der Befragten nachzuwirken. Dabei handelt es sich um offene Fragen, die sich mit Defiziten und Erkenntnissen befassen (Wie bringen ich Lehrer dazu gewohnte Bahnen zu verlassen). Dazu kommen Rückmeldungen zu persönlichen Befindlichkeiten (positive Atmosphäre). Der Faktor Zeit für das Thema wird angesprochen (Zeit zu kurz) oder in Relation zur eigenen Zeit bezüglich der Umsetzung gesetzt (selbstgesetzte Zeitrahmen einhalten). Zwölf Logbücher blieben ohne Eintrag. Es lässt sich nur vermuten, dass die vorherigen Einträge bereits das abfragten, was für die Teilnehmenden erwähnenswert war.

Frage / Kategorie	Logbucheinträge	Inhaltliche Strukturierung
20) Ergänzen Sie bitte Gedanken zum Vortag, die Sie im Nachklang noch beschäftigt haben:	a) / b) / c) "It's better to burn out than to fade away" d) Gefühle ansprechen; selbst Gefühle äußern, nicht alles schlucken; Schlüsselsätze sich überlegen e) / f) / g) / h) war kurzweilig, angenehm "portioniert" für LG-Einsteiger i) fundiertes theoretisches Grundwissen / Praxis: Viele? j) / k) / l) Wann beginne ich mit der Umsetzung im Kollegium? m) / n) / o) Eigentlich habe ich an meiner Schule nur AGs, keine Teams. p) / q) Die Übungen stärkten die Gruppe!	Inhalt: Gefühle ansprechen, selbst Gefühle äußern, nicht alles schlucken, Schlüsselsätze überlegen Fundiertes theoretisches Grundwissen Praxis: viele ? Wann beginne ich mit der Umsetzung ins Kollegium? Eigentlich habe ich an meiner Schule nur AG's, keine Teams Methode: kurzweilig angenehm portioniert für LG-Einsteiger die Übungen stärkten die Gruppe Sonstiges: It's better to burn out than to fade away 10 Logbücher ohne Eintrag

Auswertung von Frage 20 am darauffolgenden Tag:

Mehr als die Hälfte hat von dem Angebot keinen Gebrauch gemacht. Inhaltlich wirkte noch einiges nach, insbesondere Fragen zur Umsetzung (Wann beginne ich mit der Umsetzung im Kollegium?). Der erlebte Einstieg in die zweite Woche wurde von einigen als positiv gesehen, zum Beispiel als eine Hilfe zur Formierung der Gruppe (Übungen stärken die Gruppe!, kurzweilig, angenehm portioniert).

Im Folgenden werden die bereits bekannten Fragen erneut gestellt, beantwortet und bearbeitet. Sie beziehen sich auf die Einheit zur Kommunikation. Eine neue Referentin bietet dieses Thema mit weiteren handlungsorientierten Methoden an.

Frage / Kategorie	Logbucheinträge	Inhaltliche Strukturierung
<p>23) Ermöglichte der Einstieg Ihnen die Gelegenheit, gut ins Thema zu kommen?</p> <p>Kategorie: Leitung</p>	<p>a) ja b) ja, den Einstieg mit den Bildkarten fand ich sehr gut c) Die TN werden bei "sich" abgeholt. "Bildvorlage". Der einzelne TN konnte sich mit der Vorlage identifizieren und präzisieren. Damit war eine Integration in die Gesamtgruppe möglich d) Sichtweisen verändern; Jeder sieht es anders e) Optische Wahrnehmung unterschiedlich - Kommunikations"wahrnehmung" f) Ja g) Der Gesprächsanlass durch die Bilder stellte für mich einen guten Einstieg in die Thematik dar. h) Sehr gut, nachvollziehbar, organische Anleitung zum Thema i) Ja j) Ja k) Ja l) Sehr gut (Karten)! m) Ja, war sehr schön! n) Ja o) Ja p) / q) Sichtweisen verdeutlichen den Wechsel - Perspektive</p>	<p>Ja 9 mal Bildkarten sehr gut (4) TN werden abgeholt Identifikation Integration Sichtweisen verändern Jeder sieht es anders Gesprächsanlass guter Einstieg Organische Anleitung zum Thema Sehr schön Sichtweisen verdeutlichen den Wechsel-Perspektive</p> <p>Ein Logbuch ohne Eintrag</p>

Auswertung von Frage 23 zum Einstieg zum Thema Kommunikation:

Die positiven Rückmeldungen überwiegen (9 x ja). Es wird speziell die gewählte Form des Einstiegs angesprochen (4 x Bilder), die als adressatengerecht und angemessen empfunden wird (abgeholt werden, organische Anleitung zum Thema). Der Einstieg entspricht dem Thema und dem Anliegen. Auch für das Gemeinschaftsgefühl konnte hier Unterstützung gesehen werden (Damit war eine Integration in die Gesamtgruppe möglich).

Frage / Kategorie	Logbucheinträge	Inhaltliche Strukturierung
<p>24) Inwieweit war Ihnen transparent, warum die Referentin in der angebotenen Form vorging?</p> <p>Kategorie: Leitung</p>	<p>a) / b) es wurde mir sehr schnell klar, was die Referentin mit uns trainieren wollte c) Es sollte bewusst gemacht werden, dass 80% der Kommunikation auf der Beziehungsebene abläuft. Deshalb liefen die Übungen sehr handlungsorientiert und gefühlsbetont ab. d) Bewusst machen, dass verschiedene Ebenen vorhanden sind e) Logisch, sachgerecht f) Sehr anschaulich, nachvollziehbar g) Der Austausch über die unterschiedlichen Sicht- und Verständigungsweisen ist eine sehr kommunikative Art der "Kontaktaufnahme" mit dem Thema und dadurch sehr geeignet h) Ging um Kommunikation, war praktisches Handeln, praxisorientiert, sehr sinnvoll i) Es bleiben keine Fragen j) Vorgehen war für mich schlüssig k) Handlungsorientierter Ansatz erleichtert die Kommunikation l) War absolut transparent! m) Sehr transparent, wurde gut vermittelt n) Übung - Ableitung zur theoretischen Abwicklung o) Erfahrungen machen lassen als Basis für theoretische Ausführungen, Methode aktiviert, lockert auf, sichert nachhaltiger p) /</p>	<p>Schnell klar Bewusstsein für Ablauf von Kommunikation auf der Beziehungsebene Handlungsorientiert und gefühlsbetonte Übungen Bewusstsein für verschiedene Ebenen Logisch, Sachgerecht Sehr anschaulich, nachvollziehbar Austausch über unterschiedliche Sicht- und Verständigungsweisen sehr kommunikative Art Sehr geeignet Praktisches Handeln Praxisorientiert Sehr sinnvoll Es bleiben keine Fragen Schlüssiges Vorgehen Handlungsorientierter Ansatz erleichtert Kommunikation Absolut transparent Sehr transparent Gut vermittelt Übung - Ableitung zur theoretischen Vermittlung Erfahrungen machen lassen als Basis für theoretische</p>

	q) ja, natürlich: Jeder schafft sich über den Blickwinkel die eigentliche Wirklichkeit	sche Ausführungen Methode aktiviert, lockert auf, sichert nachhaltiger Ja, natürlich: Jeder schafft sich über den Blickwinkel die eigentliche Wirklichkeit Ein Logbuch ohne Eintrag
--	--	--

Auswertung von Frage 24 nach der Transparenz des Angebots:

Die Gesamtresonanz ist positiv und äußert sich in differenzierter Einschätzung (logisch, praxisorientiert, schlüssig, transparent). In Bezug zum Inhalt wird das Vorgehen als angemessen angesehen (geeignet, nachvollziehbar, es bleiben keine Fragen). Das Thema konnte gut vermittelt werden, das handlungsorientierte Lernen wird positiv gesehen (Methode aktiviert, locker auf, sichert nachhaltiger, handlungsorientierter Ansatz erleichtert). Das Ganze kommt strukturiert und transparent bei den Nutzer/innen an (anschaulich, schnell klar, absolut transparent). Die Fragen werden hier deutlich vielschichtiger angegangen als bisher; es scheint den Teilnehmenden nun leichter zu fallen sich mit Fragen differenziert auseinander zu setzen, mit denen sie bereits vertraut sind. Zahlreiche Teilnehmende nutzen die in den Fragen angelegte Begrifflichkeit (transparent, handlungsorientiert).

Frage / Kategorie	Logbucheinträge	Inhaltliche Strukturierung
28): Empfinden Sie die Auswahl der Methoden angemessen für das dargebotene Thema? Kategorie: Methoden und Thema	a) ja b) ja, sehr praxisbezogen c) Ja, im Laufe der Woche wurden die Methoden verständlicher, weil die inhaltliche Ausrichtung klarer wurde: von der rein rationalen Betrachtungsweise (sachlich) hin zur handlungsorientierten, emotionalen - sozialen Perspektive. d) Manches war ungewohnt und gewöhnungsbedürftig e) Hervorragend, informativ, kurzweilig f) Sehr angemessen g) Ja h) Sehr angenehm, abwechslungsreich und rhythmisierend, Abfolge von Methoden i) Ja j) Reihenfolge d. Methodeneinsatzes und Auswahl d. Methoden sehr durchdacht. k) Ja l) Ja! m) Sehr gut! n) Ja o) Ja p) Rollenspiele (Gespräch Eltern /Schulleiter) sind immer konstruiert, haben keinen konkreten Hintergrund und haben deswegen mit der Realität nur wenig gemeinsam! q) Sie boten Raum für öffentlich und "eigene" Reflexion	Ja: 9 mal sehr praxisbezogen im Laufe der Woche wurden die Methoden verständlicher, inhaltliche Ausrichtung wurde klarer: von der rein rationalen Betrachtungsweise (sachlich) hin zur handlungsorientierten, emotionalen - sozialen Perspektive hervorragend, informativ, kurzweilig sehr angemessen sehr angenehm abwechslungsreich, rhythmisierend Abfolge von Methoden Reihenfolge d. Methodeneinsatzes Auswahl der Methoden sehr durchdacht Sehr gut Öffentliche und eigene Reflexion möglich ungewohnt und gewöhnungsbedürftig Rollenspiele sind immer konstruiert Keinen konkreten Hintergrund Mit der Realität nur wenig gemeinsam

Auswertung von Frage 28 zur Methodenauswahl in Relation zum Thema:

Die positive Resonanz wird an der zahlreichen Zustimmung deutlich (9 x Ja). Die Zufriedenheit mit dem Vorgehen ist zu erkennen (sehr angemessen, sehr angenehm, abwechslungsreich,

kurzweilig). Diese Form der Begegnung mit Inhalten scheint für die Teilnehmenden angenehm (von der rationalen Betrachtungsweise zur emotional-sozialen). Die Vielfalt und der Wechsel der methodischen Angebote werden positiv gesehen (sehr durchdacht). Die Reflexionsangebote durch diese Formen werden gewürdigt (Sie boten Raum für öffentliche und „eigene“ Reflexion). Zum Aufbau der Woche werden Überlegungen angestellt, die eine Schwerpunktbildung mit Blick auf die Methoden nun erkennbar werden lassen (im Laufe der Woche wurden die Methoden verständlicher). Bei einigen wenigen Personen ist der Tenor der Aussagen durchgehend auf die Schwierigkeiten, sich einzulassen bzw. auf den Wunsch nach alternativen methodischen Ansätzen gerichtet (ungewohnt und gewöhnungsbedürftig).

Frage / Kategorie	Logbucheinträge	Inhaltliche Strukturierung
<p>29) In welcher Form erleichterte Ihnen der hier gewählte Zugang durch die Methoden die Auseinandersetzung mit der angebotenen Thematik?</p> <p>Kategorie: Methoden</p>	<p>a) /</p> <p>b) die Rollenspiele mit den Zielvorgaben fand ich sehr gut</p> <p>c) Durch Interaktion und Ausdruck wurden rein sachliche Darstellungen in den Hintergrund gedrängt.</p> <p>d) Bilder, Situationsspiele</p> <p>e) Der theoretische Anteil zur Analyse der praktischen Übungen war angemessen (besonders am Vormittag)</p> <p>f) /</p> <p>g) S.o.: eigene Aktivität erlaubt intensivere Auseinandersetzung und damit bessere Verfestigung</p> <p>h) Bes. deutlich: Kommunizieren und Konfliktsituationen; Rollenspiel und Perspektivwechsel; Elaborierung von Grundsätzen d. Komm.</p> <p>i) Selbsttätigkeit und Abwechslung erhöhen Konzentration und Aufmerksamkeit</p> <p>j) Situations- und handlungsorientiert: Rolle d. Schulleiters in d. Gesprächsführung wurde transparent; Reaktion in Gesprächen wurden nachempfunden bzw. beobachtet</p> <p>k) Gruppenarbeit: intensiver Austausch der Thematik</p> <p>l) Viele Türöffner (Karten!)</p> <p>m) Rollenspiel war sehr gut, weil es Situationen wirklich deutlich macht (wenn man sie ernst nimmt!)</p> <p>n) Übungen waren gut ausgewählt.</p> <p>o) Erleben, mitagieren sorgt für gute Atmosphäre, Lernbereitschaft und Aufnahmekapazität steigt,</p> <p>p) /</p> <p>q) Die Spiegelung durch den Beobachter - neutral - zeigte einiges auf</p>	<p>Rollenspiele mit Zielvorgaben sehr gut</p> <p>Interaktion und Ausdruck wurden rein sachliche Darstellungen in den Hintergrund gedrängt</p> <p>Bilder</p> <p>Situationsspiele</p> <p>Theoretischer Anteil zur Analyse angemessen</p> <p>Eigene Aktivität erlaubt intensivere Auseinandersetzung</p> <p>Bessere Verfestigung</p> <p>Kommunizieren und Konfliktsituationen</p> <p>Rollenspiel und Perspektivwechsel</p> <p>Elaborierung von Grundsätzen</p> <p>Selbsttätigkeit und Abwechslung</p> <p>Erhöhen Konzentration und Aufmerksamkeit</p> <p>Situations- und handlungsorientiert</p> <p>Rolle der SL wurde transparent</p> <p>Reaktionen wurden nachempfunden/beobachtet</p> <p>Intensiver Austausch i.d.Gr.</p> <p>Viele Türöffner (Karten)</p> <p>Rollenspiel, macht Situationen deutlich</p> <p>Übungen gut ausgewählt</p> <p>Erleben, mitagieren sorgt für Atmosphäre</p> <p>Lernbereitschaft und Aufnahmekapazität steigt</p> <p>Die Spiegelung durch den Beobachter zeigt einiges auf</p> <p>drei Logbücher ohne Eintrag</p>

Auswertung von Frage 29 zu den Methoden und deren Themenangemessenheit:

Der Wert der Eigenaktivität, der mit diesen Methoden verbunden ist (eigene Aktivität erlaubt intensivere Auseinandersetzung und damit bessere Verfestigung), wird angesprochen. Die Möglichkeiten der Auseinandersetzung miteinander und mit dem Thema werden als weiterführend hervorgehoben, und angemerkt, dass dies durch die dargebotenen Methoden erleichtert wird (Selbsttätigkeit und Abwechslung erhöhen Konzentration und Aufmerksamkeit). Der Methodenwechsel hilft zur besseren Bearbeitung und schafft Zugänge zu praxisnahen Situations-

onen (erleben, mitagieren sorgt für gute Atmosphäre, Lernbereitschaft und Aufnahmekapazität steigt).

Frage / Kategorie	Logbucheinträge	Inhaltliche Strukturierung
<p>30) Reichte die Zeit und die Gelegenheit zur Reflexion im Sinne der Selbstreflexion aus?</p> <p>Kategorie: Reflexion</p>	<p>a) /</p> <p>b) ja</p> <p>c) ja</p> <p>d) Es war genügend Zeit vorhanden.</p> <p>e) Nachmittags: Zeit der "Gruppenberichte" sehr lang. Theoretische Grundlegung und Einordnung der Gruppenberichte hätte noch mehr Zeit gebraucht</p> <p>f) Ja</p> <p>g) Ja</p> <p>h) Es gäbe noch so viel mehr Konfliktsituationen auf die vorzubereiten zu werden, günstig wäre - zu wenig!</p> <p>i) Ja</p> <p>j) Ja</p> <p>k) Ja</p> <p>l) Ja, sehr ausreichend!</p> <p>m) Ja</p> <p>n) (Haken)</p> <p>o) ja</p> <p>p) /</p> <p>q) nein, es gäbe noch viele Fragen</p>	<p>Ja 10 mal genügend Zeit Sehr ausreichend "Haken"</p> <p>Nein 1 mal Nachmittag zu lang Theoretische Grundlegung mehr Zeit Mehr Konfliktsituationen bearbeiten / zu wenig Es gäbe noch viele Fragen</p> <p>zwei Logbücher ohne Eintrag</p>

Auswertung von Frage 30 zur Reflexion und deren Gewichtung:

Die Grundtendenz des Reflexionsangebots wurde als ausreichend empfunden (10 x Ja). Bei einigen entstand das Gefühl, gerne weiter gearbeitet zu haben (noch so viel mehr Konfliktsituationen, auf die vorzubereiten günstig wäre). Das theoretische Bedürfnis scheint nicht ausreichend befriedigt worden zu sein (theoretische Grundlegung mehr Zeit). In den Aussagen steckt zum Teil das Gefühl, dass nie genug Zeit sein wird, sich mit einer wichtigen Sache zu befassen (es gäbe noch so viele Fragen). Zum anderen beziehen die Kolleg/innen sich auf diese konkrete Fortbildungssituation, die ausreichend Zeit geboten hat, entsprechend dem zur Verfügung stehenden Rahmen (ausreichend, genügend).

Frage / Kategorie	Logbucheinträge	Inhaltliche Strukturierung
<p>31) Fiel es Ihnen leicht, sich auf die methodischen Angebote einzulassen oder haben Sie bei sich zunächst eine abwehrende Regung wahrgenommen?</p> <p>Kategorie: Widerstand</p>	<p>a) /</p> <p>b) es fiel mir leicht</p> <p>c) Natürlich erzeugt die Atmosphäre der Improvisation zunächst den Zwang "spontan" zu sein, ein Paradoxon! Im Laufe der Übung verliert sich die Zwanghaftigkeit. Das Vertrauen (Selbst-) wächst. Es macht einem nicht mehr viel aus, Fehler zu machen. Ich habe schon anfangs eine abwehrende Regung wahrgenommen. Sich neuen "Spielchen" zu öffnen ist nicht immer einfach</p> <p>d) Keine Probleme mit den methodischen Angeboten</p> <p>e) Es fiel mir leicht - keine Abwehr erkannt</p> <p>f) Ja, es gab keinerlei Schwierigkeiten</p> <p>g) Ich lass mich auf vieles sehr gerne ein!</p> <p>h) Fiel sehr leicht, lag sowohl an Methodik, als auch an anderen Teilnehmern</p> <p>i) Eine natürliche Scheu sich vor anderen in eine Rolle zu begeben und sich "bewerten" zu lassen ist immer gegeben.</p>	<p>Ja 1 mal Fiel mir leicht (3mal) Kein Problem mit den methodischen Angeboten Keine Abwehr erkannt Keinerlei Schwierigkeiten Ich lass mich gern ein Einlassen können lag sowohl an der Methodik Als auch an den Teilnehmern Interessante Angebote Keine Abwehr Akzeptanz der Referentin Methoden und Vermittlung gehen eine Einheit ein sinnhaft "Haken" Angenehme Gruppenatmosphäre Sorgt für Offenheit für methodisches Angebot</p>

	k) Ja l) Angebote waren sehr interessant! m) Keine Abwehr, Akzeptanz der Referentin und dessen, was sie überbringt! Methoden und Vermittlung gehen eine Einheit ein - sinnhaft! n) (Haken) o) angenehme Gruppenatmosphäre sorgt für Offenheit für methodisches Angebot p) / q) Je nach dem, welchen Part, Rolle man "spielen" sollte.	Zunächst spontanes Agieren schwierig, verliert sich aber dann, das Selbstvertrauen wächst macht nicht mehr so viel aus, Fehler zu machen Anfangs eine abwehrende Haltung Natürliche Scheu sich in eine Rolle zu begegnen ist immer gegeben Je nach dem welche Rolle man spielt Nicht immer einfach sich zu öffnen zwei Logbücher ohne Eintrag
--	---	--

Auswertung von Frage 31 zum Widerstand der Teilnehmenden:

Die Grundtendenz der Antworten zeigt an, dass die Teilnahme leicht fiel, was explizit von den Teilnehmenden formuliert wird. Einige Vorbehalte werden geäußert, die als überwindbar dargestellt werden (anfangs eine abwehrende Regung wahrgenommen. Sich neuen „Spielchen“ zu öffnen ist nicht immer einfach). Die Gruppensituation, in der mittlerweile Vertrauen aufgebaut wurde, wurde immer wieder als förderlich erwähnt, was sich in einem entspannten Miteinander äußert (angenehme Gruppenatmosphäre sorgt für Offenheit für methodisches Angebot). Es handelt sich nach der Rückmeldung der Teilnehmenden um eine gelungene Verbindung von Angeboten und der Haltung sowie dem Handeln der Referentin (Akzeptanz der Referentin, Methoden und Vermittlung gehen eine sinnhafte Einheit ein).

Frage / Kategorie	Logbucheinträge	Inhaltliche Strukturierung
32) Hätten Sie bei einigen Übungen lieber eine Beobachterrolle eingenommen? Kategorie: Widerstand / Methode	a) / b) nein c) Der Wechsel zwischen Beobachtung und Aktion war ausgewogen und notwendig. d) Es ist nicht einfacher nur die Beobachterrolle einzunehmen. Keine Verantwortung, keine Entscheidung. Die Wirklichkeit fordert tagtäglich von der Schulleitung irgendwelche Entscheidungen zu treffen e) Keine Probleme f) Nein g) Nein, eigene Aktivität ist mir lieber h) Nein i) Nein j) Ja k) Nein l) Nein, im Gegenteil! Man lernt auch durch aktives Tun. m) / n) / o) ja p) / q) ja, wenn es um Hilfflosigkeit ging.	Nein 7 mal Keine Probleme Eigene Aktivität lieber Im Gegenteil, man lernt durch aktives Tun Wechsel zwischen Beobachtung und Aktion Ausgewogen und notwendig Nicht einfacher, eine Beobachterrolle einzunehmen. Keine Verantwortung, keine Entscheidung Die Wirklichkeit fordert Entscheidungen von SL Ja 2 mal Wenn es um Hilfflosigkeit ging vier Logbücher ohne Eintrag

Auswertung von Frage 32 zur Beobachterrolle und der Rolle des Aktiven:

Die Grundtendenz bei der Beantwortung scheint in die Richtung zu tendieren, selbst aktiv sein zu wollen (7 x selbst aktiv sein, mehrmals macht keine Probleme). Es wird eine Ausgewogenheit zwischen den Rollen empfunden (Beobachtung und Aktion waren ausgewogen und

notwendig). Der Bezug zur Rolle der Schulleitung wird gezogen, wobei die aktive Rolle bevorzugt wird, da diese als Aufgabe auch nicht ausgewählt werden kann und in der Führungsrolle verankert ist (die Wirklichkeit fordert täglich von der Schulleitung Entscheidungen). Der Lernprozess wird aufgrund der eingeräumten Selbsttätigkeit als umfassender empfunden (man lernt durch aktives Tun).

Frage / Kategorie	Logbucheinträge	Inhaltliche Strukturierung
<p>33) Sind Ihnen solche Zugänge als Lernangebote als Führungskraft vertraut?</p> <p>Kategorie: Adressaten</p>	<p>a) /</p> <p>b) zum Teil</p> <p>c) Zumindest als Lehrer habe ich derartige Methoden verwendet. In der Schule fehlen oft die Rahmenbedingungen.</p> <p>d) Neuere Literatur wäre empfehlenswert</p> <p>e) Ja, Rollenspiele als Schulleiter noch nicht eingesetzt</p> <p>f) Nein</p> <p>g) Teilweise</p> <p>h) Zunehmend ja! (ich lerne gerne dazu)</p> <p>i) Ja</p> <p>j) Weitgehend</p> <p>k) Ja</p> <p>l) Eher weniger</p> <p>m) Ja, habe Streitschlichterausbildung gemacht</p> <p>n) Ja</p> <p>o) Noch zu wenig Lernangebote genutzt!</p> <p>p) /</p> <p>q) ja, manche entsprachen meinem "früheren" Unterricht</p>	<p>Ja 7 mal als Lehrer entspricht früherem Unterricht weitgehend Streitschlichterausbildung</p> <p>zum Teil / teilweise neuere Literatur wäre empfehlenswert eher weniger</p> <p>Nein 1 mal als SL noch nicht Zu wenig solcher Lernangebote genutzt</p> <p>zwei Logbücher ohne Eintrag</p>

Auswertung von Frage 33 zu den Lernangeboten für Führungskräfte:

Als Grundtendenz herrscht vor, dass diese Formen eher weniger vertraut sind (7 x Ja), beziehungsweise in anderen Funktionen bereits erfahren wurden (Streitschlichterausbildung, Lehrkraft). Es wird Interesse und Bereitschaft zur Auseinandersetzung damit signalisiert (Literaturempfehlung, zunehmend ja - dazu lernen).

Frage / Kategorie	Logbucheinträge	Inhaltliche Strukturierung
<p>34) Was haben Sie heute dazu gelernt?</p> <p>Kategorie: Lernen</p>	<p>a) /</p> <p>b) eine Vertiefung und eine Bestätigung meiner bisherigen Gesprächsführung. Es kamen auch manche neuen Tipps und Anregungen dazu.</p> <p>c) "Keep cool!" Weniger ist mehr! Simplify your life! Entschleunigung!</p> <p>d) Kommunikationsmuster kennen zu lernen. Ich wäre froh, noch mehr "Türöffner"- Sätze kennen zu lernen.</p> <p>e) Auffrischung und Wiederholung: Grundlagen der Gesprächsführung; Einordnen von eigenen Erfahrungen und Methoden in den theoretischen Hintergrund, NLP-"Augen lesen"</p> <p>f) /</p> <p>g) Die Verdeutlichung der verschiedenen Teilaspekte in der Kommunikationssituation war sehr hilfreich, weil sie den Überblick vergrößert und für mehr eigene Sicherheit sorgt</p> <p>h) Grundlegende Kenntnisse in Kommunikation wurden wiederholt, vertieft und ausgeweitet. Hervorragend! Einfache Rezepte zur Bewältigung bzw. Voranbringung problematischer Komm.- Situationen</p> <p>i) Noch besser wahrnehmen und Gespräche gezielter zu führen</p>	<p>Inhalt: Vertiefung und Bestätigung mit neuen Tipps und Anregungen (2mal) Auffrischung und Wiederholung (4mal) Keep cool - Entschleunigung Kommunikationsmuster - noch mehr Türöffner Verdeutlichung von Teilaspekten hilfreich - mehr Sicherheit</p> <p>Rezepte zur Bewältigung Besser wahrnehmen Beziehung zur SL-Rolle anschaulich Anwendung von Gesprächsstrategien Blickrichtungen berücksichtigen (2mal) Neue Elemente Neue Erkenntnisse Authentizität Kommunikation ist alles</p> <p>Methoden:</p>

	<ul style="list-style-type: none"> j) Kontakte und kurzweilige Auffrischung d. Gesprächsführung als Beratungslehrer; Thematik wurde anschaulich in Beziehung gesetzt zur Rolle als Schulleiter k) Gesprächsstrategien anwenden; andere nehmen die Wirklichkeit aus ihrer Sicht anders wahr, dies muss man im Gespräch berücksichtigen l) Immer wieder die verschiedenen Blickrichtungen /Betrachtungsweisen zu berücksichtigen m) Bereits Bekanntes vertieft, einige neue Elemente, Zusammenstellung neu n) Betätigung und auch ein nicht für beide Seinen gleichermaßen erfolgreiches Gespräch (v. Erwartungshaltung her gesehen) kann positiv enden durch einen neuen Termin ... o) Trotz aller Theorien ist es wichtig intuitiv und spontan zu agieren und dabei echt zu wirken. p) Sehr wenig! q) Kommunikation ist alles: schließt, mauert, öffnet, schafft Brücke 	<p>eigene Erfahrungen und Methoden einordnen kurzweilig Zusammenstellung neu</p> <p>Sonstiges: sehr wenig</p> <p>zwei Logbücher ohne Eintrag</p>
--	---	--

Auswertung von Frage 34 zum Thema Lernen:

Grundlegend bedeuten die Antworten, dass ein inhaltlicher Zuwachs beim Lernen und eine Weiterentwicklung erfahren werden (Vertiefung, Bestätigung, Wiederholung, Auffrischung, Veranschaulichung). Auf die Methoden wird weniger Bezug genommen (kurzweilig). Es werden konkrete Erkenntnisse angesprochen, die auf die Inhalte im Kommunikationsbereich bezogen sind, wo bereits viel Vorerfahrung vorhanden war. Das erklärt, warum erwähnt wird, dass es sich um Vertiefung und Erweiterung handelt, die ergänzt werden konnte. Der Praxisbezug wird angeführt, der das Gelernte im Alltag zu verankern hilft (Einfache Rezepte zur Bewältigung bzw. Voranbringung problematischer Kommunikationssituationen).

Frage / Kategorie	Logbucheinträge	Inhaltliche Strukturierung
<p>35) Was brauchen Sie, um das Gelernte nachhaltig weiter zu führen?</p> <p>Kategorie: Nachhaltigkeit</p>	<ul style="list-style-type: none"> a) / b) - die Gespräche im Schulalltag - einen Beobachter beim Gespräch oder zumindest eine Rückmeldung meines Gesprächspartners c) Ein Team an der Schule, das entsprechend fortgebildet ist, bzw. die Bereitschaft zeigt, sich auf diese Interaktionen einzulassen. Zudem sollten die Ressourcen (Fähigkeiten der Kollegen auf diesem Terrain) nachhaltig durch den SL gefördert und geweckt werden. d) Gesprächstraining, Körpersprache verstehen e) Mehr Zeit zu weiterer kognitiver Beschäftigung mit der Thematik; Supervision / Gesprächstraining f) / g) Nachlesen und Übung h) Rollenspiele und professionelle Analyse, tägliche Übung i) / j) Erfahrungsgemäß immer wieder mal ´ne Auffrischung (Selbstreflexion über eigene Gesprächsführung) k) / l) Die Bücher (Teil 1-3) m) Praxis - die hat man; Reflexion - da fehlen die Möglichkeiten; Schulleiter - Supervision z.B. oder AGs unter Schulleitern, die Vertrauen zueinander haben n) / o) Übungsmöglichkeiten mit Nachbesprechungen p) / q) Bücher, Literatur, Gespräche, Dialoge 	<p>Zeit: 1 mal Übung: 4 mal Mehr Methoden: 2 mal Ressourcen: 1 mal Weitere Anlässe: 2 mal Vertiefende Erfahrungen: 1 mal Reflexive Gespräche/ Analyse: 4 mal Literatur: 4 mal</p> <p>Erläuterungen: Rollenspiele Mehr Routine Gespräch im Schullalltag Team in der Schule Körpersprache verstehen Professionelle Analyse Supervision (2mal) Schulleiter AG Dialoge</p> <p>sechs Logbücher ohne Eintrag</p>

Auswertung von Frage 35 zur Nachhaltigkeit des Gelernten:

In der Grundtendenz wird geäußert, an dem Thema weiter arbeiten zu wollen, dass aber die Bedingungen das nur eingeschränkt zulassen. Es werden Faktoren wie Zeit, Übung, Methodenvielfalt, Ressourcen und Anlässe genannt. In diesen Aspekten verdeutlicht sich die Skepsis gegenüber den Bedingungen vor Ort, die einer nachhaltigen Umsetzung des Gelernten anscheinend oft entgegenstehen. Klare Vorstellungen, welche weiteren Maßnahmen den Lernprozess unterstützen könnten, werden angeführt (Rollenspiele, Supervision, professionelle Analyse, Gesprächstraining). Daraus wird der Wunsch nach weiteren reflexiven Formen und Trainingsmöglichkeiten deutlich. Auch die Beschäftigung mit Literatur wird als ergänzende Möglichkeit in Betracht gezogen.

Frage / Kategorie	Logbucheinträge	Inhaltliche Strukturierung
<p>36) Welche Erfahrungen des heutigen Tages regen Sie zum Transfer in den Führungsalltag an?</p> <p>Kategorie: Transfer</p>	<p>a) /</p> <p>b) vgl. letzte Frage auf Seite 13</p> <p>c) Dramaturgie des Gesprächs. Auftakt - Einladung - Klärung = Entspannung; noch mehr Gelassenheit im Umgang mit Konfliktsituationen</p> <p>d) Sich selbst auch Schwächen zugestehen, Gespräche abubrechen, wenn man sich nicht wohlfühlt</p> <p>e) Bewusstes Vorgehen bei schwierigen Gesprächen</p> <p>f) /</p> <p>g) Eigentlich alle</p> <p>h) Erwachsenengerecht arrangierte Lernprozesse initiieren und am Laufen halten!</p> <p>i) Rollenspiel mich in andere reinzudenken, andere wahrzunehmen</p> <p>j) Alle</p> <p>k) Technik des Gesprächs: einzelne Bausteine; Gesprächsaufbau</p> <p>l) Werde das mit den Kollegen bei der nächsten sich ergebenden Gelegenheit ausprobieren</p> <p>m) Erfahrungen bei Konfliktgesprächen</p> <p>n) Eigentliche alle</p> <p>o) Art und Weise auf andere zuzugehen ist sehr bedeutsam</p> <p>p) /</p> <p>q) Wie schnell ein Gespräch in die "falsche" Richtung geht, "versandet", provoziert</p>	<p>Inhalt:</p> <p>Dramaturgie des Gesprächs (2mal)</p> <p>Mehr Gelassenheit in Konfliktsituationen (2mal)</p> <p>Schwächen zugestehen</p> <p>Gespräche abbrechen</p> <p>Bewusstes Vorgehen bei schwierigen Gesprächen</p> <p>Eigentlich alle (3mal)</p> <p>Gesprächstechniken</p> <p>Probleme bei Gesprächen</p> <p>Methoden:</p> <p>erwachsenengerecht arrangierte Lernprozesse initiieren und am Laufen halten</p> <p>Rollenspiel</p> <p>Mit Kollegen ausprobieren</p> <p>drei Logbücher ohne Eintrag</p>

Auswertung von Frage 36 zum Transfer in den Führungsalltag:

Die erlebten Erfahrungen sollen umgesetzt werden (bei der nächsten Gelegenheit ausprobieren, erwachsenengerechte Lernprozesse initiieren und am Laufen halten). Dabei gilt es, persönliche Aspekte zu reflektieren (bewusstes Vorgehen bei schwierigen Gesprächen), ebenso wie auf Schwierigkeiten einzugehen, diese nicht unter den Tisch zu kehren (mehr Gelassenheit im Umgang mit Konfliktsituationen). Mehrfach wird auf die Frage, welche Erfahrungen mit der Thematik nutzbar sind, mit „alle“ geantwortet, was auf die Vielfalt und den Praxisbezug rückschließen lässt, den die Methoden und Inhalte boten. Die inhaltliche Ausrichtung überwiegt (Techniken, Gespräche, Konfliktsituationen).

Frage / Kategorie	Logbucheinträge	Inhaltliche Strukturierung
37) Hier finden Sie noch zusätzlich Gelegenheit, ganz individuelle Ergänzungen und Eindrücke aufzuschreiben:	a) / b) / c) / d) Zuhören lernen; Gefühle vermitteln können, dass der andere ernst genommen wird; den Entscheidungsspielraum nicht nur an Gesetzen messen (oder verstecken!) e) Ein wichtiger, interessanter Tag, aber nur Anreißer der Thematik - Notwendig wären weitere theoretische Grundlagen und Übungsformen/-Training / Supervision f) / g) / h) Sehr zufrieden mit heutigem Tag, auch dank der Referentin! (darf gerne wiederkommen!) i) Eingelungener Tag, gehe mit einem guten Gefühl in den Abend j) Einer der Ausbildungstage, die einen offensichtlichen Bezug zur Realität als Schulleiter hatten. k) / l) / m) / n) / o) / p) / q) /	Persönliche Eindrücke: wichtiger und interessanter Tag sehr zufrieden, dank der Referentin (darf gerne wiederkommen) gelungener Tag, mit gutem Gefühl in den Abend Inhalte: Anreißer der Thematik, mehr theoretische Grundlagen und Übungsformen Zuhören lernen Entscheidungsspielraum nicht nur an Gesetzen messen Offensichtlicher Bezug zur Realität als SL 12 Logbücher ohne Eintrag

Auswertung von Frage 37 für persönliche Ergänzungen:

Zufriedenheit wird von denen geäußert, die diese Form der offenen Rückmeldung nutzen (5 Einträge). Erwartungen scheinen erfüllt in Form von Praxisbezug (offensichtlicher Bezug zur Realität) und Inhalten (wichtiger und interessanter Tag).

Frage / Kategorie	Logbucheinträge	Inhaltliche Strukturierung
38) Ergänzen Sie bitte Gedanken zum Vortag, die Sie im Nachklang noch beschäftigt haben:	a) / b) / c) / d) Wie kann ich dem "Gegenüber" noch besser zeigen, dass ich ihn ernst genommen habe e) Siehe letzte Seite von gestern (unten) f) Keine g) / h) Ein massiver "Distrakt" meines Erinnerungsvermögens - der gestrige Wein-Kultur-Abend! FB- Baustein: gelungen i) Fühle mich immer noch gut j) / k) / l) Würde gerne <u>noch</u> mehr über Kommunikation erfahren, u.a. Gesprächsverhalten in Krisensituationen m) / n) / o) Angenehm ist, dass es zu keiner theoretischen Überfrachtung kam. p) / q) /	Inhalte: dem gegenüber noch deutlichere Signale senden Überlegungen vom Vorabend FB- Baustein gelungen Gerne noch mehr über Kommunikation erfahren Methode: keine theoretische Überfrachtung Sonstiges: keine Distrakt des Erinnerungsvermögens - Wein-Kultur des Abends Fühle mich immer noch gut 10 Logbücher ohne Eintrag

Auswertung von Frage 38 am folgenden Tag im Sinne eines Nachklangs:

In einigen scheint der vorhergehende Tag in einem Bedürfnis nach weiteren Inhalten und Übungsmöglichkeiten nachzuklingen (mehr über Kommunikation erfahren). Die Zufriedenheit hält an. Der Vorabend wird erwähnt, die Stimmung in der Gruppe ist positiv, es wird gemeinsam gefeiert (Wein-Kultur-Abend). Die meisten haben anscheinend nicht das Bedürfnis noch nachklingende Gedanken zu formulieren, da zehn Logbücher ohne Eintrag bleiben.

Im Folgenden werden die bereits bekannten Fragen erneut gestellt, beantwortet und bearbeitet. Sie beziehen sich auf die Einheit zu Führung und Rolle. Die beiden neuen Referenten bieten dieses Thema mit weiteren handlungs-, erlebnis- und erfahrungsorientierten Methoden an.

Frage / Kategorie	Logbucheinträge	Inhaltliche Strukturierung
<p>41) Ermöglichte der Einstieg Ihnen die Gelegenheit, gut ins Thema zu kommen?</p> <p>Kategorie: Leitung</p>	<p>a) Einstieg der Rollen und der Entwicklung war für die Arbeit sehr motivierend</p> <p>b) Ja, ich muss über Dinge, die im Schulalltag auftreten einmal bewusst nachdenken</p> <p>c) Ja, war plausibel</p> <p>d) Der Einstieg war gut und anregend. Bewusstmachend der verschiedenen Rollen (und Entwicklungen)</p> <p>e) "Rollen" - zielführend, klar</p> <p>f) es gelang sehr gut; Rollen als Einstieg gute Idee!</p> <p>g) Rollenverständnis über verschiedene Rollenmodelle ist ein sehr gelungener Einstieg ins Thema</p> <p>h) Zugang ungewöhnlich für meine Erwartungen; theatralisch-spielerischer Moment nachvollziehbar; aber: mehr Effektivität möglich!</p> <p>i) Ja</p> <p>j) Bezug zum Thema nur bedingt möglich</p> <p>k) Ja</p> <p>l) Ja, sehr gut!</p> <p>m) Verschiedene Rollen liegen tatsächlich auf dem Boden - schöne Sprachspiele guter Einstieg!</p> <p>n) Auf jeden Fall!</p> <p>o) Konkretes Material regte stark an. Viele Assoziationen zum Thema Rolle boten sich an, die Zunge wurde gelockert, Hemmschwellen fallen, Aussagen konnten echt, aber auch Spaßig sein.</p> <p>p) /</p> <p>q) Vom Äußeren zum Inneren</p>	<p>Ja 5 mal sehr motivierend bewusstes Nachdenken initiiert plausibel gut und anregend bewusstmachen der Rollen zielführend und klar sehr gut ("Rollen" Material) gelingen Sehr gut Schöne Sprachspiele Auf jeden Fall Konkretes Material regte stark an Assoziationen Echt und Spaßig Vom Äußeren zum Inneren ungewöhnlich nachvollziehbar</p> <p>mehr Effektivität Bezug zum Thema nur bedingt</p> <p>ein Logbuch ohne Eintrag</p>

Auswertung von Frage 41 zum Einstieg in den neuen Themenbereich:

Eine positive Resonanz lässt sich feststellen, da die meisten sich dort abgeholt sehen, wo sie sich befanden (5 x Ja, motivierend, anregend, gelungen, plausibel). Der Überraschungseffekt, mit dieser Form ins Thema einzusteigen, regte zum Nachdenken an und löste Reflexion aus (ungewöhnlich, konkretes Material regte stark an, Assoziationen, Rollen bewusst machend, vom Äußeren zum Inneren). Kritische Stimmen fordern mehr Bezugnahme und Effizienz (mehr Effektivität).

Frage / Kategorie	Logbucheinträge	Inhaltliche Strukturierung
<p>42) Inwieweit war Ihnen transparent, warum die Referenten in der angebotenen Form vorgingen?</p> <p>Kategorie: Leitung</p>	<p>a) genaue Zielvorstellung war nicht immer gegeben</p> <p>b) war mir klar, es ging um die Einstimmung auf das Thema</p> <p>c) ja</p> <p>d) Um die unterschiedlichen Sichtweisen und das Rollenverständnis zu erkennen.</p> <p>e) Durch handlungsorientierte Übungen Erfahrungen und Erkenntnisse erwerben</p> <p>f) Transparenz wurde hinreichend hergestellt</p> <p>g) Die Assoziation lag auf der Hand und ermöglichte einen unmittelbaren Zugang in den Baustein</p> <p>h) Lag in der Person der Referenten!</p> <p>i) Ganz offensichtlich</p> <p>j) /</p> <p>k) handlungsorientierter Ansatz mit "Spiel" führt einen sofort in eine bestimmte Rolle</p> <p>l) Am Schluss war es mit transparent. Er wollte zur Reflexion d. eigenen Handelns/Tuns anregen!</p> <p>m) Lockt Assoziationen hervor, erweitert den Blick</p> <p>n) Stets gut!</p> <p>o) Konkretes Material (Rollen) "bergen" alle Kompetenzbereiche</p> <p>p) /</p> <p>q) Du-"Spiel": erkennen</p>	<p>Ja 1mal</p> <p>Es war klar</p> <p>Unterschiedliche Sichtweisen</p> <p>Rollenverständnis erkennen</p> <p>Handlungsorientierte Übungen helfen (2mal)</p> <p>Erfahrungen und Erkenntnisse zu erwerben</p> <p>Hinreichend</p> <p>Assoziation ermöglichte unmittelbaren Zugang (2mal)</p> <p>Durch die Referenten</p> <p>Ganz offensichtlich</p> <p>Stets gut</p> <p>Konkretes Material unterstützte</p> <p>DU-Spiel als Beispiel: erkennen</p> <p>Am Schluss: Anregung zur Reflexion</p> <p>Nicht immer gegeben</p> <p>zwei Logbücher ohne Eintrag</p>

Auswertung von Frage 42 zur Transparenz des Angebots:

Die Teilnehmenden konnten sich auf das handlungsorientierte Tun einlassen und die Übungen wurden in ihrem ungewöhnlichen Zugang als Angebot erkannt und angenommen (handlungsorientierte Übungen helfen zu Erfahrungen und Erkenntnissen). Die Referenten als Personen wurden als hilfreich eingestuft (er wollte zur Reflexion des eigenen Handelns anregen). Das Material hilft, den Bezug zum Inhalt herzustellen. Der Versuch, den Ansatz zu verstehen und als Angebot für sich zu nutzen, ist vorherrschend (Rollenverständnis erkennen).

Frage / Kategorie	Logbucheinträge	Inhaltliche Strukturierung
<p>43) Wie schätzen Sie in dem von Ihnen heute erlebten Angebot den Wert von Teamarbeit der Referenten ein?</p> <p>Kategorie: Team</p>	<p>a) war nur organisatorischer Natur</p> <p>b) es gab bei den Referenten nur anfangs Teamarbeit</p> <p>c) ja, siehe vorher</p> <p>d) Es waren tolle Anregungen dabei, Team neu zu erleben. Sowohl als Zuschauer als auch als Akteur</p> <p>e) Einstieg im Team motivierend, belebend, "Teamarbeit" im weiteren Sinn durch äußere Differenzierung</p> <p>f) Konkrete Spiele liefern gute Splitter für spätere Konferenzen - "Steinbruch", aus dem einiges Verwendung finden kann</p> <p>g) Als Mitglied einer Gruppe/eines Teams muss/sollte man in der Lage sein, Schwingungen und/oder Befindlichkeiten innerhalb der Personengruppe wahr(zu)nehmen und richtig ein(zu)schätzen - eben gerade, wenn man der Leiter der Gruppe ist.</p> <p>h) Absprachen notwendig aus Standardisierungsgründen - "Performance" liegt aber in Referentenpersönlichkeit</p> <p>i) /</p> <p>j) /</p> <p>k) /</p> <p>l) Sehr hoher Stellenwert</p> <p>m) Aufteilung in 2 Gruppen mit je 1 Leiter!</p> <p>n) /</p> <p>o) Wert von Teamarbeit liegt hier vor allem in der Möglichkeit, die</p>	<p>Tolle Anregungen</p> <p>Team neu zu erleben</p> <p>Als Zuschauer und als Akteur</p> <p>Einstieg im Team belebend, motivierend</p> <p>äußere Differenzierung</p> <p>Konkrete Spiele liefern gute Anregungen</p> <p>Schwingungen oder Befindlichkeiten wahrnehmen</p> <p>Absprachen notwendig, aus Standardisierungsgründen -</p> <p>Performance liegt in der Referentenpersönlichkeit</p> <p>Hoher Stellenwert</p> <p>Aufteilung in Kleingruppen mit je einem Leiter</p> <p>Lerngruppe verringern und somit</p> <p>Aktive Mitarbeit erhöhen</p> <p>Nur organisatorischer Natur</p> <p>Nur anfangs</p> <p>Sechs Logbücher ohne Eintrag</p>

	Lerngruppe zu verringern und die aktive Mitarbeit (handelnd und denkend) zu erhöhen. p) / q) /	
--	--	--

Auswertung von Frage 43 zur Teamarbeit der beiden Referenten:

Die Zusammenarbeit begrenzte sich auf den Einstieg und den Abschluss. Es wurde als guter Einstieg angesehen, dass beide Referenten gemeinsam erlebt wurden (Team neu zu erleben, belebend und motivierend) und durch die Teamarbeit zudem eine Differenzierungsmöglichkeit in Kleingruppen realisiert werden konnte. Die Arbeit in der kleineren Gruppe schätzten die meisten der Beteiligten (Lerngruppe verringern, aktive Mitarbeit erhöhen). Durch die Aufteilung in Kleingruppen entstand die Chance, einen Referenten individuell zu erleben (Performance liegt in der Referentenpersönlichkeit). Der Anspruch auf absolute Vergleichbarkeit der Angebote konnte zugunsten der Sache zurück gestellt werden (Absprachegründe zur Standardisierung, dennoch Individualität).

Frage / Kategorie	Logbucheinträge	Inhaltliche Strukturierung
44) Boten die Rahmenbedingungen ein ausreichend lernförderndes Umfeld, so dass Sie sich auf das Angebotene gut einlassen konnten? Kategorie: Rahmenbedingungen	a) recht angenehm b) ja c) / d) Die Rahmenbedingungen waren optimal. e) Ja, geeignete Gruppengröße; durch Differenzierung- Arbeitsmaterialien/Medien gut geeignet f) Lehrsaal, Nebenräume und Platzangebot waren immer ausreichend g) Ja h) War i.O. i) Ja j) Ja k) Ja l) Hervorragend, Gruppen wurden immer wieder geteilt, so war es in hervorragender Art und Weise möglich, auch mal ins Detail zu gehen! m) Ja, Raum etwas zu klein (ging aber noch) Materialien vorhanden, bzw. vom Referenten mitgebracht n) Ja o) Entspannte, aufgelockerte Atmosphäre wurde erzeugt (ist für den Ablauf der Übungen notwendig) p) / q) optimal	8 mal ja, ergänzend: optimal, okay, ausreichend Bezug zur Gruppengröße: positiv (3mal) zwei Logbücher ohne Eintrag

Auswertung von Frage 44 zu den Rahmenbedingungen:

Die Aussagen zur Frage sind zustimmend (8 x Ja, mit Ergänzungen optimal, ausreichend, angenehm). Hier wird noch einmal auf die Gruppengröße eingegangen (Detailarbeit möglich) und auf die Atmosphäre (aufgelockert, entspannt).

Frage / Kategorie	Logbucheinträge	Inhaltliche Strukturierung
45) Welche Bedeu-	a) U.a. die überschaubare 11er-Gruppe war sehr förderlich	Gruppengröße sehr förderlich/ ideal/gerade

<p>tung hat für Sie die Größe der Gruppe?</p>	<p>b) Vgl. S. 5 c) / d) Je größer die Gruppe, desto/umso eher kann man sich verstecken. Wir waren 11 Personen. Ich denke, dass es nicht mehr als 12 sein sollten.(2-er, 3-er, 4-er Gruppe) e) Siehe oben! f) 10- 12 Personen ideal! Beste Voraussetzungen g) je mehr Mitglieder die Gruppe hat, umso größer ist die Vielfalt der Argumente bzw. Einschätzungen. Insofern ist ein "Mehr" m.E. positiv. h) Kleine Gruppe war sehr förderlich! i) Größe war gerade richtig j) Für die durchgeführten Methoden und Übungen optimal k) 10- 11 Personen waren ideal für dieses Thema l) Die Aufgaben waren so angenehm, dass die kleine Gruppe kein Problem für mich darstellte. m) Kleinere Gruppe war besser für diese Arbeit mit Theaterpäd. Viele Spiele, gesamte Gruppe wäre zu groß gewesen, lässt sonst vertrauensvollen Umgang nicht so zu. n) Ok; angenehm; o) Aktives Mittun, Mitdenken in der 10er Gruppe (Gruppe darf aber nicht zu klein sein!) p) / q) optimal</p>	<p>richtig /optimal/ angenehm Vertrauensvoller Umgang Aktives Mittun, Mitdenken Ideal für dieses Thema Vielfalt der Argumente und Einschätzungen bei größeren Gruppen Nicht zu klein zwei Logbücher ohne Eintrag</p>
---	---	--

Auswertung von Frage 45 zur Gruppengröße, die durch die Teilung verringert werden konnte: Die Grundtendenz ist deutlich erkennbar, dass die durch die Teilung erreichte Gruppengröße als sehr positiv gesehen wird, was sich durch Aussagen wie ideal, optimal, angenehm, förderlich belegen lässt. Dadurch verbessern sich die Arbeitsbedingungen, sie werden persönlicher, vertrauensvoller sowie intensiver (vertrauensvollen Umgang, Mitdenken in der 10er Gruppe, aktives Mittun), insbesondere da es sich um erlebnisorientiertes Arbeiten handelte (für die durchgeführten Methoden optimal). Dennoch gilt es anscheinend zu beachten, dass die Gruppe nicht zu klein ist; eine Größe von 10-12 Personen, die der erlebten Gruppengröße entspricht, wird von den meisten als optimal gesehen (waren ideal für dieses Thema).

Frage / Kategorie	Logbucheinträge	Inhaltliche Strukturierung
<p>46) Empfinden Sie die Auswahl der Methoden angemessen für das dargebotene Thema?</p> <p>Kategorie: Thema und Methoden</p>	<p>a) Verwendete Methoden waren durchaus angemessen. Allerdings wurde zum Teil zuviel Zeit auf Kennen lernen- und Aufwärmübungen verwendet b) Ja, die vielfältigen Methoden fand ich gut und den Teilbereichen entsprechend ausgewählt c) / d) Manchmal ungewohnt, aber vollkommen entspannend. Man hat sich immer mehr geöffnet. e) Ja, aber wie an den Vortagen vermisste ich eine ausführliche Einordnung in die theoretischen Grundlagen f) Spielanteil war etwas zu hoch - einige Theoriephasen dazwischen sollten mehr eingestreut werden, Zusammenfassung als Papierversion g) Ja, da sie eigene Erfahrungen sehr gut ermöglichten. h) Empfund ich nicht uneingeschränkt als angenehm für meinen Kreis und unseren Bedarf - zu viel "Lehrergenesungswerk" i) Ja j) Direkter Bezug zum Thema war für mich nur bei wenigen Methoden möglich k) Ja, vielleicht zu viele Spiele und zu wenig Theorie l) Ja! m) Es hat viel Spaß gemacht, viele neue Spiele kennen gelernt, Transfer zu Rolle und Führung war teilweise unmittelbar mög-</p>	<p>Ja 7 mal angemessene Methoden Vielfältige Methoden Gut ausgewählt Ungewohnt aber vollkommen Entspannend Immer mehr geöffnet Eigene Erfahrungen gut ermöglicht Viel Spaß Viele neue Spiele Transfer teilweise unmittelbar möglich Methodenauswahl überrascht Kennzeichnend für den Lehrgang Elemente der Theorie in prakt. Übungen erleben Selbstreflektorische Aufschließung der Thematik abwechslungsreich zuviel Zeit für Kennen lernen und Aufwärmüb. Einordnung in die theoretischen Grundlagen vermisst Spielanteil etwas zu hoch Theoriephasen einstreuen Zusammenfassende Papierversion fehlt</p>

	<p>lich, bei vielen Übungen muss(te) man Methoden und Thema selbst verbinden.</p> <p>n) Ja</p> <p>o) Methodenauswahl überrascht auch hier, ist aber kennzeichnend für diesen Lehrgang. Es wird Theorie nicht vorgestellt, Elemente der Theorie werden in prakt. Übungen gespielt und ermöglichen selbstreflektorisches Aufschließen der Thematik.</p> <p>p) /</p> <p>q) abwechslungsreich</p>	<p>Nicht uneingeschränkt angenehm für den Kreis Und Bedarf / Lehrerregenesungswerk</p> <p>Direkter Bezug nur bei wenigen Methoden möglich</p> <p>Zu viele Spiele, zu wenig Theorie teilweise selbst Verbindung herstellen</p> <p>zwei Logbücher ohne Eintrag</p>
--	---	--

Auswertung von Frage 46 zur Angemessenheit der Methodenauswahl:

Die Akzeptanz der Methoden ist nicht uneingeschränkt positiv (vielleicht zu viele Spiele, zu viel Zeit für Aufwärmübungen). Die angebotenen Formen wurden meist als angenehm empfunden (angemessen, vielfältig, entspannend). Die Reflexionselemente wurden erkannt und anerkannt (selbstreflektorische Aufschließung). Einige Aussagen stellten den Bezug zur gesamten Woche her (kennzeichnend für den Lehrgang). Die Frage nach der Theorie wurde verstärkt gestellt, es fehlte die Unterstützung, den Bezug von der Übung zu deren Sinn herzustellen (teilweise selbst Verbindung herstellen, zu wenig Theorie, Theoriephasen einstreuen). Es wird indirekt von zu viel Wohlfühlen gesprochen (Lehrerregenesungswerk).

Frage / Kategorie	Logbucheinträge	Inhaltliche Strukturierung
<p>47) In welcher Form erleichterte Ihnen der gewählte Zugang durch die Methoden die Auseinandersetzung mit der angebotenen Thematik?</p> <p>Kategorie: Methoden</p>	<p>a) abwechslungsreiche Formen ermöglichen viel ertragreichere Ergebnisse als Referentenvortrag</p> <p>b) sie veranschaulichten bzw. hinterfragten die Thematik</p> <p>c) /</p> <p>d) Es waren viele gute Übungen dabei, die zum Nachdenken anregen. Selbstreflexion der eigenen Person</p> <p>e) Die theoretische Grundlegung / Nachbetrachtung war zu kurz</p> <p>f) Guter Wechsel von Theorie und Spielphasen - die Theorie sollte aber etwas länger sein! Es fehlt: einige wenige konkrete Literaturhinweise</p> <p>g) Anhand der Situationen wurden theoretische Hintergründe /Grundlagen gut von ganz allein deutlich und das handelnde Umgehen erleichterte die Auseinandersetzung in angenehmer Weise.</p> <p>h) Gut, na ja, spielerischer Zugang kam mir etwas "pfadfinderhaft" vor</p> <p>i) Spielerische Formen ermöglichen, auch restliche Barrieren abzubauen (falls noch vorhanden)</p> <p>j) Methoden, die unmittelbar mit der Rolle als Schulleiter zu tun hatten (nachgespielte, mögliche Situationen) erleichterten mit die Auseinandersetzung (leider nur wenige)</p> <p>k) Durch die Interaktionsspiele "schlüpft" man in bestimmte Rollen</p> <p>l) Durch die lockere Auswahl, Referent war jederzeit <u>flexibel!</u></p> <p>m) Mit diesen Methoden kommt man auf eine andere Ebene der Auseinandersetzung, aber ... s.unten</p> <p>n) Theaterpädagogik - Erlebnispädagogik, Transfer war gut geplant!</p> <p>o) Ganzheitliches Mittun erleichtert die Aufnahme von Inhalten und sichert sie nachhaltiger ab.</p> <p>p) /</p> <p>q) Vorspiel zur Improvisation leiten zum Thema</p>	<p>Abwechslungsreiche Formen ermöglichten Ertragreichere Ergebnisse als bei einem Vortrag</p> <p>Veranschaulichten/ hinterfragten Thematik</p> <p>Viele gute Übungen als Anregung</p> <p>Nachzudenken</p> <p>Selbstreflexion</p> <p>Guter Wechsel von Theorie und Spielphasen</p> <p>Theoretische Hintergründe/Grundlagen</p> <p>Von allein deutlich, handelndes Umgehen</p> <p>Erleichtert Auseinandersetzung</p> <p>Gut</p> <p>Spielerische Formen ermöglichen Abbau von Barrieren</p> <p>Methoden erleichterten die Auseinandersetzung mit der Rolle</p> <p>Interaktionsspiele helfen in Rollen zu schlüpfen</p> <p>Lockere Auswahl</p> <p>Flexibler Referent</p> <p>Andere Ebene der Auseinandersetzung durch die Methoden</p> <p>Transfer war gut geplant</p> <p>Theaterpädagogik / Erlebnispädagogik</p> <p>Ganzheitliches Mittun erleichtert Aufnahme von Inhalten</p> <p>Sichert sie nachhaltig</p> <p>Improvisation leitet zum Thema</p> <p>Theoretische Grundlegung / Nachbetrachtung zu kurz</p> <p>spielerischer Zugang zu pfadfinderisch</p> <p>Theorie sollte länger sein</p> <p>Lit-Hinweise fehlen</p>

Auswertung von Frage 47 zur Relation von Methoden und Thema:

Die Akzeptanz des gewählten methodischen Weges wird deutlich (Methoden erleichtern die Auseinandersetzung mit der Rolle). Durch Aktivität und Ganzheitlichkeit wird Erleben unterstützt und als Weg zu Erkenntnissen gesehen (ganzheitliches Mittun erleichtert Aufnahme von Inhalten, ertragreiche Ergebnisse, Selbsterkenntnis). In den Aussagen werden die Grundempfindungen der Teilnehmenden gegenüber dem erlebten Methodeneinsatz deutlich. Einerseits wird er erleichternd und angemessen erlebt (spielerische Formen ermöglichen Abbau von Barrieren, Interaktionsspiele helfen in Rollen zu schlüpfen), andererseits wird Skepsis formuliert (theoretische Grundlegung fehlt, Literaturhinweise fehlen). Insgesamt ist in der Gruppe eine deutliche Bereitschaft erkennbar, den angebotenen Weg mit zu gehen (abwechslungsreiche Formen ermöglichen viel ertragreichere Ergebnisse als Referentenvortrag).

Frage / Kategorie	Logbucheinträge	Inhaltliche Strukturierung
<p>48) Reichte Ihnen die Zeit und die Gelegenheit zur Reflexion im Sinne der Selbstreflexion aus?</p> <p>Kategorie: Reflexion</p>	<p>a) ja b) ja c) / d) Ich glaube, dass die Zeit nie ausreichend sein wird. Jeder Mensch hat doch ein anderes Rollenverständnis. e) Eine schriftlich fixierte Zusammenfassung zur späteren Erinnerung und Reflexion hätte ich mir gewünscht f) Ja g) Ja h) In einzelnen Teilabschnitten : ja! i) Ja j) Ja k) Ja l) Ja! m) ... aber man bräuchte mehr Zeit zur Reflexion, um die Erfahrungen und Erkenntnisse richtig auszuwerten, evtl. auch in selbstgewählten Kleingruppen, mit Kolleg/innen zu denen man Vertrauen gefasst hat oder mit den Referenten n) ja o) ja p) / q) Nein</p>	<p>Ja 11 mal</p> <p>In einzelnen Teilabschnitten</p> <p>Nein 1 mal</p> <p>Zeit wird nie ausreichen, jeder hat ein eigenes Rollenverständnis</p> <p>Schriftlich fixierte Zusammenfassung fehlt</p> <p>Zur späteren Erinnerung und Reflexion</p> <p>Man bräuchte mehr Zeit zur Reflexion</p> <p>Erfahrungen und Erkenntnisse auszuwerten</p> <p>In selbstgewählten Kleingruppen</p> <p>Mit vertrauenswürdigen Personen/Referenten</p> <p>zwei Logbücher ohne Eintrag</p>

Auswertung von Frage 48 zu Reflexionsangeboten:

Die Tendenz scheint zustimmend zu sein (11 x Ja). Der Zeitfaktor wird als Defizit für weitere Reflexionsmöglichkeiten gesehen (Zeit wird nie ausreichen). Auch Unterlagen von den Referenten fehlen den Teilnehmenden, um festhalten zu können, was man als wichtig erkannt hat (schriftlich fixierte Zusammenfassung fehlt). Zudem wird eine Weiterarbeit gewünscht, um die Erkenntnisse zu bearbeiten, um am Thema bleiben und die Form der Auseinandersetzung weiterführen zu können (Erfahrungen und Erkenntnisse auswerten).

Frage / Kategorie	Logbucheinträge	Inhaltliche Strukturierung
<p>49) Fiel es Ihnen leicht, sich auf die methodischen Angebote einzulassen oder haben Sie bei sich zunächst eine abwehrende Regung wahrgenommen?</p> <p>Kategorie: Widerstand</p>	<p>a) Kennenlern - und Aufwärmspiele etwas zu umfangreich</p> <p>b) Es fiel mir leicht</p> <p>c) /</p> <p>d) Nach dem 2.Tag kennt man sich schon besser. Es wird lockerer und die Abwehr verschwindet.</p> <p>e) Keine Probleme, mich auf die handlungsorientierten "Spiele" einzulassen</p> <p>f) Am Anfang des Lehrgangs starke innerliche Abwehrhaltung, im Laufe der Tage wurde dies weniger</p> <p>g) Es gelingt nicht immer, sogleich Zugang zu jeder Situation zu finden, aber in der großen Mehrheit fühlte ich mich gleich angesprochen und konnte mit dem meth. Angeboten gut umgehen.</p> <p>h) Vertrautheit mit der Gruppe ermöglichte das Einlassen auf die Ideen der sehr kompetenten, methodisch brillanten Referenten</p> <p>i) Ich liebe es zu spielen, also kamen mit die Angebote sehr entgegen</p> <p>j) Nicht immer, vor allem, wenn der Bezug zur Rolle sehr schwer erkennbar war.</p> <p>k) Es fiel mir leicht</p> <p>l) Zunächst ja, aber im Laufe d. Zeit wurde ich immer lockerer.</p> <p>m) Nein, keine Abwehr, hat wirklich Spaß gemacht!</p> <p>n) Ja</p> <p>o) Methode ist sehr angenehm und kurzweilig - keine Abwehr - Sympathie</p> <p>p) Ich selbst (und auch der Mehrheit der Gruppenmitglieder) bedurfte einer gewissen Überwindung, um an den Spielsituationen aktiv teilzunehmen.</p> <p>q) Nein, wg. Der "guten" Atmosphäre</p>	<p>fiel leicht 2 mal</p> <p>ja 2 mal</p> <p>Nach dem 2ten Tag vertrauter/ Lockerer</p> <p>Abwehr schwindet</p> <p>Keine Probleme, sich auf handlungsorientierte Spiele einzulassen</p> <p>Vertrautheit in der Gruppe ermöglicht einlassen</p> <p>Kompetente, methodisch brillante Referenten</p> <p>Ich liebe es zu spielen</p> <p>Angebote kommen dem sehr entgegen</p> <p>zunehmend lockerer</p> <p>keine Abwehr</p> <p>Spaß gemacht</p> <p>Methode sehr angenehm</p> <p>Kurzweilig</p> <p>Keine Abwehr,</p> <p>Sympathie</p> <p>Es gelingt nicht immer, sogleich Zugang zu finden</p> <p>Aber in der großen Mehrheit angesprochen und gutes Umgehen damit</p> <p>Ich selbst (und auch der Mehrheit der Gruppenmitglieder)bedurfte einer gewissen Überwindung, um an den Spielsituationen aktiv teilzunehmen</p> <p>Beginn des Lehrgangs starke innerliche Abwehr, dies wurde im Verlauf der Tage weniger</p> <p>ein Logbuch ohne Eintrag</p>

Auswertung von Frage 49 zum Widerstand von Seiten der Teilnehmenden:

Das Einlassen auf diese Formen schien wenig Probleme mit sich zu bringen (fiel leicht und 2 x Ja). Mit Hinweisen auf persönliche und gruppendynamische Faktoren können die Angebote positiv angegangen werden (lockerer, einlassen können, keine Abwehr, Angebote kommen entgegen, angenehm). Die zunehmende Vertrautheit mit diesen Methoden hilft, sich auf die Angebote einzulassen (Abwehr schwindet, Vertrautheit in der Gruppe, zunehmend lockerer, Spaß, willkommene Spiele). Eine Aussage ist beachtenswert, da hier deutlich formuliert wird, dass die zunehmende Abwehrhaltung sich auflöst und weniger wird. Ebenfalls hervorzuheben ist die Aussage eines kritisch eingestellten Teilnehmers. Er vermutet Abwehr bei anderen Teilnehmenden, die sich mit den sonstigen Aussagen nicht decken. Seiner Meinung nach empfinden die übrigen Beteiligten ebenso, wie er es formuliert.

Frage / Kategorie	Logbucheinträge	Inhaltliche Strukturierung
<p>50) Hätten Sie bei einigen Übungen lieber eine Beobachterrolle eingenommen?</p>	<p>a) nein</p> <p>b) nein</p> <p>c) /</p> <p>d) Nein, eigentlich nicht. Der Wechsel von Beobachter und Akteur war häufiger gegeben. Der Beobachter war aber dann nicht eine Person, der sich dahinter verstecken wollte, sondern er war Beobachter, Zuschauer und Kritiker zugleich.</p> <p>e) Nein</p> <p>f) Nein</p> <p>g) Nur in wenigen Ausnahmen war mir die Beobachterrolle ange-</p>	<p>Nein 9 mal</p> <p>eigentlich nicht</p> <p>Wechsel von Beobachter und Akteur war häufiger gegeben</p> <p>Keine Versteckrolle sondern Zuschauer und Kritiker</p> <p>Mitgefangen Mitgegangen</p> <p>Gruppensolidarität</p> <p>Den Spaß nicht entgehen lassen</p> <p>Nur in wenigen Ausnahmen die Beobachterrolle,</p>

	nehmer, ansonsten bevorzuge ich den aktiven Teil. h) Mitgefangen - mitgegangen; Gruppensolidarität i) Nein j) Ja k) Nein l) Ja, bei den Massageübungen! m) Und mir den Spaß entgehen lassen? Nein. n) Nie o) In mehreren Übungen war ich Beobachter, in anderen Akteur. Die Mischung stimmt. p) Teils- teils q) Ja und nein, Ja, wo ich geführt wurde	sonst lieber selbst aktiv Beide Rollen eingenommen, die Mischung stimmte Teil - teils Ja und nein - ja, wo ich geführt wurde Ja 3 mal Bei den Massageübungen ein Logbuch ohne Eintrag
--	--	--

Auswertung von Frage 50 zur Beobachterrolle und der aktiven Rolle:

Den meisten Teilnehmenden ist es anscheinend ein Anliegen, in die aktive Rolle gehen zu können (9 x nein, lieber selbst aktiv). Einige führen die Möglichkeit an, beides erleben zu wollen (in mehreren Übungen war ich Beobachter, in anderen Akteur, die Mischung stimmt). Bei einigen Übungen wäre einzelnen die passive Rolle lieber gewesen (bei den Massageübungen). Einige sind nachdrücklich positiv eingestellt, was sie deutlich formulieren (mir den Spaß entgehen zu lassen? Nein). Einige sehen auch eine Chance darin, in der Beobachterrolle etwas lernen und erleben zu können (er war Beobachter, Zuschauer und Kritiker zugleich).

Frage / Kategorie	Logbucheinträge	Inhaltliche Strukturierung
51) Sind Ihnen die Zugänge zu Lernangeboten als Führungskraft vertraut? Kategorie: Adressatengruppe	a) Hatte ich noch nicht in diesem Umfang gekannt b) Nein c) / d) Kaum. Ich denke, dass es nur im Lehrerberuf möglich ist(!), dass jemand Führung übernimmt, ohne jemals darauf vorbereitet zu werden. Man muss doch in eine Rolle hineinwachsen können. e) Ja, als Schulleitern noch nicht eingesetzt f) Nein g) Ja h) Immer mehr! (smily) i) Ja j) Ja k) Ja l) Eher nein! m) Ja n) Z. Teil o) Nein, erst seit dieser Woche p) / q) ja, habe ich schon ausprobiert	Ja 6 mal Als Schulleiter noch nicht eingesetzt Immer mehr z. Teil schon ausprobiert Nein 4 mal In dem Umfang nicht gekannt Kaum - ohne Ausbildung in Führungsrolle Erste seit dieser Woche zwei Logbücher ohne Eintrag

Auswertung von Frage 51 zu den Lernangeboten für Führungskräfte:

Diese Formen werden als eher unbekannt rückgemeldet (6 x Ja). Es entsteht eine Vertrautheit mit Hilfe der Erlebnisse in dieser Woche (erst seit dieser Woche). Ein inhaltlich allgemeines Statement merkt an, dass die Vorbereitung auf die Aufgabe der Schulleitung fehlt und die Rolle nicht im Vorfeld bewusst gemacht wird.

Frage / Kategorie	Logbucheinträge	Inhaltliche Strukturierung
<p>52) Was haben Sie heute für sich dazu gelernt?</p> <p>Kategorie: Lernen</p>	<p>a) Wichtigkeit der Körpersprache bewusst gemacht</p> <p>b) - Wichtiges und Unwichtiges zu unterscheiden - einige gute Übungen, die ich wahrscheinlich nicht mit Kollegen, aber in der Klasse anwenden werde</p> <p>c) /</p> <p>d) Dass man im Rollenspiel (auch im Wechsel der Gruppenstärken) und mit Musik und Bewegung vielleicht das Teamverständnis stärken kann</p> <p>e) Wiederholung/Auffrischung: Körpersprache/Wirkung; Vorbildwirkung d. Schulleitung; Anforderungen an Schulleitung; Entscheidungskriterien für temporäre Abläufe bei Entscheidungen festzulegen (wichtig - dringlich, usw.); ruhe bewahren / Emotionen ausschalten in Stresssituationen</p> <p>f) Dass handlungsorientierte Angebote <u>leicht</u> und unkompliziert sich einbauen lassen</p> <p>g) Ich denke, es ist durchaus möglich, auch das gesamte Kollegium in die meth. Angebote der letzten beiden Tage mitzunehmen und die auszuprobieren, nehme ich mir vor.</p> <p>h) Man muss sich immer wieder einmal neben sich stellen können, um die Dimension der eigenen Arbeit "anpacken" zu können</p> <p>i) Leitungsstrategien für "Chaossituationen" erhalten</p> <p>j) Ja, aber in Relation zum zeitlichen Rahmen von 2 Tagen eher wenig.</p> <p>k) Auch in "Stress-Situationen Ruhe bewahren; Anforderungen nach "Wichtigkeit" sortieren; Rollen</p> <p>l) Kann ich eigentlich nicht genau sagen.</p> <p>m) Viele neue Spiele, die man gut in der Klasse (und zum Teil auch im Kollegium) einsetzen kann, mögliche Bedeutung von Körperhaltungen, darauf mehr den Blick zu richten, positivere Gestaltung von Rahmenbedingungen für Gespräche</p> <p>n) Körpersprache verrät vieles, man kann positiv darauf reagieren ...</p> <p>o) Behelrende Vorträge belasten, handelndes Lernen entlastet.</p> <p>p) Es gab durchaus interessante Gedankenregungen</p> <p>q) Entscheidungshierarchien, Körperhaltung, Einfluss der Kontrolle der Emotionen</p>	<p>Inhalt:</p> <p>Wichtigkeit von Körpersprache (5mal)</p> <p>Wichtiges und Unwichtiges zu unterscheiden (in der Klasse anwenden)</p> <p>Vorbildwirkung der SL</p> <p>Wiederholung und Auffrischung</p> <p>Unterscheidungskriterien für Entscheidungen (2mal)</p> <p>Ruhe bewahren (2mal)</p> <p>Emotionen in Stresssituationen ausschalten (2mal)</p> <p>Neben sich stellen</p> <p>Leistungsstrategien für Chaossituationen (2mal)</p> <p>Interessante Gedankenregungen</p> <p>Methoden:</p> <p>im Rollenspiel, mit Musik und Bewegung das Teamgefühl stärken kann</p> <p>dass sich handlungsorientierte Angebote leicht und unkompliziert einbauen lassen</p> <p>methodische Angebote auch fürs Kollegium</p> <p>viele neue Spiele auch gut für die Klasse / Kollegium</p> <p>belehrende Vorträge belasten, handelndes Lernen entlastet</p> <p>Sonstiges:</p> <p>in Relation zum zeitlichen Rahmen eher wenig</p> <p>kann ich nicht genau sagen</p> <p>ein Logbuch ohne Eintrag</p>

Auswertung von Frage 52 zum Thema Lernen mit Hilfe der methodischen und inhaltlichen Angebote:

Die Antworten sind nach Inhalt und Methode zu differenzieren. So stehen allgemeine Bemerkungen (neben sich stellen, Gedankenregungen) neben ganz konkreten Erfahrungen (Emotionen in Stresssituationen ausschalten, Lernstrategien in Chaossituationen). Die Methoden scheinen im Alltag einsetzbar (leicht und unkompliziert einzubauen, handelndes Lernen entlastet). Es schließen sich Übertragungsideen auf die Arbeit vor Ort an (methodische Angebote für das Kollegium, in der Klasse anwenden). Besonders häufig wird die Körpersprache und deren Relevanz erwähnt. Darauf bezogen scheint eine Sensibilisierung stattgefunden zu haben (Körpersprache verrät vieles, mögliche Bedeutung von Körperhaltungen, mehr Blick darauf richten). Der Praxisbezug wird vielfach als relevant wahrgenommen und vorausblickend hergestellt (Entscheidungen, Strategien).

Frage / Kategorie	Logbucheinträge	Inhaltliche Strukturierung
<p>53) Was brauchen Sie, um das Ge-</p>	<p>a) Ich muss in einiger Zeit anhand der Unterlagen die Ergebnisse auffrischen</p>	<p>Zeit: ////</p> <p>Methodenvertrautheit /</p>

<p>lernte nachhaltig weiter zu führen?</p> <p>Kategorie: Nachhaltigkeit</p>	<ul style="list-style-type: none"> b) Ein Kollegium, das mit solchen Methoden vertraut ist und sich auf solche Übungen einlässt c) Eine sachliche Vertiefung (Theoriegebäude), das Erfahrene in eine wissenschaftliche Metaebene zu transformieren (anbahnen). Ansonsten bestünde die Gefahr der Verflachung und "Verrückung" in den nebulösen Bereich der Esoterik und Psychosekten. d) Leitfaden - Rhetorikkurse (wie kann ich frei sprechen lernen) - "witzige Türöffner" (Einstiege) - Entspannungsübungen - Anti-Stress(!) - Übungen zu Bewegung mit Musik (als Theater) e) Mehr Zeit zu weitere kognitiver Beschäftigung mit der Thematik; Supervision/Rückmeldung aus dem Kollegium "Verhaltenskritik" f) Leitfaden mit <u>Kopiervorlagen</u> als Zusammenfassung ... somit vergisst man alles schnell wieder g) Übung h) Ein gutes Kollegium, Humor, Mit-Streiter i) / j) / k) weitere theoretische Informationen l) Eigtl. einen weiteren Kurs, der noch mehr Wert auf Übung und Vertiefung legt. m) Mehr Reflexion mit Leuten, die dabei waren oder in der gleichen Situation sind, Praxis - ausprobieren und reflektieren! n) Zeit o) Eine Mischung aus Erfahrungsaustausch, theoretisches Eigenstudium und erlebnisorientierte Workshops p) / q) Zeit, Literatur, Praxis, Austausch: Wiedertreffen der Gruppe 1x im Jahr über das Jahr 2008 hinaus 	<p>Theorie: ///</p> <p>Inhalte: /</p> <p>Übungen: ////</p> <p>Reflexion: ///</p> <p>Schriftliches: ///</p> <p>Aufgeschlossenes Kollegium: //</p> <p>drei Logbücher ohne Eintrag</p>
---	--	---

Auswertung von Frage 53 zur Nachhaltigkeit des Gelernten:

Vielfach wird der Bedarf nach weiterer Auseinandersetzung formuliert. Das bezieht sich auf beeinflussende Faktoren, die entweder erst geschaffen werden müssten oder begrenzend wirken (Zeit, Übungen, Reflexion, Kollegium, Theorie). Das Bedürfnis nach mehr Zeit und Austausch, um weiter dran zu bleiben, wird mehrfach erwähnt. Ebenso der Wunsch nach passenden Bedingungen vor Ort, wie zum Beispiel ein aufgeschlossenes Kollegium, mit dem man in der erlebten Richtung arbeiten könnte (ein Kollegium, das mit solchen Methoden vertraut ist und sich auf solche Übungen einlässt). Außerdem besteht das Bedürfnis nach eigenen weiteren Erfahrungen, die mehr Sicherheit geben, das Gelernte weiter zu tragen und damit gut umzugehen (weiteren Kurs, der noch mehr Wert auf Übung und Vertiefung legt).

Frage / Kategorie	Logbucheinträge	Inhaltliche Strukturierung
<p>54) Welche Erfahrungen des heutigen Tages regen Sie zum Transfer in den Führungsalltag an?</p> <p>Kategorie: Adressatengruppe</p>	<ul style="list-style-type: none"> a) "ABC der guten Schule" sollte übernommen werden. b) auch mal "nein" oder "später" zu sagen - Befindlichkeiten von Kollegen und Schülern besser zu verstehen - Erfahrungen, die während der Übungen von Teilnehmern geäußert wurden, im Alltag umzusetzen c) "Vertrauen"; Vertrauen zu Mitarbeitern, Kollegen, Eltern, Schülern; reflexiv: Selbstvertrauen - Gelassenheit, Ruhe, Distanzierung, Objektivierung, Transfer, Differenzierung von Konfliktslagen, Anforderungssituationen d) Dass man mit Musik und Bewegung (Ausdruck) interessante Bilder entstehen lassen kann. e) "Problemablage" nach den Entscheidungskriterien f) Spaß in der Gruppe / Dynamik im Lehrsaal g) Es ist die eigene Erkenntnis, wie schnell und intensiv man sich 	<p>Inhalte:</p> <p>ABC der guten Schule (3mal)</p> <p>Nein sagen können</p> <p>Befindlichkeiten des Gegenübers verstehen (3mal)</p> <p>Erfahrungen aus den Übungen mit in den Alltag nehmen</p> <p>Vertrauen/Selbstvertrauen (3mal)</p> <p>Differenziertes Verhalten (2mal)</p> <p>Problemablage (3mal)</p> <p>Körpersprache (3mal)</p> <p>Methode:</p>

	<p>auf die angewendeten Methoden einlassen kann.</p> <p>h) Einzelne Teilabschnitte: Schul-Visionen, Körpersprache, Aufgaben-Management (Eisenhower)</p> <p>i) Möglichst viel Hintergrundwissen entschärft "Chaosituationen"</p> <p>j) Körperhaltung, Körpersprache</p> <p>k) Interaktive Spiele: für Kollegium, für den Unterricht; Rolle als SL verändert sich; man muss seine eigene Rolle finden</p> <p>l) Das ABC der guten Schule hier werde ich den einen oder anderen Punkt übernehmen u. dem Kollegium vorstellen.</p> <p>m) Mehr auf Körpersprache achten, guter Unterricht - Aspekt: Unterschiede unterstützen ... mit Unvollkommenheit nicht unzufrieden sein!</p> <p>n) Alles</p> <p>o) Ruhe, Gelassenheit, Zeitdruck vermeiden, Atmosphäre erzeugen</p> <p>p) /</p> <p>q) Den schulischen "Alltag" als Bühne vor Zuschauern betrachten, Rückmeldungen der Zuhörer beachten</p>	<p>mit Musik und Bewegung interessante Bilder entstehen lassen</p> <p>Spaß in der Gruppe</p> <p>Dynamik im Hörsaal</p> <p>Erkenntnis, wie schnell und intensiv man sich auf Methoden einlassen kann</p> <p>Interaktive Spiele fürs Kollegium und Unterricht</p> <p>Den schulischen Alltag als Bühne betrachten</p> <p>Sonstiges: alles</p> <p>ein Logbuch ohne Eintrag</p>
--	---	--

Auswertung von Frage 54 zum Transfer in den schulischen Alltag:

Die Teilnehmenden sehen Transfermöglichkeiten in inhaltlicher wie in methodischer Richtung. Zum Beispiel nehmen sie konkrete Inhalte in Richtung Persönlichkeitsbildung mit (Befindlichkeit des Gegenübers beachten, Vertrauen in sich und andere, Körpersprache beachten) sowie methodische Aspekte (mit Musik und Bewegung arbeiten, wie schnell man sich auf die Methoden einlassen kann, interaktive Spiele für das Kollegium). In der Summe werden viele Aspekte genannt, die im Berufsalltag mit nachwirken können und dort verankert werden sollen (den schulischen Alltag als Bühne betrachten).

Frage / Kategorie	Logbucheinträge	Inhaltliche Strukturierung
<p>55) Hier finden Sie noch zusätzliche Gelegenheit, ganz individuelle Ergänzungen und Eindrücke aufzuschreiben:</p>	<p>a) Persönliches Engagement von M. Grüssner sehr beeindruckend.</p> <p>b) Eindrücke: Ich fand die Begeisterung, die vom Referenten ausging "ansteckend". Auch bekam ich für manche Situationen einen anderen Blickwinkel und Verständnishaftung</p> <p>c) /</p> <p>d) Eisenhower -Modell sollte intensiver genutzt werden, um zu lernen, was <u>wirklich</u> wichtig ist!</p> <p>e) /</p> <p>f) /</p> <p>g) /</p> <p>h) <u>Schulspiel muss</u> wieder an meiner Schule angeboten werden</p> <p>i) Der Referent verstand es in äußerst motivierender Weise "fast nebenbei" äußerst wichtige Erfahrungen zu vermitteln</p> <p>j) /</p> <p>k) /</p> <p>l) /</p> <p>m) gibt es einen tatsächlichen Konflikt zwischen sich zurücknehmen, eigene Befindlichkeiten nicht über zu bewerten und trotzdem authentisch zu bleiben?</p> <p>n) /</p> <p>o) /</p> <p>p) /</p> <p>q) /</p>	<p>Persönliche Eindrücke: persönliches Engagement des Referenten Begeisterung der Referenten ansteckend Anderen Blickwinkel und Verständnishaftung Referenten verstanden es, motivierend wichtige Erfahrungen zu vermitteln</p> <p>Inhalte: Eisenhower Modell intensiver nutzen Schulspiel an der Schule anbieten Befindlichkeiten nicht überbewerten und dennoch authentisch bleiben</p> <p>11 Logbücher ohne Eintrag</p>

Auswertung von Frage 55 mit Gelegenheit zu Ergänzungen:

Die Persönlichkeit und das Engagement der Referenten werden hervorgehoben (äußerst motivierende Weise, ansteckend, beeindruckend). Durch die positive Ausstrahlung fiel es anscheinend einigen leicht, sich zu öffnen und Bereitschaft sich einzulassen zu entwickeln. Inhaltliches wirkt ebenso nach (Eisenhower-Modell sollte intensiver genutzt werden). Insgesamt gibt es wenige Eintragungen zu dieser Frage. Auffällig ist, dass diejenigen, die etwas geschrieben haben, ausführlich antworteten und dabei auch weitere Auseinandersetzungsaspekte für sich betrachten (gibt es einen tatsächlichen Konflikt zwischen sich zurücknehmen, eigene Befindlichkeiten nicht über zu bewerten und trotzdem authentisch zu bleiben?).

Frage / Kategorie	Logbucheinträge	Inhaltliche Strukturierung
<p>57) Geben Sie einen Gesamtüberblick aus Ihrer persönlichen Sicht auf die Angebote dieser Woche</p>	<p>a) gemischt b) - die Woche war sehr praxisorientiert - das aktive Handeln war eine willkommene Ergänzung bzw. Vertiefung des Gehörten - die Referenten/innen waren sehr kompetent - das Äußere was sehr entspannend und wohltuend - jede Woche (I und II) war auf ihre Art für mich sehr wertvoll und gewinnbringend. c) Sehr erfahrungsreich; bauten das Selbstvertrauen auf; sehr kommunikativ; kurzweilig d) Wenn jemand zum Lehrgang gekommen ist, mit der Erwartung, was kann ich in der Wirklichkeit gleich umsetzen, dann wird er enttäuscht sein. Wenn ich dies als eine Möglichkeit sehe, mich von allen Seiten betrachten zu wollen und meine Denkweise auch mal zu verändern, dann hat es für meine Person und für mein Rollenverständnis viel gebracht. e) Sehr informativ, durch Methodenwahl kurzweilig, interessant; sehr kompetente, überzeugende Referenten f) Siehe Abschlussrunde, hier wurde bereits alles gesagt g) Für mich war der handlungsorientierte Ansatz wirklich gut geeignet, da mir sehr wohl bewusst ist, dass man Materialien gerne mitnimmt und archiviert - aber kaum mehr benutzt. Das eigene Erleben ist lernpsychologisch gesehen auf jeden Fall der bessere Ansatz. h) Im Kontrast zur 1. Woche ungewöhnliche Zugangsweise zur Thematik (bei Rolle und Selbstverständnis). Unschlagbar der besondere Reiz von Gars. Wohltuend die zunehmende Vertrautheit mit den einzelnen Teilnehmern; zu wenig Zeit zum Austausch i.S. einer Weiterführung der Baustein-Thematik, Schulrecht Baustein war <u>sehr gut, inhaltlich gut!</u> i) Fühlte mich während der ganzen Woche sehr wohl; Fühle mich jetzt in meiner Rolle als Führungsperson sicherer; habe neue Impulse für meine Arbeit erhalten j) Als neuer Schulleiter hätte eine stärkere Gewichtung auf praxisorientierte, rollenspezifische Themen gut getan. Vor allem der zeitliche Rahmen von 2 Tagen für "Theaterpädagogik" war, wenn auch in anderer Hinsicht interessant, in meiner gegenwärtigen Situation <u>weit</u> überzogen. k) Wichtig für mich: kommunizieren: Gesprächsführung, Gesprächskategorien; Führung und Rolle: Verhalten in "Stress"-Situationen, Ruhe ausstrahlen, Rolle verändert sich l) Sehr viel Angebote im wahrsten Sinne des Wortes, wichtig ist, was man selbst daraus macht u. wo man persönlich "angesprungen" ist. m) Ich fand die Steigerung der Angebote ganz gut. Spannungsbogen von Montag bis Freitag, der Freitag war nicht so gut, Vortrag deutlicher Abfall! n) Es war eine interessante Woche mit vielen neuen Aspekten, Ideenreichtum und Hilfen für den Alltag. o) Angebote wurden in nicht erwarteter Weise vermittelt. Handlungsorientierte Methode entpuppte sich als äußerst angenehm, zu allen Themen konnten vielfache Erfahrungen gemacht werden - wichtig war das es total entspannend (auf mich) wirkte.</p>	<p>Erwartungen: was kann ich in der Wirklichkeit umsetzen - Enttäuschung wenn als Möglichkeit der Selbstbetrachtung, Denkweise verändern, dann hat es für die Person / Rollenverständnis viel gebracht Kontrast zur ersten Woche ungewöhnliche Zugangsweise Angebote nicht in erwarteter Weise vermittelt individuelle Einschätzungen des Ergebnisses: befürwortende Sichtweisen: sehr praxisorientiert aktives Handeln willkommene Ergänzung/Vertiefung des Gehörten sehr kompetente Referent/innen (2mal) entspannter und wohltuender Rahmen jede Woche (I und II) war sehr wertvoll und gewinnbringend sehr erfahrungsreich aufbauen von Selbstvertrauen sehr kommunikativ kurzweilig sehr informativ durch Methodenauswahl kurzweilig, interessant, handlungsorientierter Ansatz wirklich gut geeignet Materialien nimmt man mit und archiviert sie - kaum mehr benutzt. Das eigene Erleben ist lernpsychologisch gesehen auf jeden Fall der bessere Ansatz Vertrautheit der Teilnehmer Fühlte mich sehr wohl während der ganzen Woche Fühle mich in der Rolle als Führungskraft sicherer Neue Impulse für meine Arbeit erhalten kommunizieren / Gesprächsführung - Rollenthematik sehr viel Angebote im wahrsten Sinne des Wortes, selbst etwas daraus machen, wo man persönlich angesprungen ist Steigerung der Angebote ganz gut, Spannungsbogen von Montag bis Freitag Interessante Woche mit vielen neuen Aspekten, Ideenreichtum und Hilfen für den Alltag Handlungsorientierte Methode entpuppte sich als äußerst angenehm Vielfache Erfahrungen gemacht, Total entspannend Theoretische Lächer selber stopfen Teamentwicklung etwas zu kurz Übungen halfen, die Rolle wahrzunehmen</p>

	<p>Die theoretischen "Löcher" kann ich - wenn nötig - im Eigenstudium stopfen. Baustein Kommunikation u. Rolle wichtig für Ausbildung, Teamentwicklung auch, kam aber etwas kurz weg.</p> <p>p) Das inhaltliche Angebot der Woche entspricht meiner Meinung nach nicht den Bedürfnissen, die ein neu ernannter Schulleiter für seine tägliche Arbeit vordergründig begrüßt.</p> <p>q) Die Übungen halfen mir, mich in meiner Rolle wahrzunehmen; die Gruppe ist dabei sehr kooperativ. Das was man ist, zeigt man in der Gruppe bei aller Rücksichtnahme</p>	<p>Sehr kooperative Gruppe Das was man ist, zeigt man in der Gruppe</p> <p>Kritische Sichtweisen: das Angebot entsprach nicht den Bedürfnissen von neu ernannten Schulleitern</p> <p>Zu wenig Zeit zum Austausch Mehr Gewicht auf praxisorientierte, rollenspezifische Themen 2 Tage zu viel für den Rollenbaustein</p> <p>Sonstiges: gemischt siehe Abschlussrunde, da wurde alles gesagt besonderer Reiz von Gars Schulrecht Baustein war inhaltlich sehr gut Freitag nicht so gut: Vortrag (Schulrecht)</p> <p>kein Logbuch ohne Eintrag</p>
--	--	--

Auswertung von Frage 57 zu einem persönlichen Gesamtrückblick :

Die Stellungnahmen lassen sich verschiedenen Aspekten zuordnen. Zum einen wird Bezug auf die Erwartungen genommen. Zunächst wurde festgestellt, dass die Vermittlung der Angebote anders als erwartet erfolgten (nicht in erwarteter Weise vermittelt). Das ergibt sich zum Teil aus dem Kontrast zur ersten Woche, in der fast ausschließlich der Vortragsstil angeboten wurde (ungewöhnliche Zugangsweise). Aus der Sicht der Persönlichkeitsförderung können gewinnbringende Aspekte mitgenommen werden (Möglichkeit der Selbstbetrachtung, Denkweise verändern). Es wird auch Enttäuschung geäußert, dass Hilfen für die Umsetzbarkeit der erlebten Erfahrungen in den Alltag fehlen.

Zum zweiten stehen persönliche, individuelle Einschätzungen, die eine positive Sichtweise aufführen. Der handlungsorientierte Ansatz wird mehrmals als gut geeignet erwähnt (eigenes Erleben, lernpsychologisch gesehen auf jeden Fall der bessere Ansatz), die Praxisorientierung und das aktive Handeln befürwortet. Ebenso wird der entspannte und wohltuende Rahmen angesprochen (wohl fühlen, Vertrautheit). Die Angebote unterstützten das erfahrungsreiche, informative Arbeiten, so dass eine Sicherheit in Bezug auf die Rolle als Führungskraft entwickelt sowie neue Impulse und Ideen vermittelt werden konnten. Die Woche wurde als kommunikativ, kooperativ und kurzweilig empfunden. Die Referent/innen waren kompetent und engagiert. Die Theorie kann nach Meinung eines Teilnehmenden auch selbst ergänzt werden (theoretische Löcher selber stopfen). Das wird auch in Bezug auf die weitere Entwicklung gesehen; so bieten die Angebote der Woche die Grundlage für eine persönliche Weiterarbeit (selbst etwas daraus machen, wo man persönlich angesprungen ist). Zur Rhythmisierung der Woche wurde angemerkt, dass der Spannungsbogen über die Woche als Steigerung empfunden wurde.

Zum dritten gehen zwei kritische Anmerkungen in die Richtung, dass das Angebot nicht den Bedürfnissen von neu ernannten Schulleitern entsprach. Anderen fehlte die Zeit zum Austausch und sie hätten sich mehr praxisorientierte, rollenspezifische Themen gewünscht. Auch zum Aspekt der Themengewichtung finden sich Gedanken dergestalt, dass zwei Tage zu viel für den Rollenbaustein sind, während die Teamentwicklung etwas zu kurz kam.

Einige weitere Kommentare allgemeiner Art sind noch anzumerken, die sich zum einen auf die Gruppendiskussion beziehen, in der vieles bereits gesagt wurde. Außerdem wurde der Ort erwähnt (besonderer Reiz des Kloster Gars). Angefügt wurde auch noch, dass der schulrechtliche Baustein inhaltlich sehr gut war - während eine andere Meinung das Gegenteil anführt (Freitag nicht so gut: Vortrag (Schulrecht)). Es liegt kein Logbuch ohne Eintrag vor, so dass alle Teilnehmenden diese Gelegenheit der Meinungsäußerung genutzt haben.

Frage / Kategorie	Logbucheinträge	Inhaltliche Strukturierung
58) Gehen Sie auf den Methodeneinsatz dieser Woche aufgrund Ihrer persönlichen Erfahrung ein:	<ul style="list-style-type: none"> a) / b) - manche Methoden waren für mich neu und machten mich neugierig - Ich habe mir vorgenommen, manche Methoden in meinem Kollegium vorzustellen und für Akzeptanz zu werben c) Die Methoden sind zielführend, wenn sie durch ein theoretisches Fundament vertieft und begründet werden d) Anfangs empfindet man einiges als kindisch (Kindergarten). Wer sich nicht verschließt, sondern öffnet ist auch bereit, Neues auszuprobieren. "Wer nichts Neues probiert, wird sich nicht weiter entwickeln können!" e) Handlungsorientierte Methoden führen zielorientiert in die Problematik ein, sensibilisieren, bringen Erkenntnisse, Wissenszuwächse und Verhaltensstrategien. Mir persönlich fehlt, eine vertiefte kognitive Vertiefung (?weiterführende theoretische Grundlagen) zur weiteren Verarbeitung und Reflexion und späteren Nacharbeit und Erinnerung f) / g) Die angewandten Methoden sichern eigenes Erleben und Verarbeitung und finden dadurch eine bessere Verankerung im Gedächtnis. Dadurch ist für mich der indiv. Effekt größer als im Stile der klassischen "Unterweisung"(s.o.) h) Methodeneinsatz trug zu einem insgesamt angenehmen Gesamteindruck der Woche bei. Sollte weiterhin beibehalten werden mit den besprochenen "Einschränkungen"(Schlussbespr. zu Baustein Rolle/Selbstverst.) i) Die Arbeit hat durchwegs Spaß gemacht. Ich würde jedoch nur einzelne Methoden in der Arbeit mit meinem Kollegium einsetzen. j) / k) handlungsorientierter Ansatz erleichtert nicht nur den Einstieg, sondern die Erarbeitung des Themas l) Methoden waren gut gewählt. Der Zugang zu den Themen fällt über das "aktive Tun" immer wesentlich leichter. m) Es war gut, so viele verschiedene Methoden kennen zu lernen (oder aufzufrischen), manche davon lassen sich bestimmt auch in der Schule umsetzen! n) War eigentlich stressfrei! o) S.o. p) / q) Die Methoden sind erwachsenengerecht: homo ludens. Man hatte Lust auf Wiederholung auch Aufgabenerweiterung 	<p>Positive Rückmeldung: manche Methoden neu und machten neugierig manchen Methoden im Kollegium vorstellen und für Akzeptanz zu werben zielführend - wenn sie durch ein theoretisches Fundament vertieft und begründet werden anfangs "kindisch", bei Öffnung und Bereitschaft etwas neues auszuprobieren, wird sich nicht entwickeln können zielorientiert in die Problematik einführend sensibilisierend, bringen neue Erkenntnisse Wissenszuwächse und Verhaltensstrategien Sichern eigenes Erleben und Verarbeitung und verankern sich dadurch besser im Gedächtnis Individueller Effekt dadurch größer als durch die klassische Unterweisung Angenehmer Gesamteindruck der Woche Sollte weiter beibehalten werden (mit den besprochenen Einschränkungen) Durchwegs Spaß gemacht Erleichtert Einstieg und Erarbeitung des Themas Methoden gut gewählt Zugang zu den Themen fällt über das aktive Tun leichter Es war gut, viele verschiedene Methoden kennen zu lernen /aufzufrischen Umsetzung in der Schule Angenehme Art sich mit Themen zu befassen Erwachsenengerechte Methoden: homo ludens Lust auf Wiederholung und Aufgabenerweiterung</p> <p>Kritische Rückmeldung: theoretische Grundlagen, vertiefende kognitive Angebote zur Vertiefung und späteren Nacharbeit jedoch nur vereinzelt auf das Kollegium übertragbar</p> <p>vier Logbücher ohne Eintrag</p>

Auswertung von Frage 58 zum Rückblick auf die Methoden:

Die Methoden sind für viele eine neue Erfahrung und machen neugierig (viele verschiedene Methoden kennen lernen, aufzufrischen). Der handlungsorientierte Einstieg wird verbunden mit einer Bereitschaft, sich zu öffnen und auf aktives Lernen einzulassen (Zugang zu den Themen fällt über das aktive Tun leichter). Die Methoden erleichtern den Zugang zur Thematik (zielorientiert in die Problematik einführend) und sichern durch das eigene Erleben und dessen Verarbeitung eine Verankerung. Der Lerneffekt wird als größer gesehen als durch die klassische Unterweisung. Die Ziele des Methodeneinsatzes werden in einer Sensibilisierung, einem Erkenntnis- und Wissenszuwachs festgemacht. Sie bieten neue Verhaltensstrategien und sind zielführend, wenn sie durch ein theoretisches Fundament vertieft und begründet werden. Der Spaßfaktor scheint durchaus erwähnenswert und wird auch als erwachsenengerecht gesehen (erwachsenengerechte Methoden: homo ludens). Es wird ein angenehmer Gesamteindruck wiedergegeben (angenehme Art, sich mit Themen zu befassen), die Methoden waren gut gewählt und sollten so beibehalten werden (Lust auf Wiederholung und Aufgabenerweiterung). Auch die Perspektive des Transfers wird angesprochen, respektive der Bezug zum Kollegium, in dem man für Akzeptanz werben sollte (Umsetzung in der Schule).

Kritische Anmerkungen beziehen sich – erneut - auf die fehlenden theoretischen Grundlagen, ebenso wie auf die fehlenden Unterlagen zur vertiefenden kognitiven Nacharbeit. Ein Teilnehmer ist der Meinung, dass man diese Methoden nur vereinzelt in der Arbeit mit dem Kollegium einsetzen kann.

Vier Logbücher sind ohne Stellungnahmen. In der Gesamtschau auf die Teilnehmenden wird erkennbar, dass es sich um Personen handelt, die sich bei anderen Fragen eher kritisch zu den Methoden geäußert haben.

Frage / Kategorie	Logbucheinträge	Inhaltliche Strukturierung
59) Ergänzungen zu den Bausteinen / persönliche Kommentare	a) / b) / c) Vielen Dank für die anregende und erfahrungsreiche Woche T.H. d) / e) s.o.(letzter Eintrag) f) / g) / h) Deiner Arbeit wünsche ich ein gutes Gelingen. Ich würde es sehr begrüßen, wenn Erkenntnisse aus diesem, neuen Forschungsbereich möglichst weitergegeben werden könnten. Die Woche empfand ich rundherum als sehr, sehr angenehm mit steigender Motivation auf eine Art und Weise an die Aufgabe zu gehen, die allen Beteiligten möglichst gerecht wird - mich eingeschlossen. B. G.	Persönliche Rückmeldung: Vielen Dank für die anregende und erfahrungsreiche Woche Der Arbeit gutes Gelingen wünschend, mit der Bitte um Rückmeldung Steigende Motivation in der Woche durch die Art und Weise des Herangehens Allen Beteiligten gerecht wurde Inhaltliche Rückmeldung: Teamentwicklung - Ergänzungsvorschläge Schulleitungsthemen ergänzen Weiter Wünsche für die dritte Woche 12 Logbücher ohne Eintrag

	i) Teamentwicklung: systematischer Überblick über Moderationsmethoden und Methoden zur Teamarbeit j) / k) / l) / m) Ich würde es begrüßen, wenn Zeit für Reflexion (geleitet/strukturiert) unter bestimmten Fragestellungen angeboten würde, z.B. Schulleitung als Team - wie gehst du damit um? Wie "demokratisch" sind die Entscheidungen/Entwicklungen an der Schule? Wie gehst du mit schwierigen Kollegen / Konflikten mit Kollegen um? usw! (Beurteilungen, Unt.beobachtungen ... Ganztagschule, ...) Kleingruppen, die sich für ein Thema interessieren, finden sich zusammen u. tauschen Erfahrungen aus, zeitl Begrenzung auf 1 Stunde o.ä., wie Workshop - für einen oder 2 muss ich mich entscheiden! n) / o) / p) / q) /	
--	--	--

Auswertung von Frage 59 zu persönlichen Ergänzungen:

Diese Frageauswertung weist persönliche Stellungnahmen in einzelnen Fällen mit Namensnennung²¹⁶ auf. Hier wurde von einigen noch einmal die Gelegenheit genutzt, grundlegende Gedanken zu formulieren, wofür diese Seiten gedacht waren.

Inhaltlich wird die Woche als anregende und erfahrungsreiche Zeit gesehen was ein Teilnehmender wie folgt formuliert: „... rundherum als sehr, sehr angenehm mit steigender Motivation auf eine Art und Weise an die Aufgabe zu gehen, die allen Beteiligten möglichst gerecht wird - mich eingeschlossen“ (Logbuch 2 Frage 59, h).

5.2.1.3.4 Abschließende Betrachtungen

Ein punktuelles Fazit der Auswertung der Logbücher 2 soll hier kurz dargestellt werden, die ausführliche Interpretation findet sich in Kapitel 6.1. Der ausgedehnte Fragenkatalog des Logbuchs wurde gewissenhaft bearbeitet. Die Auseinandersetzung mit den methodischen Angeboten ist immer im Zusammenhang mit den jeweiligen Inhalten zu sehen, eine Trennung wäre künstlich und würde dem Anliegen nicht gerecht, Methoden als Instrumente zur Unterstützung des Lernprozesses zu sehen. In der Auswertung wird an zahlreichen Stellen deutlich, dass die Beteiligten diese Zusammenschau vornehmen. Die überwiegende Tendenz auf die handlungsorientierten Angebote kann positiv gewertet werden, die Einzelaussagen belegen eine sichtbare Bereitschaft, sich auseinander zu setzen und für sich selbst Lernchancen zu erkennen.

²¹⁶ Die Namen wurden hier aus Datenschutzgründen auf die Anfangsbuchstaben der Teilnehmenden reduziert.

Bei der Gesamtschau fällt auf, dass die wiederkehrenden Fragestellungen ambivalent zu sehen sind. Zum einen helfen sie, sich auf diese Form der Abfrage einzulassen und in dem Kontinuum des Aufbaus und der Gestaltung als eine Unterstützung zur Bearbeitung zu nutzen. Auf der anderen Seite lädt die stereotype Wiederkehr der vertrauten Fragen zur schnellen Abhandlung derselben ein und weniger zu einer erneuten ausführlichen Auseinandersetzung. Dennoch erscheinen die Ergebnisse tragfähig und ergiebig, so dass die gewählte Form trotzdem als sinnvoll erachtet wird.

Des Weiteren fällt auf, dass Entwicklungen bei einzelnen Beteiligten erkennbar werden. So gelingt es Teilnehmenden, sich zunehmend auf diese Form einzustellen und nutzbringende Aspekte zu entdecken. Andere erwähnen die ansteigende Vertrautheit, die eine Auseinandersetzung und damit den Lernprozess erleichtern. Bei auffällig wenigen Führungskräften ist eine durchgängige Form der kritischen Befasstheit erkennbar. Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang, dass dennoch eine gewisse Bereitwilligkeit vorhanden war und die Teilnahme nicht grundsätzlich verweigert wurde.

Die bei der Auswertung der Niederschriften spürbare Ernsthaftigkeit im Umgang mit dem vorliegenden Instrumentarium bestätigt die Eindrücke, die während der Arbeit im Verlauf der Lehrgangswoche gewonnen wurden.

5.2.1.4 Logbuch 3

Die Intention der Rückmeldungen in der letzten Woche der Ausbildungssequenz liegt auf den zu eruiierenden Aspekten der Nachhaltigkeit und des Transfers in den beruflichen Alltag. Die Logbücher haben das Ziel, diesen Bezug erinnerbar zu machen und festzuhalten. So interessiert, ob hier folgende Aussage zutrifft: „Im Zuge der Forschungsarbeiten zu Tagebüchern und Self-Monitoring konnte mehrfach gezeigt werden, dass schon allein die Beobachtung des eigenen Verhaltens zu einer Verhaltensänderung in die gewünschte Richtung führt“ (Landmann/Schmitz in: Gläser-Zikuda/Hascher 2007, S. 150). Insofern werden die anstehenden Ausbildungsinhalte der dritten Woche in Bezug auf die Planung des Logbuchs 3 vernachlässigt.

5.2.1.4.1 Vorüberlegungen

In der Zeit zwischen Januar und April erfolgten E-Mailkontakte, die aber keinen direkten Bezug zum Forschungslogbuch oder zu den Methoden suchten. Sie dienten der Aufrechterhaltung des Kontakts und der Kontinuität der Begleitung und wurden von einigen rege genutzt.

Bei der Konzeption des Logbuchs 3 beschäftigte, was von den ersten Erfahrungen mit der Logbucharbeit nachwirkt. Ebenso erschien relevant, wie die Erfahrungen der zweiten Woche aktiviert werden können und ob die Aspekte der Nachhaltigkeit und des Transfers der vermittelten Inhalte und Methoden weiterhin für die Schulleiter/innen eine Bedeutung hatten. Neben den inhaltlichen Überlegungen ergeben sich die Fragen, in welcher Form diese Abfrage stattfinden kann und was dem Anliegen angemessen ist. Die Ambivalenz der erneuten Inanspruchnahme und des Angebots der Bewusstmachung von Lernprozessen zieht sich durch die gesamte Untersuchung hindurch und gehört zu den bedingenden Faktoren²¹⁷.

Somit geht es bei dem Einsatz von Logbuch 3 um eine adäquate Planung von Einstieg und Präsenz der Logbucharbeit sowie um einen angemessenen Umfang der Anforderungen. Es sollte Gelegenheit gegeben werden, auf Erfahrungen und Eindrücke aus der ersten Woche einzugehen. Ebenso war es der Autorin wichtig, mit Flexibilität auf zurückhaltendes Verhalten von Teilnehmenden reagieren zu können. Die ausführliche Darstellung der Wocheninhalte, des Aufbaus und des Ablaufs findet sich in Kapitel 3.2.3.

Ein Einbezug der Referent/innen wird in dieser Woche nicht geplant, da diese nicht ins Betrachtungsfeld rücken und somit auch nicht involviert sind. Auch werden keine zusätzlichen Zeiten benötigt, da die Einträge ins Logbuch 3 in die Zeiten fallen, die von der Autorin selbst gestaltet werden. Diese Planung erfolgte gezielt, um nicht zusätzliche Belastungsmomente zu schaffen.

Das Logbuch 3 baut sich wie folgt auf:

Zunächst begrüßt ein kurzer Text die Teilnehmenden. Dann wird auf die zweite Woche Bezug genommen, indem die Nachhaltigkeit und der Transfer aus dieser Zeit direkt angesprochen werden. Der Hinweis auf den Abschluss der Befragung soll verdeutlichen, dass das Projekt damit für die Teilnehmenden beendet ist. Die Beantwortung der Fragen soll auf der Grundla-

²¹⁷ Auf diesen Gedankengang wird in Kapitel 5.2.1.5 Logbuch E näher Bezug genommen.

ge individuell wählbarer Zeiten Gelegenheit zur Rückschau bieten, deshalb wird die gesamte Woche als Eintragszeitraum angeboten. Das birgt jedoch auch das Risiko in sich, dass davon kein Gebrauch gemacht wird, so dass das Logbuch nicht entsprechend ausgefüllt, sondern zu Seite gelegt wird. Dieser Unsicherheitsfaktor wird bewusst in Kauf genommen, um ein zeitlich flexibles Reagieren und das Prinzip der Freiwilligkeit weiter aufrechterhalten zu können.

Ein herzliches Grüß Gott!

Vor Ihnen liegen abschließende Fragen, mit denen in der jetzt dritten Woche der Fortbildung die Befragung beendet wird. Sie beziehen sich auf die Aspekte der Nachhaltigkeit und des Transfers.

Bitte beantworten Sie die folgenden Fragen im Verlauf der Woche:

Auf diese einsteigenden Ausführungen hin schließen sich die folgenden Fragen an:

1. An welche Inhalte der zweiten Woche erinnern Sie sich spontan?
2. Sind Ihnen in der Zeit nach dem letzten Lehrgang Inhalte daraus in Ihrer beruflichen Tätigkeit zugute gekommen? Wenn ja, welche? Bitte beschreiben Sie die Situation genauer.
3. Verbänden Sie in der Zwischenzeit weitere Bezugspunkte in Form von Assoziationen, Parallelen oder Gegenteiliges mit den Inhalten und Methoden der Woche im Januar?
4. Wenn Sie abschließend noch etwas mitteilen möchten:

Diese Fragen können jeweils auf einer halben Seite beantwortet werden. Den Abschluss der Befragung bilden eine Verabschiedung und eine Danksagung in schriftlicher Form. Auf die mündlichen Ausführungen dazu nimmt Kapitel 3.2.3 Bezug.

Ganz herzlichen Dank für die Unterstützung der Studie!
Ihnen alles Gute für Ihren weiteren beruflichen und privaten Lebensweg.

Eva Post

5.2.1.4.2 Verlauf der Woche

Der Verlauf der Woche wird in Kapitel 3.2.3 beschrieben und soll hier zur Vermeidung einer Dopplung nicht erneut Thema sein. Die Zeiten, die die Logbucharbeit betreffen, sind in diesem Zusammenhang von Interesse. Die meisten Eintragungen wurden am letzten Tag vorgenommen. Einige hatten bereits ausgefüllte Bögen am Morgen des letzten Tages dabei, einige hatten ihre Bögen „verlegt“, sie bekamen auf Wunsch neue ausgehändigt. Es war eine eher verhaltene Bereitschaft, sich noch einmal mit den Begebenheiten der zweiten Woche auseinander zu setzen, spürbar.

5.2.1.4.3 Aufbereitung und Auswertung

Von den 20 Teilnehmenden kamen 12 Exemplare zurück. Zwei Neuzugänge beteiligten sich nicht an der Befragung, da sie keine Stellung zur zweiten Woche nehmen konnten.

Die Auswertung wurde analog zu Logbuch 2 durchgeführt. Grundlage waren ebenfalls die Kriterien, die für Logbuch 2 aufgestellt wurden. Da die Fragen allgemeiner gestellt waren, ergeben sich auch andere Strukturierungsmerkmale. Damit wird in der Auswertung auf die Antworten im Einzelnen deutlicher Bezug genommen. „Damit erfolgt eine wichtige Verknüpfung von Inhalten und Prozessen des Lernens, die zu einer tiefen und qualitativ als hochwertig einzuschätzenden Auseinandersetzung mit dem Lernstoff führt“ (Hascher in: Gläser-Zikuda/Hascher 2007, S. 298). Zusätzliche Aspekte in Logbuch 3, die auf die Erfordernisse und Bedingungen der dritten Woche Bezug nehmen sind eine Differenzierung der Sach- und der emotionalen Ebene sowie der Alltagsbezug, vor allem auch mit Blick auf den persönlichen Gewinn. Die Rolle der Lehrgangsführung wird thematisiert, da die Teilnehmenden diese verständlicherweise mit den inhaltlichen und methodischen Angeboten eng verknüpfen.

Die Bearbeitung der Antworten erfolgte in der nun beschriebenen Weise:

Frage	Logbucheinträge	Inhaltliche Strukturierung
1. An welche Inhalte der zweiten Woche erinnern Sie sich spontan?	<ul style="list-style-type: none"> a) Theaterpädagogische Spiele zum Training der Selbst- und Fremdwahrnehmung, Frau Karmann, Kommunikation, Weinprobe b) Phasen der Teamentwicklung; Wahrnehmung, rechtliche Fragen c) "Schauspielerische Ausbildung"; Einbindung in schwierige Kommunikationssituationen; die rechtliche Seite des SL-Daseins d) Übungen zur Körpersprache; Recht; Eisenhower-Prinzip e) Kommunikationstraining mit Frau Karmann f) Mühlendorfers Konzentrationsspiele; Karmann Kommunikation g) Gesprächstechniken; Power durch Eisenhower; Lesung von Herrn Mühlendorfer; Rollenspiele zum Selbstverständnis "Schulleiter", Kneissl "Beurteilung" h) Die lustigen Spiele; Unterscheidung zwischen wichtig / unwichtig für SL; Teamentwicklung - Ablauf i) Rolle und Führung...; Stabspiel, Fallentscheidungen; Statements: was ist ein "guter" Schulleiter; Fälle aus der Praxis: Elterngespräch; Teambildung j) Körpersprache (Grüssner); Übungen zur Teamfähigkeit k) Unterrichtsbeurteilung; GUV; viele Inhalte, Ansichten aus den Besprechungen l) Kommunikationsspiele mit Albert; Kommunikationsregeln und -techniken; die Welt des Gesprächspartners aufschließen, Prioritäten setzen, 	<p>Inhalte:</p> <ul style="list-style-type: none"> Teamentwicklung 5 mal Kommunikation 7 mal Führung und Rolle 8 mal rechtliche Fragen 3 mal sonstiges 4 mal

Auswertung von Frage 1 zu spontanen Erinnerungen Bezug nehmend auf die zweite Woche:

Die einzelnen inhaltlichen Bausteine wurden mehrmals mit unterschiedlichen Schwerpunkten aufgeführt. Das erfolgte einmal eher übergreifend auf den gesamten Themenkomplex bezogen

(Kommunikationstraining), dann ganz speziell auf kleine Teilaspekte von Themenfeldern (Unterscheidung zwischen wichtig und unwichtig). Erwähnt werden viele konkrete Einzelheiten (Elterngespräche), die sich im Alltag einsetzen lassen und direkt aus der Woche weiter wirken können und dann in die berufliche Tätigkeit transferiert werden (Körpersprache). Der erlebnis- und erfahrungsorientierte Zugang wurde immer wieder angesprochen und mit den eigenen, zur Verfügung stehenden Einschätzungen formuliert (lustige Spiele). Auch der informelle Teil und Zusatzangebote (Weinprobe, Lesung) werden erinnert.

Frage	Logbucheinträge	Inhaltliche Strukturierung
<p>2. Sind Ihnen in der Zeit nach dem letzten Lehrgang Inhalte daraus in Ihrer beruflichen Tätigkeit zugute gekommen? Wenn ja, welche? Bitte beschreiben Sie die Situation genauer.</p>	<ul style="list-style-type: none"> a) Gesprächsführung: Eltern, Kollegen, Politik - Gespräche im Zuge der Klassenbildung; Schulrecht: Unterrichtspflicht b) Hilfen bei der Analyse der Situation im Kollegium - Wer macht was wann mit wem? c) Die "Rechtsgrundlagen", die im 2. Baustein gelegt wurden, konnte ich öfters gewinnbringend einsetzen, indem ich Rechtsfragen schnell und umfassend beantworten konnte d) Nicht in konkreter Situation, aber allgemein durchaus brauchbar e) Gespräch mit Kollegen, die Schwierigkeiten mit Schülern und Eltern haben (hatten); Gespräche mit Eltern, deren Kinder nicht die erhofften Noten für ein Übertrittszeugnis erreichten f) Zeitmanagement: wichtig - unwichtig, sofort - später g) Eisenhowerprinzip - Zeitmanagement, Zeitgewinne durch konsequente Vermeidung von Arbeit im Quadranten C; bewusste Vorbereitung von "Krisengesprächen" mit Eltern, Lehrern im Blick auf "Gesprächstechniken" h) Eine höhere Sensibilität in Bezug auf Körpersprache; mehr Verständnis für Prozesse in den neu gebildeten Teams i) Entscheidungen: wichtig - unwichtig, sofortiger Handlungsbedarf; Rolleneinnahme bei Schulveranstaltungen (Schüler, Eltern, Politik; Verbände, etc.) j) Nein k) War nicht im 2. Lehrgang; aus dem 1. Lehrgang: besprechen der Rechtsgrundlagen, WIN; l) Ja, enorme Hilfe für Eltern-, Lehrer- und Schülergespräche; Wahrnehmung der Befindlichkeiten: Wo steht der Partner? Was hat er für ein Ziel? Strukturieren des Gesprächs – Moderation; Ergebnis: Zielvereinbarungen, Verbindlichkeit zeigen, Perspektiven aufzeigen. 	<p>Themen: Gesprächsführung Schulrecht Umgang mit Kollegium Allgemeine Brauchbarkeit Konkrete Gespräche Zeitmanagement Krisengespräche Gesprächstechniken Körpersprache Teambildung Rolleneinnahme Zielvereinbarungen Moderation Perspektiven</p>

Auswertung von Frage 2 zur Umsetzungsmöglichkeit der Inhalte im Berufsalltag:

Viele der behandelten Themen werden explizit und detailliert angesprochen, vor allem hinsichtlich der Tatsache, dass sie im Alltag bewusster wahrgenommen und mit mehr Sensibilität behandelt werden (höhere Sensibilität, bewusste Vorbereitung). Zu dem werden ganz konkrete Situationen geschildert (Gespräche im Zuge der Klassenbildung), in denen eine Umsetzung und Erinnerung an das Gelernte stattfand. Somit wurde eine Aussage zur Brauchbarkeit von Angeboten und Übungen formuliert. Durch die differenzierten Nennungen werden die vielfachen Strukturen, in denen Schulleitung tätig ist, deutlich und damit der Bedarf und der inhaltliche Bezug auf die Fortbildung (Gesprächsführung, Schulrecht, Umgang mit Kollegium, Zeitmanagement, Krisengespräche, Teambildung).

Frage	Logbucheinträge	Inhaltliche Strukturierung
3. Verbanden Sie in der Zwischenzeit weitere Bezugspunkte in Form von Assoziationen, Parallelen oder Gegenteiliges mit den Inhalten und Methoden der Woche im Januar?	<p>a) Gefundene Ansatzpunkte (Ideenbörse) wurden realisiert (Montagnachmittag; Anregungen fanden in 3. Woche ihren Niederschlag; die 3. Woche war in Hinblick auf Info-Gewinn die optimalste.</p> <p>b) "Learning by doing" ist nach wie vor aktuell</p> <p>c) /</p> <p>d) /</p> <p>e) In Konferenzen haben mit Tipps und Anregungen zur Gesprächsführung bzw. Motivation geholfen</p> <p>f) /</p> <p>g) Immer wieder Rück Erinnerungen an "Rollensituationen" im täglichen Arbeitsablauf. Meist Bestärkung / Verstärkung "des eigenen Verhaltens(1), auch bewusste Änderungen(2) / Anpassung an Erfahrungen einzelner "Rollenerlebnisse". (1) Umgang mit E, L, SS; (2) Aufgaben abgeben, auf Sachverstand von Kollegen vertrauen, aber auch Leistungen erbitten, einfordern</p> <p>h) Fällt mir jetzt nichts ein</p> <p>i) Ablauf im Teamentwicklungsprozess, Karten der Statements "Gute Führung" befinden sich in meinem Büro; Arbeitsformen für Erwachsene habe ich in Konferenzen 1:1 übernommen</p> <p>j) Eigentlich nicht, da der schul. Alltag dazu wenig Gelegenheit gibt. Auch sind viele Lehrer nicht gerne dazu bereit, sich auf Neues einzulassen. Der Altersdurchschnitt der Lehrkräfte an meiner Schule ist sehr hoch</p> <p>k) /</p> <p>l) /</p>	<p>Direkter Bezug abgefragt:</p> <p>Ideenbörse umgesetzt Balance der dritten Woche ausgewogen Learning by doing Konferenzgestaltung Rück Erinnerung an Rollen Umgang mit Kolleg/innen bewusster Teamentwicklungsprozess Gute Führungs-Karten Arbeitsformen für Erwachsene</p> <p>Kein Bezug zum schulischen Alltag Lehrkräfte nicht zugänglich für neue Wege, Erklärung auf das Alter bezogen</p>

Auswertung von Frage 3 zu weiteren Bezugspunkten allgemein mit Rückblick auf die Fortbildung:

Hier werden konkrete Aspekte angesprochen, inwieweit das Gelernte in den Alltag hineinwirkt (in Konferenzen, Arbeitsformen für Erwachsene). Ebenso werden allgemeine Antworten gegeben, die sich auf die Methode und die Lernform beziehen (learning by doing). Die Frage nach Assoziationen, zu denen sich im Alltag Bezugspunkte finden lassen, zeigt sich thematisch wie methodisch, indem auf Konferenzen ebenso wie Teamentwicklungsprozesse und Rollensituationen Bezug genommen wird. In einem Eintrag werden Bedenken zur Umsetzbarkeit festgehalten, die formulieren, dass es mit dem betreffenden Kollegium wenig Anknüpfungspunkte gibt. Weiterhin findet eine Bezugnahme auf Anregungen der zweiten Woche statt, die in der dritten erneut aufgegriffen und teilweise realisiert wurden und zur Abrundung beitragen. Positive Erfahrungen mit Impulsen geben einen Hinweis auf Nachhaltigkeit (Karten der Statements „Gute Führung“ befinden sich in meinem Büro).

Frage	Logbucheinträge	Inhaltliche Strukturierung
4. Wenn Sie abschließend noch etwas mitteilen möchten:	<p>a) Ein persönlich angenehmer, in vielen Belangen bereichernder Lehrgang mit guter Stimmung und allgemein praktiziertem Wohlwollen!</p> <p>b) Ich bin froh, in diesem Lehrgang gelandet zu sein. Danke Eva!</p> <p>c) Die gesamte Ausbildungssequenz fand ich in der Summe für mich sehr gewinnbringend. Sie legte ein sehr gut verwertbares Fundament bzgl. der Aufgabenstellungen, mit denen ein SL in seiner täglichen Arbeit konfrontiert wird.</p> <p>d) /</p> <p>e) Ich fand den Tag zum Thema: "Was ist guter Unterricht" für mich sehr wichtig. Auch ist der Meinungs austausch innerhalb der Kurs-</p>	<p>- Bereicherung - gute Atmosphäre - positive Rückmeldung - gewinnbringend - wertvoll - Fundament - Alltagsbezug - konkreter Bezug - informeller Austausch wichtig - neue Ideen und Anregungen - positive Rückmeldung auf Methoden</p>

	<p>teilnehmer sehr fruchtbar, da ich mich in vielen Punkten bestätigt fühle, bzw. neue Ideen und Anregungen mitnehmen kann.</p> <p>f) Praxis / Handlungsorientierung wirkt "atmosphärebildend"; Gespräche "zwischen" den Themen sehr förderlich; weitere Treffen erwünscht!</p> <p>g) Wichtigster und ertragreichster Programmteil dieses Lehrganges: Mittwoch "Unterricht beurteilen" mit Frau Karmann; Herzlichen Dank für Ihre offene, verständnisvolle Art der Lehrgangsleitung</p> <p>h) Vielen Dank für die freundliche Begleitung, gute Gespräche und das vielfältige Angebot</p> <p>i) Einige "theoretische" Konstrukte konnte ich in der "Praxis" bereits umsetzen</p> <p>j) Die Lehrgänge waren ganz o.k.! U.a. der Erfahrungsaustausch in LG III war sehr fruchtbar. Diese Kompetenzen aus dem internen Bereich heraus sollten noch stärker berücksichtigt werden. Auch auf die Gefahr hin, dass nicht alles im Vorfeld streng, eng, exakt organisiert ist.</p> <p>k) Danke für dieses angenehme "Lern- u. Infoklima"</p> <p>l) Grundsätzlich sind die vermittelten Fortbildungsangebote zielführend und wertvoll. Was zunehmend in den Vordergrund rückt: Stress- Management, Multi-Tasking, Zeit-Management; Im Hinblick auf 15 Stunden Unterricht, der auch Qualität haben sollte ... geht aber nicht.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Weiterführung - Lehrgangsführung - freundliche Begleitung - gute Gespräche - theoretische Konstrukte in die Praxis umsetzen - interne Kompetenzen berücksichtigen - angenehmes Lern-Klima - zielführend
--	--	--

Auswertung von Frage 4 zu allgemein abschließenden Bemerkungen:

Diese Frage wird offensichtlich auf die gesamte Lehrgangssequenz bezogen, was aus den Antworten deutlich wird, indem auf „die Lehrgänge“ verwiesen wird. Durchgängig wird Zufriedenheit signalisiert, die sich an folgenden Aspekten festmachen lässt: Die Fortbildung wird als Bereicherung in vielerlei Hinsicht gesehen. Ein Hinweis bezieht sich auf die gute Atmosphäre sowie die freundliche Begleitung durch die Lehrgangsführung. Das angenehme Lern-Klima wird ebenso angesprochen, was auf die Wahl der Methoden und den gewinnbringenden Alltagsbezug zurückgeführt wird. Damit wurde nach Aussage einiger Teilnehmenden ein hilfreiches Fundament gelegt, das weitergeführt werden sollte. Ebenso erwähnt werden die informellen Kommunikationsanlässe, bei denen neue Ideen und Anregungen ausgetauscht werden konnten und gute Gespräche stattfanden. Positiv angemerkt wurde weiterhin, dass die internen Kompetenzen der Gruppe im Lehrgangsverlauf berücksichtigt wurden.

Die Rückmeldungen lassen sich zum einen unter einem sachbezogenen Aspekt subsumieren (bereichernd, gewinnbringend, wertvoll, angenehm, fruchtbar, bestätigend, anregend, förderlich, ertragreich, vielfältig, umsetzbar, zielführend, verwertbar, alltagsbezogen, wichtig), zum anderen als Gewinn auf der emotionalen Ebene (Wohlfühlen, gute Stimmung, angenehm, froh hier gelandet zu sein, atmosphärebildend, offen, verständnisvoll, freundlich) festmachen.

5.2.1.4.4 Abschließende Betrachtungen

Als punktuelles Fazit der Auswertung von Logbuch 3 kann gezogen werden, dass der methodische Einsatz im Rahmen der zweiten Woche auch im Rückblick zumeist gewinnbringend

erinnert wird. Die Nachhaltigkeit scheint im Alltag in vielfältiger Weise gegeben und weiter getragen zu werden. Hier stellt sich die Frage, ob dies durch den Einsatz des Logbuchs erreicht wurde, nämlich durch den Bezug auf den Transfer im Sinne der Anwendung der erarbeiteten Inhalte im Lern- und Arbeitskontext, so dass durch die Verwendung des Logbuchs eine Steigerung der Selbstreflexion zu erwarten ist. Daran schließt sich folgende Überlegung: die „Selbstbeobachtung dient der Selbsterkenntnis und beide vermögen die Selbsterziehung zu fördern“ (Hocke in: Wilz/Brähler 1997, S. 13). Dieser Fragestellung weiter nachzugehen sprengt bedauerlicherweise den Rahmen der vorliegenden Untersuchung.

Hier kann aufgrund des vorliegenden Materials und dessen Auswertung vermutet werden, dass die gewählte Form des Lernarrangements dem Ziel, Inhalte nachhaltig und nachwirkend vermitteln zu wollen, dienlich zu sein scheint. Ein wesentlicher Aspekt wird in der emotional vertrauensvollen und damit atmosphärisch positiv geprägten Gesamtsituation vermutet, der Lernen im zugeneigten Umgang und im praktischen Erleben miteinander förderlich erscheinen lässt. Das vielfältige Betätigungsfeld des erlebnis- und erfahrungsorientierten Zugangs scheint für Führungskräfte gewinnbringend und motivierend zu sein.

5.2.1.5 Logbuch E

Der Einsatz eines Logbuchs kann Funktionen auf verschiedenen Ebenen erfüllen. „Sie dienen dem Lernprozess und dem Lernergebnis - wobei klar unterschieden werden muss, wo Schwerpunkte gelegt werden. Sie dienen den Lernenden und den Lehrenden - dabei gilt es jedoch zu berücksichtigen, dass es sich um zwei unterschiedliche Ansätze handelt, ob sie für den Lernenden oder für den Lehrenden nutzbar gemacht werden. Lerntagebuch und Portfolio dienen der Praxis und der Forschung - aber es ist zu unterscheiden, wofür sie eingesetzt werden“ (Hascher in: Gläser-Zikuda/Hascher 2007, S. 300). In dieser Aussage stecken die gewählten Facetten des vorliegenden Untersuchungsanliegens.

Zum einen bietet das Logbuch Lernchancen für die Teilnehmenden²¹⁸. Darauf wurde bereits Bezug genommen. Zum anderen nutze es als Instrument dem Forschungsvorhaben, auch das wurde bereits ausführlich dargestellt²¹⁹. Zum weiteren dient es den Lehrenden, hier auch Re-

²¹⁸ Vgl. in Kapitel 5.2.1.1.2

²¹⁹ Vgl. in Kapitel 5.2.

ferent/innen genannt, als Rückmeldung; auch dieser Aspekt wurde angesprochen²²⁰. Außerdem kann die Autorin eigene Lernprozesse und Erfahrungen benennen, darauf wird im Folgenden eingegangen²²¹. Als ergänzenden Punkt nutzte die Autorin dieses Instrument für sich selbst, um dem Lernprozess und den Beobachtungen des Geschehens durch diese Form der Begleitung eine schriftliche Basis zu geben.

So enthält der Inhalt des Logbuchs E Beobachtungen, Impulse, Gedanken sowie Gespräche und Interpretationen ganz individueller Art. Die Autorin legte zunächst keine feste Struktur an, die Inhalte im Vorfeld aussondert hätte, sondern hatte als Intention die möglichst ungefilterte Zusammenstellung von Impressionen. Damit verdeutlicht sich eine Dokumentationsabsicht, die die persönliche Sichtweise des Moments gewichtet und dadurch zu einer ergänzenden Hilfe für die anschließende Auswertung wird. Ebenso intendiert sind der Vergleich mit der Sicht der Teilnehmenden und die damit einhergehende Parallelität der Auseinandersetzung und Anforderung mit den Gegebenheiten, wie sie an die Teilnehmenden gestellt werden.

Zum Aufbau des Geschriebenen lässt sich ergänzend hinzufügen, dass er chronologisch erfolgte und sowohl die Informationen zu Rahmen, Organisation sowie sonstigen Aspekten innerhalb der Woche einschließt, als auch anschließende Beobachtungen und ganz persönliche Interpretationen.

Dem weiteren Vorgehen liegt das folgende Verständnis zugrunde: „Alles, was gesagt wird, wird von einem Beobachter gesagt (...) Beobachter ist ein lebendes System, und jede Erklärung der Kognition als eines biologischen Phänomens muss eine Erklärung des Beobachters und seiner dabei gespielten Rolle beinhalten“ (Maturana 1985, S. 34ff). Dahinter steht die These, dass wissenschaftliche Erkenntnisse immer von Unterscheidungen abhängen, „die ein Beobachter trifft.“ (...) Das bedeutet, dass wissenschaftliche Erkenntnisse grundsätzlich immer nur ein Bild der Wirklichkeit aus einer bestimmten Perspektive wiedergeben“ (König/Bentler in: Friebertshäuser/Prengel 1997, S. 89). Mit dem Bewusstsein der doppelten subjektiven Perspektive der Autorin wird die Aufbereitung des Logbuch E vorgenommen.

Die Aufbereitung und Auswertung des Logbuch E beruft sich auf die bereits ermittelten Kategorien. Grundlegend findet eine Orientierung an den bisherigen Strukturen der Auswertungen der vorherigen Logbücher statt. Etwaige Abweichungen werden gesondert gekennzeichnet

²²⁰ Vgl. in Kapitel 5.2.1.3.1

²²¹ Vgl. in Kapitel 6.3

und begründet. So muss „die Auswertung vor allem der Untersuchungsfrage und der Untersuchungsstrategie Rechnung tragen, das heißt, die Art und Weise der Beantwortung wird in erheblichem Maße durch die Frage bestimmt. Zweitens ist die Forschung ein kreativer Prozess“ (Gläser/Laudel 2006/2, S. 240).

Als Besonderheiten des Logbuch E sollen hier erwähnt werden, dass eine eigene Kategorie zum Rollenverständnis der Autorin ergänzt wurde. Zudem soll differenziert werden, was beobachtbar ist und von „außen“ aufgenommen wird sowie die persönliche Sichtweise. Der überwiegende Teil der Kategorien konnte berücksichtigt werden, deutlich erkennbar ist ein Schwerpunkt auf Leitungsthemen.

Die Auswertung ist wie folgt aufgebaut. Zunächst findet eine Zuordnung der bereits verwendeten Kategorien statt. In der zweiten Spalte wird der originäre Inhalt des Logbuchs E wiedergegeben. Diese Auflistung richtet sich nach den angegebenen Kategorien. In der dritten Spalte erfolgt ein Kommentar, der die Inhalte auf wesentliche Elemente reduzieren soll.

Kategorie	Inhalt des Logbuchs E	Kommentar
Rahmenbedingungen	Vorbereitung des Raums/ Organisation: Namensschilder, Beamer/Laptop, eigener Sitz- und Arbeitsplatz, Namensliste überprüfen, Infos vom Haus aufhängen, Hinweise für die Woche an die Pinwand hängen, (7.1.08)	Raum Geräte Sitzordnung Informationen
	Raumeinteilung, Zeitschema aufschreiben, Sitzordnung verändern, Materialien zurecht legen, Kaffeepause einplanen, (7.1.08)	Raumeinteilung Sitzordnung Materialien
	Rhythmisierung des Nachmittags und Abends vorstellen (Pausen, Essenzeiten) (7.1.08)	Pausen einplanen

Auswertung von Logbuch E zu den vorherrschenden Rahmenbedingungen:

Die Aufgabenbereiche der Lehrgangsführung im Bereich der Organisation der Rahmenbedingungen werden hier geschildert. Sie umfassen die Raumgestaltung, die Ausstattung der Hörsäle, Informationen zu Gegebenheiten des Tagungshauses sowie zur Rhythmisierung des jeweiligen Tages.

Kategorie	Inhalt des Logbuchs E	Kommentar
Leitung	Unterlagen noch einmal durchlesen:	

<p>wesentliche Aspekte des Forschungslogbuchs / Programminhalte und Themen / Was war in der letzten Woche? Was greifen wir noch mal auf? Fragen zur Zwischenzeit stellen - in welcher Form einbringen, wie viel Zeit dafür einplanen? Einbindung der "Neuen" in die Gruppe, Infodefizit ausgleichen, (7.1.08)</p> <p>Planung des eigenen Nachmittagsreferats anschauen: Rollenverteilung der ReferentInnen, Besonderheiten dieser Gruppe - noch größerer Männeranteil als in der ersten Woche, Neuzugänge beachten, Rhythmisierung zwischen Übungen und Theorie überlegen, (7.1.08)</p> <p>Übergang zum Essen - und anschließende Fortsetzung am Abend gut gestalten, (7.1.08)</p> <p>Überleitung von Organisatorischem bis zum Thema: Teamentwicklung, (7.1.08)</p> <p>persönliche Begrüßungen, kurze Einstiegsgespräche: wie geht es gerade, wie sieht es in der Schule aus, wie waren die Ferien / Weihnachten / freie Zeit (7.1.08)</p> <p>Ansprache: Begrüßung, neue TeilnehmerInnen gesondert begrüßen und sich vorstellen lassen; Infos zum Haus geben, da einige noch nicht in Gars waren; Programmübersicht geben und kurze Erläuterung zu den geplanten Bausteinen; (7.1.08)</p> <p>Überleitung zum inhaltlichen Baustein (was wird den TeilnehmerInnen mitgeteilt): Vorstellen der Referentin und des Teamgedankens, langjährige gemeinsame Tätigkeit, aber aus unterschiedlichen Aufgabenbereichen kommend, (7.1.08)</p> <p>Zum Abschluss des Tages wird der Raum für den nächsten Tag hergerichtet. Die Tätigkeit tut gut als Ausgleich zu der Anspannung des Tages und mit dem Blick auf den vergangenen Tag und einem vorsichtigen Überlegen, was am nächsten Tag ansteht. (7.1.08)</p> <p>Begrüßung: Fragen nach dem Befinden, bezogen auf den gestrigen Tag, ist vom Vorabend noch etwas übrig geblieben, das beschäftigt? (8.1.08)</p> <p>Umschwenken auf die neue Referentin:</p>	<p>Inhaltliche Vorbereitung</p> <p>Rückblick auf Woche 1</p> <p>Planung des Einstiegs</p> <p>Gruppenveränderungen beachten</p> <p>Eigene Referententätigkeit</p> <p>Andere Referent/innen</p> <p>Männeranteil der Gruppe</p> <p>Neuzugänge</p> <p>Rhythmisierung Input - Praxis</p> <p>Überleitung</p> <p>Ins Thema einsteigen</p> <p>Begrüßung einzelner</p> <p>Gespräche führen</p> <p>Allgemeine Begrüßung</p> <p>Vorstellung der neuen Teilnehmenden</p> <p>Hausübersicht</p> <p>Programmübersicht</p> <p>Inhalte</p> <p>Referententeam vorstellen</p> <p>Tagesabschluss</p> <p>Eigener Rückblick</p> <p>Vorausschau auf den nächsten Tag</p> <p>Begrüßung</p> <p>Rückblick</p>
--	---

	<p>Vorstellung der Person, Angaben zu ihrem Beitrag, Anliegen dieses Bausteins in der gesamten Woche, (8.1.08)</p> <p>allgemeines Abfrage nach Befindlichkeit, Fragen zur Organisation, Gelegenheit gebend, für Anmerkungen (wird in der Regel wenig genutzt, ist auch hier so - wahrscheinlich ist das Bedürfnis etwas zu sagen zusätzlich durch das Logbuch noch abgedeckt)</p> <p>Vorstellen der neuen Referenten und deren Thema (9.1.08)</p> <p>Einstieg in den Tag: Rückfragen nach Bedürfnissen und Kommentaren: kein Bedarf angemeldet Organisatorische Hinweise das Haus betreffend Vorstellung des Referenten vom Vormittag, der bereits bekannt ist, da er am Abend vorher schon anwesend war Referat (Dauer 2 Stunden) Abschluss des Lehrgangs: Rückblick, Organisation, Verabschiedung (11.1.08)</p> <p>Besprechen der Inhalte des kommenden Lehrgangs mit Rückgriff auf die Gruppendiskussion des Vortages, die insofern sehr hilfreich war, Sammeln der Anregungen und notieren der Wünsche und Anliegen (11.1.08)</p> <p>Zusätzlicher Evaluationsbogen der Akademie durchaus positiv durch die freundliche, teilweise herzliche und zuvorkommende Verabschiedung (11.1.08)</p>	<p>Neues Thema / Referentin</p> <p>Abfrage von Befindlichkeiten Zur Organisation</p> <p>Vorstellung der Referenten und des neuen Themas</p> <p>Tageseinstieg Rückfragen Organisation</p> <p>Vorstellen des Referenten</p> <p>Abschluss Rückblick Verabschiedung des Referenten Vorausschau</p> <p>Planung der neuen Woche Berücksichtigung der Wünsche Evaluation Verabschiedung von der Gruppe</p>
--	--	---

Auswertung von Logbuch E zum Themenfeld Leitung:

Diese Auflistung gibt wieder, welche vielgestaltigen Aufgabenfelder der Lehrgangsleitung zufallen. Dazu gehört sowohl die inhaltliche Vorbereitung auf die Angebote der Woche, als auch der Rückblick auf die erste Woche und die Planung des Einstiegs. Bei der Auseinandersetzung mit den Teilnehmenden und den vorherrschenden Gruppenstrukturen gilt es, die Veränderungen zu beachten. Der hohe Männeranteil der Gruppe ist bemerkenswert; es handelt sich vornehmlich um Hauptschulschulleitungen. Ebenso sind die Neuzugänge in die Gruppe zu integrieren und über das Wesentliche zu informieren. Neben der eigenen Referententätigkeit gilt es die anderen Referent/innen zu begrüßen, vorzustellen sowie zu moderieren und zu verabschieden.

In der ersten Begegnungsphase findet im informellen Teil die Begrüßung einzelner statt, es werden erste Gespräche geführt. Mit Beginn des Lehrgangs erfolgen eine allgemeine Begrüßung der gesamten Gruppe sowie die Vorstellung der neuen Teilnehmenden und eine Hausübersicht, der sich die Programmübersicht mit Blick auf die Inhalte anschließt.

Im Verlauf der Woche wird nach jedem thematischen Tagesbaustein ein gemeinsamer Tagesabschluss angeboten. Zur Tagesgestaltung lässt sich weiterhin ausführen, dass der eigene Rückblick der Teilnehmenden ebenso seinen Platz hat, wie die Vorausschau auf den nächsten Tag. Ein regelmäßiger Ablauf der beschriebenen Vorgänge lässt sich zusammenfassen in folgende Phasen: eine morgendlichen Begrüßung, ein gemeinsamer Rückblick auf den Vortag, der Einstieg in ein neues Thema, die Begrüßung einer neuen Referentin, neuer Referenten, die Abfrage von Befindlichkeiten und Informationen zur Organisation. Am Abend findet ein gemeinsamer Abschluss, Rückblick und die Verabschiedung des Referenten statt.

Am letzten Tag wird eine Vorausschau auf die dritte Woche gegeben und die Planung der neuen Woche besprochen, bei der die Wünsche der Teilnehmer/innen berücksichtigt werden. Mit der Evaluation der Woche und der Verabschiedung von der Gruppe wird die Woche beendet.

Diese Wiedergabe verdeutlicht die Gesamtstruktur der Woche und der darin enthaltenen Aufgaben der Autorin. Sie stellen vornehmlich Sachaufgaben vor, die jedoch immer von persönlichen und emotionalen Anforderungen durchwoben sind. Diese sind nicht explizit aufgeführt, sondern verstecken sich in der Alltagsroutine.

Kategorie	Inhalt des Logbuchs E	Kommentar
Eigene Ziele	Einsatz des Forschungslogbuchs berücksichtigen, (7.1.08)	Forschungslogbuch
	Einführende Worte überlegen: Wie kann ich den Einstieg in die Arbeit mit den Forschungslogbüchern gut gestalten?	Einstieg in die Arbeit mit Logbuch
	Wie kann ich einen guten Weg zwischen Motivation und Bereitschaft finden, der sowohl der Untersuchung gerecht wird, als auch den TeilnehmerInnen mit ihren Bedürfnissen, ebenso dem Anspruch nach Selbstreflexion? (7.1.08)	Motivation Teilnehmerbedürfnisse Selbstreflexion
	Forschungslogbuch der letzten Woche erwähnen und überleiten auf die Arbeit mit dem Logbuch in der aktuellen Wo-	Rückblick auf Logbuch R Aktuelles Logbuch Reflexionsschwerpunkt Methoden

	<p>che; Forschungslogbuch: Info zum Reflexions-Schwerpunkt dieser Woche: Methodische Auseinandersetzung mit den Angeboten der anstehenden Woche, (7.1.08)</p> <p>Rückfrage nach Erfahrungen aus der letzten Woche, Zielrichtung und Zeitmanagement angeben, Freiwilligkeit: freiwillige Teilnahme bei der Bearbeitung des Logbuchs; daraufhin Ankündigung von drei KollegInnen, nicht mitzumachen, weil sie diese Form der Selbstreflexion nicht wollen, die Entscheidung wird selbstverständlich akzeptiert, zumal sie, wie die TeilnehmerInnen bekräftigen, nichts mit den Inhalten und Methoden zu tun haben, sondern eine rein persönliche Gegenwehr darstellen</p> <p>Erster Eintrag: Was ist noch aus der letzten Woche in Erinnerung? Was erwarte ich für diese Woche? Austeilen der Logbücher, Unruhe und Gespräche, die nur langsam abebben, nur noch sehr leise ein Zweiergespräch der Kollegin, die nicht mitmachen möchte, vielfach vertieftes Arbeiten, einige blättern und scheinen zu überlegen</p> <p>Einschätzung der Gesamtsituation: verhalten, teilweise motiviert, teilweise nicht sehr motiviert, Akzeptanz des Anliegens und Erledigung der Anforderungen (7.1.08)</p> <p>Zum Abschluss des Tages, am Abend erfolgt die Einforderung des Eintrags ins Logbuch zum Thema: Teamentwicklung Überwindung, Müdigkeit spürbar (20.45 Uhr), auch die eigene und damit die "Zumutung" leicht nachvollziehbar</p> <p>Unterschiedliche Reaktionen: einige nehmen das Forschungslogbuch als "Begleiter" an und schreiben auch zwischen den Zeiten etwas hinein, andere lehnen es ab und wollen es sichtbar nicht gern in die Hand nehmen, einige akzeptieren es als Begleiterscheinung dieser Woche und tragen ihre Überlegungen ein, immer wieder Rückgriffe in Form von Nachblättern auf das Logbuch der ersten Woche zu beobachten</p> <p>Eintragszeiten sehr unterschiedlich: einige nehmen das Logbuch mit und tragen vermutlich ihre Beobachtungen auf ihrem Zimmer ein, einige gehen sehr schnell, nach einem kurzen Eintrag aus dem Raum, andere sitzen 15 Minuten und schreiben konzentriert</p> <p>Es finden teilweise auch leise Gespräche der "Nicht-Schreibenden" statt (7.1.08)</p>	<p>Rückfragen nach persönlichen Erfahrungen Zeitmanagement Freiwilligkeit</p> <p>Ausstieg von drei Kolleg/innen</p> <p>Unabhängig von den Inhalten und Methoden, rein persönliche Gründe</p> <p>Erster Eintrag Rückblick Erwartungen abfragen</p> <p>Schreibatmosphäre</p> <p>Gesamtsituation zum Logbucheintrag: zwischen Motivation und einfügen</p> <p>Eintrag ins Logbuch zum aktuellen Baustein Müdigkeit</p> <p>Reaktionen auf das Logbuch beobachtbar</p> <p>Begleiter Ablehnung Akzeptanz Erledigung</p> <p>Beschäftigung</p> <p>Eintragszeiten Individuell Ausführlich Konzentration</p> <p>Leise Nebengespräche</p>
--	---	---

	<p>Hinweis auf Forschungslogbuch: als nächsten Schritt an diesem Morgen, darin nun die Erwartungen und Erfahrungen zum anstehenden Thema eintragen, (8.1.08)</p> <p>Es wurde ausreichend Zeit zum Schreiben eingeräumt (der Beitrag wurde bereits um 17.00 Uhr abgeschlossen - Eintrag ohne Zeitdruck)</p> <p>Beobachtbar war ein unterschiedliches Umgehen mit der Aufgabe: manche schreiben sehr engagiert, andere nehmen das eher als lästige Aufgabe, einige wenige nehmen sich raus und verlassen mit dem Logbuch den Raum, die Nicht-SchreiberInnen unterhalten sich leise. Damit ist es schwer umzugehen, da sie auch auf direkte Ansprache nur bedingt reagieren und den Raum verlassen. Die Referentin war entsprechend vorinformiert und fragte einzelne nach ihren Einträgen und bekundete Interesse an den Einträgen und Ergebnissen (8.1.08)</p> <p>Photos von der dann folgenden Schreibsituation gemacht: Symbolisierend, wie unterschiedlich mit der Eintragssituation umgegangen wird (9.1.08)</p>	<p>Forschungslogbuch zum Tageseinstieg</p> <p>Aktueller Baustein</p> <p>Abschluss des Tages Zeit ausreichend zum Eintrag</p> <p>Engagement Lästige Aufgabe Außerhalb des Raumes</p> <p>Unterhaltungen</p> <p>Reaktion auf Gespräche</p> <p>Referentin Interesse Erkundigung</p> <p>Photos der Schreibsituation</p>
--	---	--

Auswertung von Logbuch E zu den eigenen Zielen der Verfasserin:

Das Forschungslogbuch der Teilnehmenden steht in den Aufzeichnungen der Autorin im Vordergrund. Diese Tatsache korrespondiert mit dem Rollenverständnis der Autorin, dem eine eigene Betrachtung gewidmet ist. Hier wird der Einstieg in die Arbeit mit dem Logbuch beschrieben sowie die Motivation in Relation zu den Bedürfnissen der Teilnehmenden, die in diesem Fall auf die Selbstreflexion bezogen ist.

Die Woche beginnt mit dem Rückblick auf Logbuch R und geht dann über auf das aktuelle Logbuch, das als Schwerpunkt das Methodenangebot berücksichtigt. Mit der Vorstellung des Zeitmanagements und dem Hinweis auf die Freiwilligkeit geht ein Ausstieg von drei Kolleg/innen einher, der unabhängig von den Inhalten und Methoden ist, sondern rein persönliche Gründe hat. Der erste Eintrag beginnt mit einem Rückblick und der Abfrage von Erwartungen. Die Schreibatmosphäre schwankt zwischen Motivation und sich einfügen. Es sind Anzeichen für Müdigkeit aus den Reaktionen auf das Logbuch beobachtbar. Für manche ist das Logbuch anscheinend willkommener Begleiter, bei manchen stößt es auf Ablehnung, wieder andere akzeptieren es schlicht und erledigen den Eintrag. Das wiederholt sich in ähnlicher Form täglich. Die Ambivalenz zwischen Engagement und lästiger Aufgabe wird beobachtet

und mit Hilfe von Photos der Schreibsituation festgehalten. Erkennbar wird aus der vorliegenden Fokussierung, dass die Autorin selbst mit einer beständigen Ambivalenz befasst ist, wie sie ihre Erwartungen an die Teilnehmenden vor sich selbst rechtfertigen kann.

Kategorie	Inhalt des Logbuchs E	Kommentar
Adressaten	Erste Begegnungen mit TeilnehmerInnen vor dem Lehrgang / kurze Gespräche: TN: momentan Situation beschreiben, neue Schule, neue Aufgabe, Rückgriff auf letzten Lehrgang: eigenes Reflexionssystem gefunden, Autofahrt, Hin- und Rückweg dazu nutzend, sehr erhol-same Fahrstrecke, dadurch jeweiliges Ankommen sehr entspannt, man kann vieles hinter sich lassen beim Heim- kommen, sehr entlastend, kann sich gut einstimmen und zur Arbeit kommen (7.1.08)	Erste Begegnungen Gespräche Informationen über Erfahrungen zur Selbstreflexion
	teilweise Ermüdung bei den Teilnehme- rInnen sichtbar (auf die Anreise, An- spannung zurück zu führen?) (7.1.08)	Ermüdung
	Anmerkungen der TeilnehmerInnen zum Vortag: Eines der Spiele hat "nachge- wirkt" und wurde im Klosterkeller noch einmal aufgegriffen (das Rückwärts zählen hat beschäftigt und wurde noch reflektiert), keine weiteren konkreten Angaben dazu. (8.1.08)	Nachwirkungen der Spiele
	Ebenso keine weiteren Anmerkungen zum Inhalt, zu den Methoden oder zum Ablauf. In der gemeinsamen Aussprache wurde das auch nicht weiter explizit eingefordert und nachgehackt, (8.1.08)	Keine Anmerkungen zu den Methoden der Woche
	Eine Teilnehmerin fällt immer wieder auf: nimmt sich aus Übungen raus, spricht mit ihren Nachbarn, kommt zu spät, geht einfach raus, kommentiert ungefragt - hatte am Vortag bereits er- klärt, dass sie keine Einträge in das Logbuch vornehmen wird - ohne Erläu- terung ihrer Beweggründe	Nicht Nachgefragt Auffallende Teilnehmerin
	Teilweise undiszipliniertes Gesprächs- verhalten in der gesamten Gruppe, wenn es zu Austausch über Erfahrungen und Alltagsverhalten geht Viel Bedürfnis nach Unterlagen, Kopieranforderung von Folien, die die Referentin einsetzt (8.1.08)	Gesprächsverhalten der Gruppe Einforderung von Material und weiteren schriftlichen Informationen
	Hoher Männeranteil wird in den Ge- sprächen deutlich (auch nach Aussagen der Referentin bestätigt), die sehr sach- bezogen und eher weniger diskussions- bereit agieren, die Diskussionen werden	Gruppendynamik durch Geschlechter Beeinflusst Gesprächskultur

	<p>von den wenigen Frauen dominiert, bzw. von einzelnen Männern, die sich sehr bereitwillig insgesamt einbringen (8.1.08)</p> <p>Erneut auffälliges Verhalten der bereits angesprochenen Teilnehmerin, die auch nach Rücksprache durch die Referenten als schwierig und wenig integrierbar empfunden wird. Dennoch gelingt es der Gruppe, miteinander zu agieren und diese Verhaltensweisen aufzufangen (9.1.08)</p> <p>eher müde Stimmung Vorfremde auf Teil III geäußert (11.1.08)</p>	<p>Auffällige Teilnehmerin Auch durch Referentin nachgefragt</p> <p>Gruppe agiert insgesamt positiv</p> <p>Erschöpfung am letzten Tag</p> <p>Blick nach vorn</p>
--	--	--

Auswertung von Logbuch 3 zu den Adressaten:

Die ersten Begegnungen, die unter anderem in Gespräche über Erfahrungen zur Selbstreflexion münden, werden ausführlich geschildert. Die von den Teilnehmenden gefühlten Nachwirkungen der Spiele finden vornehmlich indirekt statt und werden wenig verbalisiert. Eine auffällige Teilnehmerin beschäftigt sowohl die Gruppe als auch die Referenten immer wieder. Das Gesprächsverhalten der Gruppe fällt als undiszipliniert auf. Durchgängig erfolgt wiederkehrend die Forderung nach schriftlichen Informationen. In der Gruppe ist eine eigene Dynamik durch die ungleiche Geschlechterverteilung zu spüren, die die Gesprächskultur in Richtung Zurückhaltung beeinflusst. Insgesamt wirkt die Gruppe engagiert und interessiert. Am letzten Tag scheint die Erschöpfung deutlich zu werden und das Bedürfnis nach vorn zu blicken.

Kategorie	Inhalt des Logbuchs E	Kommentar
Lernen	Lernen auf diesem Weg als Möglichkeit?(7.1.08)	Lernfrage steht im Raum

Auswertung von Logbuch E zum Thema Lernen:

Das Thema Lernen wird im Logbuch nur einmal angesprochen. Es scheint zunächst nicht im Blickfeld der Autorin zu stehen.

Kategorie	Inhalt des Logbuchs E	Kommentar
Methode	Intention des Bausteins: Kurze Erläuterung zum Aufbau des Angebots mit Hinweis auf erlebnis- und erfahrungsorientierte Ausrichtung und dabei der	Baustein mit Inhalt und Methode thematisiert

<p>rote Faden durch die Powerpointpräsentation, die die Inhalte einführen und wiedergeben soll. Hauptschwerpunkt liegt beim Erleben und anschließenden Reflektieren, so dass weniger theoretische Aspekte isoliert vorgetragen werden, sondern durch das Erleben soll die Möglichkeit geschaffen werden, dieses zu reflektieren und damit Bezüge zur Realität und zur Theorie herzustellen (7.1.08)</p> <p>Einwände inhaltlicher und methodischer Art: was hat diese Übung für einen Sinn? Was hat das mit unserem Thema zu tun? Darüber Diskussionen, die teilweise von den TeilnehmerInnen selbst argumentativ getragen werden, teilweise durch die ReferentInnen erläutert werden, in den Diskussionen ist Interesse und Auseinandersetzung deutlich bei den meisten spürbar (interessant, sich in der spielerischen Situation zu erleben, mal drüber nachzudenken, wie man reagiert, sich selbst als "typisch" zu erleben, aber auch die anderen dabei zu beobachten, es wird viel gegenseitiges Vertrauen und Wahrnehmen aufgebaut, etwas, was oft im Alltag zu kurz kommt) (7.1.08)</p> <p>Aufgeschlossenheit den vielfältigen Methoden gegenüber, Einlassen auf Methoden, Diskussionsbereitschaft und intensive Gespräche (8.1.08)</p> <p>Klare Strukturierung des Beitrags durch die Referentin Positive Reaktion auf Rollenspiele erkennbar, aus der Ferne beobachtbar, dass sehr viel Austausch und gegenseitige Bereitschaft sich mitzuteilen und einzubringen vorhanden ist (8.1.08)</p> <p>Einstieg mit Materialien zur Rolle (Küchenrolle, Garnrolle, Prinzenrolle, Klorolle, ...), darauf folgen freie Äußerungen zu bisherigen Erfahrungen mit der Rolle der SchulleiterInnen, die Reaktionen sind erst sehr verhalten: von "was soll nun das wieder", bis zu sehr intensiven Gedankengänge, die dann formuliert werden. Es wird sichtbar, dass ein Auseinandersetzen, sich zunehmend einlassen, auch von den Referenten als Bitte zu Beginn formuliert: einlassen auf die Angebote, sich aufbaut, gelöste Stimmung und Lachen sind beobachtbar. Die Einteilung in Kleingruppen ist ein lustiges Miteinander, die meisten kennen ihre Namen voneinander noch nicht</p>	<p>Roter Faden durch Input</p> <p>Reflexion</p> <p>Erleben</p> <p>Praxisbezug herstellen</p> <p>Reaktionen: Nachfrage</p> <p>Diskussion durch die Teilnehmenden</p> <p>Interesse und Auseinandersetzung</p> <p>Übertragung auf berufliche Situationen</p> <p>Vertrauen und Wahrnehmung</p> <p>Aufgeschlossenheit Einlassen Diskussionsbereitschaft</p> <p>Strukturierung durch Referentin</p> <p>Methodenakzeptanz</p> <p>Austausch Bereitschaft</p> <p>Methodischer Einstieg motiviert</p> <p>Auftauen</p> <p>Intensität</p> <p>Auseinandersetzung</p> <p>Einlassen</p> <p>Stimmung zunehmend gelöster</p> <p>Gruppengefühl</p>
--	--

	<p>recht, sind unkonzentriert, versehen Übungen mit Kommentaren, wo es nicht passt (auffällige Frau), nehmen die Angebote aber insgesamt recht positiv an, Arbeit in zwei Kleingruppen: da ist für mich bedingt Beobachtungsmöglichkeit, da eher intime Atmosphäre, in die man nicht ohne weiteres eindringen sollte, da im Sinne von persönlichkeitsbildenden Elementen auch viele Präsentationsformen enthalten sind, die durch unverhofftes Hinzukommen und -gehen gestört werden können. Diese Erfahrungen berufen sich auf bereits erlebte Situationen in vorherigen Lehrgängen. Insofern findet nur eine zurückhaltende Teilnahme nach Absprache mit den Referenten statt. (9.01.08)</p>	<p>Auffällige Teilnehmerin</p> <p>Positive Reaktionen</p> <p>Kleingruppendynamik</p> <p>Intime Atmosphäre</p> <p>Störfaktor</p> <p>Zurückhaltung</p>
--	--	--

Auswertung von Logbuch 3 zu eingesetzten Methoden:

Als Referentin schildert die Autorin die Intention und die Konzeption des Bausteins, den sie selbst durchgeführt hat. So zieht sich ein roter Faden als Input durch das Angebot, bei dem mit Hilfe von Erleben und Reflexion der Praxisbezug hergestellt werden soll. Als Reaktionen entstehen Diskussionen durch die Teilnehmenden, die Interesse und Auseinandersetzung signalisieren. Im Verlauf der Woche entwickelt die Gruppe mit Hilfe der Anregungen durch die Angebote den Transfer auf die eigene berufliche Situation. Vertrauen, Wahrnehmung, Aufgeschlossenheit und ein Sich-einlassen kennzeichnet zunehmend die Reaktionen der Teilnehmenden. Eine weitgehende Akzeptanz der Methoden kann am regen Austausch und der Bereitschaft, mit zu machen abgelesen werden. Der methodische Einstieg scheint zu motivieren und bedingt Intensität innerhalb der Gruppe. Die Stimmung wird im Verlauf der Woche zunehmend gelöster, ein Gruppengefühl entsteht besonders in den Kleingruppen. Die Methoden bringen eine intime Atmosphäre mit sich, in die nur mit äußerster Zurückhaltung von Seiten der Autorin eingedrungen wird.

Kategorie	Inhalt des Logbuchs E	Kommentar
Thema	<p>Relevanz von Teamentwicklung im Schulentwicklungsprozess ansprechen und erläutern, immer mehr der Gedanke, die anstehenden Aufgaben zu verteilen und als Teams sowohl in der Schulleitung als auch im Kollegium zu agieren, (7.1.08)</p> <p>beim PP-Vortrag Interesse und Müdig-</p>	<p>Teamentwicklung</p> <p>Interesse</p>

	<p>keit sichtbar, engagierte Diskussionen (was ist das wesentlich von Teamarbeit - auch Einzelkämpfer haben ihre Berechtigung, Führungsrolle lässt neue Aufgabenfelder entstehen, wie bringe ich mich ein mit meiner neuen Rolle?) (7.1.08)</p> <p>Bezugnahme auf die Eintragung in Form von: was sind die Erwartungen der TeilnehmerInnen, in der "Vorstellungsrunde" durch die ausgelegten Postkarten noch einmal die Gelegenheit, darauf Bezug zu nehmen Beim anschließenden inhaltlichen Input große Aufmerksamkeit und Interesse (8.1.08)</p> <p>Dann stellen sich die Referenten zusätzlich noch selbst vor und nehmen auf das Logbuch Bezug, in dem sie auf die Möglichkeit verweisen, hier Erwartungen und Erfahrungen zu formulieren Eintrag ins Logbuch zu den Erwartungen und Erfahrungen, mit dem Hinweis durch mich eingeleitet, dass zu diesem Thema vielleicht noch wenig Vorstellungen existieren, und dass es ganz spannend sein kann, da noch mal am Donnerstag nachzuschauen, was im Vorfeld an Überlegungen vorhanden war und nun, was daraus geworden ist. Als motivierendes Element gedacht und gleichzeitig im Sinne einer Sensibilisierung für das Instrument Logbuch, welche Vorzüge es mit sich bringt, es für sich zu nutzen (9.1.08)</p>	<p>Erschöpfung Diskussionen</p> <p>Neue Rolle mit dieser Aufgabe</p> <p>Erwartungen abgefragt</p> <p>Hinführung</p> <p>Aufmerksamkeit Interesse</p> <p>Vorstellung mit dem Thema</p> <p>Themenbezug</p> <p>Rückgriff auf Erwartungen zum Thema</p>
--	--	--

Auswertung von Logbuch E zur thematischen Anbindung:

Teamentwicklung gehört zu den Themen, die auf großes Interesse stoßen. Daraus entwickeln sich Diskussionen über die neue Rolle, die mit dieser Aufgabe verbunden ist. Das Thema Führung und Rolle erwirkt gesteigerte Aufmerksamkeit und Interesse, da kaum Vorstellungen vom Thema in Verbindung mit den eingesetzten Methoden bestehen. Das Logbuch stellt in diesem Zusammenhang eine Unterstützung dar, weil es durch die Fragen für die Themenbereiche sensibilisiert.

Kategorie	Inhalt des Logbuchs E	Kommentar
Widerstand	<p>Freiwilligkeit beim Mitmachen betonen (7.1.08)</p> <p>Einlassen auf Übungen durch die TeilnehmerInnen:</p>	<p>Freiwilligkeit</p> <p>Einlassen Willigkeit</p>

	nicht überschwänglich, aber willig und bereit mitzumachen (gemeinsames Wegrücken der Tische und Stühle, Gestaltung des Sitzkreises, Gespräche über Bewegung und Aktivität) (7.1.08)	Aktivität
--	---	-----------

Auswertung von Logbuch E zum beobachteten Widerstand durch die Teilnehmenden:

Die Freiwilligkeit und damit die Übernahme der Verantwortung für die eigene Entscheidung mitzumachen oder zuzuschauen wird betont. Alle Teilnehmenden lassen sich ein, sind überwiegend willig und aktiv. Direkter Widerstand wird von der Autorin nicht beobachtet.

Kategorie	Inhalt des Logbuchs E	Kommentar
Reflexion	<p>Auswertungen und Reflexionen der einzelnen Übungen wurden mit regem Interesse angenommen, Nachfragen zu hinter den Übungen stehenden Gedanken und Überlegungen, (7.1.08)</p> <p>Bezug nehmend am Abend: eher indirekt, Logbuch immer wieder als Instrument erwähnt, das zeigt sich durch Anmerkungen ganz nebenbei (das sollte man mal aufschreiben, eigentlich hat das Schreiben auch eine gute Seite, man kommt mal zur Ruhe, ich les das mit einem gewissen Abstand dann doch wieder ganz gerne, wenn man es nur nicht erst aufschreiben müsste, sondern so zur Verfügung hätte)</p> <p>Eine Stellungnahme im Einzelgespräch mit einem Teilnehmer: er hat sehr viel geschrieben, will sich da einbringen, seiner Einschätzung nach nehmen das andere teilweise eher satirisch, auf manche Fragen weiß man ganz viel zu schreiben, auf andere weniger, ist aber eine gute Form der Reflexion und freiwillig würde man es sicher nicht machen (8.1.08)</p> <p>kein Bedarf an zusätzlicher Rückmeldung oder Reflexion (11.1.08)</p>	<p>Interesse Auseinandersetzung Nachfragen</p> <p>Regt zu Gesprächen an Selbstreflexion thematisiert</p> <p>Als Möglichkeit in Erwägung</p> <p>Intensiver Zugang</p> <p>Einbringen</p> <p>Reflexionsmöglichkeit</p> <p>Freiwillig eher keine Eintragungen</p> <p>Kein weiterer Reflexionsbedarf</p>

Auswertung von Logbuch E zu Reflexionsmöglichkeiten:

Das Interesse an einer Auseinandersetzung mit den Angeboten durch die Teilnehmenden ist nach Meinung der Autorin spürbar und wird durch Nachfragen in Gesprächen erkennbar. Die Selbstreflexion wird zurückhaltend thematisiert und als gewinnbringende Möglichkeit in Erwägung gezogen. Die schriftliche Form jedoch irritiert die meisten und verlangt ihnen Überwindung ab. Einige wollen sich einbringen und diese Reflexionsmöglichkeit erleben; freiwillig würden eher keine Eintragungen vorgenommen werden. Auch scheint insgesamt, neben der „institutionalisierten“ Selbstreflexion kein weiterer Reflexionsbedarf vorzuliegen.

Kategorie	Inhalt des Logbuchs E	Kommentar
Transfer	Einordnung in das schulische Umfeld mit zwei Ausrichtungen: diese Übungen kann ich mit meinen Kolleg/innen nicht machen / einige Erlebnisse erinnern an solche des Schulalltags, Transfer in den beruflichen Alltag einfordernd, als Referent/innen dazu Unterstützung geben und Erfahrungen anführen (beim You-Spiel wird die Erfahrung geäußert, dass das sehr an den Tagesbeginn in der Schule erinnert, bei dem auch von allen Seiten Anliegen kommen; bei den Strategien zum Stabablegen werden Erfahrungen geäußert, die auf Gruppenerlebnisse zurück zu führen sind - Anspannung, Zuweisungen, sich zurück ziehen, Führung übernehmen) (7.1.08)	Praxisbezug Kolleg/innen nicht offen Transfer einfordernd Referent/innen unterstützen Bezug zu den Übungen Übungen bieten Bezüge

Auswertung von Logbuch E zum Transfer in den beruflichen Alltag:

Der Praxisbezug wird immer wieder von den Teilnehmenden eingefordert. Einige sind der Meinung, dass die Kolleg/innen in den Schulen dafür nicht zu begeistern sind. Bei den Übungen wird der berufliche Transfer eingefordert, der in zahlreichen Fällen von den Referentinnen unterstützt wird. In den Übungen finden die Teilnehmenden Parallelen, die Bezüge zur alltagstauglichen Umsetzung bieten.

Kategorie	Inhalt des Logbuchs E	Kommentar
Nähe und Distanz	Spielfreude und das Miteinander beobachtbar, das die Annäherung erleichtert und Nähe aufbauen hilft, man lacht miteinander, hilft sich gegenseitig und freut sich über die Bewältigung von Aufgabenstellungen durch kooperatives Verhalten. Sowohl der Abbau von Distanz als auch körperliches aufeinander zugehen ist zu beobachten (auf die Schulter klopfen, sich im Vorbeigehen berühren, zulächeln, nebeneinander stehen, anstupsen) (7.1.08) Insgesamt ein zunehmend entspannteres Miteinander in der Gruppe spürbar, es bahnt sich Vertrautheit an, weitergehende Bereitschaft, sich einzulassen und die methodischen Angebote für sich als Gelegenheit sich zu erfahren und zu erleben anzunehmen Innerhalb der Kleingruppen intensive	Freude Miteinander Nähe aufbauend Kooperation Abbau von Distanz Aufeinander zugehen Berührungen Lachen Entspannung Vertrautheit Einlassen Erleben und erfahren im Miteinander

	<p>Arbeitsatmosphäre abwechselnd mit Gelächter und entspannten Übungen, die auflockern und wieder Gelegenheit geben, in der Gruppe neue Konzentration aufzubauen</p> <p>Weitere Beobachtungen: Kleingruppengefühl scheint sich zu entwickeln, es entsteht eine interne Gesprächskultur der jeweiligen Untergruppen, gelöste Stimmung beim Essen wahrnehmbar, viele angeregte Gespräche und intensiver Austausch sowie rege Diskussionen können beobachtet werden</p> <p>Engagierte Beteiligung fast aller TeilnehmerInnen (9.1.08)</p>	<p>Arbeitsatmosphäre und Gelächter</p> <p>Auflockerung</p> <p>Konzentration</p> <p>Interne Gesprächskultur</p> <p>Gelöste Stimmung</p> <p>Reger Austausch</p> <p>Engagierte Beteiligung</p>
--	--	---

Auswertung von Logbuch E zum Problemfeld Nähe – Distanz:

Die Freude am Miteinander ist beobachtbar und hilft, Nähe aufzubauen. Die durch die Methoden geforderte Kooperation in der Gruppe unterstützt den Abbau von Distanz und das Aufeinander zugehen. Das äußert sich in Berührungen, gemeinsamem Lachen und entspanntem Verhalten sowie durch Vertrautheit im Umgang miteinander. Die Bereitschaft sich einzulassen, zusammen zu erleben und zu erfahren ist ausgeprägt sichtbar. Die Arbeitsatmosphäre wird durch Gelächter gekennzeichnet. Die Übungen tragen zur Auflockerung bei und helfen, Konzentration aufzubauen. Die interne Gesprächskultur zeigt erneut die gelöste Stimmung im regen Austausch und der engagierten Beteiligung.

Kategorie	Inhalt des Logbuchs E	Kommentar
Team	<p>Kurzes Abschlussgespräch mit der Referentin, Teamgefährtin als Rückschau auf die gemeinsame Arbeit - was ist gut gelaufen, wo war etwas anders als geplant. Insgesamt als Resümee recht zufrieden, die Gruppe hat gut mitgemacht, sich eingelassen, Widerstand eines Kollegen ist ganz leicht spürbar, aber er ist sehr kooperativ und lässt sich seine Abwehr recht zurückhaltend anmerken. Die Diskussionen waren angeregt, die Zeit war sehr dicht und zu knapp, da die Diskussionen um die Rolle der Führungskraft im Teamentwicklungsprozess zu kurz gehalten erschien. Rückblick, ob jede mit ihren Anteilen des Bausteins zufrieden war, Aufgabenverteilung und Zeitgewichtung reflektiert, das Gespräch entlastet auch, da die zusätzliche Sichtweise hilft, einige Beobachtungen zu bestätigen oder zu ergänzen. Gespräche über einzelne Teilnehmer/innen, die "auffallen" nur ganz kurz angerissen. (7.1.08)</p>	<p>Rückblick auf die gemeinsame Arbeit</p> <p>Austausch</p> <p>Zufriedenheit</p> <p>Genauere Beobachtungen</p> <p>Diskussionen mit Teilnehmenden analysiert</p> <p>Zufriedenheit nachgefragt</p> <p>Aufgabenverteilung</p> <p>Entlastung durch gemeinsamen Rückblick</p> <p>Austausch</p>

Auswertung von Logbuch E zum Thema Team:

Mit einem Rückblick auf die gemeinsame Arbeit der Autorin und einer Referentin findet ein Austausch statt, in dem von beiden Zufriedenheit resümiert wird, der durch genauere Betrachtungen der Ereignisse festgestellt wird. Die Diskussionen mit Teilnehmenden werden gemeinsam analysiert und die gegenseitige Zufriedenheit formuliert. Ebenso wird die Aufgabenverteilung kritisch thematisiert. Durch den gemeinsamen Rückblick und Austausch findet eine Entlastung bezüglich der Erfüllung vorheriger Erwartungen durch die beiden Beteiligten statt.

Kategorie	Inhalt des Logbuchs E	Kommentar
Rolle der Autorin	<p>Eigene Rolle: Zunächst von der Leitung und deren Aufgaben organisatorischer und inhaltlicher Art, zur Einführung des Logbuchs in die Selbsttätigkeit als Referentin. Diese Übergänge als sehr anstrengend empfunden, da die Rollen klar belegt. Zum einen mit der Lehrgangsleitung und deren Position und Aufgaben im Rahmen des Schulleiterlehrgangs, die bereits in der ersten Woche ausgefüllt wurde und im Vergleich zu bisherigen Leitungen gesetzt wird und damit bestimmten Erwartungen unterliegt, dann in die Rolle der Forscherin, die mit dem Logbuch etwas zusätzliches von den SchulleiterInnen verlangt aus persönlichem Interesse heraus, das Forschungsanliegen vertritt, aber auch weiß, dass es eine zusätzliche Belastung darstellen kann, die nicht jeder gerne annimmt, zum Schluss in die Rolle der Referentin, die einen Baustein einbringt. Dieser bringt zunächst eine Konfrontation mit ungewöhnlich und fremd anmutenden Methoden mit sich, die in der Fortbildung nicht selbstverständlich sind und eines Prozesses zur Akzeptanz bedürfen, somit liegt in dieser Rolle eine zusätzliche Herausforderung, da die Inhalte nicht mit Hilfe der üblichen Methoden vermittelt werden und die TeilnehmerInnen erst ihren Zugang finden müssen.</p> <p>Die Rollenwechsel und darin die Aufgabenwechsel und die damit verbundenen Anforderungen gut in sich selbst abzufedern ist anstrengend und kostet Energie. Einerseits schwirrt während der Referentinnentätigkeit der Anspruch im Kopf: es muss noch Zeit für die Logbucharbeit sein, andererseits soll den Diskussionen und Beiträgen Zeit eingeräumt werden und diese gewürdigt und</p>	<p>Lehrgangsleitung</p> <p>Forscherin Referentin Rollenklarheit</p> <p>Leitung des Schulleiterlehrgangs</p> <p>Erwartungen</p> <p>Forscherin</p> <p>Zusätzliche Erwartungen an die Teilnehmenden</p> <p>Referentin</p> <p>Mit neuen Methoden</p> <p>Akzeptanz und Entwicklung</p> <p>Prozesscharakter</p> <p>Zugang finden</p> <p>Aufgabenwechsel anstrengend</p> <p>Planung der Referententätigkeit</p>

	<p>zugelassen werden. Zusätzlich die Mitreferentin nicht belasten wollen, die sich intensiv mit einbringt, aber die nicht über Gebühr eingebunden werden soll, da sie sich bereits mehrfach unterstützend schon eingebunden hat (7.1.08)</p> <p>Mein persönliches Empfinden nach diesem Tag: immer wieder eine kleine Hürde für mich, die zu überspringen ist, ein wenig Widerstand ist spürbar und verständlich, da ich selbst das Wissen darum habe, dass es nach einem langen, intensiven Tag noch einmal eine Zusatzbelastung darstellt, sich hinsetzen und schreiben zu müssen, ein Gespräch wäre da sicherlich einfacher zu führen auch das Gefühl, etwas abverlangen zu müssen, hinterlässt etwas Unwohlsein, da die TeilnehmerInnen zunächst es als Zugeständnis an mich sehen - nach meiner Einschätzung, vielleicht ist es aber auch gar nicht so gleichzeitig will ich nicht immer darauf hinweisen, dass es auch eine Erfahrung für sie ist, die hilfreich für das eigene Berufsverständnis, für das Umgehen mit Erfahrungen sein kann. Das Selbstreflexionsinstrument ist eine Erfahrung, die sie sonst so ohne weiteres nicht machen können und gleichzeitig noch eine Rückmeldung bekommen können, sich in der Gruppe austauschen können, die Zeit zur Verfügung haben, die entsprechenden Fragen, die Hilfestellung geben sollen dennoch, es ist in allem Wohlwollen zu spüren (8.1.08)</p> <p>Anschließend Rückmeldung für die Diskussionsleiterin, die ihre Rolle gerne reflektiert haben möchte, wie das Gespräch gelaufen ist, ob in meinem Sinn gefragt und geleitet wurde. Positive Resonanz meinerseits darauf, da diese Rolle sehr gut ausgefüllt wurde. Auch die beiden Referenten des Tages erhalten die eingeforderte Rückmeldung und sind mit ihren Beobachtungen und Ergebnissen zufrieden. (9.1.08)</p>	<p>Abfrage von Teilnehmerbedürfnissen Logbuch abfragen</p> <p>Betreuung der anderen Referent/innen</p> <p>Abfedern der Belastung</p> <p>Hürde überspringen Widerstand spürbar Ermüdung und Belastung</p> <p>Schreiben abverlangen</p> <p>Mein Unwohlsein</p> <p>Unsicherheit der Überinterpretation</p> <p>Hinweis auf Wert für die Teilnehmenden durch das Logbuch</p> <p>Einmalige Gelegenheit auszuprobieren, Erfahrungen zu sammeln</p> <p>In der Gruppe Rückmeldungen zu bekommen</p> <p>Wohlwollen spürbar</p> <p>Rückmeldung für die Diskussionsleiterin</p> <p>Einsatzbereitschaft</p> <p>Zielorientierung</p> <p>Referentengespräche</p>
--	---	---

Auswertung von Logbuch E zur Rolle der Autorin in dem gesamten Geschehen:

Die Kategorie Rolle hat sich aufgrund der Darstellungen aus Logbuch E neu ergeben. Sie spiegelt den Rollenkonflikt wider, der sich durch Häufung der verschiedenen Aufgaben ergibt. Somit bezieht sich diese Auswertung auf die individuelle Sicht der Autorin.

Mit der Mehrfachbelegung durch verschiedene Rollen entsteht eine Belastungssituation. So sind die Rollen der Lehrgangsleitung, der Forscherin, der Referentin auszufüllen und mit Klarheit zu transportieren. An jeder dieser Rollen hängen Erwartungen aller Beteiligten, sowohl von den Teilnehmenden, den Referent/innen, als auch von der Leitung an sich selbst. Die Autorin hat Erwartungen an die Teilnehmenden in Form der Bearbeitung des Logbuchs. Des Weiteren beziehen sich ihre Aufgaben auf die Planung und Umsetzung der eigenen Referententätigkeit. Als Referentin sieht sie ihre Aufgabe darin, die erlebnis- und erfahrungsorientierten Methoden anzuwenden und zu ermöglichen. Als Lehrgangsleitung hat sie die Aufgabe, die Teilnehmerbedürfnisse abzufragen und einzubeziehen. Gleichzeitig findet eine Betreuung der anderen Referent/innen statt, die nicht zusätzlich belastet werden sollen und Rückmeldung sowie Gespräch suchen. Der Aufgabenwechsel ist anstrengend und bedeutet einen ständigen Wechsel der Rollen. Der Logbucheintrag will eingefordert werden. Dabei ist jedes Mal erneut eine Hürde zu überspringen, da von der Autorin atmosphärisch ein leichter Widerstand anscheinend gespürt wird. Infolge von Ermüdung und Belastung der Teilnehmenden fällt es ihr nicht leicht, das zusätzliche Schreiben des Logbuchs 2 abzuverlangen. Das erzeugt Unwohlsein, ebenso wie Unsicherheit, ob das beobachtete Verhalten überinterpretiert wurde. Die Logbucharbeit wird von ihr mit beständigen Hinweisen versehen, die darauf hindeuten, dass das Schreiben einen Wert für die Teilnehmenden hat und eine einmalige Gelegenheit ist, die Selbstreflexion in dieser Form auszuprobieren und Erfahrungen zu sammeln. Trotz dieser Ambivalenzen scheint sie durchgängig das Wohlwollen der Gruppe für ihre verschiedenen Rollen zu spüren, was aus Bemerkungen und Verhaltensweisen der Teilnehmenden im Verlauf der Woche zu folgern ist.

5.2.2 Zusammenschau der Arbeit mit den Forschungslogbüchern

Die Darstellung der Logbucharbeit entspricht der chronologischen Abfolge des Einsatzes. Dieser erstreckte sich über einen Zeitraum von einem Jahr, in dem die Logbücher in vergleichbaren zeitlichen Abständen verwendet wurden. Die Auswertung erfolgte zeitnah und orientierte sich an einem Muster, das im Vorfeld entwickelt und während der Arbeitsphasen

soweit es notwendig erschien verfeinert wurde. Der Umfang variiert zwischen drei und 30 Seiten und es waren in allen Fällen zusätzliche Angebote für weitergehende Notizen enthalten. Die äußere Erscheinung der Logbücher wurde immer gleich gewählt, zum einen im Sinne der Wiedererkennbarkeit, zum anderen um den Zusammenhang mit der Führungsausbildung und der darin enthaltenen Angebote zur Selbstreflexion zu signalisieren. Auf eine ausschmückende Gestaltung wurde bewusst verzichtet, da der sachbezogene Charakter im Vordergrund stehen sollte.

Die Genese der Logbücher wurde in den vorausgehenden Kapiteln zusammenfassend dargestellt. Aufgezeigt werden sollte, welche Zusammenhänge und welche Bedingtheiten die Logbücher in eine methodische und gleichzeitig inhaltliche Verbindung bringen. Die konkrete Arbeit mit den einzelnen Logbüchern zog einen Einfluss auf das Folgende nach sich und im folgenden Logbuch war teilweise das vorausgehende aus einer erweiterten Perspektive erklärbar. Somit lässt sich eine Wechselwirkung erkennen, die befruchtend wirkte und das Untersuchungsvorhaben beständig reflektieren und überdenken ließ.

Jedes der Logbücher weist seine Besonderheiten auf, die auf die jeweilige Situation und das Anliegen zurück zu führen sind. In ihrer Gestaltung sind sie ähnlich, die inhaltliche Ausrichtung differiert, je nach Intention und Position in der Befragung. Die Erkenntnis, dass diese Arbeitsform zur Unterstützung der Selbstreflexion als sehr hilfreich und angemessen gesehen werden kann, wurde mehrfach angesprochen. Bedauerlicherweise konnte die Untersuchung darauf nicht näher eingehen. Als Untersuchungsinstrument entsprach es weitgehend den vorweg bedachten Erwartungen und Anforderungen. „Schreiben unterstützt die Reflexion. Die Teilnehmerinnen treten schreibend sozusagen in Dialog mit sich selbst. Das Tagebuch hilft sich frei zu schreiben und zu ordnen, indem wir unser Erleben mit all den persönlichen Widersprüchlichkeiten bewusst machen und „den Zickzack unserer jeweiligen Gedanken bezeugen“ (Max Frisch). Einen Zustand benennen, ist der erste Schritt zur Veränderung. Das Tagebuch schreiben schafft hier eine besondere Konzentration: Was war wirklich wichtig für mich bei dieser Veranstaltung?“ (Alsheimer/Müller o.A., S. 3). Somit können aus den Ergebnissen Erkenntnisse heraus gezogen und formuliert werden.

Die Aufzeichnungen der Logbücher halfen, die Ergebnisse zusammen zu tragen und einer nachfolgenden Interpretation zu führen. Die Auswertungsschritte zur Untersuchung der Perspektive der Teilnehmenden führten zu jeweils auf das angeführte Logbuch bezogenen

Ergebnisteilen. Sämtliche Auswertungszugriffe wurden immer wieder an den Rohdaten überprüft, um mögliche subjektive Sichtweisen der Autorin in ihrem Einfluss auf die Ergebnisinterpretation annäherungsweise zu kontrollieren. Die in den vorausgehenden Kapiteln vorgestellten Auswertungen werden im folgenden Kapitel 5.3 durch die ermittelten Daten aus der Gruppendiskussion erweitert.

5.3 Gruppendiskussion

Dieses Kapitel beschreibt die Erhebung der Daten aus der Gruppendiskussion. Eine Beantwortung der Untersuchungsfragen erfordert ein detailliertes Nachvollziehen der Erfahrungen und Eindrücke der Beteiligten. Aus diesem Grund wird ein möglichst breiter Zugang zum Untersuchungsgegenstand gewählt. Die Gruppendiskussion bietet ergänzendes und weiterführendes Material zu den bisher ausgewerteten Daten. Die methodischen Begründungen zur angewandten Erhebung finden sich in Kapitel 4.2.2.3.

Die hier verwendeten Rohdaten werden einer möglichst realitätsgerechten Transformation unterzogen. Bei dieser Umsetzung auftretende Probleme berühren die umfassende Bearbeitung. Sie resultieren aus der umfassenden Rohdatenmenge, die selektiert und zusammengefasst werden muss. Dabei ablaufende Prozesse führen zu einer weiteren Ausschnittsbildung. Um die Nachvollziehbarkeit der eigenen Aussagen zu stärken, werden sämtliche Schritte ausführlich dargestellt, was zu einem entsprechenden Umfang führt. Besonderes Augenmerk liegt bei der Zusammenfassung auf eine möglichst interpretationsfreien Beschreibung der vorgefundenen Daten. Im Bewusstsein der Bearbeitung liegt beständig der Fokus darauf, „dass Forschungsergebnisse in der Erziehungswissenschaft nicht losgelöst von der Beobachterperspektive betrachtet werden können, d.h. immer abhängig sind vom jeweils zugrunde liegenden theoretischen Rahmen und den innerhalb dieses Rahmens entwickelten Forschungsmethoden“ (König/Bentler in: Friebertshäuser/Prenzel 1997, S. 90). Eine Herausforderung empirisch-qualitativer Forschung liegt in dem unvermeidlichen interpretativen Anteil an den Forschungsergebnissen. Der hier vorliegenden Untersuchung ist bewusst, dass alle Zugriffe auf den Forschungsgegenstand subjektiven Einflüssen unterliegen. Durch eine weitgehendste Offenlegung und Dokumentation des Untersuchungsvorgehens soll dieser Einfluss transparent gemacht und dadurch verringert werden.

5.3.1 Vorüberlegungen zum Einsatz des Untersuchungsinstruments

Die Gruppendiskussion fand im Anschluss an die Arbeit mit dem Logbuch 2 statt, in das während der Woche zu den bereits ausgeführten Fragestellungen Eintragungen vorgenommen wurden. Die Ankündigung der Diskussion erfolgte sowohl mündlich als auch schriftlich am ersten Tag der Lehrgangssequenz. Ebenso wurden die beteiligten Referent/innen über das Vorhaben, mit der Option teilzunehmen, informiert. Die Diskussionsleitung übernahm eine Referentin, deren Baustein am Beginn der Woche stand. Die Autorin begab sich in die Beobachtungsrolle und bediente gleichzeitig das Aufnahmegerät. Die Diskussion fand im Seminarräum statt, in dem die ganze Woche über getagt worden war. Der Zeitpunkt wurde zum Abschluss der letzten, zur Untersuchung zählenden Einheit, gewählt.

Das nachfolgend vorgestellte Erhebungsverfahren führt zu einer Darstellung der Einstellungen, Beiträge und Erlebnisse der Teilnehmenden durch direkte Kommunikation und Gespräche. Im Einzelnen wird nun auf die Beteiligten, die Bedingungen und das Vorgehen näher eingegangen.

5.3.1.1 Beteiligte

Zu den aktiven Beteiligten an der Gruppendiskussion gehören die Diskussionsleiterin, die Teilnehmenden der Ausbildungssequenz, die Referent/innen sowie die Autorin dieser Untersuchung.

Zunächst stellt sich die Frage nach einem Leitfaden, der den in Kapitel 4.2.2.3 gestellten Anforderungen gerecht wird. Das bedeutet offene Fragen, um den Antwortenden die Möglichkeit zu geben, die Richtung der Antwort selbst zu bestimmen, daneben die Aufforderung zur Erinnerung an persönliche Erlebnisse und Erfahrungen aus der Woche. Dabei gilt es Warum-Fragen zu vermeiden, um keine ungewollten Begründungen abzuverlangen (vgl. Flick 2005/3, S. 174). Diesem Verständnis folgt ein minimierter direkter Einsatz eines Leitfadens, der vorrangig die Aufgabe besitzt aufzugreifen, was sich im Gruppengespräch nicht von selbst ergeben hat. Diese Überlegungen und Grundgedanken lassen sich in dem folgenden Zitat treffend zusammenfassen. „Nachfragen sind zunächst nur zugelassen, wenn der Diskurs ins Stocken gerät, und zielen primär darauf, die Selbstläufigkeit wiederherzustellen. Erst in einer späteren Phase werden bisher nicht behandelte Themen fremdinitiiert. Für die Analyse ist es

auch aufschlussreich, was nicht zu den fokussierten Erlebniszentren gehört, welche Themen bzw. Erfahrungsbereiche warum fremd sind oder gemieden werden“ (Bohnsack in: Flick u.a. 2004/3, S. 380).

Diskussionsleitung

Die Moderatorin war in der Woche selbst inhaltlich involviert, da sie den Themenkomplex Teamentwicklung mitgestaltete. Ihre Anwesenheit erstreckte sich von Montagnachmittag bis zum Montagabend, sie kehrte am Donnerstagnachmittag wieder nach Gars zurück. Somit stand sie außerhalb des Gruppengeschehens und konnte zielfdienliche Fragen stellen, ohne selbst übermäßig von möglichen Aussagen betroffen zu sein. Die Auswahl der Moderatorin erfolgte aufgrund von persönlicher Kenntnis vorhandener Erfahrung, um eine zielführende Diskussion wahrscheinlicher zu gewährleisten. „Der Moderator muss kommunikative Fähigkeiten besitzen, also klar und präzise formulieren und paraphrasieren können, ohne die Teilnehmer zu verunsichern“ (Flick 2005/3, S. 142). Zudem war sie mit den methodischen Inhalten und Zielen vertraut, zum einen durch die eigene Tätigkeit auf dem Gebiet der Erwachsenenbildung, zum anderen durch die Vorinformationen durch die Autorin der vorliegenden Untersuchung.

Im Vorfeld fanden mit der Diskussionsleiterin einige für die Durchführung der Diskussion relevante Vorabsprachen statt. Zunächst wurde die Rolle der Autorin geklärt, die an der Gruppendiskussion als Beobachterin und Protokollantin teilnimmt und sich deshalb weitgehend aus dem direkten Gespräch herausnehmen möchte. Die Sitzordnung wird so gestaltet, dass Autorin und Diskussionsleitung nicht direkt nebeneinander sitzen, um eine Bezugnahme auf die Autorin als Ansprechpartnerin aus den genannten Gründen zu reduzieren. Nach Rücksprache mit den Referenten des Tages äußerten diese Interesse daran teilzunehmen und sich eventuell mit in die Diskussion einzubringen.

Die Fragen des Logbuchs können als Informationsquelle und als Rückgriff auf Themen genommen werden, die bislang bearbeitet wurden und die nachhaltig beschäftigt haben. „Der Moderator ist schon Experte, schätzt aber die Diskussionsteilnehmer als sehr wichtig ein, weil sie seine Erkenntnisse erweitern und vertiefen können, er konsultiert Experten“ (Lamnek 2005/2, S. 141). Diese Einstellung entspricht der Ausgangslage und dem Grundverständnis der Befragung.

Weitere Vorabsprachen beziehen sich darauf, dass die Diskussion frei geführt werden sollte und Interventionen nur dann erfolgen, wenn die Gruppe vom Thema abkommt und wenn Nachfragen sinnvoll sind. „Für die Aufgaben der Diskussionsleitung gilt generell, unter geringster Störung der Eigeninitiative den Teilnehmern möglichst freien Spielraum zu lassen, so dass die Diskussion in erster Linie durch den Austausch von Argumenten in Gang gehalten wird“ (Flick 2005/3, S. 174). Damit besteht die Forderung an die Diskussionsleitung sehr präsent zu sein, den Verlauf sensibel zu verfolgen und zwischen Zurückhaltung und Intervention zu balancieren.

Vereinbart wurde, dass die Diskussionsleiterin am Baustein des Nachmittags teilnimmt, um den aktuellen Stand der Gruppe zu den Methoden und zum Thema abschätzen und gegebenenfalls die Referenten themengerecht einbeziehen zu können. „Die Moderatoren müssen trainiert und/oder in den Gegenstand thematisch eingeführt werden. Sie müssen mit den interessierenden Fragestellungen vertraut gemacht werden“ (ebd. S. 127).

Zum Einstieg sollten noch einmal die Umgehensformen geklärt werden, da sich in der Gruppe alle mit Du ansprechen. Die Referentin hatte ebenfalls in der bereits durchgeführten Einheit auf das kollegiale Du zugegriffen und wollte diese Form noch einmal rückversichert wissen.

Teilnehmende

Eine Vorinformation der Teilnehmenden erfolgte und um ihr Einverständnis zur Aufzeichnung der Diskussion wurde gebeten. Damit war eine Bereitschaft zur Unterstützung angefragt, durch die gemeinsame Diskussion weitere Aspekte zu beleuchten. Die Forschungssituation wurde erläutert und transparent gemacht, insbesondere in Bezug auf das Ziel des Gesprächs. Verdeutlicht werden sollte, dass die erlebnis- und erfahrungsorientierten Methoden nach dem in der Woche Erlebten in der Gruppe verbal reflektiert werden können. „Gerade die gegenseitige Beeinflussung der Teilnehmer - auch durch den Diskussionsleiter -, also das gemeinsame Aushandeln von Situationsdefinitionen und damit die gruppenprozessuale Konstitution von sozialer Wirklichkeit, werden in Gruppendiskussionsverfahren offensichtlich und einer spezifischen Analyse zugänglich“ (Lamnek 2005/2, S. 46). Die Transparenz des gesamten Vorhabens wird beständig im Blickfeld gehalten und stellt ein wesentliches Anliegen der Grundlagen der Untersuchung dar. Somit soll gerade in der Gruppendiskussion das Bewusstsein um die damit verbundenen Vorgänge und Dynamiken nicht verschwiegen werden.

Vorab erfolgte eine kurze Einführung in die intentionalen Hintergründe der methodischen Angebote der anwesenden Referent/innen. Mit den Teilnehmenden wurde geklärt, dass in der Diskussion noch einmal Gelegenheit zu einer direkten Stellungnahme ermöglicht werden soll. Um dem einen ausreichenden Rahmen zu geben, wurde dieser spezielle Zeitraum dazu eingeplant. Die Rolle der Lehrgangsleitung und die Rolle der Diskussionsleitung wurden explizit und in ihrer Intention aufgezeigt. Außerdem kommen in der gewählten Gesprächsform auch die Teilnehmenden zu Wort, die an der Logbucharbeit nicht teilgenommen haben.

Referenten

Die Referenten der Bausteine der beiden vorausgehenden Tage waren an der Teilnahme im Sinne einer Rückmeldung ihrer Arbeit interessiert. Sie wollten sich bewusst zurück halten und vornehmlich Zuhörer sein, um den Teilnehmenden Gelegenheit zu freien Äußerungen und kritischen Eindrücken zu geben, die nicht von ihnen kommentiert oder gerechtfertigt werden. Die Teilnehmenden wurden durch die Lehrgangsleitung befragt, ob die Anwesenheit der Referenten für sie in Ordnung ist. Es bestanden keinerlei Einwände.

Vorab wurde folgendes mit den Referenten besprochen. Das ihnen bekannte Logbuch diene, wie bereits erwähnt, als Vorinformation und sollte Einblick in die Diskussionspunkte geben. Die Teilnahme der Referenten wäre wünschenswert, zum einen als eigene Rückmeldung, zum anderen falls Nachfragen auf ihre Arbeit bezogen kommen, zum dritten um noch ausstehende Einblicke in die spezifischen methodischen Ansätze nachreichen zu können. Selbstverständlich wird die aktive Teilnahme nicht zwingend erwartet.

Lehrgangsleitung

Die Rolle der Lehrgangsleitung, die gleichzeitig die Autorin dieser Untersuchung ist, wurde allen gegenüber erklärt. Sie nimmt als Beobachterin an der Diskussion teil und bedient das Aufnahmegerät. Diese Verfahrensweise dient der Unterstützung der teilnehmenden Außen-sicht, die sie als Forscherin hier einnehmen will. Intervenieren würde sie nur, wenn es unbedingt gefordert wird, ansonsten besteht die Bitte, das vorwiegend passive Verhalten zu akzeptieren. Erneut erfolgt in einer kurzen Darstellung des Projekts ein Hinweis auf die Ziele und die unterstützende Wirkung dieser Diskussion.

Die Autorin hat im Anschluss an die Diskussion Aufzeichnungen in schriftlicher Form erstellt. Die nachfolgenden Ausführungen geben diese handgeschriebenen Notizen der Be-

obachtungen durch die Autorin wieder und wollen einen Eindruck der Diskussion vermitteln, der direkt und ungefiltert im Anschluss vorherrschte. Damit versucht die Autorin im Verständnis der Transparenz und Unmittelbarkeit Einblick in die Vorgehensweisen der Untersuchung zu gewähren.

Es handelte sich um eine rege und sehr engagierte Diskussion. Die Redeanteile in der Gruppe waren wie folgt verteilt. Circa zweidrittel der Beteiligten kam mindestens einmal zu Wort. Es kristallisierten sich vier bis fünf wortführende Redner/innen heraus. Die Diskussion verlief sehr diszipliniert und mit wenig Zwischenrufen oder unangemeldeten Kommentaren. Bemerkenswert war, dass eine eher zurückhaltende Teilnehmerin, die sich von vorneherein aus der Logbucharbeit heraus genommen hat, sehr rege beteiligt war. Die Beiträge waren sprachlich gewählt formuliert und versuchten die persönlichen Beobachtungen sehr differenziert darzustellen. Vornehmlich fand eine Auseinandersetzung mit der Gestaltung der Woche, inhaltlich wie methodisch statt. Die Diskussionsleitung versuchte durch Nachfragen immer wieder auch die Teilnehmenden zu aktivieren, die sich nicht ohne weiteres von sich aus gemeldet haben, diese Gelegenheit zur Stellungnahme dann jedoch gerne nutzten. Die Referenten wurden am Schluss zu einer Stellungnahme gebeten, die sie anscheinend gerne abgaben. Die Autorin selbst nahm möglichst keinen Blickkontakt mit der Gruppe auf, da immer wieder Fragen zur Konzeption und zur dritten Woche an sie gerichtet aufkamen, die in dem Kontext nicht bearbeitet werden sollten. Mit dem Hinweis auf Bearbeitung am nächsten Vormittag durch die Diskussionsleiterin sollte diesen Bedürfnissen entsprochen werden. Von der Autorin wurde die Beobachterrolle als sehr angenehm empfunden, da diese entlastete Form des Zuhörens einen weiteren Zugang zu Beiträgen, Verhaltensweisen sowie Reaktionen ermöglichte.

Mit der ausführlichen Darstellung der Rolle der Beteiligten und deren Vorinformationen soll erreicht werden, dass eine Klärung der Vorbedingungen verdeutlicht wird und das Beziehungsgeflecht transparent wird. Diese Faktoren stellen die Ausgangsbasis für die weiteren Ausführungen.

5.3.1.2 Grundlagen und Ziele dieser Gruppendiskussion

Zunächst einmal ist es ein Anliegen zu verdeutlichen, dass es sich bei dieser Form des gemeinsamen Gesprächs in der Schulleitergruppe um eine Gruppendiskussion handelt, da folgende Abgrenzungen zutreffen. „*Gruppenbefragung* liegt vor, wenn z.B. ein Fragebogen in

Gruppensituationen unter Anwesenheit eines Forschers beantwortet wird. *Gruppeninterview* liegt dann vor, wenn nach einem offenen Konzept der Interviewer Fragen in einer Gruppensituation beantworten lässt. *Gruppendiskussion* schließlich ist die vom Forscher beobachtete, von ihm höchstens ausnahmsweise durch Fragen beeinflusste, freie Interaktion der Gruppenmitglieder zu einem gestellten Thema. (...) Gruppendiskussionen können entweder spontan entstehen oder durch den Forscher angeregt werden. Wiederum ist er darauf angewiesen, dass eine Gruppe dies zulässt. Gruppendiskussionen unterscheiden sich von Gruppenbefragungen u.a. dadurch, dass die Teilnehmer nicht nur Fragen des Forschers beantworten, sondern solche selber stellen. Indem sie untereinander interagieren, werden möglicherweise Auffassungen und Normen manifest, die nicht als Reaktion auf Stimuli von außen entstehen“ (Atteslander 2006/11, S. 131)²²². Somit liegt im Sinne der vorausgegangenen Ausführungen nach Meinung der Autorin bei dem vorliegenden Untersuchungsinstrument eine Gruppendiskussion vor.

Intention der hier durchgeführten Erhebung mit Hilfe der Gruppendiskussion ist zum einen, dass differierende Einstellungen deutlich werden können. Diesen soll Gelegenheit gegeben werden, ihre Unterschiedlichkeit zu formulieren und andere Positionen zu hören. Im Rahmen der Diskussion kann darüber ein Austausch erfolgen und erörtert werden. Außerdem können vertiefende Gedanken eingebracht werden, die sich aus einer Summe von Beiträgen oder im Gesprächsverlauf ergeben. Dieses kann sowohl dienlich sein, um im gemeinsamen Befasstsein neue Perspektiven zu entwickeln, als auch in der direkten sprachlichen Auseinandersetzung neue Impulse zu setzen. Zumal im Vorfeld immer wieder thematisiert wurde, dass es einigen leichter fällt über ihre Erfahrungen direkt zu sprechen, anstelle sie schriftlich fest zu halten.

Zwei Stellungnahmen von Teilnehmenden sollen hier wiedergegeben werden, die von ihnen im Gespräch formuliert wurden und belegen können, dass das Gruppengespräch sinnvoll erscheint. Sie entstanden während informeller Einzelgespräch und wurden im Anschluss daran, mit Genehmigung der Gesprächspartner, von der Autorin aus dem Gedächtnis niedergeschrieben. Sie beziehen sich auf die Logbucharbeit der ersten Lehrgangswochen der Schulleitersequenz.

B: ... war zu kaputt, war zu viel neues, was da auf einen einströmte. Lieber den Austausch mit den anderen direkt gesucht, im Gespräch Gedanken angesprochen und verarbeitet. Hatte kei-

²²² Kursivschreibweise wurde aus dem Original übernommen.

ne Ressourcen, mich anschließend noch hinzusetzen und zu Papier zu bringen, was den Tag über erlebt wurde. Vielleicht später ein Instrument, wenn der Einstieg geschafft ist und die vielen neuen Aufgaben und Eindrücke etwas verarbeitet sind.

*C: Idee interessant, aber Illusion, das als kontinuierliche Einrichtung verfolgen zu wollen.
(GD, 30.8.07).*

Daraus kann geschlossen werden, dass auch diese Teilnehmenden angemessen mit ihren Erfahrungen und Erkenntnissen im Rahmen einer Gruppendiskussion berücksichtigt werden.

Ebenso können neue Aspekte durch den Gedankenaustausch auftauchen. Das hängt möglicherweise mit der Gelegenheit zusammen, durch die Aussagen anderer neue Impulse zu bekommen und diese mit einzubringen. „Somit ist einerseits zu unterscheiden zwischen Ansätzen, die die Gruppendiskussion als Medium zur besseren Analyse von Einzelmeinungen oder als Träger einer eigenen, über Individuen hinausgehende Meinung verstehen. Andererseits steht die Untersuchung von den Aushandlungs- oder Problemlösungsprozessen in Gruppen der Analyse von Zuständen, d.h. vorhandenen Gruppenmeinungen, die in der Diskussion nur zur Sprache kommen, gegenüber“ (Flick 2005/3, S. 172). Die Vertrautheit in der Gruppe hilft, eine offene Aussprache zu praktizieren, die in Form von wertvollen persönlichen Erfahrungen und Einstellungen eingebracht werden können. Außerdem bahnten die handlungsorientierten Formen bereits reflexive Aussprachen an und erleichtern das Aufeinander zugehen. Somit findet eine gegenseitige Nutzbringung und Wechselbeziehung von Methode und Reflexion statt, in der Form, dass die Methode das Feld bereiten hilft, auf dem die Aussprache über die Methode erfolgt.

5.3.1.3 Rahmenbedingungen

Die Gegebenheiten vor Ort bestimmen den organisatorischen Rahmen, beziehungsweise lassen sie sich in die Gestaltung hilfreich einbeziehen. Der Raum wurde für die Gruppendiskussion hergerichtet, damit die vorherige „Arbeitsunordnung“ beseitigt und eine neue Atmosphäre der Gesprächskultur ermöglicht wird. „Die Gestaltung des Raumes sollte so erfolgen, dass die Diskutierenden *bequem sitzen* und ein *gemütlicher, warmer Eindruck* entsteht“ (Lamnek

2005/2, S. 122)²²³. Deshalb wurde die Kreisform gewählt, in der alle Beteiligten einander sehen und somit miteinander sprechen können.

Der gewählte Zeitpunkt ermöglicht an dieser Stelle eine optimale Aufeinanderfolge von „Input“ durch einen Baustein am Donnerstagnachmittag und einer daraufhin stattfindenden Pause von einer halben Stunde. Um 17.00 Uhr begann die Gruppendiskussion. „Tageszeitlich sind die Gruppendiskussionen optimalerweise zwischen 17 Uhr (Beginn) und (max.) 22 Uhr (Ende) anzusetzen“ (Lamnek 2005/2, S. 123). Der Gesamtrhythmus der Woche bedingte ebenfalls diesen Zeitraum, da der Freitag als letzter halber Lehrgangstag bereits meist von der Abreisestimmung dominiert ist. So ließ sich vermuten, dass das Bearbeiten im Prozess zum gewählten Zeitpunkt eher möglich und mehr Bereitschaft vorhanden ist, sich mit der anstehenden Materie auseinander zu setzen.

Nach der Pause fanden sich alle Beteiligten im Sitzkreis zusammen. Im Anschluss an eine kurze Begrüßung der gesamten Gruppe durch die Lehrgangsleitung übernahm es die Diskussionsleitung, die Gruppendiskussion anzuleiten und anzuregen. „Die Gruppendiskussion ist demgegenüber ein ausgesprochen gelassener, lockerer und zumeist als angenehm empfundener Kommunikationsaustausch mit fast optimalem Alltagscharakter“ (Lamnek 2005/2, S. 51). Die beschriebene Gesprächssituation zog sich über den Zeitraum von einer Stunde und fünf Minuten hin. Dem schloss sich das gemeinsame Abendessen an.

Teilnehmende waren die 21 Teilnehmer/innen. Außerdem beteiligten sich die zwei Referenten. Hinzu kommen ein Zuhörer, der als Referent des nächsten Tages an der Diskussion teilhaben wollte, sowie die Autorin als Beobachterin und die Diskussionsleiterin.

Auf der hier aufgezeigten Basis fand die Gruppendiskussion statt, in der wesentliche Aspekte des Einsatzes der erlebnis- und erfahrungsorientierten Methoden angesprochen wurden. Diese Aussagen werden nun mit Hilfe der verschriftlichten Form den aufgestellten Kategorien zugeordnet und ausgewertet.

²²³ Kursivschreibung aus dem Original übernommen

5.3.2 Aufbereitung und Auswertung

Um die im vorausgehenden Kapitel beschriebene Erhebung der Rohdaten in eine für die Fragestellung verwertbare Form zu bringen, ist ihre Transformation und Aufbereitung erforderlich. Zentraler Schritt ist das Verschriftlichen der auf Tonkassette aufgenommenen Daten. Das Vorgehen der Transkription ist bereits in Kapitel 5.1. zu den Interviews beschrieben. Hier werden die Besonderheiten des Vorgehens gekennzeichnet. „Der Ablauf von Gruppendiskussionen ist nicht in einem einheitlichen Schema darstellbar, da er von der Dynamik in der Gruppe und ihrer Zusammensetzung wesentlich bestimmt wird“ (Flick 2005/3, S. 175). Die Auswertung der Gruppendiskussion entwickelt sich demnach nach Flick in einem Entstehungsprozess mit vergleichbaren Zugangsversuchen wie bei den bereits bearbeiteten Interviews. Die Daten werden den bestehenden Kategorien zugeordnet und nach einer Bündelung in Hauptaspekten zusammengefasst.

5.3.2.1 Aufbereitung

Bei der Aufbereitung entsteht zunächst eine schriftliche Aufzeichnung der Diskussion. Diese folgt den Transkriptionsregeln, die angelehnt an die in Kapitel 5.1.1.5 zu den Interviews erstellten, verwendet wurden. Zudem finden sich in den nachfolgenden Ausführungen die für die Gruppendiskussion zu ergänzenden Besonderheiten. Die Erläuterungen zur Transkription sollen zum bessern Verständnis beitragen. Zunächst ist festzuhalten, dass die Zuordnung der Redebeiträge zu Personen nicht immer ganz korrekt möglich war, da die Stimmen nicht eindeutig zu identifizieren waren. Für die Unterscheidung von Frau – Mann wurde die Differenzierung durch F vor der Zahl als Frau gekennzeichnet. 15 Personen äußerten sich in der Diskussion. DL fand als Kürzel für die Diskussionsleitung Verwendung, R ist das Kürzel für Referent. Die Differenzierung sollte soweit möglich, durch Wortmeldungen ein und derselben Person mit Hilfe der Verwendung einer immer gleichen Zahl verdeutlicht werden. Die Zahlen verdeutlichen die Reihenfolge der Wortbeiträge. Lachen oder Zustimmung ist gekennzeichnet durch folgende Klammer (...). Nebeneinwürfe waren nicht immer genau identifizierbar und zu verstehen. Soweit diese als nicht relevant eingeordnet werden konnten, wurden sie weggelassen beziehungsweise verallgemeinert mit dem Zusatz: Zustimmung oder Ablehnung. Die Verwendung von Dialekt ist in der Transkription nicht berücksichtigt.

Besonderheiten dieser Gruppendiskussion bestehen in der Gruppengröße mit insgesamt 26 Personen. Damit ist eine Konstellation vorhanden, die Lamnek folgendermaßen einschätzt: „Größere Teilnehmerzahlen erlauben eine heterogene Zusammensetzung und daher weitergehende Befunde, während kleinere Gruppen weniger ergiebig sind“ (Lamnek 2005/2, S. 113). Diese Gruppe besteht über den Zeitraum von drei über ein Jahr verteilte Wochen. Die Teilnahme an der Sequenz ist verpflichtend für neu ernannte Schulleitungen und somit ist die Zusammensetzung zufällig und wurde nicht speziell für dieses Anliegen zusammengestellt. In der Diskussion sind keine deutlichen Phasen erkennbar. Der Vorlauf der Woche lieferte den Leitfaden, der thematisiert wurde, somit entfallen Vorstellung der Personen und die Einstiegsphase zum Vertraut werden.

Die Gruppendiskussion unterstützt als mündliche Variante die Daten der Forschungslogbücher und ergänzt im Sinne der Methodentriangulation dortige Einträge. „Da in der Auseinandersetzung mit der personalisierten „Umwelt“, die kommunikativ abläuft, ein gegenseitiger Austausch und ein Aushandeln von Bedeutungen erfolgt, wird die Gruppendiskussion, die dieser Alltagssituation ähnlich ist, andere und realistischere Befunde zeitigen“ (Lamnek 2005/2, S. 45). In der nun folgenden Auswertung sollen diese von Lamnek formulierten Überlegungen verdeutlicht werden.

5.3.2.2 Auswertung

Das nachfolgend vorgestellte Vorgehen geht aus der in den Interviews erstellten Umsetzungs-erprobung hervor, die nach den Erfordernissen des Untersuchungsinteresses mit dem Auswertungszugang nach einer Ausarbeitung der vorhandenen Datenbasis sucht. Die zusammengestellten Auswertungsaspekte zeigen diese Intention auf. Zunächst werden die Aussagen, die zugehörig erscheinen, den bestehenden Kategorien zugeordnet. Die Kategorien lassen sich durch die Stellungnahmen der beteiligten Referenten, die in der Diskussion zu Wort kommen, erweitern. Im vorliegenden Raster stehen in der ersten Spalte die Kategorien, in der zweiten Spalte die Aussagen der Beteiligten und in der dritten Spalte wird die Bündelung der als wesentlich eingeordneten Aspekte aus dem Textabschnitt vorgenommen. Übergeordnet fassen die Hauptaspekte zum Abschluss der jeweiligen Kategorie die Ergebnisse noch einmal zusammen.

Kategorie	Gruppendiskussion / Aussagen	Bündelung
Leitung	<p>9: Ich möchte die Lehrgangsführung ermutigen, in dieser Form weiter zu machen. Wir bräuchten aber mehr Unterbau, beispielsweise wo gibt es Referenten, die weiter helfen könnten, die so arbeiten? Sollen wir die Rolle der Referenten übernehmen? Nein, wir bräuchten externe Kräfte, die das übernehmen, ich brauche einen Unterbau, um so weiter zu machen. (Z. 317-323)</p> <p>15: Vom Grundprinzip her, finde ich den Erfahrungsaustausch prinzipiell gut. Aber nicht fakultativ im Lehrgang, sondern in die Bausteine integrieren. Nach dem handlungsorientierten Arbeiten anschließend Zeit für Austausch, also direkt im Anschluss. (Z. 348-352)</p> <p>F13: Es hat sich in der Woche aufgebaut. Wenn gleich am Montag der Baustein von R1 und R2 gewesen wäre, dann hätten wir uns gesperrt. Der Aufbau der Woche hat uns aufgeschlossen. (Z. 362-364)</p> <p>11: Aber die Dramaturgie der Woche war sehr gut, ein idealer Aufbau. Das Einlassen war dadurch einfacher, für mich. (Z. 369-371)</p>	<p>Ermutigung</p> <p>Leitung könnte bei der Weiterführung behilflich sein</p> <p>Lehrgangsaufbau: mit integriertem Erfahrungsaustausch</p> <p>Rhythmisierung der Woche - aufbauend</p> <p>Hinführung durch schrittweisen Aufbau der Woche</p>

Hauptaspekte zum Ergebnis der Kategorie Leitung:

Die Leitung sollte als Unterstützung des Lernprozesses angemessene Angebote und Begleitung ermöglichen. Dazu gehört eine aufbauende, rhythmisierende und hinführende Planung, die den Zugang öffnet.

Referenten	<p>R1: Über mich persönlich, will ich noch etwas sagen. Ich hab erzählt, wie ich als Schulleiter ausgebildet worden bin. Ich hatte nach circa drei bis vier Jahren meine drei Schulleiterlehrgänge. Ich habe die Papiere, die ich dort bekommen habe, nie mehr gebraucht. Diese kognitiven Inputs nie mehr angesehen. Das zweite, was ich noch sagen möchte. Sehr oft habe ich in dieser Diskussion nicht verstanden, warum keine kognitiven Erlebnisse rüber gekommen sind. Ist das Selbstverständnis zur Rolle so, dass man nur sagen muss, wie es geht? Ist das mein Job als Referent, ein Rezept zu liefern? Das ist die Frage, was sich aus diesen zwei Tagen ergeben soll. Meiner Meinung nach ist es ein methodischer Unsinn, diese Vorträge. Ich hätte euch alles erzählen können, aber da ist mir Dillingen zu schade dafür. Dillingen hat höhere Ansprüche, ist schließlich Führungsakademie, da soll was bei rauskommen. (Z. 434-449)</p> <p>R2: Dieser Diskussion habe ich mit größtem Interesse entgegen gesehen und sie war sehr interessant. Wir sind angetreten bei der Implementierung dieser Idee in Rücksprache mit Eva, einen sehr persönlichkeitsbezogenen Ansatz zu bieten. Unser Anspruch und die Konzeption geht auf. Als Ausschnitt aus allen bisherigen Kursen, was wir realisiert haben, ist gut rübergekommen. Ich fühle</p>	<p>Persönliche Erfahrungen</p> <p>Kognitive Inputs als nicht relevant erlebt</p> <p>Kognition und Emotion - als Gegensätze?</p> <p>Effizienz mehr in dem handelnden Zugang gesehen</p> <p>Persönlichkeitsbezogener Ansatz realisiert</p> <p>Anspruch umgesetzt</p> <p>Auftrag erfüllt</p>
------------	---	---

	mich nicht von den anderen Dingen angesprochen. Unser Auftrag ist erfüllt worden. (Z. 451-458)	
--	--	--

Hauptaspekte zum Ergebnis der Kategorie Referenten:

Die eigenen Erfahrungen als Führungskraft wurden im inhaltlichen Angebot durch handlungsorientierte Methoden umgesetzt. Der emotionale Zugang vermittelt zugleich auch Wissen. Der gewinnbringende Zugang über die persönlichkeitsbildenden Angebote bestätigte sich vielfach in der Lehrgangsarbeit mit diesen Methoden.

Methoden	<p>1: Am leichtesten ist mir etwas bewusst geworden beim Thema: wichtig unwichtig dringend nicht dringend. Das Thema hatte ich bereits kennen gelernt, ohne Handlungsorientierung. Jetzt, wo es konkret bearbeitet wurde, mit Beispielen aus dem Schulalltag, ist es erst sinnvoll geworden, beim ersten Mal hab ich das nur gesehen, gehört, das war schnell wieder weg. (Z. 115 - 120)</p> <p>2: Dem will ich mich anschließen, ich hätte länger damit arbeiten können, hätte gerne damit weiter gemacht. (Z. 122-123)</p> <p>F5:Die spielerische Zugewiese war sehr schön, das hab ich als sehr angenehm empfunden. Meine Hintergedanken dazu: Warum diese Methoden, das ist mir nachvollziehbar. (Z. 129-131)</p> <p>6: Viele haben diese Methoden am Anfang skeptisch gesehen, fragt man sich, was wird das... Im Nachhinein muss ich sagen: begeistert, hat Freude gemacht. (Z. 147-149)</p> <p>F5: Das Vertiefen war hilfreich. Es war mit dem handlungsorientierten Zugang eine andere Ebene als sonst. Da sind viele Sachen aufgetaucht, da hab ich gedacht, das könnte ich besser. Hätte den Wunsch nach mehr Vertiefung, will das festhalten und auswerten, aber dazu brauche ich mehr Zeit, in der Runde, mit zwei bis drei Leuten, die man näher kennt, dass man das noch mal vertiefen kann. Der handlungsorientierte Zugang macht meiner Meinung nach andere Sachen auf, als wenn man es auf dem Papier sieht oder vorgetragen bekommt. (Z. 194-202)</p> <p>10: Ich könnte mir ein zwei Schienen Modell vorstellen. Handlungsorientiert tagsüber und dann abends ein kognitiver Zugang mit Theorie, wie wir das im Logbuch gemacht haben, reflektieren, sich abends noch mit dem Erlebten auseinander setzen. (Z. 283-287)</p> <p>1: Es war einfacher durch diese Methoden reinzukommen, für mich persönlich. Obwohl ich nicht der Typ bin, hatte ich kein Problem. Das Aha-Erlebnis war sehr befruchtend. (Z. 358-360)</p> <p>11: Mit Lust, weiter zu machen, zu agieren. (Z. 368)</p> <p>10: Beim handlungsorientierten Zugang kommen zunächst Irritationen raus. Zusammen mit dem Logbuch führen sie</p>	<p>Themen können mit Handlungsorientierung gut erschlossen werden</p> <p>Erfahrungen laden zum Weitermachen ein</p> <p>Spielerischer Zugang sehr angenehm Nachvollziehbarkeit erfahren</p> <p>Anfängliche Skepsis durch Begeisterung abgelöst</p> <p>Vertiefung durch die Methoden Andere Ebenen angesprochen</p> <p>Mehr Zeit und Ruhe gewünscht</p> <p>Andere Aspekte ge- und eröffnet</p> <p>Verbindung von Kognition und Emotion durch gegenseitige Ergänzung</p> <p>Positive Logbucherfahrungen Zugang erleichtert</p> <p>Trotz Skepsis befruchtend</p> <p>Lust auf mehr</p>
----------	--	---

	dann zu Erkenntnissen, die weiter helfen. (Z. 428-430)	Zunächst Irritationen - dann Erkenntnisse, die weiter helfen
--	--	--

Hauptaspekte zum Ergebnis der Kategorie Methoden: Zu Beginn bestand eine skeptische Haltung gegenüber den erlebnis- und erfahrungsorientierten Methoden. Durch die direkte Erfahrung hat sich das in Zustimmung umgewandelt. Somit gewannen die Teilnehmenden die Erkenntnis, dass durch Vertiefung sowie Vertrauensaufbau und das Ansprechen persönlicher Seiten Zugang zu relevanten Führungsthemen geschaffen werden kann. Den Wunsch nach Weiterführung der Methodenerfahrung äußerten zahlreiche Beteiligte.

Transfer	F5: ...aber der Transfer ist schwierig. Mehr Umsetzung wäre wünschenswert gewesen. Die Spiele waren zu lang. Ich hätte mir mehr Umsetzung in der konkreten Praxis gewünscht. So war man sich selbst überlassen. Hätte mich gerne danach in kleinen Kreisen zusammengesetzt, zu zweit oder zu dritt. Die Fallbeispiele fehlen ein wenig. (Z. 131-136)	Transfer war nicht einfach - mehr Unterstützung und Gelegenheiten dazu gewünscht
	4: Es war wenig Raum für Erfahrungsaustausch, man hätte sich gegenseitig mehr austauschen können. (Z. 138-139)	Über Erfahrungsaustausch mehr Transfer in den Alltag
	6: Allerdings aufs Kollegium übertragen, das geht nicht ohne Weiteres. (Z. 149-150)	Übertragung ins Kollegium schwierig
	F8: Allerdings hätte ich mir noch mehr direkte Praxisorientierung gewünscht. (Z. 159-160)	Mehr Praxisbezug

Hauptaspekte zum Ergebnis der Kategorie Transfer:

Weitere Transferhilfen werden vermisst und es wird mehr Praxisbezug gewünscht. Es bestehen Bedenken, die erlebten Erfahrungen in den Alltag transportieren zu können.

Lernen	6: Aber ich hab eine andere Blickweise bekommen, mit hat das sehr gut getan. Zum Beispiel die Übungen heute mit den Moderatoren, in der Gruppenarbeit, die Rollenspiele, fand ich sehr gut. (Z. 150-153)	Neue Blickweise über methodischen Zugang
	2: Die vertrauensbildenden Maßnahmen, das ist für mich dieser handlungsorientierte Zugang. Ich hab das so verstanden, Vertrauen und angstfrei agieren zu können, mein Selbstvertrauen soll gefördert werden, nicht die einzelne Übung ist wichtig, sondern die Erfahrung, die dabei gemacht wird, als Ganzes. (Z. 204-209)	Vertrauensbildung Angstfrei agieren können Erfahrungsräume erlebt
	11: Stimmt, das Vertrauen ging soweit, dass jeder seine Erfahrungen einbringen konnte. Miteinander sind wir ins Gespräch gekommen. (Z. 211-213)	Miteinander reden und agieren
	DL:...Absicht? 3: Sich selbst zu beobachten, für sich selbst etwas mitzu-	Selbstbeobachtung

	nehmen auf der emotionalen Ebene. (Z. 227-230) 10: Im Laufe der Woche war so etwas wie ein Flow-Effekt. Zuerst ein wenig befremdlich, mit Partnerwahl, scheinbar esoterisch, ich wollte nicht in einer Psychosekte landen. Das hat sich dann gewendet, vom Empfinden her, es hatte ganz viel mit mir zu tun. Da sind allerdings immer wieder Begriffe gefallen, wie der Eisberg, das Transaktionsmodell, aber nicht erklärt worden, da wäre Bedarf nach Theorie, das näher kennen zu lernen und in Bezug zu setzen. (Z. 302-309)	Flow-Effekt Bezug zur eigenen Person Bezüge durch theoretische Aspekte vertiefen
--	---	--

Hauptaspekte zum Ergebnis der Kategorie Lernen:

Lernprozesse ermöglichen sich durch den Zugang und mit Hilfe der Methoden. Dadurch kann Vertrauen aufgebaut, angstfrei agiert und im Miteinander gelernt werden. Die Selbstwahrnehmung wurde geschärft. Mehr Theoriebezug scheint wünschenswert.

Distanz-Nähe	F8: War eine absolut harmonische Woche. In der kleinen Gruppe, sind wir uns wirklich näher gekommen - nicht nur körperlich (Lachen). Ich spreche manchen aus der Seele. (Z. 155-157)	Methodisches Angebot erleichtert Distanzabbau
--------------	--	---

Hauptaspekte zum Ergebnis der Kategorie Distanz und Nähe:

Die durch die erfahrungs- und erlebnisorientierten Methoden geschaffene Atmosphäre erleichtert den offensichtlich den Zugang zueinander.

Themen	DL:...euch brennen diese Themen nicht auf den Nägeln? F8: Bitte nicht falsch verstehen, ich fand es sehr gut. (Z. 162-165) 7: Mir hat es sehr, sehr gut gefallen. (Z. 167) 11: Rollenfindung, da Thema ist wichtig für Schulleiter, dafür brauchen wir mehr Zeit. Ich konnte mir am Anfang den Schritt vom Konrektor zum Schulleiter nicht vorstellen. Dieser Ansatz hier ist genau der richtige, der müsste eher kommen, bevor man im Amt drin ist. (Z. 311-315)	Positive Erfahrungen s.o. Thema: Rollenklärung sehr relevant für Schulleitung Müsste früher angeboten werden
--------	--	---

Hauptaspekte zum Ergebnis der Kategorie Themen:

Relevante Themen werden adäquat aufgegriffen und werden in der Erarbeitung positiv gesehen.

Wirksamkeit	7:Es fehlt mir die Ausdehnung auf 14 Tage. Die theoretische Grundlegung fehlt mir auch. So geht man am nächsten Montag in den Alltag, eine Woche ist die Arbeit liegen	Mehr Zeit Mehr Theorie
-------------	--	---------------------------

	<p>geblieben, man erinnert sich noch, schon noch, aber man hat von diesem Lehrgang wenig in der Hand. Ich brauche was zum Nachgucken, ich kann mich dann besser erinnern. Zum Beispiel die Vielzahl der Spiele, da tue ich mir schwer. Mir fehlen die schriftlichen Aufzeichnungen, ich hab nichts in der Hand. (Z. 167-175)</p> <p>9: Ich will mich da anschließen. Eine Bitte: eine Mindestauflistung von wichtigen Literaturhinweisen, wo finde ich diese Dinge? Ich habe nicht mitprotokolliert, das fehlt mir. Ich habe nichts, wo diese Dinge präsent sind, wenn ich sie brauche. Gut, wir haben heute erfahren, wie wichtig rasche Entscheidungen sind, aber das hilft mir nicht immer. (Z. 177-182)</p> <p>DL:...Und dann Mittel zum Zweck, die Wahrnehmung zu schärfen? 10: Diese Schärfung hat für mich eine große Rolle gespielt. (Z. 220-223)</p> <p>10: Ich möchte mal festhalten, wir sind nicht irgendwo. Es ist ein Dillinger Lehrgang, das ist Ministeriumsebene, das ist etwas Besonderes. Ich nehme für mich negative und positive Aspekte mit. Der positive ist, dass ich mehr Vertrauen zu meinen Lehrkräften, zu den Eltern und Schülern habe und für mich, zu mir. Der negative Aspekt ist eigentlich keiner. Wir haben vielleicht zu viel Selbstvertrauen entwickelt, den Vorgesetzten gegenüber, hab ich mehr Selbstsicherheit, schließlich ist mir das hier vermittelt worden. (Z. 415-423)</p>	<p>Nachschlagen ermöglichen</p> <p>Gedächtnisstütze</p> <p>Literaturhinweise</p> <p>Schriftliche Aufzeichnungen</p> <p>Schärfung der Wahrnehmung</p> <p>Bedeutung der Ausbildungsanbieter</p> <p>Positiver Aspekt: mehr Vertrauen in die eigene Arbeit "negativer" Aspekt: Selbstvertrauen, das geäußert werden kann</p>
--	---	--

Hauptaspekte zum Ergebnis der Kategorie Wirksamkeit:

Wirksamkeit braucht Material, in dem nachgelesen und nachbereitet werden kann. Persönlichkeitsbildung wirkt in die Alltagsanforderungen und unterstützt die Führungsarbeit.

Nachhaltigkeit	<p>7: Ich bin egoistisch. Es dauert bei mir lang, bis es anschlägt, wenn ich was in der Hand habe, dann bleibt es, dann ist es wieder da. (Z. 190-192)</p> <p>9: Angstfreie Erfahrungen, das nehm ich mit, eine Sensibilisierung für mein Verhalten, dann doch bei der Begegnung, in Situationen anders reagieren zu können. (Z. 215-217)</p> <p>7: Wo bekomme ich solche Hilfen? Ich bin ein eher kognitiver Typ, ich brauche noch Hilfe. Der erste Input von dieser Woche, bräuchte einen Nachschlag, weitere solcher Fortbildungen wären erwünscht. Ich hab nicht die Zeit, zu suchen, ich brauche Anknüpfungspunkte, etwas zum Nachsehen. (Z. 325-329)</p> <p>F5: Das Ganze müsste fortgeführt werden. Nach einiger Zeit müsste das noch mal aufgerollt werden, da wäre auch noch Bedarf nach Supervision. Es sollten neue Ansätze gesucht werden, angeboten werden. Man wird dann allein gelassen, nach so einer Woche. In der freien Wirtschaft wird es weiter geführt, dass sie sich in ihrem Verhalten</p>	<p>Schriftliche Form eingefordert</p> <p>Angstfreie Erfahrungen, Sensibilisierung für das eigene Verhalten, Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten</p> <p>Hilfestellungen gefordert</p> <p>Weiterführung</p> <p>Unterstützung</p> <p>Weiterführung</p> <p>Reflexionsformen / Begleitung</p> <p>Rückmeldung</p>
----------------	--	---

	verändern können. Wir haben keine Form von Rückmeldung. (Z. 373-379)	
--	--	--

Hauptaspekte zum Ergebnis der Kategorie Nachhaltigkeit:

Weitere Begleitung erleichtert Nachhaltigkeit. Es sollten Unterstützungssysteme vor Ort aufgebaut und genutzt werden können.

Ziele	F5: Und wenn es nur zur Rekreation ist, nimmt man was mit. Es war fast wie Urlaub, wir haben uns in dieser Woche nicht zu Tode gearbeitet, das wurde ja auch zu Beginn so gesagt. (Z. 232-234)	Erholsam und entspannend
-------	--	--------------------------

Hauptaspekte zum Ergebnis der Kategorie Ziele:

Ein weiterer Aspekt dieses Methodenangebots findet sich in dem begleitenden Phänomen der Erholung und Entspannung.

Rückbezüge zur ersten Woche	<p>F8: Die erste Woche in Dillingen war ein krasser Kontrast. Diese Woche hier, da muss man sich einlassen, gibt sich hin, gibt sich hin. Vielleicht ist das gut so, ich lass mich fallen. (Z. 239-242)</p> <p>F8: Die Inhalte in der ersten Woche haben sehr schnell gewechselt, Schlag auf Schlag, bis in den Abend, wir waren kaputt, mit Planung beschäftigt, von vorher noch. Die zweite Woche ist ganz anders. Stress, Themen und der Zeitdruck waren in der ersten Woche größer, der Rahmen war größer in Dillingen. In Gars ist es viel familiärer, da rückt man enger zusammen. (Z. 248-254)</p> <p>10: Da waren ganz andere Inhalte in der ersten Woche, mehr rezeptorisch, zu verdauen, zu speichern, war Oberkante, hat sehr geschlaucht. Es gab keine Geselligkeit am Abend mehr. Hier ist alles vom Emotionalen her zu sehen, mehr, als sich mit Wissen voll zu stopfen. Ich kann Wissen nachschlagen, im Schulleiter ABC, darauf ist immer zugreifbar. Dieses hier war eine wichtige Erfahrung, die Rolle ist beweglich, man lässt sich darauf ein, eigene Standpunkte verändern sich, das kann das Leben einfacher machen. (Z. 258-266)</p> <p>3: Eine Mischung wäre optimal. Einmal Wissen, das war in der ersten Woche überproportioniert, dann in der zweiten Woche die Emotionen. Beides in einer Woche gut portionieren, das wäre gut. (Z. 268-271)</p> <p>F8: Meine Sicht, es war krass. Was in Dillingen zu kognitiv war, war hier sehr extrem in die andere Richtung. In der dritten Woche wäre eine Mischung gut. (Z. 279-281)</p>	<p>Kontrast zur ersten Woche</p> <p>Einlassen, fallen lassen in der zweiten Woche</p> <p>Erste Woche sehr informationsreich</p> <p>Anstrengend</p> <p>Kognitive Ausrichtung</p> <p>Zweite Woche mehr emotionale Ausrichtung / überschaubarer</p> <p>Erste Woche: rezeptorisch, kognitiv, anstrengend, anonym</p> <p>Zweite Woche: emotional,</p> <p>Wissen kann man nachschlagen Erfahrungen in Bezug auf Rolle helfen Standpunkte zu finden</p> <p>Mischung der beiden Extreme</p> <p>Mischung</p>
-----------------------------	---	---

Hauptaspekte zum Ergebnis der Kategorie Rückbezüge zur ersten Woche:

Ein Vergleich der beiden Ausbildungswochen wird gezogen. Sie werden als sehr gegensätzlich empfunden und als sehr extrem, entsprechend wäre eine Verbindung wünschenswert. Die Chancen zur persönlichen Entwicklung sind im Rahmen der zweiten Woche hervorhebenswert.

Inhalte	<p>7: Die erste Woche war für mich auch interessant, hat mir gut gefallen, hab ich aber nicht erholt, war aber für mich persönlich wichtig. Das mit der EDV war gut, ich hab mehr das kognitive bevorzugt. Mir hat dieser Woche das kognitive gefehlt. (Z. 273-277)</p> <p>12: Es geht um unterschiedliche Inhalte. Es ist schon Wissen vermittelt worden. Es beschäftigen aber auch andere Dinge. Ich fand diese Woche sehr angenehm, aber es wäre auch noch Energie dagewesen, auch trockene Materie zu behandeln, sich mehr mit Theorie zu befassen. (Z. 293-297)</p> <p>F14: Was mich interessieren würde. Ich war überrascht, warum der dienstlichen Beurteilung so wenig Raum eingeräumt wurde. Hat das was mit der Wertigkeit zu tun, wenn dafür nur zwei Stunden eingeplant sind?(Z. 387-390)</p>	<p>Kognitive Inhalte der ersten Woche waren gut, Hat in der zweiten gefehlt</p> <p>Wissen wurde auch in der zweiten Woche vermittelt, aber mit anderen Schwerpunkten / auch noch Energie für mehr kognitive Themen</p> <p>Wertigkeit der Themen?</p>
---------	--	--

Hauptaspekte zum Ergebnis der Kategorie Inhalte:

Die Beschäftigung mit der EDV war in der ersten Woche mehr kognitiv ausgerichtet und hilfreich. Die Inhalte in den beiden Wochen differieren stark, erneut kristallisiert sich der Wunsch nach einer ausgewogenen Mischung der Angebote heraus.

Rahmenbedingungen	12: Dillingen und Gars, das ist nicht vergleichbar. (Z. 256)	Andere Häuser wirken sich auch auf die Befindlichkeit der Gruppe aus
-------------------	--	--

Hauptaspekte zum Ergebnis der Kategorie Rahmenbedingungen:

Die Rahmenbedingungen der zweiten Woche erleichtern der Gruppe den Zugang zueinander.

Adressatengruppe	<p>F13: Wir sind keine homogene Gruppe, sondern sehr heterogen. Einige hätten mehr gebraucht, andere weniger. (Z. 99-300)</p> <p>F8: Wir sind jetzt viel homogener, weil diese Woche emotionaler war. Bei diesen Themen ist egal wie die Erfahrung als Schulleiter ist. Es kommt nicht von den Personen her, sondern von der Sache. (Z. 397-400)</p>	<p>Unterschiedlichkeit der Gruppe betont</p> <p>Mehr Homogenität durch emotionalen Zugang</p>
------------------	--	---

	15: In dieser Woche hatte ich unheimliche Probleme diese Übungen durchzuführen. Es waren große Unterschiede, also doch Heterogenität, denn einige hatten keine Probleme damit. (Z. 402-404)	Große Schwierigkeiten bei den Übungen
--	---	---------------------------------------

Hauptaspekte zum Ergebnis der Kategorie Adressatengruppe:

Den Wissensstand empfand die Gruppe als unterschiedlich. Im Erleben war wieder Homogenität zu beobachten. Ein Teilnehmer findet keinen Zugang zu solchen Methoden.

Reflexion	F5: Auch mehr Zeit für Reflexion, anzapfen, das wäre mein Anliegen. Der Lehrgang soll dafür mehr Zeit einplanen, abends zum Beispiel ein organisierter Austausch zu verschiedenen schulischen Themen, muss aber organisiert sein, sonst läuft das nicht. Die Sachen, die wir parat haben austauschen, aber es braucht die Organisation durch die Lehrgangslleitung. (Z. 341-346)	Mehr Zeit für Reflexion Organisierter Austausch Unterstützung durch die Leitung
	11: Jeden Tag hat mir die Reflexion ein wenig gefehlt. (Z. 368-369)	Reflexion ein wenig gefehlt

Hauptaspekte zum Ergebnis der Kategorie Reflexion:

Die Reflexion gilt es noch zu intensivieren und vermehrt durch die Leitung zu organisieren.

Die Zusammenschau der Gruppendiskussion mit Hilfe der Kategorien und deren Ergebnisfokussierung rundet das bisher ermittelte Bild ab und setzt gleichzeitig vertiefende Impulse zur perspektivischen Betrachtung. Nicht alle Aspekte werden in der Gruppendiskussion eingehender aufgegriffen, was sich durch die begrenzte Zeit und die bereits ausgefüllten Logbücher begründen lässt. Dennoch sind wesentliche Aspekte angesprochen und damit in Relation zum Geschriebenen zu setzen.

Zunächst kommen noch einige Teilnehmende eigens zu Wort, um eine stringente Einstellung dieser Personen verdeutlichen und damit Aspekte aus der Diskussion vertiefend aufgreifen zu können. Es wurde darauf geachtet, dass differierende Positionen gegenüber gestellt werden können, ebenso dass beide Geschlechter zu Wort kommen.

Teilnehmerin F5:

F5: Die spielerische Zugangsweise war sehr schön, das hab ich als sehr angenehm empfunden. Meine Hintergedanken dazu: Warum diese Methoden, das ist mir nachvollziehbar, aber der Transfer ist schwierig. Mehr Umsetzung wäre wünschenswert gewesen. Die Spiele waren

zu lang. Ich hätte mir mehr Umsetzung in der konkreten Praxis gewünscht. So war man sich selbst überlassen. Hätte mich gerne danach in kleinen Kreisen zusammengesetzt, zu zweit oder zu dritt. Die Fallbeispiele fehlen ein wenig. (Z. 129-136)

F5: Dem möchte ich hinzufügen, für jeden im Kreis wäre ein Erfahrungsaustausch lukrativ. Ich würde gerne mehr zapfen, mehr voneinander hören, mehr Potentiale nutzen. (Z. 143-145)

F5: Das Vertiefen war hilfreich. Es war mit dem handlungsorientierten Zugang eine andere Ebene als sonst. Da sind viele Sachen aufgetaucht, da hab ich gedacht, das könnte ich besser. Hätte den Wunsch nach mehr Vertiefung, will das festhalten und auswerten, aber dazu brauche ich mehr Zeit, in der Runde, mit zwei bis drei Leuten, die man näher kennt, dass man das noch mal vertiefen kann. Der handlungsorientierte Zugang macht meiner Meinung nach andere Sachen auf, als wenn man es auf dem Papier sieht oder vorgetragen bekommt. (Z. 194-202)

F5: Und wenn es nur zur Rekreation ist, nimmt man was mit. Es war fast wie Urlaub, wir haben uns in dieser Woche nicht zu Tode gearbeitet, das wurde ja auch zu Beginn so gesagt. (Z. 232-234)

F5: Auch mehr Zeit für Reflexion, anzapfen, das wäre mein Anliegen. Der Lehrgang soll dafür mehr Zeit einplanen, abends zum Beispiel ein organisierter Austausch zu verschiedenen schulischen Themen, muss aber organisiert sein, sonst läuft das nicht. Die Sachen, die wir parat haben austauschen, aber es braucht die Organisation durch die Lehrgangsleitung. (Z. 341-346)

F5: Das Ganze müsste fortgeführt werden. Nach einiger Zeit müsste das noch mal aufgerollt werden, da wäre auch noch Bedarf nach Supervision. Es sollten neue Ansätze gesucht werden, angeboten werden. Man wird dann allein gelassen, nach so einer Woche. In der freien Wirtschaft wird es weiter geführt, dass sie sich in ihrem Verhalten verändern können. Wir haben keine Form von Rückmeldung. (Z. 373-379)

Zusammenfassung der Äußerungen der Teilnehmerin F5:

Den spielerischen Zugang schätzt diese Teilnehmerin sehr, aber es fehlt ihr die Unterstützung zum Transfer. Sie äußert ihren Wunsch nach Vertiefung, der vor allem im kollegialen Kreis umzusetzen ist. Entspannende Elemente der Woche hebt sie hervor. Die Teilnehmerin äußert ihr Bedürfnis nach einer Fortsetzung.

Teilnehmerin F8:

F8: War eine absolut harmonische Woche. In der kleinen Gruppe, sind wir uns wirklich näher gekommen - nicht nur körperlich (Lachen). Ich spreche manchen aus der Seele. Wir sind an-

gereist mit anderen Erwartungen, vielleicht kommen die noch in der 3ten Woche. Allerdings hätte ich mir noch mehr direkte Praxisorientierung gewünscht. (Z. 155-160)

F8: Bitte nicht falsch verstehen, ich fand es sehr gut. (Z. 165)

F8: Man wird uns in der Schule nicht wieder erkennen nächste Woche. (Lachen und Zustimmung) (Z. 194)

F8: Die erste Woche in Dillingen war ein krasser Kontrast. Diese Woche hier, da muss man sich einlassen, gibt sich hin, gibt sich hin. Vielleicht ist das gut so, ich lass mich fallen. (Z. 236-242)

F8: Die Inhalte in der ersten Woche haben sehr schnell gewechselt, Schlag auf Schlag, bis in den Abend, wir waren kaputt, mit Planung beschäftigt, von vorher noch. Die zweite Woche ist ganz anders. Stress, Themen und der Zeitdruck waren in der ersten Woche größer, der Rahmen war größer in Dillingen. In Gars ist es viel familiärer, da rückt man enger zusammen. (Z. 248-254)

F8: Meine Sicht, es war krass. Was in Dillingen zu kognitiv war, war hier sehr extrem in die andere Richtung. In der dritten Woche wäre eine Mischung gut. (Z. 279-281)

F8: Wir haben bei uns eine AG Frauen in Schulleitung. Tolle Geschichte, wir sind auf einer Ebene, können Probleme ansprechen, verbunden mit Kaffeetrinken (Lachen), dann besprechen wir Fragen: Wie hättest du das angegangen, was hättest du getan? Geht aber nur in einem kleinen Kreis. (Z. 381-385)

F8: Wir sind jetzt viel homogener, weil diese Woche emotionaler war. Bei diesen Themen ist egal wie die Erfahrung als Schulleiter ist. Es kommt nicht von den Personen her, sondern von der Sache. (Z. 397-400)

Zusammenfassung der Äußerungen der Teilnehmerin F8:

Die Teilnehmerin sieht in der zurückliegenden Woche eine harmonische, entspannende Zeit, in der sich die Gruppe näher gekommen ist. Den ihrer Meinung nach fehlenden Praxisbezug mahnt sie an. Die beiden Wochen sind im Vergleich sehr gegensätzlich und als Wunsch für die dritte Woche äußert sie, dass die kognitiven und emotionalen Elemente gemischt werden sollten. Auch sie äußert den Wunsch auf Weiterführung und kollegiale Unterstützung.

Teilnehmer 7:

7: Mir hat es sehr, sehr gut gefallen. Es fehlt mir die Ausdehnung auf 14 Tage. Die theoretische Grundlegung fehlt mir auch. So geht man am nächsten Montag in den Alltag, eine Woche ist die Arbeit liegen geblieben, man erinnert sich noch, schon noch, aber man hat von diesem Lehrgang wenig in der Hand. Ich brauche was zum Nachgucken, ich kann mich dann

besser erinnern. Zum Beispiel die Vielzahl der Spiele, da tue ich mir schwer. Mir fehlen die schriftlichen Aufzeichnungen, ich hab nichts in der Hand. (Z. 167-175)

7: Ich bin egoistisch. Es dauert bei mir lang, bis es anschlägt, wenn ich was in der Hand habe, dann bleibt es, dann ist es wieder da. (Z. 190-192)

7: Die erste Woche war für mich auch interessant, hat mir gut gefallen, hab mich aber nicht erholt, war aber für mich persönlich wichtig. Das mit der EDV war gut, ich hab mehr das kognitive bevorzugt. Mir hat dieser Woche das kognitive gefehlt. (Z. 273-277)

7: Wo bekomme ich solche Hilfen? Ich bin ein eher kognitiver Typ, ich brauche noch Hilfe. Der erste Input von dieser Woche, bräuchte einen Nachschlag, weitere solcher Fortbildungen wären erwünscht. Ich hab nicht die Zeit, zu suchen, ich brauche Anknüpfungspunkte, etwas zum Nachsehen. (Z. 325-329)

Zusammenfassung der Äußerungen des Teilnehmers 7:

Insgesamt meldet der Teilnehmer die Erlebnisse der Woche positiv rück. Er fordert mehr Theoriebezug und schriftliches Material, das ihm hilft, das Gelernte zu verankern und Nachschlageoptionen eröffnet. Den Wunsch nach Vertiefung formuliert er ebenfalls.

Teilnehmer 10:

10: Diese Schärfung hat für mich eine große Rolle gespielt. (Z. 223)

10: Da waren ganz andere Inhalte in der ersten Woche, mehr rezeptorisch, zu verdauen, zu speichern, war Oberkante, hat sehr geschlaucht. Es gab keine Geselligkeit am Abend mehr. Hier ist alles vom Emotionalen her zu sehen, mehr, als sich mit Wissen voll zu stopfen. Ich kann Wissen nachschlagen, im Schulleiter ABC, darauf ist immer zugreifbar. Dieses hier war eine wichtige Erfahrung, die Rolle ist beweglich, man lässt sich darauf ein, eigene Standpunkte verändern sich, das kann das Leben einfacher machen. (Z. 258-266)

10: Ich könnte mir ein Zwei-Schienen-Modell vorstellen. Handlungsorientiert tagsüber und dann abends ein kognitiver Zugang mit Theorie, wie wir das im Logbuch gemacht haben, reflektieren, sich abends noch mit dem Erlebten auseinander setzen. (Z. 283-287)

10: Im Laufe der Woche war so etwas wie ein Flow-Effekt. Zuerst ein wenig befremdlich, mit Partnerwahl, scheinbar esoterisch, ich wollte nicht in einer Psychosekte landen. Das hat sich dann gewendet, vom Empfinden her, es hatte ganz viel mit mir zu tun. Da sind allerdings immer wieder Begriffe gefallen, wie der Eisberg, das Transaktionsmodell, aber nicht erklärt worden, da wäre Bedarf nach Theorie, das näher kennen zu lernen und in Bezug zu setzen. (Z. 302-309)

10: Ich möchte mal festhalten, wir sind nicht irgendwo. Es ist ein Dillinger Lehrgang, das ist Ministeriumsebene, das ist etwas Besonderes. Ich nehme für mich negative und positive Aspekte mit. Der positive ist, dass ich mehr Vertrauen zu meinen Lehrkräften, zu den Eltern und Schülern habe und für mich, zu mir. Der negative Aspekt ist eigentlich keiner. Wir haben vielleicht zu viel Selbstvertrauen entwickelt, den Vorgesetzten gegenüber, hab ich mehr Selbstsicherheit, schließlich ist mir das hier vermittelt worden. (Z. 415-423)

10: Beim handlungsorientierten Zugang kommen zunächst Irritationen raus. Zusammen mit dem Logbuch führen sie dann zu Erkenntnissen, die weiter helfen. (Z. 428-430)

Zusammenfassung der Äußerungen des Teilnehmers 10:

Der Teilnehmer hebt den emotionalen Schwerpunkt der zweiten Woche in Relation zum kognitiven der ersten, was auch nachschlagbar wäre, als gelungen hervor. Seiner Meinung nach wird die Persönlichkeitsbildung als Führungskraft unterstützt. Diese erlebte er sehr intensiv und hofft auf die nachhaltige Wirkung in den Alltag. Er meldet einen ergänzenden Bedarf an Theorie an.

Die ausgewerteten Aussagen der Teilnehmenden werden in Kapitel 6.1.3 in einer übergreifenden Beurteilung zusammengefasst, die bezogen auf die vorgestellten Inhalte eine Gesamteinschätzung der Gruppendiskussion liefert. Hierbei werden die bisherigen Einzelaussagen berücksichtigt, ihre Einzelergebnisse zu Ergebnistendenzen gebündelt und soweit möglich auf das Gesamtvorhaben erweitert und verallgemeinert. Diese in einem weiteren Schritt verdichteten Ergebnisse werden in die Zusammenschau der Triangulation einfließen.

6. Ergebnisse und Beurteilung der methodischen Untersuchungen

Das nachfolgende Kapitel stellt die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung vor. Sie beziehen sich in Kapitel 6.1 auf die Zusammenfassung der einzelnen Ergebnisse. Kapitel 6.2 interpretiert die gewonnenen Ergebnisse der einzelnen Untersuchungen. Die abschließende übergreifende Interpretation mit Hilfe der Triangulation versucht in Kapitel 6.3 alle Ergebnisteile in einer Gesamtbeurteilung zusammen zu führen. Schließlich werden die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung in Kapitel 6.4 mit Blick auf die Gütekriterien betrachtet.

6.1 Darstellung der Ergebnisse der Untersuchung

Die Fallstudie zum Einsatz der erlebnis- und erfahrungsorientierten Methoden umfasst drei Ergebnisbereiche. In Kapitel 6.1.1 werden die Interviews mit der dazugehörigen Kategorienbildung vorgestellt. Kapitel 6.1.2 nimmt auf die Einträge in den Forschungslogbüchern Bezug und stellt die Ergebnisse vor. Kapitel 6.1.3 zeigt Ergebnisse der Gruppendiskussion auf.

Da sich die Auswertung der Daten zur Beobachtung der erlebnis- und erfahrungsorientierten Methoden nicht auf die reine Dokumentation der Bearbeitung beschränken, sondern Zusammenhänge und Hintergründe aufzeigen und herausarbeiten möchte, erforderte das Vorgehen einen stark interpretativ-verstehenden Zugriff. Auf diesem Weg konnten Einblicke in den Untersuchungsgegenstand entsprechend dem Frageinteresse gewonnen werden. Ein regelgeleitetes Vorgehen und eine größtmögliche Offenlegung der auswertenden Schritte versuchen, diesen Prozess transparent zu machen. Das Risiko unkontrollierter subjektiver Einflüsse auf die Ergebnisse verringert sich damit und diese sind leichter einschätzbar.

Die folgende Abbildung 6.1 bildet das gesamte Untersuchungsvorhaben anhand der verschiedenen Bereiche ab. Es verdeutlicht den Aufbau und die fortlaufende Ergänzung und Reduzierung der Kategorienbildung. Die Kategorien ergeben sich zunächst aus dem Untersuchungsbereich der Interviews. „Die Kategorien werden zielorientiert und theoriegeleitet erstellt“ (Amesberger 2003/4, S. 228). Sie führen zu einer ersten Ergebnisfeststellung. Die bestehenden Kategorien werden - soweit zutreffend - zur Erstellung der Forschungslogbücher verwendet. Bei der Auswertung der Forschungslogbücher im Ergebnisbereich werden die Kategorien erneut überprüft und sowohl reduziert als auch erweitert. Das führt zu einer erneuten Überprüfung der Ergebnisse. Die Kategorien wirken im nächsten Schritt auf den Leitfaden der Gruppendiskussion. Die Auswertung der Gruppendiskussion ergibt eine partielle Bezugnahme auf bestehende Kategorien und eine Ergänzung durch weitere. Diese Kategorien werden erneut auf die vorliegenden Ergebnisse, die den zusammenführenden Interpretationsbereich ausmachen, bezogen. Diese durchgeführten Entwicklungsprozesse der Ergebnisbereiche werden in den folgenden Kapiteln vorgestellt. Bisher vorliegende Beschreibungen werden in die unten abgebildete Grafik überführt, um die Untersuchungsbereiche und daraus hervorgehende Ergebnisse verdichtet zu präsentieren. Durch die Reduktion der umfangreichen Ausführungen wird die gezeigte Vorgehensweise in einer Gesamtübersicht zusammenhängend abgebildet, was eine verbale Beschreibung nur bedingt leisten kann.

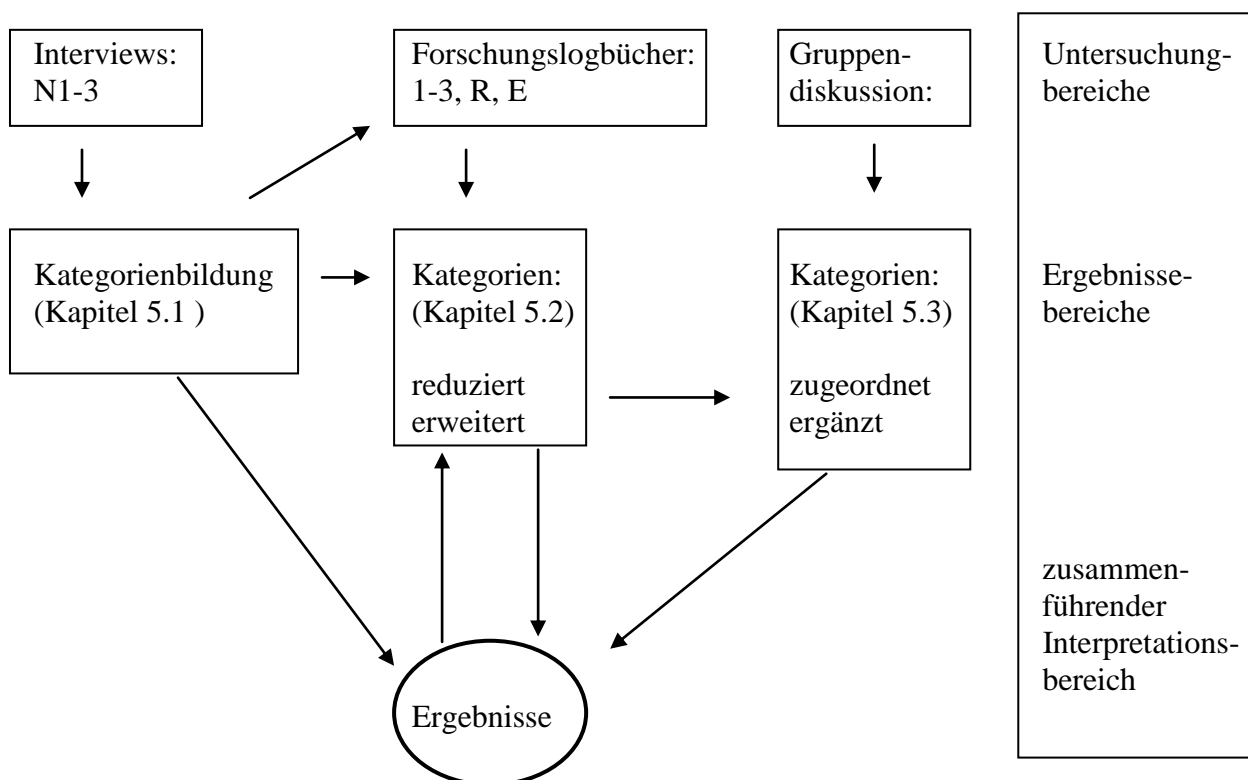


Abbildung 6.1: Untersuchungsverfahren

6.1.1 Ergebnisfeststellung aus den Interviews

Die Untersuchung, wie erlebnis- und erfahrungsorientierte Methoden in der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung wirken, umfasst für jede beobachtete Aufgabenbearbeitung jeweils drei Ergebnisbereiche²²⁴. Einen zentralen Untersuchungsbereich stellen die durchgeführten Interviews dar. Diese werden im folgenden Ergebnisbereich anhand der in Kapitel 5.1 aufgezeigten Erhebung, Aufbereitung und Auswertung der vorliegenden Daten zusammengefasst und einer ersten Interpretation unterzogen.

Die folgende Abbildung 6.2 verdeutlicht die einzelnen Schritte von den Untersuchungsbereichen über die Reduktionen zur Ergebnisfeststellung. So bilden die bereits in Kapitel 5.1 erfolgten Reduktionen der Interviewaussagen die Basis der nun erfolgenden Ergebnisfeststel-

²²⁴ Vgl. Abbildung 6.1

lung. Dabei stellen die Ober- und Unterkategorien das Strukturschema, in dem bereits die Zusammenfassungen in Kapitel 5.1 formuliert wurden. Anhand dieses Schemas werden im Folgenden die Ergebnisse entwickelt und aufgeführt.

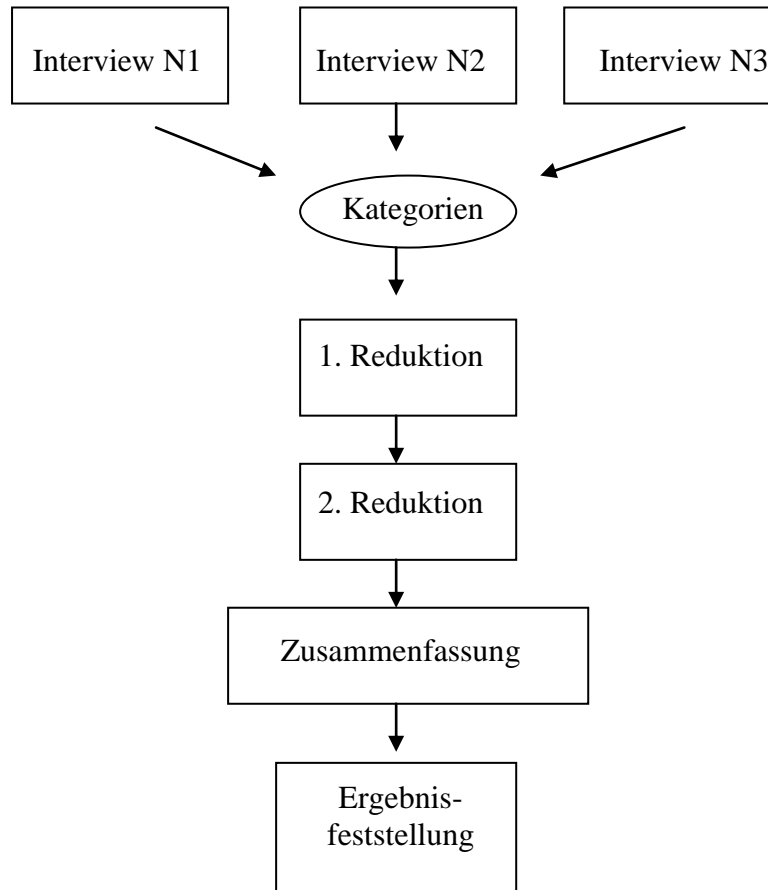


Abbildung 6.2: Vom Interview zur Ergebnisfeststellung

Im Weiteren erfolgt eine Umformulierung der Zusammenfassungen der fokussierten Formulierungen zu Ergebnissen. Das Schema folgt der Zuordnung in Oberkategorien, unter denen weitere Kategorien der Übersichtlichkeit halber subsumiert sind. Dann schließen sich Ergebnisse an, die in die Gesamtschau und die zunehmende Fokussierung auf zentrale Aussagen einfließen.

Die Formulierung der Ergebnisse fasst alle Kategorien zusammen, die sich aus den Interviews ergeben haben. Sie bilden die Grundlage für die weitere Betrachtung der Ergebnisse. Die Ergebnisse sollen die Sichtweise der Fortbildner/innen zur Diskussion stellen und in der weiteren Begutachtung kritisch in Relation gesetzt werden. Im Sinne der Offenheit und Gegenstandsangemessenheit wird beständig im Auge behalten, dass die aufgestellten Ergebnisse aufgrund neuer Erkenntnisse modifiziert oder ergänzt werden können.

Oberkategorie: Leitung

Kategorie: Eigene Biographie

Das Interesse an Erwachsenen- bzw. Weiterbildung und Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung sowie die berufliche Weiterentwicklung, nicht die professionelle Ausbildung, bilden häufig Grundlage der Arbeit von Fortbildner/innen in der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung.

Kategorie: Ausbildung und Professionalisierung

Der autodidaktische Zugang zur Tätigkeit von Fortbildner/innen in der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung ermöglicht ein Einfühlen in die Lebenswelt der Kolleg/innen. Spezifische Ausbildung und regelmäßige Fortbildung könnte die Einarbeitung und Tätigkeit als Fortbildner/innen in der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung deutlich erleichtern und professionalisieren.

Kategorie: Erwachsenen- bzw. Weiterbildung sowie Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung

Die Grundhaltung zu Fortbildungen zeigt sich bei Lehrkräften in Form von kritischer, eher kognitiver sowie diskussionsfreudiger und anspruchsvoller Auseinandersetzung mit den Angeboten.

Kategorie: Leitung und Moderation

Die Arbeit in der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung erfordert eine reflektierte Verbindung von persönlichem Einsatz und professionellem Umgang. Es gibt Grundsätze, die - auf die jeweilige Situation übertragen - die Qualitätssicherung unterstützen. Der schrittige Aufbau des Angebots, die Bildung von Vertrauen, Sensibilität und Interventionsgefühl sind wesentliche Faktoren. Transparenz sollte für die Lernenden zum rechten Zeitpunkt möglich sein.

Kategorie: Team

Die Kooperation im (Leitungs-)Team ermöglicht ein individuelleres Eingehen auf die Teilnehmenden soweit die Teammitglieder stimmig zusammen arbeiten.

Kategorie: Rahmenbedingungen

Gute Rahmenbedingungen unterstützen die Arbeit mit erlebnis- und erfahrungsorientierten Methoden. Erschwerende Bedingungen fordern Flexibilität, Professionalität und Zielorientierung, um Fehlendes auszugleichen.

Kategorie: Eigene Ziele

Die Arbeit mit den erlebnisorientierten Methoden verlangt eine innere Überzeugung und Professionalität. Positive Erfahrungen und Rückmeldungen bestärken die Fortbildner/innen in ihrem Arbeitsansatz im Blick auf erlebnis- und erfahrungsorientierte Methoden

Oberkategorie: Lernen

Kategorie: Methoden

Erlebnis- und erfahrungsorientierte Methoden können mit Hilfe eines adressatenbezogenen Settings und unterstützenden Reflexionsangeboten durch Erleben und Aktivität im Sinne von Ganzheitlichkeit Lernen anbahnen und erleichtern.

Kategorie: Lernen

Lernen kann durch das Prinzip der Ganzheitlichkeit und Herausforderung sowie des Erlebens angestoßen und zu Erfahrungen vertieft werden, die sich ihrerseits zu neuen Erkenntnissen und Einsichten entwickeln können.

Kategorie: Themen

Persönlichkeitsbezogene Themen bieten sich für den Einsatz der erlebnis- und erfahrungsorientierten Methoden besonders an. Sie ermöglichen die individuelle Erfahrung und regen sowohl auf emotionaler als auch auf kognitiver Ebene die Selbstreflexion an.

Kategorie: Reflexion

Die Reflexion des Erlebten gehört zum Prozess des Lernens unabdingbar dazu, damit der Übergang in die Erfahrung und damit Bewusstheit und Perspektivenerweiterung stattfinden können.

Kategorie: Transfer

Aufgabe der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung ist es, den Transfer in die schulische Realität anzustoßen und vorzubereiten, um Hilfen zur Umsetzung und Nachhaltigkeit zu geben.

Kategorie: Nachhaltigkeit

Um Nachhaltigkeit zu ermöglichen bedarf es einer kontinuierlichen Sensibilisierung, das Gelernte im Alltag einzubinden und es dort zu reflektieren.

Oberkategorie: Adressaten

Kategorie: Lehrkräfte:

Lehrkräfte suchen für sich und für ihre Arbeit Unterstützung und Erleichterung und sind meist für ganzheitliche Angebote aufgeschlossen.

Kategorie: Führungskräfte

Führungskräfte haben einen hohen Anspruch an die Zielorientierung und die Effektivität von Angeboten. Damit verbunden ist zunächst eine größere Distanz zu erlebnis- und erfahrungsorientierten Methoden, die den emotionalen Zugang zu Erkenntnissen in den Mittelpunkt stellen. Erfahrene Führungskräfte schließen sich solchen persönlichkeitsbildenden Angeboten gegenüber leichter auf.

Kategorie: Distanz und Nähe

Angesichts der sehr persönlichkeitsnahen Vorgehensweise ist bei dem Einsatz von erlebnisorientierten Methoden ein vorsichtiges Hinführen eine der wesentlichen Grundlagen.

Kategorie: Widerstand - Freiwilligkeit

Der Umgang mit Widerstand erfordert sehr viel Aufmerksamkeit und Professionalität und ist besonders unter dem Gesichtspunkt der Freiwilligkeit des Angebots zu berücksichtigen.

Die hier formulierten Ergebnisse sind Grundlage der Triangulation und werden in der Gesamtschau erneut einbezogen. Zunächst lässt sich feststellen, dass die Zusammenschau der Interviewaussagen im subjektiven Verständnis zu weiterführenden Ergebnissen verhalf, die im Rahmen der in Kapitel 6.2 folgenden Sichtweisen mit denen der anderen Beteiligten abgeglichen werden können.

Die Ergebnisse zur eigenen Biographie sowie zur Professionalität und Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung, die sich auf die Person der Fortbildner/innen beziehen, werden bei der Betrachtung des nun folgenden Ergebnisbereichs der Forschungslogbücher der Teilnehmenden zunächst zurückgestellt. Im Vordergrund stehen nun die Aspekte, die sich mit den Eindrücken der Teilnehmenden in Einklang bringen lassen. Im Anschluss daran werden die zurückgestellten Ergebnisse erneut aufgegriffen und auf das Logbuch E bezogen, da hier erneut die Sichtweise der Fortbildner/innen in der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung betrachtet wird.

6.1.2 Forschungslogbücher 1 / R / 2 / 3 und E

Der zweite Untersuchungsbereich umfasst die fünf Forschungslogbücher, die in Kapitel 5.2 einzeln ausgewertet wurden. Dabei lassen sich die Ergebnisse aus den Einzelanalysen jeweils in die weiteren Ergebnisbereiche - soweit es sinnvoll erscheint - einbeziehen.

Die folgende Abbildung 6.3. zeigt in einer Übersicht die einzelnen Verfahren, die im Sinne der qualitativen Inhaltsanalyse angewandt wurden, um zu Auswertungsergebnissen und zu einer Interpretation gelangen zu können. Zu dem jeweiligen Forschungslogbuch sind die Einzelschritte untereinander aufgeführt. Damit wird eine Vergleichbarkeit der Verfahren sichtbar. Je nach Datenmenge sind Arbeitsgänge erkennbar, die kleinschrittig helfen die Aussagen zu extrahieren. Die Grafik will helfen, die folgenden Darstellungen anschaulicher und die Vorgehensweise nachvollziehbar zu machen.

Logbuch 1	Logbuch R	Logbuch 2	Logbuch 3	Logbuch E
Zusammenfassung	/	Kategorienzuordnung	Kategorienzuordnung	Kategorienzuordnung
Fokussierung	/	Inhaltliche Strukturierung	Inhaltliche Strukturierung	Kommentar
Zusammenfassung	/	Zusammenfassung	Auswertung	Auswertung
/	/	Fokussierung	Fokussierung	Fokussierung
/	/	Bündlung nach Fragenkomplexen	Bündelung nach Kategorien	Zusammenfassung, teilweise ²²⁵
/	/	Zusammenfassung	/	/

Abbildung 6.3: Übersicht der verwendeten Forschungslogbücher und ihrer Auswertungsschritte

6.1.2.1 Ergebnisse aus Logbuch 1

Die wesentlichen Aspekte der Logbücherauswertung werden aus den in Kapitel 5.2 ermittelten Ergebnissen formuliert. Die Schwerpunkte ergeben sich aus den Zusammenfassungen der Logbuchinhalte. Unterschiedliche Bereiche werden aus den aufgeschriebenen Sichtweisen der

²²⁵ Abhängig von der Datenmenge findet eine Zusammenfassung statt, bzw. die Aussagen der Daten werden als Fokussierung beibehalten.

Lernenden ermittelt und Kategorien zugeordnet. Bestehende Kategorien werden übernommen, erweiternde Sichtweisen auf einige Kategorien ergeben sich aus der Auswertung. Die Kategorien zum Lernen, Erleben, zur Reflexion und zum Thema konnten den Aussagen der Teilnehmenden aus Logbuch 1 zugewiesen werden. Zusätzlich wurde die Kategorie zum Thema Lernen ergänzt, indem sie sich erweiternd auf die angemahnten kognitiven Zugängen und den als zu gering eingeschätzten Theorieanteil bezieht.

Kategorie: Thema und den damit verknüpften Einstieg

In das Thema kann durch erlebnis- und erfahrungsorientierte Methoden gut eingeführt und im Weiteren hilfreich gearbeitet werden. Der Zugang wird durch aktives, praktisches und spielerisches Tun erleichtert und erfolgt direkter.

Kategorie: Methoden

Vielfältige und abwechslungsreiche Methoden führen zu intensiven Erlebnissen und zu neuen Methodenerfahrungen.

Kategorie: Reflexion

Die Methoden ermöglichen Reflexion und Verinnerlichung durch aktives Tun und erlebnisspezifische Angebote.

Kategorie: Lernen

Lernen und Wissenserarbeitung erfolgen in einer angenehmen Atmosphäre und werden durch die Methoden gefördert.

Kategorie: Kognitive Zugänge:

Ein ausreichender Theorieanteil sollte vorhanden sein. Kognitive Angebote helfen, Zeit zu sparen und ermöglichen umfangreichere Inputs.

6.1.2.2 Ergebnisse zum Einsatz von Logbuch R

Da auf die inhaltliche Auswertung von Logbuch R verzichtet wurde, wird an dieser Stelle lediglich auf die Wirkung des Forschungslogbuch Bezug genommen. Als selbstreflexives Element sollte es die Teilnehmenden auf diese Form der Reflexion vorbereiten und einen Umgang damit anbahnen. Dieser Teil der Gesamtuntersuchung muss leider immer wieder ausgeklammert werden, da sonst der Rahmen der Studie gesprengt würde. Im Sinne der Un-

tersuchung hat sich gezeigt, dass es unterstützend wirkte, die Lernenden mit dem Instrumentarium im Vorfeld der Untersuchung vertraut zu machen. Damit kann im folgenden Teil auf die auf dem Weg der Arbeit mit dem Forschungslogbuch ermittelten Ergebnisse zurückgegriffen werden.

6.1.2.3 Ergebnisse aus Logbuch 2

Der zentrale Ergebnisteil erwächst aus der Befragung der Lernenden. Die aufgeschriebenen Überlegungen sind Grundlage der nun folgenden Interpretation. Nach der Zuordnung zu Kategorien erfolgte die inhaltliche Strukturierung, die einen Überblick über die angesprochenen Bereiche ermöglichte. Mit der auswertenden Zusammenfassung ist ein weiterer Analyseschritt getan. Im Folgenden werden die erneut auf fokussierte Formulierungen reduzierten Auswertungsaspekte geordnet. Die Bausteine Teamentwicklung, Kommunikation sowie Führung und Rolle weisen sich wiederholende Fragestellungen auf. Diese werden zusammengestellt. Damit wird eine Zusammenschau ermöglicht, inwieweit sich die Aussagen gleichen oder im Verlauf der Woche verändert haben. In einem weiteren Schritt werden die Aussagen auf ihren Kern reduziert und bieten so die Möglichkeit, in Relation zu den bislang ermittelten Ergebnissen gesetzt zu werden.

Im Folgenden werden nun die jeweils gleichen zwei oder drei Fragen in ihrer Aussageintention zusammengefasst. Im Logbuch wurde der bereits in Kapitel 5.2 vorgestellte Fragenkatalog zu den Bausteinen angelegt, der sich über die Woche hin erstreckte und nun an den vergleichbaren Stellen zusammengeführt werden soll. Das dient der Untersuchung der möglichen Parallelen der Aussagen, die sich auf die gleiche Fragestellung zu einem jeweils neuen Themenbaustein beziehen. Zunächst bietet die Wiederholung der Frage die Möglichkeit der Zuordnung. Dann beschreibt eine Kurzfassung die wesentlichen Inhalte der zwei oder drei Antwortkomplexe, die dann erneut in einer Aussage in Form eines Ergebnis fokussiert werden.

Frage 5 / 23 / 41²²⁶: Ermöglichte der Einstieg Ihnen die Gelegenheit, gut ins Thema zu kommen?

Frage 5: Der Einstieg mit Hilfe der erlebnis- und erfahrungsorientierten Methoden galt als gelungen, wurde als anschaulich, kommunikativ, aufschlussreich sowie aufgeschlossen empfunden. Er diente als Hinführung, die zielführend den Kontaktaufbau unterstützte. Das durch

²²⁶ Die Zahlen beziehen sich auf die gewählte Nummerierung in Logbuch 2 und weisen alle die gleiche Fragestellung auf.

die Methoden angestrebte persönliche Erleben und die reflexive Intention bereicherten die Arbeit. Der Zeitaufwand wird kritisch gesehen.

Frage 23: Den Einstieg meldeten die Beteiligten als positiv zurück, da er adressatengerecht und angemessen ausgewählt war. Der Einstieg entspricht dem Thema und dem Anliegen und zeigte sich als Unterstützung für die Entwicklung des Gemeinschaftsgefühls.

Frage 41: Eine positive Resonanz ist feststellbar, die sich in Form von motivierenden, anregenden, gelungenen sowie plausiblen Erfahrungen äußert. Der Überraschungseffekt, mit dieser Form ins Thema einzusteigen, regte zum Nachdenken an und löste Reflexion aus. Kritische Stimmen fordern mehr Bezugnahme und Effizienz

Ergebnis

Der erlebnis- und erfahrungsorientierte Einstieg ermöglicht es, einen adäquaten Zugang zum Thema zu finden. Ausgelöst wird dies durch ein persönliches Erleben, durch die sich aufbauende angenehme Atmosphäre und das sich entwickelnde Gemeinschaftsgefühl.

Frage 6 / 24 / 42: Inwieweit war Ihnen transparent, warum die Referenten in der angebotenen Form vorgingen?

Frage 6: Der Einschätzung der Beteiligten nach war Aufbau und Intention des Bausteins nachvollziehbar und transparent. Die Intensität, Länge und Ausführlichkeit überraschte zunächst. Das Anliegen der Referentinnen wurde erkannt und der methodische und inhaltliche Aufbau als schlüssig wahrgenommen. Die Handlungsorientierung überzeugte als methodischer Zugang.

Frage 24: Eine positive Gesamtreaktion, die sich in einer differenzierter Einschätzung wie logisch, praxisorientiert und schlüssig äußert. In Bezug zum Inhalt wird das Vorgehen als angemessen angesehen. Die Vermittlung des Themas überzeugte, das handlungsorientierte Lernen wird positiv gesehen. Das Ganze kommt strukturiert und transparent bei den Nutzer/innen an.

Frage 42: Auf das handlungsorientierte Tun konnten sich die Beteiligten einlassen, die Übungen wurden in ihrem ungewöhnlichen Zugang als Angebot erkannt und angenommen.

Die Person der Referenten stuften die Teilnehmenden als hilfreich ein. Das Material unterstützt den Bezug zum Inhalt.

Ergebnis

Das Vorgehen der Lehrenden kann nachvollzogen werden und unterstützt den Zugang zu der handlungsorientierten Form des Lernens.

Frage 7 / 43: Wie schätzen Sie in dem von Ihnen erlebten Angebot den Wert von Teamarbeit der Referentinnen ein?

Frage 7: Insgesamt erfolgte eine positive Rückmeldung auf die Zusammenarbeit der Referentinnen. Es wird als weitertragende Anregung erkannt, im Team oder Tandem zu arbeiten, insbesondere die eigene Führungsaufgabe betreffend. Damit wird ein Vorbildcharakter des Vorgehens gesehen, im Sinne der Verbindung von Inhalt und Form durch das Referentinnenteam, insbesondere bei dieser Thematik.

Frage 43: Die Zusammenarbeit begrenzte sich auf den Einstieg und den Abschluss. Es wurde als guter Einstieg angesehen, dass beide Referenten erlebt wurden und durch die Teamarbeit Differenzierungsmöglichkeit in kleinen Gruppen realisiert werden konnte. Die Arbeit in Kleingruppen schätzten die meisten der Beteiligten. Durch die Aufteilung in Kleingruppen entstand die Chance, einen Referenten individuell zu erleben.

Ergebnis

Abhängig vom gewählten Thema, bietet sich Teamarbeit als Vorbild und damit als Anregung für die eigene Tätigkeit an. Infolge der Gruppenreduzierung eröffnet sich ein intensiveres Arbeitsfeld.

Frage 8 / 44: Boten die Rahmenbedingungen ein ausreichend lernförderndes Umfeld, so dass Sie sich auf das Angebotene gut einlassen konnten?

Frage 8: Die Rahmenbedingungen wurden insgesamt als angenehm und unterstützend empfunden.

Frage 44: Die Atmosphäre empfanden die Teilnehmenden als aufgelockert und entspannt.

Ergebnis

Angemessene Rahmenbedingungen verbessern das Arbeitsklima und fördern eine entspannte und aufgelockerte Atmosphäre.

Frage 9 / 45: Welche Bedeutung hat für Sie die Größe der Gruppe?

Frage 9: Die Gruppengröße akzeptierten die Teilnehmenden unter der Prämisse, dass sie nicht noch größer sein sollte um die Übersicht zu behalten.

Frage 45: Die durch die Teilung realisierte Gruppengröße schätzten die Teilnehmenden als ideal, optimal, angenehm und förderlich ein. Dadurch verbessern sich die Arbeitsbedingungen, sie werden persönlicher, vertrauensvoller sowie intensiver, insbesondere da es sich um erlebnisorientiertes Arbeiten handelte. Die Gruppe sollte nicht zu klein sein, eine Größe von 10-12 Personen wird nach eigener Erfahrung als optimal von den meisten gesehen.

Ergebnis

Kleine Gruppen werden zur intensiven und persönlicheren Arbeit bevorzugt. Sie gewähren Schonraum und Nähe und bieten förderliche Bedingungen, insbesondere bei handlungsorientierten Methoden.

Frage 10 / 28 / 46: Empfinden Sie die Auswahl der Methoden angemessen für das dargebotene Thema?

Frage 10: Die Aussagen decken das Spektrum von Spaß- bis Lernfaktor ab. Die Rhythmisierung empfanden die Beteiligten als angemessen, Theorie und Praxis waren motivierend verknüpft. Das Zeitempfinden schwankt zwischen zu viel und zu wenig. Es stellt sich die Frage nach dem Transfer in den Alltag und die Übertragbarkeit auf das Kollegium. Deutlich zeigt sich Ambivalenz in mehrfach entgegengesetzte Aussagen. Der Wunsch nach theoretischer Grundlage wird geäußert.

Frage 28: Das Vorgehen empfinden die Teilnehmenden als angemessen, sehr angenehm, abwechslungsreich und kurzweilig. Die Vielfalt und der Wechsel der methodischen Angebote erscheinen sehr durchdacht. Die Reflexionsangebote durch diese Formen fanden eine Würdigung. Im Laufe der Woche wurden die Methoden verständlicher. Einige wünschten sich andere Ansätze.

Frage 46: Die angebotenen Formen wurden meist als angenehm, angemessen, vielfältig, und entspannend empfunden. Die Reflexionselemente fanden Anerkennung. Die Frage nach der Theorie stellte sich verstärkt, es fehlte die Unterstützung, den Bezug von der Übung zu deren Sinn herzustellen. Indirekt wird von zu viel Wohlfühlen gesprochen.

Ergebnis

Die Methoden werden als entspannend, angemessen, vielfältig und praxisorientiert angesehen. Der Zugang erschließt sich nicht jedem sofort, es werden Hilfen und ein reflektierter Umgang mit der Zeit gefordert. Ebenso fehlt teilweise die theoretische Anbindung.

Frage 11 / 29 / 47: In welcher Form erleichterte Ihnen der gewählte Zugang durch die Methoden die Auseinandersetzung mit der angebotenen Thematik?

Frage 11: Der Zugang scheint praktikabel und zielorientiert, die Theorie erlebbar und anschaulich. Diese Methoden werden als förderlich gesehen. Das trifft sowohl auf den Bezug zum Thema zu, aber auch auf persönliche Gründe. Der Zugang zum Thema durch Selbsttätigkeit entspannt, weshalb diese Form der Arbeit von einigen befürwortet wurde. Die Möglichkeit der Reflexion unterstützt den Lernprozess. Das Bedürfnis nach theoretischer Grundlage wurde thematisiert.

Frage 29: Die Eigenaktivität, die mit diesen Methoden verbunden ist, empfinden Beteiligte als wertvoll. Die Möglichkeiten der Auseinandersetzung miteinander und mit dem Thema heben sie als Hilfe zur Weiterführung hervor, was durch die Methoden erleichtert wird. Der Methodenwechsel unterstützt die vielfältige Bearbeitung und schafft Zugänge zu praxisnahen Situationen.

Frage 47: Die Methoden erleichtern die Auseinandersetzung mit der Rolle. Das ganzheitliche Mittun erleichtert die Aufnahme von Inhalten und führt zu Selbsterkenntnis. Die Teilnehmenden empfinden einerseits den Methodeneinsatz erleichternd und angemessen, andererseits erfüllt er mit etwas Skepsis.

Ergebnis

Die Methoden werden als angemessen empfunden, die Themen können damit angemessen erarbeitet werden. Sie bieten Reflexionsmöglichkeiten, intensive Auseinandersetzung, Eigen-

aktivität und verhelfen zu Erkenntnissen. Außerdem erleichtern sie die Motivation und Konzentration. Theoriebausteine könnten das Angebot unterstützen.

Frage 12 / 30 / 48: Reichte Ihnen die Zeit und die Gelegenheit zur Reflexion im Sinne der Selbstreflexion aus?

Frage 12: Der Bedarf scheint bei den meisten gedeckt, einige wünschten sich mehr Reflexion. Als zusätzliche Möglichkeiten im Rahmen des Lehrgangs werden Reflexionszeiten gesehen. Bei den meisten findet Reflexion statt, in dem sie die Angebote nutzen und in Gesprächen mit Kolleg/innen den Austausch kontinuierlich pflegen.

Frage 30: Die Reflexionsangebote empfinden die Teilnehmenden als ausreichend. Einige hätten gerne weiter gearbeitet. Das theoretische Bedürfnis scheint nicht ausreichend befriedigt worden zu. Darin steckt das Gefühl nie genug Zeit zu Verfügung zu haben, sich mit einer wichtigen Sache zu befassen. Die Kolleg/innen äußern in der konkreten Fortbildungssituation ausreichend Zeit gehabt zu haben, dem zur Verfügung stehenden Rahmen entsprechend.

Frage 48: Der Zeitfaktor wird als Defizit für weitere Reflexionsmöglichkeiten gesehen. Auch schriftliche Aufzeichnungen fehlen, um nacharbeiten zu können. Zudem wird eine Weiterarbeit gewünscht, um die Erkenntnisse zu bearbeiten und nahe am Thema und an der Form der Auseinandersetzung zu bleiben.

Ergebnis

Teilweise wird die Reflexion als ausreichend im Rahmen der Angebote empfunden. Teilweise kann der Bedarf grundsätzlich nie gedeckt werden. Zusätzliche Vertiefungsmöglichkeiten werden zum Beispiel im Gespräch mit Kolleg/innen, durch schriftliche Grundlagen sowie eine theoretische Untermauerung gesucht.

Frage 13 / 31 / 49: Fiel es Ihnen leicht, sich auf die methodischen Angebote einzulassen oder haben Sie bei sich zunächst eine abwehrende Regung wahrgenommen?

Frage 13: Wenig widerständige Gefühle scheinen vorhanden. Die Methode trägt zur Unterstützung der sozialen Aspekte bei. Die Relation Effektivität - Zeit - Ergebnis beschäftigt in der Form, ob mit diesen Methoden nicht zu wenig Ertrag erwirtschaftet wird, der mit anderen Verfahren vielleicht leichter zu erreichen wäre.

Frage 31: Die Gruppensituation wurde als förderlich erwähnt, in der mittlerweile Vertrauen aufgebaut wurde, was sich in einem entspanntem Miteinander äußert. Es handelt sich nach der Einschätzung durch die Teilnehmenden um eine gelungene Verbindung von Angeboten und Referentin.

Frage 49: Mit der Erfahrung steigt die Bereitschaft, sich einzulassen. Die Angebote werden mit Hinweisen auf persönliche und gruppendynamische Faktoren aufgeschlossen angegangen. Die zunehmende Vertrautheit mit diesen Methoden hilft, die Angebote zu schätzen. Die kritische Haltung löst sich bei einigen zunehmend auf.

Ergebnis

Sich auf die Methoden einzulassen fällt den Lernenden in den meisten Fällen leicht. Durch zunehmendes Vertrauen, entspannte Atmosphäre und gemeinsamen Spaß entwickelt sich der Zugang. Vereinzelt wird Skepsis ausgedrückt.

Frage 14 / 32 / 50: Hätten sie bei einigen Übungen lieber eine Beobachterrolle eingenommen?

Frage 14: Mitzumachen scheint für die Teilnehmenden insgesamt attraktiv. Vielfach wollen sie die aktive und passive Rolle erleben. Einige bevorzugen die Beobachterrolle. Der Zugang zum Lernprozess ließe sich durchaus über die Beobachtung und den damit verbundenen Perspektivwechsel erreichen.

Frage 32: Die Teilnehmenden bevorzugen es selbst aktiv zu sein. Der Bezug zur Rolle der Schulleitung bietet sich an, wobei die aktive Rolle bevorzugt wird, da diese als Aufgabe auch nicht ausgewählt werden kann und in der Führungsrolle verankert ist. Der Lernprozess scheint durch Selbsttätigkeit intensiviert zu sein.

Frage 50: Überwiegend gehen die Teilnehmenden bevorzugt in die aktive Rolle. Einige wollen beides erleben. Je nach Übung läge einzelnen die passive Rolle eher. Auch in der Beobachterrolle kann etwas gelernt und erlebt werden.

Ergebnis

Von den Teilnehmenden bevorzugt wird das Mitmachen und aktive Tun. Überlegungen zu den Vorteilen des Beobachtens richten sich auf den Perspektivwechsel und den ebenfalls möglichen Lernprozess durch Beobachtung. Einige Übungen erzeugen Widerstand.

Frage 15 / 33 / 51: Sind Ihnen die Zugänge zu Lernangeboten als Führungskraft vertraut?

Frage 15: Erfahrungen scheinen vorhanden, die sich jedoch auf andere Kontexte und Aufgabengebiete beziehen. Diese im Vorfeld gemachten Erfahrungen werden in den Aussagen als hilfreich und positiv rückgemeldet. Interesse weiter einzusteigen besteht, da nachgefragt wird, wie solche Angebote für die eigene Schule und für die dortigen Lehrkräfte sowie für die eigene Entwicklung verwirklicht werden könnten. Die Erlebnispädagogik wird in Bezug zu ähnlichen Angeboten in der freien Wirtschaft und der dortigen Führungskräftebildung gesetzt.

Frage 33: Diese Formen scheinen eher weniger vertraut, beziehungsweise begegneten den Beteiligten in anderen Funktionen. Zukünftiges Interesse und Bereitschaft zur Auseinandersetzung damit signalisieren zahlreiche Teilnehmende.

Frage 51: Diese Formen werden als eher unbekannt rückgemeldet. Es entsteht eine Vertrautheit mit Hilfe der Erlebnisse in dieser Woche.

Ergebnis

In anderen Kontexten wurden bereits Erfahrungen gemacht. Ansonsten melden die Teilnehmenden in diesem Lehrgang einen ersten Kontakt rück und bekunden Interesse an weiteren Informationen.

Frage 16 / 34 / 52: Was haben Sie heute dazu gelernt?

Frage 16: Mit Hilfe der Methoden kommen einige Teilnehmende zu der Erkenntnis, dass Lernen durch das Methodenangebot stattfinden kann. Die Übungen regten das Bewusstsein im Umgang mit der Führungsrolle und deren Umsetzung im alltäglichen Geschehen an.

Frage 34: Die Beteiligten konstataren inhaltlichen Zuwachs und Weiterentwicklung. Auf die Methoden nehmen sie kaum Bezug. Konkrete Erkenntnisse werden angesprochen, die auf die Inhalte im Kommunikationsbereich bezogen sind, in dem bereits viel Vorerfahrung vorhanden war. Der Praxisbezug hilft, das Gelernte im Alltag zu verankern.

Frage 52: Die Methoden scheinen im Alltag unkompliziert einsetzbar, da handelndes Lernen entlastet. Es schließen sich Übertragungsideen auf die Arbeit vor Ort an, in Form von metho-

dischen Angeboten für das Kollegium und in der Klasse. Besonders häufig erwähnen die Teilnehmenden die Angebote zur Bewusstmachung der Körpersprache.

Ergebnis

Die erlebnis- und erfahrungsorientierten Methoden bieten die Gelegenheit, im Erleben zu lernen und so zu Erkenntnissen zu gelangen. Sie ermöglichen Vertiefung und Erweiterung ebenso wie Sensibilisierung und Bewusstsein. Der Transfer ermöglicht, diese Erfahrungen für die schulische Situation zu übernehmen und vergleichbare Erfahrungen vor Ort anzubahnen.

Frage 17 / 35 / 53: Was brauchen Sie, um das Gelernte nachhaltig weiter zu führen?

Frage 17: Verschiedene Faktoren wie Zeit, Übungsmöglichkeiten, Ressourcen, Gespräch sowie Erfahrungsaustausch ermöglichen, beziehungsweise begrenzen Nachhaltigkeit. Die Beteiligten formulieren den Wunsch nach weiterer Auseinandersetzung. Als vorherrschende Meinung vertreten sie, dass der Alltag wenig Spielraum für weitere Erkenntnisse und zur Vertiefung lässt.

Frage 35: An dem Thema weiterarbeiten wollen zahlreiche Beteiligte, glauben aber, dass die Bedingungen dies nur eingeschränkt zulassen. Es werden hemmende und unterstützende Faktoren wie Zeit, Übung, Methodenvielfalt, Ressourcen und Anlässe genannt. Klare Vorstellungen weiterführende Maßnahmen betreffend werden angeführt. Daraus wird der Wunsch nach weiteren reflexiven Formen und Trainingsmöglichkeiten deutlich. Auch die Beschäftigung mit Literatur wird als Möglichkeit in Betracht gezogen.

Frage 53: Der Bedarf nach weiterer Auseinandersetzung besteht. Das bezieht sich auf beeinflussende Faktoren, die entweder erst geschaffen werden müssten oder begrenzend wirken. Außerdem besteht das Bedürfnis nach weiteren eigenen Erfahrungen, die mehr Sicherheit geben, das Gelernte weiter zu tragen und damit gut umzugehen.

Ergebnis

Die Aussagen beziehen sich auf die begrenzten Möglichkeiten vor Ort, das Gelernte weiter auszubauen und umzusetzen. Die einschränkenden Faktoren werden benannt, zum Beispiel die Zeit, die mangelnde Übung, das Kollegium. Daraus formulieren die Beteiligten den Wunsch nach weiterer Begleitung und Unterstützung.

Frage 18 / 36 / 54: Welche Erfahrungen des heutigen Tages regen Sie zum Transfer in den Führungsalltag an?

Frage 18: Auf das Thema Teamentwicklung gehen die Beteiligten intensiv ein, vor allem in Bezug auf das eigene Rollenverständnis, das in konkrete Überlegungen mündet, wie das Erfahrene umgesetzt werden kann. Die Methoden werden als Transferanliegen kaum erwähnt.

Frage 36: Die erlebten Erfahrungen sollen bei der nächsten Gelegenheit ausprobiert und im Rahmen von erwachsenengerechten Lernprozessen initiiert und am Laufen gehalten werden. Das bewusste Vorgehen bei schwierigen Gesprächen ist damit ebenso gemeint, wie mehr Gelassenheit im Umgang mit Konfliktsituationen. Die Methoden boten Vielfalt und Praxisbezug.

Frage 54: Die Teilnehmenden sehen Transfermöglichkeiten in inhaltlicher wie in methodischer Richtung. Zum Beispiel nehmen sie konkrete Inhalte in Richtung Persönlichkeitsbildung mit sowie methodische Aspekte. In der Summe werden viele Aspekte genannt, die in den Alltag nachwirken können und dort verankert werden sollen.

Ergebnis

Eigene Erfahrungen sollen auf die konkrete Arbeit umgesetzt werden. Die Anregungen lassen sich weitergeben und können Lernen initiieren. Sowohl die Methoden als auch die Inhalte und die daraus resultierenden persönlichkeitsbildenden Elemente scheinen auf den eigenen Alltag transportierbar.

Frage 19 / 37 / 55: Hier finden Sie noch zusätzliche Gelegenheit, ganz individuelle Ergänzungen und Eindrücke aufzuschreiben:

Frage 19: Offene Fragen, die sich mit Defiziten und Erkenntnissen befassen, wirken nach. Zum persönlichen Wohlbefinden trägt die positive Atmosphäre bei. Die Zeit empfinden die Teilnehmenden für das Thema als zu kurz.

Frage 37: Zufriedenheit wird geäußert. Die Erwartungen scheinen in Form von Praxisbezug und hilfreichen Inhalten erfüllt.

Frage 55: Die Persönlichkeit und das Engagement der Referenten wird hervorgehoben. Dadurch fiel es leicht, sich zu öffnen und die Bereitschaft sich einzulassen zu entwickeln. Inhaltliches wirkt anregend nach.

Ergebnis

Im Fordergrund steht die weiterführende Auseinandersetzung mit neuen Impulsen. Die Atmosphäre melden die Beteiligten als angenehm und lernförderlich rück. Durchgängig beschäftigt die Unsicherheit zur Umsetzungsproblematik. Die Bedeutung der Referenten betonen die Teilnehmenden als lernförderlich und motivierend.

Frage 20 / 38: Ergänzen Sie bitte Gedanken zum Vortag, die Sie im Nachklang noch beschäftigt haben:

Frage 20: Inhaltlich wirkte Fragen zur Umsetzung nach. Der erlebte Einstieg stärkt die Gruppe und ist kurzweilig gestaltet sowie angenehm portioniert.

Frage 38: Das Bedürfnis nach weiteren Inhalten und Übungsmöglichkeiten klingt nach.

Ergebnis

Zentral stellt sich wiederkehrend die Frage nach den Umsetzungsmöglichkeiten. Hervorgehoben wird die arbeitsförderliche Atmosphäre der Gruppensituation.

Die folgenden Fragen bieten keine Zusammenschau verschiedener Fragen, da sie sich auf den Abschluss der gesamten Woche beziehen und hier ausschließlich eine Reduzierung der Aussagen von Kapitel 5.2 auf wesentliche Ergebnisse vornehmen.

Frage 57: Geben Sie einen Gesamtrückblick aus Ihrer persönlichen Sicht auf die Angebote dieser Woche

Ergebnis

Die Vermittlung der Angebote erfolgte anders als erwartet. Aus der Sicht der Persönlichkeitsförderung können gewinnbringende Aspekte mitgenommen werden. Die Umsetzbarkeit in den Alltag fehlt teilweise. Den handlungsorientierten Ansatz erwähnen die Beteiligten als gut geeignet und befürworten die Praxisorientierung und das aktive Handeln. Ebenso wird der entspannte und wohltuende Rahmen angesprochen. Die Angebote unterstützten das erfahrungsreiche, informative Arbeiten, so dass eine Sicherheit in Bezug auf die Rolle als Führungskraft entwickelt sowie neue Impulse und Ideen vermittelt werden konnten. Die Woche

wurde als kommunikativ, kooperativ und kurzweilig empfunden. Die Referent/innen waren kompetent und engagiert. Die Theorie kann auch selbst ergänzt werden. Die Angebote der Woche stellen die Grundlage für eine persönliche Weiterarbeit dar. Den Spannungsbogen über die Woche empfanden die Beteiligten als Steigerung. Kritische Anmerkungen befinden, dass das Angebot nicht den Bedürfnissen von neu ernannten Schulleitern entsprach. Einigen fehlte die Zeit zum Austausch und sie hätten sich mehr praxisorientierte, rollenspezifische Themen gewünscht.

Frage 58: Gehen Sie auf den Methodeneinsatz dieser Woche aufgrund Ihrer persönlichen Erfahrung ein:

Ergebnis

Die Methoden sind für viele eine neue, bereichernde Erfahrung. Der Zugang zu den Themen fällt den Beteiligten über das aktive Tun leichter und führt zielorientiert in die Problematik ein. Das eigene Erleben und dessen Verarbeitung bilden eine Verankerung; damit kann der Lerneffekt leichter als durch die klassische Unterweisung vergrößert werden. Die Ziele des Methodeneinsatzes lassen sich in einer Sensibilisierung, einem Erkenntnis- und Wissenszuwachs festmachen. Sie bieten neue Verhaltensstrategien und sind zielführend, wenn sie durch ein theoretisches Fundament vertieft und begründet werden. Der Spaßfaktor ist erwähnenswert und wird als erwachsenengerecht gesehen. Die Beteiligten geben einen angenehmen Gesamteindruck wieder; die Methoden waren gut gewählt und sollten so beibehalten werden. Der Transfer erfordert weitere Befasstheit. Im Kollegium gilt es für Akzeptanz zu werben. Kritische Anmerkungen beziehen sich auf die fehlenden theoretischen Grundlagen, ebenso wie auf die fehlenden Unterlagen zur vertiefenden kognitiven Nacharbeit.

Frage 59: Ergänzungen zu den Bausteinen / persönliche Kommentare

Ergebnis

Inhaltlich wird die Woche als anregende und erfahrungsreiche Zeit gesehen „rundherum als sehr, sehr angenehm mit steigender Motivation auf eine Art und Weise an die Aufgabe zu gehen, die allen Beteiligten möglichst gerecht wird - mich eingeschlossen“ (Logbuch 2 Frage 59, h).

Ergänzend zu den Auswertungen folgt die Zusammenfassung einzelner Stellungnahmen eines Teilnehmenden. Hier wird das Bedürfnis nach einer theoretischen Ausrichtung sehr deutlich, die an dieser Stelle berücksichtigt werden soll. Diese Einzelauswertung steht an dieser Stelle,

um kritischen Stimmen einen Platz einzuräumen und die Aspekte sichtbar aufzugreifen und zu berücksichtigen. Diese Stellungnahme spiegelt eine differenzierte Einstellung wider, die als Gesamteindruck dienlich scheint.

Ergebnis²²⁷

Grundsätzlich liegt eine Akzeptanz der erlebnis- und erfahrungsorientierten Methoden vor. Es bestand kein Problem sich einzulassen und die Methoden werden als zielführend und erkenntnisbringend eingeschätzt. Allerdings fehlt die explizite Einbindung von theoretischen Grundlagen sowie die schriftlichen Aufzeichnungen zur reflexiven Nacharbeit.

Gesamtergebnis der bisherigen Zusammenschau zu Logbuch 2

Im Rahmen der Untersuchung kann auf Nuancen, die sich in der Zusammenschau der jeweils gebündelten Fragestellungen ergeben, nicht näher eingegangen werden. Zum einen bedeutete das, auf die Rhythmisierung und Unterschiedlichkeit der Angebote im Verlauf der Woche näher Bezug zu nehmen, was nicht Ziel der Untersuchung ist. Zum andern ist nach eingehender Betrachtung der jeweiligen Fragestellungen keine Notwendigkeit entstanden, dieses Phänomen näher zu beleuchten, da die inhaltliche Ausrichtung der Antworten vergleichbare Tendenzen aufweist.

Somit scheinen die erlebnis- und erfahrungsorientierten Methoden sich als Mittel zur persönlichen Erkenntnis einsetzen zu lassen. Ebenso bieten sie Unterstützung, wenn es darum geht, anvertrauten Lernenden Angebote zum Lernen zu offerieren. Differierende Grundeinstellungen verdeutlichen die unterschiedlichen Sichtweisen zum Theorieaspekt. Einigen fehlt die Theorie, anderen wird diese durch die Praxis erlebbar, wieder andere sind der Ansicht, dass Theorie und Praxis sich in dieser Form des Angebots harmonisch und implizit verbinden lassen.

Der Zugang zum Erleben auf diese methodische Art wird als bereichernd rückgemeldet. Die Rhythmisierung, der Aufbau sowie die Methoden erleichterten es, sich auf die Angebote einzulassen. Häufig erwähnen die Beteiligten die hilfreichen Faktoren wie Entspannung, angenehme Atmosphäre, Lockerheit und Spaß. Die Ansichten zur Reflexion erscheinen widersprüchlich. Zum einen sehen die Teilnehmenden die Reflexion als ausreichend, anderen fehlt

²²⁷ Das Ergebnis bezieht sich auf die Aussagen des Teilnehmers e) in Logbuch 2.

sie, wieder anderen schätzen sie zu gering für eine ausreichende Vertiefung und Weiterführung ein.

Inwieweit der Ertrag und die Effektivität in Relation zum Zeitaufwand stehen, ist eine Anfrage, mit der sich auseinander gesetzt werden muss. Wann sind diese Methoden sinnvoll und wann ist ein anderes Vorgehen gefragt? Eine Sichtweise der Teilnehmenden gibt zu bedenken, dass gerade bei diesen Methoden oft der „Ertrag“ nicht gleich sichtbar wird, dass sie nachwirken und Zugänge eröffnen, die einen Inhalt zunächst einmal auf nicht-kognitivem Weg erschließen können. In diesem Kontext wird die Frage nach der Nachhaltigkeit gestellt.

Zumeist schätzen die Beteiligten der Einsatz erlebnisorientierter Methoden als hilfreich ein. Einige Teilnehmende geben zu bedenken, ob das Angebot für Schulleitung adäquat ist, um so zu führungsrelevanten Erkenntnissen zu kommen. Die Methoden bieten zwar eine Erleichterung durch das lernförderliche Arrangement, aber ob der Weg angemessen für die Position als Führungskraft ist, wird diskutiert. Die Frage nach der Theorieuntermauerung geht in eine ähnliche Richtung. Sie zeigt, dass diese Form der Erkenntnisgewinnung zurückhaltend anerkannt wird. Der kognitive Weg wird zuweilen als kürzer angesehen, um zu notwendigen Einsichten zu kommen.

Diese Überlegungen werden in der Zusammenschau der Ergebnisse erneut aufgegriffen. Um der Vielgestaltigkeit der Aussagen gerecht zu werden, wird angestrebt - soweit es zu leisten ist -, die individuellen Ausprägungen und Anregungen einzubeziehen und in der Interpretation zu berücksichtigen. Im Sinne der kommunikativen Validierung bezieht sich der nun folgenden Abschnitt auf die hier ausgewertete Woche. Die Befragung geschieht mit einem Abstand von drei Monaten in der dritten Lehrgangswochen.

6.1.2.4 Ergebnisse aus Logbuch 3

Die Eintragungen in das Logbuch 3 werden nach ihrer Auswertung in Kapitel 5.2.1.4 erneut im Sinne der Abbildung 6.1 im Verständnis des Ergebnisbereichs den bestehenden Kategorien zugeordnet und soweit sinnvoll ergänzt. Zunächst wird die den Teilnehmenden vorliegende Fragestellung aufgeführt. Im Anschluss daran fasst eine erneute Reduktion die wesentlichen Aussagen zusammen. Abschließend findet eine Zuordnung zu den Kategorien als Ergebnisfeststellung statt.

Frage 1: An welche Inhalte der zweiten Woche erinnern Sie sich spontan?

An inhaltliche Bausteine erinnern die Teilnehmenden sich individuell und konkret. Erwähnt werden detailliert aufgeführte Einzelheiten, die sich im Alltag einsetzen ließen, direkt aus der Woche weiter wirkten und damit in die berufliche Tätigkeit transferiert wurden. Den erlebnis- und erfahrungsorientierte Zugang sprachen die Befragten an, sie erinnerten sich positiv an diese Angebote.

Frage 2: Sind Ihnen in der Zeit nach dem letzten Lehrgang Inhalte daraus in Ihrer beruflichen Tätigkeit zugute gekommen? Wenn ja, welche? Bitte beschreiben Sie die Situation genauer.

Die behandelten Themen sprechen die Befragten explizit und detailliert an, vor allem hinsichtlich der Tatsache, dass sie im Alltag bewusster wahrgenommen und mit mehr Sensibilität behandelt wurden. Anhand von konkreten Situationen schildern die Führungskräfte die erfolgreiche Umsetzung und hilfreiche Erinnerung an das Gelernte. Darin kann eine Aussage zur Brauchbarkeit der angebotenen Übungen vermutet werden. Durch die differenzierten Nennungen verdeutlichen sich die vielfachen Strukturen, in denen Schulleitungen tätig sind, gleichzeitig rückt damit der Bedarf nach Fortbildung ins Blickfeld.

Frage 3: Verbanden Sie in der Zwischenzeit weitere Bezugspunkte in Form von Assoziationen, Parallelen oder Gegenteiliges mit den Inhalten und Methoden der Woche im Januar?

Die konkreten Aspekte sprechen an, inwieweit das Gelernte in den Alltag hineinwirkt. Ebenso nehmen Antworten, die auf die Methode und die Lernform Bezug nehmen, das Erlebte in den Blick. Die Frage nach Assoziationen, zu denen sich im Alltag Bezugspunkte finden lassen, zeigt sich thematisch wie methodisch, indem auf Konferenzen ebenso wie Teamentwicklungsprozesse und Rollensituationen eingegangen wird. Angemerkt wird die Erfahrung, dass es nicht in jedem Kollegium Anknüpfungspunkte gibt. Positive Erfahrungen mit weitergetragenen und in den Alltag integrierten Impulsen geben Hinweise auf Nachhaltigkeit.

Frage 4: Wenn Sie abschließend noch etwas mitteilen möchten:

Durchgängig signalisieren die Befragten ihre Zufriedenheit; so wird die Fortbildung als Bereicherung in mehrfacher Hinsicht gesehen. Das betrifft die gute Atmosphäre innerhalb der Gruppe sowie die freundliche Begleitung durch die Lehrgangsleitung. Das angenehme Lern-

klima wird ebenso angesprochen, was auf die Wahl der Methoden und den gewinnbringend Alltagsbezug rückschließen lässt. Teilnehmende gehen davon aus, dass die Fortbildungsimpulse ein hilfreiches Fundament legten, das weitergeführt werden kann. Die Beteiligten hoben die Bedeutung des informellen Austausches hervor, in dem neue Ideen und Anregungen platziert und diskutiert werden konnten sowie ergänzende Gespräche stattfanden. Positiv merkten die Befragten weiterhin an, dass die internen Kompetenzen der Gruppe im Lehrgangsverlauf berücksichtigt wurden. Die Rückmeldungen lassen sich zum einen unter einem sachbezogenen Aspekt subsumieren, der mit Begriffen wie bereichernd, gewinnbringend, wertvoll sowie angenehm, fruchtbar, bestätigend, anregend, förderlich und ertragreich, vielfältig, umsetzbar sowie zielführend, verwertbar und alltagsbezogen eingeschätzt wurde. Zum anderen verzeichnet die Woche einen Gewinn auf der emotionalen Ebene, was sich in Begriffen wie Wohlwollen, gute Stimmung, angenehm, froh hier gelandet zu sein, atmosphärebildend, offen, verständnisvoll, freundlich festmachen lässt²²⁸.

Die nun folgenden Ergebnisse werden den bislang verwendeten und hier zutreffenden Kategorien zugeordnet und zusammengefasst.

Nachhaltigkeit:

Die Erinnerung an spezielle Inhalte und Methoden zeigt deren Verankerung bei den Teilnehmenden. Sie äußerten sich dahingehend, dass mehr Bewusstsein und Sensibilität für Führungssituationen mitgenommen sowie Anregungen und Impulse aufgenommen und eingesetzt werden konnten. Die Befragten benennen als Konsequenz aus dem Erlebten eine Bereicherung und ein Fundament ihrer weiteren Arbeit.

Transfer:

Die gewonnenen Erkenntnisse ließen sich in den beruflichen Alltag einbauen, so dass die erlebnis- und erfahrungsorientierten Methoden den Einsatz von selbst Erlebtem und Erfahrenem im Rahmen von Schulleitungsthemen unterstützten. Die Weiterführung scheint im Kollegium nur bedingt umsetzbar, sollte dennoch einen Platz im beruflichen Alltag einnehmen.

Lernen:

Den Lernprozess unterstützte ein angenehmes Lern-Klima.

²²⁸ Die hier in der Auflistung verwendeten Begriffe wurden nah am Rohmaterial aus Logbuch 3 mit in den Text aufgenommen.

Methoden:

Den Einsatz der Methoden meldeten die Beteiligten als gewinnbringend zurück.

Leitung:

Auf die Arbeit der Leitung nahmen die Teilnehmenden im Sinne einer freundlichen und verständnisvollen Begleitung Bezug.

Diese Ergebnisse lassen sich im Rahmen der Triangulation in die Gesamtschau aller Ergebnisse einflechten. Sie ergänzen somit bereits bestehende und bieten neue Aspekte. Zunächst lässt sich hier feststellen, dass mit dem dreimonatigen Abstand zu den methodischen Erfahrungen insgesamt eine positive Sicht auf die Wirkung erkennbar scheint. Die Rückmeldungen als Summe gesehen bestätigen eine anhaltende Wirkung, die im Alltag – je nach Persönlichkeit der Führungskräfte – Ankerpunkte setzte und nachhaltig spürbar ist. Die Situation der Gruppe festigte sich weiter und verdeutlicht, dass die Angebote auch in diesem Bereich nachhaltig Vertrauen und Kooperation aufzubauen halfen. Die Gesamtsituation ermöglichte so eine Fortführung der lerndienlichen erlebnis- und erfahrungsorientierten Ansätze.

6.1.2.5 Ergebnisse aus Logbuch E

Im nachfolgenden Kapitel werden abschließend die Ergebnisse des Logbuchs E interpretiert. Mit diesem Instrumentarium wird ein Zugang zu Daten vorgestellt, die die subjektiven, in der Situation entstandenen Eindrücke der Autorin wiedergeben. Die Kategorien entsprechen in mehreren Bereichen denen der Interviews, die mit Fortbildner/innen durchgeführt wurden. Die Aufzeichnungen sind mit Hilfe dieser Kategorien geordnet worden und stellen nun Zusammenfassungen der wesentlichen Aspekte der Niederschrift dar. Diese werden im Weiteren reduziert und in der daraus entwickelten Form im Rahmen der Triangulation in die Gesamtschau einbezogen. Dabei soll das Bewusstsein um die eigene Sichtweise insbesondere aufgrund der persönlichen Betroffenheit so weit wie möglich transparent gemacht werden.

Die Auswertung baut sich wie folgt auf. Zunächst erfolgt eine Nennung der Kategorien. Daran anschließend bündelt eine Zusammenfassung die wesentlichen Gesichtspunkte. Eine gesonderte Ergebnisfeststellung findet nicht statt, da eine weitere verdichtende Systematisierung als nicht notwendig angesehen wird.

Kategorie: Rahmenbedingungen

Die Aufgabenbereiche der Lehrgangsführung umfassen die Raumgestaltung, die Ausstattung der Hörsäle, Informationen zu Gegebenheiten des Tagungshauses sowie zur Rhythmisierung des jeweiligen Tages.

Kategorie: Leitung

Zu den Aufgabenfeldern der Leitung finden sich täglich wiederkehrende Aufgaben im Zusammenhang mit den organisatorischen, sozialen und planerischen Tätigkeiten. Sie spiegeln die Vielfalt und die notwendige Präsenz der Leitung wider.

Kategorie: Eigene Ziele

Die Arbeit mit dem Forschungslogbuch stellt die schwerpunktmäßige Ausrichtung der Leitung in dieser speziellen Woche dar. Es ist intendiert den Teilnehmenden die Verwendung dieses Mittels zu erläutern, sie einzubeziehen, sie zu motivieren und in die Eintragungspflicht zu nehmen. Das führt zu Ambivalenzen beider Seiten zwischen Anspruch und Motivation.

Kategorie: Adressaten

Die Gruppe kann als lebendig, aufgeschlossen und gesprächsbereit eingeschätzt werden. Ein guter Zusammenhalt der Gruppe ist zu beobachten. Gespräche mit der Leitung über die Methoden finden im kleinen Rahmen statt. Die Methoden wirken in die informelle Zeit nach.

Kategorie: Methoden

Die Beteiligten lassen sich überwiegend auf die Methoden ein und lassen sich durch sie zum Austausch und zur Diskussion anregen. Es gelingt, den Bezug zur beruflichen Situation vorzunehmen. Die Stimmung in der Gruppe wird im Verlauf der intensiveren Beschäftigung mit den Methoden als gelöster, entspannter, vertrauter eingeschätzt und es entsteht ein positives Gruppengefühl, besonders in den Kleingruppen.

Kategorie: Thema

Aus dem Thema Teamentwicklung und den dazugehörigen Methoden entwickeln sich Diskussionen über erlebte Erfahrungen. Das Thema Führung und Rolle erwirkt gesteigerte Aufmerksamkeit und Interesse in der Verbindung mit der Methode und neue Perspektiven, damit umzugehen. Das Logbuch als Reflexionshilfe sensibilisiert zusätzlich die Auseinandersetzung mit den angebotenen Themenbereichen.

Kategorie: Widerstand

Die Teilnehmenden schätzen, dass sich Freiwilligkeit als Prinzip durchzieht, damit die Übernahme der Verantwortung für die eigene Entscheidung mitzumachen oder zuzuschauen gewährleistet wird. Alle Teilnehmenden lassen sich auf das Methodenangebot ein. Ein direkter Widerstand ist nicht beobachtbar.

Kategorie: Reflexion

Die Teilnehmenden thematisieren die durch das Logbuch angebotene Form der Selbstreflexion zurückhaltend. Anscheinend sehen sie diese aber als gewinnbringende Möglichkeit Gelerntes aufzuarbeiten, wenn auch die schriftliche Form irritiert und ihnen Überwindung abverlangt. Das Bedürfnis Eintragungen vorzunehmen scheint nicht sehr ausgeprägt. Neben der durch das Logbuch „institutionalisierten“ Selbstreflexion liegt vermutlich kein weiterer gesteuerter Reflexionsbedarf vor.

Kategorie: Transfer

Den Praxisbezug fordern die Teilnehmenden regelmäßig ein. Schwierig scheint es, die Kolleg/innen in den Schulen dafür zu begeistern. Im Zusammenhang mit den Übungen steht die Forderung nach dem Transfer in den Alltag, der von den Referentinnen eingebracht wird. In den Übungen finden die Teilnehmenden Parallelen, die Bezüge zur alltagstauglichen Umsetzung bieten.

Kategorie: Nähe - Distanz

Die Freude am Miteinander ist beobachtbar und hilft, Nähe aufzubauen. Die durch die Methoden geforderte Kooperation in der Gruppe unterstützt den Abbau von Distanz und das Aufeinander zugehen. Die Bereitschaft sich einzulassen und zusammen zu erleben und zu erfahren ist ausgeprägt sichtbar. Die Übungen tragen zur Auflockerung bei und helfen, Konzentration aufzubauen. Die interne Gesprächskultur zeigt erneut die gelöste Stimmung im regen Austausch und der engagierten Beteiligung.

Kategorie: Team

In einem Rückblick auf die gemeinsame Arbeit der Autorin und einer Referentin findet ein zufriedenstellender Austausch statt. Dabei wird die Diskussionen mit Teilnehmenden gemein-

sam analysiert und die gegenseitige Zufriedenheit geäußert. Durch den gemeinsamen Rückblick und Austausch findet eine Entlastung der beiden Beteiligten statt.

Kategorie: eigene Rolle

Die Mehrfachbesetzung durch verschiedene Rollen belastet und fordert Klarheit gegenüber den Teilnehmenden und sich selbst. Die Logbucharbeit fordert zusätzliche Ressourcen ab, da Belastung von Seiten der Teilnehmenden gespürt wird. Das Wohlwollen der Gruppe unterstützt die Lehrgangsarbeit und das Forschungsvorhaben.

Im Resümee zum Forschungslogbuch E lässt sich Bestärkung ebenso wie Ambivalenz feststellen. Das Forschungsvorhaben steht neben dem Ausbildungsanspruch der neu ernannten Schulleiter/innen und wird in den Kategorien Eigene Ziele sowie Rolle deutlich. Diese heben sich von den übrigen Aussagen ab und werden in dem Kontext der Zusammenschau gesondert behandelt, da es sich um eigene Aspekte der Untersuchung handelt. Die subjektive Ausrichtung dieser Beobachtungen bestätigt auf den ersten Blick die bisherigen Ergebnisse und kann als weiterer Baustein zur Gesamtergebnisfeststellung gesehen werden.

6.1.3 Ergebnisse aus der Gruppendiskussion

Mit dem dritten Untersuchungsbereich schließt sich der Kreis der Ergebnisdarstellung. Die Abbildung 6.4 verdeutlicht die weitere Auswertung der Daten aus der Gruppendiskussion. Die Inhalte der Gruppendiskussion wurden in Kapitel 5.3 Kategorien zugeordnet, die nun vorliegen. Sie ergänzen und verdeutlichen die Aussagen aus den Logbüchern 2, da es sich um dieselben Teilnehmenden handelt, die sich in der Gruppendiskussion ausgetauscht haben und die Gelegenheit nutzten, Stellungnahmen und Gedanken zu äußern. Die Zusammenfassungen aus Kapitel 5.3 werden nicht mehr reduziert, da sie bereits fokussierend formuliert wurden. Somit findet sogleich eine Zuordnung zu den gesammelten Kategorien in Kapitel 6.2 statt. Hier verdeutlicht das nachfolgende Schema anstelle weiterer Zusammenfassungen den Umgang mit den Daten der Gruppendiskussion.

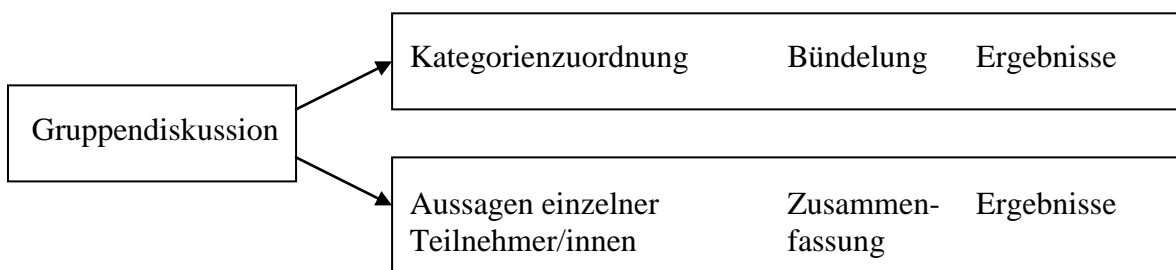


Abbildung 6.4: Auswertungsaspekte der Gruppendiskussion

Eine weitere Betrachtung befasst sich mit Einzelsichtweisen aus der Gruppendiskussion, die zusammen gefasst dargestellt und auf ihre Gesamtaussage reduziert wurden. Diese Aussagen werden erneut strukturiert, um eine Zuordnung und Übersichtlichkeit zu erleichtern und zu erreichen.

Teilnehmerin F5: Den spielerischen Zugang schätzt die Teilnehmerin sehr und hebt das spannende Element hervor. Ihr fehlt die Unterstützung zum Transfer in den Alltag. Sie äußert den Wunsch nach Vertiefung im kollegialen Kreis und eine damit verbundene Fortsetzung in der vertraut gewordenen Lehrgangsgruppe.

Teilnehmerin F8: Als eine harmonische, entspannende Woche, in der sich die Beteiligten näher gekommen sind, meldet die Teilnehmerin die gemeinsame Zeit rück. Ein vertiefender Praxisbezug wird angemahnt, verbunden mit der Hoffnung nach Weiterführung und kollegialer Unterstützung. Die Lehrgangswochen empfand sie als sehr gegensätzlich und erhofft sich für die dritte Woche eine Mischung von kognitiven und emotionalen Elementen.

Teilnehmer 7: Eine insgesamt positive Rückmeldung des Teilnehmers, wenn auch mehr Theoriebezug und schriftliches Material gefordert wird, das hilft, das Gelernte zu verankern und Nachschlageoptionen eröffnet. Auch er äußert den Wunsch nach weiterer Vertiefung im vertrauten Kreis.

Teilnehmer 10: Der Teilnehmer sieht den emotionalen Schwerpunkt in der zweiten Woche sowie einen kognitiver Schwerpunkt in der ersten Woche. Den Bedarf nach Theorie äußert er ebenso, aber seiner Meinung nach wäre Theorie auch nachschlagbar. Wichtig war für ihn, dass die Angebote sehr stark die Persönlichkeitsbildung ansprachen und ein intensives Erleben ermöglicht wurde, das nachhaltig in den Alltag wirkt.

An dieser Stelle erfolgt keine direkte Zuordnung zu den bekannten Kategorien. Die aufgeführten Aussagen der einzelnen Personen sollen als Ganzes stehen bleiben, da sie bei der Betrachtung der Gesamtergebnisse ein ganzheitliches Bild einzelner Beteiligter beisteuern. Damit verbindet die Autorin das Anliegen, die bisherige Vorgehensweise zu durchbrechen, die bislang im Vordergrund ausschließlich isolierte Antworten ohne Personenbezug zu den Fragen behandelte. Mit dieser Zusammenstellung lassen sich die beteiligten Personen als Ganzes in ihrer Meinung und den vielschichtigen Ergebnissen erfassen. Von Interesse scheinen hier die

vernetzte Sicht der Rückmeldungen bezüglich des Erlebens der Methoden, der Inhalte und Ziele sowie der kognitiven Bedürfnisse.

6.2 Triangulation der Einzelaspekte

Alle Ergebnisteile, die aus den einzelnen Auswertungsschritten hervorgehen, stehen auf einer sich nicht ständig verengenden Datenbasis, da es das jeweilige Untersuchungsinteresse mit dem angewandten Auswertungsvorgehen erfordert, auf alle vorhandenen Datenquellen immer wieder zurück zu greifen. Die Ergebnisteile sind vielmehr parallel untereinander vernetzt und erfordern ein reflexives Auswertungsvorgehen. Die Abbildung in 5.2 dient zur Erläuterung der Einflussfaktoren auf die Ergebnisse im Sinne der Triangulation. „So scheint es unbedingt geboten, unterschiedliche Forschungsstrategien zur gleichen Fragestellung zu verfolgen und deren Ergebnisse systematisch zu vergleichen“ (Mayring/Jenuß-Schiefer in: May (Hrsg.) 2005, S. 525).

Die Ergebnisse aus den Interviews bilden den Ausgangspunkt, der mit Hilfe der weiteren Ergebnisse aus den fünf Logbüchern überprüft wird. Dabei können Bestätigungen, Erweiterungen, Einschränkungen oder gegensätzliche Aussagen heraus gearbeitet werden. Die in die Tabellen eingetragenen Auswertungen aus den Ergebnisbereichen werden somit in ihrer Zuordnung erkennbar. Die vorliegenden Daten werden in dem Rahmen gekürzt, wie es ein gleich bleibendes Verständnis zulässt. Die jeweiligen Untersuchungsbereiche sind in der linken Spalte aufgeführt und werden dann durch die in der Auswertung ermittelten Daten in den rechten Spalten ausgeführt.

Bei den hier folgenden Ergebnissen sind keine weiteren Zuordnungen vorgenommen worden, da sie keine Parallelen zu den Perspektiven der hier vernetzten Untersuchungsinstrumente aufweisen. In der Gesamtauswertung - soweit es sich als gegenstandsadäquat erweist - werden sie erneut einbezogen.

Eigene Biographie: Ergebnisse

Das Interesse an Erwachsenen- bzw. Weiterbildung und Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung sowie die berufliche Weiterentwicklung, nicht die professionelle Ausbildung, bilden häufig Grundlage der Arbeit von Fortbildner/innen in der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung.

Ausbildung/Professionalisierung: Ergebnisse

Der autodidaktische Zugang zur Tätigkeit von Fortbildner/innen in der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung ermöglicht ein Einfühlen in die Lebenswelt der Kolleg/innen. Spezifische Ausbildung und regelmäßige Fortbildung könnte die Einarbeitung und Tätigkeit als Fortbildner/innen in der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung deutlich erleichtern und professionalisieren.

Erwachsenen- bzw. Weiterbildung sowie Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung: Ergebnisse

Die Grundhaltung zu Fortbildungen zeigt sich bei Lehrkräften in Form von kritischer, eher kognitiver sowie diskussionsfreudiger und anspruchsvoller Auseinandersetzung mit den Angeboten.

Bei diesen drei Ergebnisfeststellungen handelt es sich um die ganz spezifische Sichtweise der Lehrenden. Diese wird von den Lernenden indirekt berührt, indem sie für sie spürbare Wirkungen schildern, beispielsweise in Richtung Professionalität und Erwartungen. Die hier angeführten Ergebnisse wirken sich dementsprechend auf die weiteren Auswertungen aus. Insbesondere beeinflusst die theoriegeleitete Auseinandersetzung aufgrund der Literaturanalyse in Kapitel 2 den Blick auf die obigen Ergebnisse und lässt diese in der Gesamtauswertung wieder einfließen.

Die nun folgenden Ergebnisse der Interviews schaffen mit Hilfe der Darstellung der Ergebnisse aus den Logbüchern in der Tabelle zu den Aussagen aller Untersuchungsinstrumente eine Verbindung. Die in die Tabellen eingetragenen fokussierenden Formulierungen dienen der Übersichtlichkeit und Reduzierung des Materials auf wesentliche Aspekte.

Leitung und Moderation: Ergebnisse

Die Arbeit in der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung erfordert eine reflektierte Verbindung von persönlichem Einsatz und professionellem Umgang. Es gibt Grundsätze, die - auf die jeweilige Situation übertragen - die Qualitätssicherung unterstützen. Der schrittige Aufbau des Angebots, die Bildung von Vertrauen, Sensibilität und Interventionsgefühl sind wesentliche Faktoren. Transparenz sollte für die Lernenden zum rechten Zeitpunkt möglich sein.

Ergebnis-	Bestätigungen	Erweiterungen	Einschränkungen	Gegensätzliche
-----------	---------------	---------------	-----------------	----------------

bereiche				Aussagen
Logbuch 2	themenadäquater Zugang, aufbauende und angenehme Atmosphäre, rhythmisierender Spannungsbogen über die Woche, angenehme Überraschung	persönliches Erleben, sich entwickelndes Gemeinschaftsgefühl, transparentes Verhalten der Referenten, Unterstützung des Zugang	Nichtentsprechung von Erstbegegnung und Erwartungen	
Logbuch 3	freundliche und verständnisvolle Begleitung			
Logbuch E	Planung, Durchführung und Nachbereitung des Lehrgangs			
Gruppen-diskussion	Angemessene Angebote, Begleitung, aufbauende, rhythmisierende und hinführende Planung, erleichterter Zugang			

Team: Ergebnisse

Die Kooperation im (Leitungs-)Team ermöglicht ein individuelleres Eingehen auf die Teilnehmenden soweit die Teammitglieder stimmig zusammen arbeiten.

Ergebnis-bereiche	Bestätigungen	Erweiterungen	Einschränkungen	Gegensätzliche Aussagen
Logbuch 2	Gruppenreduzierung intensiviert Arbeitsfel,	themenabhängige Teamarbeit, für die eigene Tätigkeit anregend,		
Logbuch E	Rückblick auf die gemeinsame Arbeit, Austausch, Zufriedenheit, Analyse der Diskussionen mit Teilnehmenden, nachfragen gegenseitiger Zufriedenheit, Aufgabenteilung thematisiert	entlastender, gemeinsamer Rückblick und Austausch		

Rahmenbedingungen: Ergebnisse

Gute Rahmenbedingungen unterstützen die Arbeit mit erlebnis- und erfahrungsorientierten Methoden. Erschwerende Bedingungen fordern Flexibilität, Professionalität und Zielorientierung, um Fehlendes auszugleichen.

Ergebnis-bereiche	Bestätigungen	Erweiterungen	Einschränkungen	Gegensätzliche Aussagen
Logbuch2	förderliche Bedingungen	Verbesserung des Arbeitsklimas, Förderung einer entspannten und aufgel-		

		ckerten Atmosphäre, Bevorzugung kleiner Gruppen, Schonraum und Nähe		
Logbuch E	Aufgabenbereiche der Leitung: Raumgestal- tung, Ausstattung, In- formationen, Rhythmisierung des Tages			
Gruppen- diskussion		erleichtern der Gruppe den Zugang zueinander		

Eigene Ziele: Ergebnisse

Die Arbeit mit den erlebnisorientierten Methoden verlangt eine innere Überzeugung und Professionalität. Positive Erfahrungen und Rückmeldungen bestärken die Fortbildner/innen in ihrem Arbeitsansatz im Blick auf erlebnis- und erfahrungsorientierte Methoden.

Ergebnis- bereiche	Bestätigungen	Erweiterungen	Einschränkungen	Gegensätzliche Aussagen
Logbuch E		Forschungslogbuch im Fokus, Ambivalenz zwischen Anspruch und Motivie- rung		
Gruppen- diskussion	Wissen durch emotionalen Zugang vermittelt, erfolgreicher Zugang über die persönlichkeitsbildenden Angebote	Umsetzung eigener Erfahrungen im Ange- bot		
Logbuch 2	Bedeutung der Persönlichkeit der Referenten, Relevanz der persönliche Art der Referent/innen,			

Methoden: Ergebnisse

Erlebnis- und erfahrungsorientierte Methoden können mit Hilfe eines adressatenbezogenen Settings und unterstützenden Reflexionsangeboten durch Erleben und Aktivität im Sinne von Ganzheitlichkeit Lernen anbahnen und erleichtern.

Ergebnis- bereiche	Bestätigungen	Erweiterungen	Einschränkungen	Gegensätzliche Aussagen
Logbuch 1	Vielfältige und ab- wechslungsreiche Metho- den führen zu intensiven Erlebnissen und zu neuen Methodenerfahrungen			
Logbuch 2	angemessen, vielfältig, praxisorientiert, Reflexi-	entspannend, Motivation und Konzentration	Zugang erschließt sich nicht jedem	Hilfen und ein re- flektierter Umgang

	ons-möglichkeiten, intensive Auseinandersetzung, Auseinandersetzung mit neuen Impulsen, Erkenntnis- und Wissenszuwachs, zielführend, erwachsenengerecht		sofort	mit der Zeit, theoretische Anbindung fehlt, mögliche Unterstützung durch angebotene Theoriebausteine
Logbuch 3	gewinnbringend			
Logbuch E	Akzeptanz der Methoden, Anregungen zum Austausch und zur Diskussion	Bezug zur beruflichen Situation, Stimmung in der Gruppe gelöster, entspannter, vertrauter, positives Gruppengefühl		
Gruppen-diskussion	Zu Beginn skeptische Haltung, direkte Erfahrung ermöglicht Zustimmung, Vertiefung, Vertrauensaufbau, Ansprechen persönlicher Seiten, Zugang zu relevanten Führungsthemen	Weiterführung der Methodenerfahrung		

Themen: Ergebnisse

Persönlichkeitsbezogene Themen bieten sich für den Einsatz der erlebnis- und erfahrungsorientierten Methoden besonders an. Sie ermöglichen die individuelle Erfahrung und regen sowohl auf emotionaler als auch auf kognitiver Ebene die Selbstreflexion an.

Ergebnisbereiche	Bestätigungen	Erweiterungen	Einschränkungen	Gegensätzliche Aussagen
Logbuch 1	Thema durch erlebnis- und erfahrungsorientierte Methoden vermittelbar, Zugang durch aktives und spielerisches Tun			
Logbuch E	Teamentwicklung, Diskussionen über neue Rolle	gesteigerte Aufmerksamkeit und Interesse		
Gruppen-diskussion	Adäquates aufgreifen relevanter Themen, positive Vermittlung			Wunsch nach ausgewogener Mischung von Kognition und Emotion,

Lernen: Ergebnisse

Lernen kann durch das Prinzip der Ganzheitlichkeit und Herausforderung sowie des Erlebens angestoßen und zu Erfahrungen vertieft werden, die sich ihrerseits zu neuen Erkenntnissen und Einsichten entwickeln können.

Ergebnisbereiche	Bestätigungen	Erweiterungen	Einschränkungen	Gegensätzliche Aussagen
Logbuch 1	Förderung von Lernen durch die Methoden	angenehme Atmosphäre	ausreichender Theorieanteil vermiss,	
Logbuch 2	Gelegenheit, im Erleben zu lernen und so zu Erkenntnissen zu gelangen, Vertiefung und Erweiterung, Sensibilisierung und Bewusstsein, auf schulische Situation zu übertragen, Zugang und Arbeitsformen lernförderlich und kommunikativ			
Logbuch 3		angenehmes Lern-Klima		
Logbuch E	Lernen ermöglichen			
Gruppen-diskussion	mit Hilfe der Methoden, Vertrauen, Selbstwahrnehmung geschärft	angstfrei agieren und im Miteinander lernen		mehr Theoriebezug

Reflexion: Ergebnisse

Die Reflexion des Erlebten gehört zum Prozess des Lernens unabdingbar dazu, damit der Übergang in die Erfahrung und damit Bewusstheit und Perspektivenerweiterung stattfinden können.

Ergebnisbereiche	Bestätigungen	Erweiterungen	Einschränkungen	Gegensätzliche Aussagen
Logbuch 1	Methoden ermöglichen Reflexion und Verinnerlichung			
Logbuch 2	Reflexion ausreichend,		Informationsbedarf kann nie gedeckt werden, Schaffung zusätzlicher Möglichkeiten	schriftliche Grundlagen, theoretische Untermauerung
Logbuch E	Nachfragen, Selbstreflexion, Reflexionsmöglichkeit erleben			
Gruppen-diskussion			Reflexion intensivieren, Organisation durch die Leitung	

Transfer: Ergebnisse

Aufgabe der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung ist es, den Transfer in die schulische Realität anzustoßen und vorzubereiten, um Hilfen zur Umsetzung und Nachhaltigkeit zu geben.

Ergebnisbereiche	Bestätigungen	Erweiterungen	Einschränkungen	Gegensätzliche Aussagen
Logbuch 2	eigene Erfahrungen auf die			

	konkrete Arbeit umsetzbar, Potential an Kollegen weitergeben, persönlichkeitsbildende Elemente durch Methoden und Inhalte			
Logbuch 3	Einzelne Erkenntnisse in den beruflichen Alltag einbauen, Schulleitungsthemen ermöglichten den Einsatz von Erlebtem und Erfahrenem	Weiterführung	im Kollegium bedingt umsetzbar	
Logbuch E	Schulische Parallelen, die Bezüge bieten		Praxisbezug wird eingefordert, Kolleg/innen in den Schulen dafür nicht aufgeschlossen	Transfer eingefordert
Gruppen-diskussion				Transferhilfen werden vermisst, mehr Praxisbezug gewünscht

Nachhaltigkeit: Ergebnisse

Um Nachhaltigkeit zu ermöglichen bedarf es einer kontinuierlichen Sensibilisierung, das Gelernte im Alltag einzubinden und es dort zu reflektieren.

Ergebnis-bereiche	Bestätigungen	Erweiterungen	Einschränkungen	Gegensätzliche Aussagen
Logbuch 2		Weitere Begleitung und Unterstützung	Bedauern der begrenzten Möglichkeiten vor Ort, Zeit, die mangelnde Übung, erschwerte Umsetzung im Kollegium	
Logbuch 3	spezielle Inhalte und Methoden, mehr Bewusstsein und Sensibilität, Anregungen und Impulse, Fundament	Bereicherung		
Gruppen-diskussion	Persönlichkeitsbildung wirkt in die Alltagsanforderungen, unterstützt die Führungsarbeit	weitere Begleitung, Unterstützungssysteme vor Ort, Material, in dem nachgelesen werden kann		

Führungskräfte: Ergebnisse

Führungskräfte haben einen hohen Anspruch an die Zielorientierung und die Effektivität von Angeboten. Damit verbunden ist zunächst eine größere Distanz zu erlebnis- und erfahrungsorientierten Methoden, die den emotionalen Zugang zu Erkenntnissen in den Mittelpunkt stel-

len. Erfahrene Führungskräfte schließen sich solchen persönlichkeitsbildenden Angeboten gegenüber leichter auf.

Ergebnisbereiche	Bestätigungen	Erweiterungen	Einschränkungen	Gegensätzliche Aussagen
Logbuch E		lebendig und gesprächig, guter Zusammenhalt der Gruppe, Methoden wirken indirekt nach		
Gruppen-diskussion	Unterschiedlicher Wissensstand in der Gruppe	Im Gruppenerleben Homogenität empfunden	nicht jeder kann einen Zugang finden	
Logbuch 2	allen Beteiligten möglichst gerecht geworden, anregende und erfahrungsreiche Woche, steigende Motivation, Akzeptanz der erlebnis- und erfahrungsorientierten Methoden, keine Probleme sich einzulassen, Methoden zielführend, erkenntnisbringend			Adäquatheit für Schulleitung in Frage gestellt, fehlenden theoretischen Grundlagen, fehlende schriftliche Aufzeichnungen zur Nacharbeit

Distanz und Nähe: Ergebnisse

Angesichts der sehr persönlichkeitsnahen Vorgehensweise ist bei dem Einsatz von erlebnisorientierten Methoden ein vorsichtiges Hinführen eine der wesentlichen Grundlagen.

Ergebnisbereiche	Bestätigungen	Erweiterungen	Einschränkungen	Gegensätzliche Aussagen
Logbuch E	Nähe aufbauen, Kooperation in der Gruppe unterstützte Abbau von Distanz und Aufeinander zugehen	Freude am Miteinander, Berührungen, gemeinsames Lachen, entspanntes Verhalten, Vertrautheit im Umgang miteinander, Bereitschaft sich einzulassen und zusammen zu erleben und zu erfahren, Übungen trugen zur Auflockerung bei, halfen Konzentration aufzubauen, reger Austausch und engagierte Beteiligung		
Gruppen-diskussion	Methoden erleichtern den Zugang zueinander			

Widerstand – Freiwilligkeit: Ergebnisse

Der Umgang mit Widerstand erfordert sehr viel Aufmerksamkeit und Professionalität und ist besonders unter dem Gesichtspunkt der Freiwilligkeit des Angebots zu berücksichtigen.

Ergebnisbereiche	Bestätigungen	Erweiterungen	Einschränkungen	Gegensätzliche Aussagen
Logbuch 2	einlassen fällt den Lernenden in den meisten Fällen leicht, zunehmendes Vertrauen, entspannte Atmosphäre und gemeinsamer Spaß, Mitmachen und aktives Tun, Freiwilligkeit	Vorteile des Beobachtens, Perspektivwechsel	vereinzelt Abwehr	
Logbuch E	Freiwilligkeit, eigene Entscheidung mitzumachen oder zuzuschauen, überwiegend willige und aktive Teilnahme			

Da der interpretierenden Beurteilung das nun folgende eigene Kapitel 6.3 gewidmet ist, wird hier nicht auf eine Gesamteinschätzung eingegangen. Auf der Grundlage der zusammengestellten Untersuchungs- und Ergebnisbereiche wird im nachfolgenden Kapitel die generalisierende Darstellung verfasst. Besonderes Augenmerk liegt auf den Gemeinsamkeiten und Unterschieden der Aussagen der Lernenden wie der Lehrenden bezüglich der Hypothesen sowie auf die Verknüpfung der Ergebnisse mit den theoretischen Grundannahmen zum Gegenstandsbereich. Auf diese Weise sollen wesentliche Wirkungen der erlebnis- und erfahrungsorientierten Methoden auf die Initiierung von Lernprozessen mit Hilfe von Reflexion und Transfer geprüft werden.

6.3 Ergebnisbeurteilung

Im nachfolgenden Kapitel wird die zusammenführende Interpretation dargestellt. Bereits bei den vorherigen Schritten handelte es sich um Interpretationen infolge der subjektiven Bearbeitung und Gewichtung. Das Bewusstsein darüber wurde bereits mehrfach angesprochen und soll auch hier nicht unbeachtet bleiben. „Übersetzen“ wir die aufgezeigten Interpretationsregeln und -prinzipien in ein Qualifikationsprofil, so können wir von Interpretationskompetenzen sprechen, die den Forscher als idealen Interpreten seiner Beobachtungen auszeichnen“ (Hoppe-Graf in: May (Hrsg.) 2005, S. 541). Im stetigen Gewährwerden dieses Bemühens ist die vorliegende Arbeit zu verstehen.

Zunächst stellen die Zusammenführungen im Kapitel 6.2 durch die Triangulation die Basis der hier erfolgenden Überlegungen. „Aus der Logik der Einzelinformationen ergibt sich die Charakterisierung des Gesamtgegenstandes. Gemäß dem hermeneutischen Zirkel wirkt diese wiederum auf die Einzelaussagen zurück. Dabei werden „Offensichtliches“ sowie auch festgefasste Meinungen nochmals überprüft und gegebenenfalls geändert“ (Amesberger 2003/4, S. 229). Die Zusammenschau versteht sich im Sinne des hermeneutischen Zirkels und ist als Prozess nie abgeschlossen, muss aber an einem Punkt unterbrochen werden, um die Ergebnisse darstellbar werden zu lassen.

Somit werden im Folgenden die Daten der subjektiven Perspektiven in den verschiedenen Auswertungsschritten relativiert und nach deren Bedeutungsgehalt zusammengefasst. Das mündet in einem Konsensbildungsprozess, der das so geordnete Material verarbeitet. „Da wir in der qualitativen Forschung mit offen gelegten, subjektiven Perspektiven im Sinne des hermeneutischen Zirkels arbeiten, bedienen wir uns parallel zu den wissenschaftlichen Interpretationskriterien der Konsensanalyse, in der die Paradigmen (Erklärungsmuster) fundamental diskutiert werden“ (Amesberger 2003/4, S. 223).

Die hier aufgeführten Darstellungsaspekte sollen die Grundlage aufzeigen, auf der die Interpretation vorgenommen wird. In diesem Zusammenhang findet durchgehend die Bezeichnungen Lernende und Lehrende statt. Das scheint an dieser Stelle die geeignete Begrifflichkeit, um die beiden Gruppen in ihrer Gemeinsamkeit und Unterschiedlichkeit angemessen zu kennzeichnen.

In der Zusammenfassung wird nach der Zuordnung zur betreffenden Kategorie die Sichtweise der Lernenden aus den zur Verfügung stehenden und ermittelten Daten interpretiert. Daran schließt sich die Perspektive der Lehrenden an. Es kann sich um gemeinsame, erweiternde oder differierende Sichtweisen handeln. Ziel ist es, allen Aspekten mit diesem Verfahren gerecht zu werden und sowohl den Konsens als auch den Dissens aufzuzeigen. In einem weiteren Schritt wird auf Unterschiede und Auffälligkeiten Bezug genommen. In Kapitel 2 wurde die Grundlegung durch die Literaturanalyse vorgenommen. Darauf basiert im weiteren Verständnis die sich ergebende theoriegeleitete eigene Auseinandersetzung mit den Ergebnissen.

Kategorie: Leitung und Moderation

Mit einem angemessenen und adressatengerechten Zugang schließt sich nach Einschätzung der Lernenden das Thema für sie auf. Zunächst gehen die Erwartungen aufgrund von vorherigen Erfahrungen in andere Richtungen. Es fällt aber bei adäquater Einführung nicht schwer, sich auf die Methoden einzulassen. Wichtig dabei ist das Verhalten der Lehrenden, denen dieses Vorgehen Professionalität abverlangt. Deren Vorgehen muss nachvollziehbar und einschätzbar in seiner Intention und Zielorientierung sein. Zusätzlich wird von den Lernenden der Aspekt der Gruppenatmosphäre angeführt. Diese wird durch die Methoden deutlich unterstützt und intensiviert.

Die Lehrenden sind sich bewusst, dass eine entsprechende Planung des Einstiegs und des methodischen Angebots unerlässlich für deren Akzeptanz und Umsetzung sind.

Kategorie: Team

Für die Lernenden bietet die Teamarbeit der Lehrenden verschiedene Lernfelder. Zum einen sehen sie darin eine Möglichkeit in kleinen Gruppen zu arbeiten, was als intensiver und effektiver gesehen wird. Zum anderen sehen sie die Teamarbeit der Lehrenden als Anregung für eigene Teamtätigkeiten gerade im Führungsbereich. Außerdem ziehen sie den Bezug zum Thema, das gerade bei der Teamentwicklung Inhalt und Methode sinnvoll verbinden kann.

Für die Lehrenden bietet die Teamarbeit eine Entlastung und Gelegenheit des Austausches über beobachtete Gruppenprozesse und gestaltete Inhalte. Auch erleichtert sie ein intensiveres Eingehen auf die Lernenden, da ein beständiger Personenwechsel rhythmisiert und Beobachtungsräume schafft.

Kategorie: Rahmenbedingungen

Die Rahmenbedingungen werden sehr vielschichtig gesehen und beziehen sich sowohl auf die Organisation in Bezug auf die Örtlichkeiten, als auch auf die strukturellen Gegebenheiten. Die Lernenden erkennen darin förderliche Bedingungen, die den Lernprozess angenehmer machen und damit verbessern. Die Gruppe findet leichter zueinander. Ebenso spielt in den Einschätzungen die Gruppengröße eine Rolle; demnach entlastet das Arbeiten in kleinen Gruppen und bietet leichteren Zugang zu Nähe und Vertrautheit. Soweit die Bedingungen stimmig sind, werden sie nur reduziert wahrgenommen; sobald Defizite auftreten beeinflussen diese das gesamte Geschehen.

Die Lehrenden sehen ihre Aufgabe in der adäquaten Gestaltung der Umgebung. Die erlebnis- und erfahrungsorientierten Methoden fordern zusätzliche Räume, Zeit und Entfaltungsmöglichkeiten, insbesondere in Bezug auf die atmosphärische Ausgestaltung.

Kategorie: Eigene Ziele

Aus der Sicht der Lernenden ist die Persönlichkeit und die individuelle Art der Lehrenden ein wichtiger Aspekt in der Arbeit mit den erlebnis- und erfahrungsorientierten Methoden, da die Lehrenden das Interesse und die Bereitschaft für diese Formen aufschließen können. Mit dem emotionalen Zugang werden persönlichkeitsbildende Elemente verstärkt, was auch weiter in die eigene Arbeit wirken und für Kolleg/innen aufgeschlossen werden kann.

Den Lehrenden verlangt diese Form des Arbeitens viel Einsatz ab. Meist führten vielfältige eigene Erfahrungen in die gewählte Richtung. Die Rückmeldung durch die Lernenden stellt einen wesentlichen Faktor zur eigenen Motivation und stetigen Entwicklung der Angebote dar.

Kategorie: Methoden

Die erlebnis- und erfahrungsorientierten Methoden werden als abwechslungsreich, erwachsenengerecht, angemessen und vielfältig geschildert. Nach überwiegender Einschätzung der Lernenden fördern die Methoden ein anregendes Lernklima und zielführende Lernprozesse. Die Auseinandersetzung mit dem Thema wird intensiviert und ermöglicht gewinnbringenden Erkenntnis- und Wissenszuwachs. Die spielerische Komponente wird zumeist als entspannend und vertrauensbildend eingestuft und hilft, zu motivieren und die Konzentration auf die Inhalte zu erleichtern. Der Wunsch nach einer Weiterführung der so erlebten Erfahrungen verdeutlicht eine positive Einstellung.

Als Defizit merken die Teilnehmenden die fehlende theoretische Anbindung an. Auch wird die Effektivität in Relation zur benötigten Zeit in Frage gestellt.

Die Lehrenden wollen mit diesem Angebot Erkenntnisse fördern, die sich auf dem emotional ausgerichteten Weg als Wissen erschließen sollen. Hier ist eine Diskrepanz erkennbar zwischen dem, was von den Lehrenden intendiert wird und was einigen Lernenden Mühe bereitet. So werden teilweise weitere Hilfen und andere Methoden gefordert.

Kategorie: Themen

Die dargebotenen Themen finden bei den Lernenden mit den gewählten Methoden Anklang durch den aktivierenden und spielerischen Zugang. Unter dem Blickwinkel der Bedürfnisse

der pädagogischen Führungskräfte fühlen sich die Lernenden angesprochen und halten die Erarbeitung von Inhalten auf diesem Weg für adäquat. Die Ausgewogenheit von Kognition und Emotion wird angemahnt, da in dem methodisch erlebnisorientierten Zugang nach Einschätzung der Lernenden zu ausschließlich Wert auf die emotionale Komponente gelegt wird. Die Lehrenden sind der Meinung, dass beide Ebenen mit Hilfe der Anregung durch selbstreflexive Angebote angesprochen werden und diese Angebote im Sinne der Persönlichkeitsbildung besonders geeignet sind.

Kategorie: Lernen

Durch den Einsatz der erlebnis- und erfahrungsorientierten Methoden kann Lernen nach Einschätzung der Lernenden gefördert werden. Sie bieten Gelegenheit, im Erleben zu lernen und so zu Erkenntnissen zu gelangen. Beschrieben wird die Unterstützung des Lernprozess durch Vertiefung und Erweiterung sowie Sensibilisierung eigener Erfahrungen. Ebenso wird die positive Atmosphäre als lernförderlich eingestuft, da im angstfreien Miteinander Erfahrungen gemacht werden können, die die Selbstwahrnehmung schärfen und das Selbstvertrauen festigen. Vermisst wird teilweise der Theoriebezug, der helfen würde, die gemachten Erfahrungen innerlich breiter angelegt zu verorten.

Die Lehrenden gehen davon aus, dass Lernen durch die Methoden nachhaltig unterstützt wird und die Methoden einen wesentlichen Beitrag zur Erkenntnisgewinnung und -umsetzung leisten können.

Kategorie: Reflexion

Die Reflexionsangebote und -möglichkeiten sehen die Lernenden unterschiedlich. Zum einen scheinen die Angebote auszureichen und dem Bedarf zu entsprechen. Zum anderen kann der Bedarf nie gedeckt werden, was die Forderung nach zusätzlichen Formen und Gelegenheiten nach sich zieht. Der Wunsch nach weiterer Unterstützung und Intensivierung geht als Auftrag an die Lehrenden. Ebenso werden schriftliche Grundlagen und die theoretische Untermauerung als Verankerungshilfen vermisst.

Die Lehrenden gehen davon aus, dass sie Reflexionsangebote einplanen, weil Reflexion zum Prozess dazu gehört und in verschiedenen Formen stattfindet.

Hier differieren die Einschätzungen, wie Reflexion aussieht und welche Unterstützungsangebote gemacht werden sollen. Den Lernenden scheinen es nicht ausreichende Formen zu sein, die ihnen bei der Erkenntnisgewinnung angeboten werden, die Lehrenden gehen davon aus, dass diese im Prozess enthalten sind.

Kategorie: Transfer

Die erlebnis- und erfahrungsorientierten Methoden bieten Transfermöglichkeiten in die schulischen Bedingungen. So sehen die Lernenden ein Potential sowohl in den Methoden selbst, die in den Alltag übernommen werden sollen, als auch in den Inhalten, die damit transportiert werden. Das mit Hilfe der Methoden Erlebte wirkt weiter in die berufliche Tätigkeit und lässt es im schulischen Kontext bewusst werden und einfließen.

Hier zeigen die Forschungslogbücher und die Ergebnisse aus der Gruppendiskussion eine Entwicklung auf. Wurde zunächst noch Transfer eingefordert, der im Rahmen der gemeinsamen Woche teilweise vermisst wurde, so finden sich im Rückblick von Logbuch 3 Hinweise, inwieweit Transfer stattgefunden hat. Es wird jedoch auch darauf hingewiesen, dass die Umsetzbarkeit im Kollegium nur bedingt vorhanden ist, da keine Offenheit für diese Zugänge vorhanden ist.

Kategorie: Nachhaltigkeit

Die Lernenden geben zu bedenken, dass die Bedingungen vor Ort eine Umsetzung und Fortsetzung erschweren. Es gibt nur begrenzte Möglichkeiten, an der Thematik und den Erfahrungen weiter zu arbeiten. Dazu bedarf es Unterstützung und Strukturen, die helfen, gerade die Persönlichkeitsbildung weiter zu fördern.

In Logbuch 3 wird nach den Erfahrungen der zweiten Woche Rückmeldung gegeben. So empfanden die Lernenden spezielle Inhalte und Methoden als weiterführende Anregung, die im Alltag präsent war und ein Fundament bildete, auf dem die erfolgte Sensibilisierung fortgesetzt werden konnte. Insgesamt wurde die Bereicherung der Führungsarbeit durch die Methoden angeführt.

Die Lehrenden verfolgen das Ziel, durch die Methoden soweit möglich ausreichend zu sensibilisieren und damit im Alltag eine Kontinuität von Reflexion und Erfahrung einzubinden.

Kategorie: Führungskräfte

Überwiegend bezeichnen die Lernenden diese Methoden als bereichernd und anregend. Sie sehen darin eine Motivation, sich auf Probleme und Herausforderungen im Zusammenhang mit Führungsaufgaben einzulassen. Sie erleben die Methoden als zielführend und erkenntnisbringend. Die Gruppe entdeckt in der sonstigen Heterogenität eine Homogenität im gemeinsamen Erleben und Erfahren, da in dem Kontext des Miteinanders die Grundvoraussetzungen vergleichbar sind. Teilweise werden fehlende theoretische Bezüge und ebenfalls fehlende

schriftlichen Aufzeichnungen zur Nacharbeit angesprochen. Ebenso geben einige zu bedenken, ob es sich um führungssadäquate Methoden handelt.

Die Lehrenden gehen von mehr Herausforderung in der Arbeit mit den Führungskräften aus als diese selbst sehen. Die Sichtweisen sind unterschiedlich.

Kategorie: Distanz und Nähe

Den Lernenden scheint der Zugang wenig Mühe zubereiten. Sie beschreiben einen raschen Abbau von Distanz durch die Methoden, die es erleichtern aufeinander zuzugehen. In dem Spannungsbogen der Woche wurde deutlich, dass die zunehmende Vertrautheit sich auf das Einlassen und die Intensität der Auseinandersetzung auswirkt. Immer wieder erwähnen die Lernenden die zunehmende Vertrautheit.

In der Beobachtung bestätigen die Aufzeichnungen der Lehrenden diese Sichtweise und schildern persönlichen Austausch, Entspannung und Lockerheit als Umgangsformen.

Kategorie: Widerstand - Freiwilligkeit

Aus der Sicht der Lernenden sind die angenehme Atmosphäre und das zunehmende Vertrauen Basis dafür, sich einlassen zu können und mit Freude mitzumachen. Grundlegend ist eine Bereitschaft, sich auf diese Form einzulassen, zu beobachten. Der Aspekt der Beobachtung hat nicht den Charakter, dass die Lernenden sich aus dem Prozess herausnehmen wollen, sondern wird zumeist als weitere Möglichkeit gesehen, einen Perspektivwechsel zu vollziehen.

Die Lehrenden sind sich der Besonderheit der Situation durch die erlebnis- und erfahrungsorientierten Methoden bewusst und berücksichtigen den Aspekt der Freiwilligkeit und der schrittigen Hinführung, um den Teilnehmenden ein Einlassen zu ermöglichen.

Durchgehend empfundener Widerstand kommt vereinzelt vor und sollte akzeptiert und berücksichtigt werden.

Zusammenfassung

Die erlebnis- und erfahrungsorientierten Methoden finden Resonanz bei den Lernenden. Das zeigten die vorausgehenden Analysen auf. Bei genauerer Betrachtung ergeben sich erweiternde Erkenntnisse, die zu einer differenzierteren Sichtweise und einer Qualitätsverbesserung führen können. Da die Perspektiven der Beteiligten nebeneinander gestellt und miteinander in Verbindung gebracht werden konnten, wurde die Relativierung und Intensivierung in Bezug auf die jeweilige Betrachtungsweise und Aussageentwicklung zur Fragestellung dieser Untersuchung erleichtert. Darauf soll in den nachfolgenden Ausführungen eingegangen werden.

Eine erwähnenswerte Entwicklung ist durch die Bearbeitung der zeitlich aufeinander folgenden Forschungslogbücher deutlich geworden. Die anfängliche Skepsis zu Beginn der Sequenz wich positiven Erfahrungen, die zeigten, dass mit den erlebnis- und erfahrungsorientierten Methoden Lernen initiiert werden kann. Die im Kontext dieser gemeinsamen Erlebnisse gemachten Erfahrungen wurden begleitet von Gruppenprozessen und Persönlichkeitsbildung. Die Erkenntnis dazu meldeten die Lernenden als wohltuend und angenehm rück. Als fehlende Angebote merkten sie die theoretischen Grundlagen, den Transfer und die Praktikabilität an. Im Rückblick, den das Logbuch 3 anregte, waren im Nachklang positive Rückmeldungen verzeichnet, die den Transfer in den beruflichen Alltag vor Ort erkennen lassen.

Ein weiterer bemerkenswerter Aspekt liegt in der Entwicklung der Gruppe. Sowohl im Umgang miteinander als auch im Umgang mit den Methoden zeigen sich ein deutliches Vertrautsein, Entspannung und Gelassenheit. Die Lernenden sprechen selbst von zunehmender Lockerheit und sehen in dem Verlauf der Woche eine Steigerung sowohl der Intensität der Angebote als auch der eigenen Befindlichkeit. Einige äußern Bedenken, ob sie sich so auf den Baustein gegen Ende der Woche hätten einlassen können, wenn nicht eine kontinuierliche Entwicklung angebahnt worden wäre. Das lässt sich auch aus den Einträgen der Forschungslogbücher herauslesen. Sie wurden differenzierter und in ihrer Wahrnehmung ausgerichtet auf Lernzuwachs und Sensibilisierung für die Angebote.

Ein Aspekt, der von den Lehrenden nicht angeführt wird, dafür von den Lernenden sehr häufig, ist die Entspannung durch die erlebnis- und erfahrungsorientierten Methoden. Immer wieder erwähnen die Lernenden diesen Effekt, der ihnen erlaubt, die Woche auch im Sinne einer Erholung von der beruflichen Anspannung zu sehen. Es kann vermutet werden, dass die Methoden ein Loslassen und Sich-einlassen bewirken und damit Anspannung verhindern. Dies führt zu der Annahme, dass die Methoden den Eindruck fördern, den Ansprüchen gerecht werden und gleichzeitig für die berufliche Weiterentwicklung etwas lernen zu können.

Die theoretische Grundlegung wird wiederholt angemahnt. Die Lernenden sehen in den Angeboten zwar Erfahrungen verankert, wünschen sich aber auf dem Weg der Kognition eine Unterfütterung des Gelernten und wollen auf dem Weg Verstehen sichern. Die Annahme, dass in der erlebten Begegnung die Theorie enthalten und damit abrufbar sei, scheint keine Akzeptanz zu finden. Auch werden schriftliche Aufzeichnungen vermisst, die helfen, das Er-

lebte später zu wiederholen und zu bearbeiten. Dies sollte als Impuls an die derartig ausgerichtete methodische Arbeit aufgenommen, reflektiert und berücksichtigt werden.

Zum Themenfeld Reflexion ist beachtenswert, dass unterschiedliche Wahrnehmungen und Einschätzungen vorliegen. So vermissen die Lernenden ausreichend Zeit und Gelegenheit zur Reflexion und haben Bedarf nach mehr. Das äußert sich auch in dem Wunsch nach Weiterführung und Vertiefung sowie nach intensiverer Praxisausrichtung. Die Erwartungen richten sich an die Lehrenden, die Unterstützung und Angebote zur Verfügung stellen sollten. Die Lehrenden hingegen gehen davon aus, dass die Reflexion, die während der Übungen stattfindet, bereits Lernprozesse anregt und ermöglicht. Hier besteht unter Umständen Klärungsbedarf, was mit Reflexion jeweils gemeint ist. Eine Vermutung könnte sein, dass mehr Anregungen in Richtung Transfer den Bedürfnissen gerecht werden. In der Verwendung der Begrifflichkeiten kommt es möglicherweise zu Überschneidungen, die Missverständnisse nach sich ziehen.

Die Sichtweisen auf das Verhalten der Führungskräfte im Umgang mit den erlebnis- und erfahrungsorientierten Methoden gehen deutlich auseinander. Die Lernenden formulieren großteils keine Zugangsschwierigkeiten und wenig Probleme, sich auf diese Formen der Erarbeitung von Erkenntnissen einzulassen.

Die Lehrenden hingegen führen Erfahrungen an, die sich auf schwierige und sehr zögerliche Annäherungen von Seiten der Führungskräfte beziehen. Zu vermuten ist, dass die Wahrnehmungen unterschiedlich sind. So erleben die Lehrenden die Einstiegshürde bei der Arbeit mit Führungskräften höher als bei Lehrkräften. Die Lernenden sehen ihre Ausgangssituation und erleben sich darin aufgeschlossen und den neuen Methoden zugewandt.

Die Kategorie: Distanz - Nähe weist voneinander abweichende Interpretationen auf. Von den Lernenden wird darauf indirekt Bezug genommen, da sie die Wohlfühlatmosphäre erwähnen und wenig Annäherungsprobleme sehen.

Die Lehrenden verweisen auf die Sensibilität, die notwendig ist, um einen Zugang zu den Beteiligten und der Sache anzubahnen. Eine Überforderung mit zu abrupten und intensiven Angeboten ist zu vermeiden. Möglicherweise sehen die Lernenden die Ergebnisse dieser Bemühungen als Standard und gehen von der Selbstverständlichkeit der motivierenden und adressatengerechten Atmosphäre aus.

In einem Rückbezug auf Kapitel 6.1.3, in dem zusammenfassend die Sichtweise einzelner Teilnehmenden in der Diskussion wiedergegeben werden, wird erneut das Gesamtbild einzelner Lernender rekonstruiert. Die unterschiedlichen Personen zeigen ein jeweils eigenes Bild, das in der vorher zusammen gefügten Gesamtschau als repräsentativ eingefügt werden kann. Die einzelnen Facetten ergeben eine Bandbreite, die Gemeinsamkeiten und Unterschiede widerspiegelt. Zufriedenheit mit den methodisch hervorgerufenen Erlebnissen und Erfahrungen äußern die Befragten ebenso wie gewachsene Vertrautheit, Nachhaltigkeit und eine kritische Sicht auf mangelnde Theorieuntermauerung.

Ebenso sollen die Sichtweisen der Lehrenden, die in den Interviews zum Berufsverständnis deutlich werden, in das Gesamtbild eingebunden werden. So steht neben dem Interesse an der erwachsenenbildnerischen Tätigkeit der autodidaktische Zugang, der ein Einfühlen in die Tätigkeitswelt bedingt, aber durch professionelle Ausbildung erleichtert würde. Die Arbeit in der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung und das Klientel in seiner Eigenart wird geschätzt und in seiner Verfasstheit in die Konzeption mit einbezogen. Diese Sicht lässt sich an den Ergebnissen der Literaturanalyse spiegeln und finden von daher Bestätigung und Erklärung – dies durchaus im Sinne der Verknüpfung, wie sie von Hoppe-Graff formuliert wird: „Es geht darum, der praktischen Erprobung und Erfahrung von Datenerhebungsverfahren viel mehr Raum zu geben und dabei gleichzeitig der theoretischen Anbindung, auf die die Datenerhebung gerichtet ist, mehr Gewicht zu verleihen“ (Hoppe-Graf in: May (Hrsg.) 2005, S. 542). So entspricht die jeweilige Selbstdarstellung der Interviewten durchaus dem Bild, das sich aus den Literaturrecherchen ergibt. Das rührt an den grundlegenden Kriterien der Professionalisierung von Lehrerinnen- und Lehrerfortbildnern ebenso wie an die inhaltlichen Zielvorstellungen und methodischen Aufbereitungen.

Als weiterführendes Ergebnis lässt sich festhalten, dass die für die Fortbildungsqualität erforderlichen Bezüge zwischen theoretischen Begründungen und praktischer Ausführung durch konzeptionelle Veränderungen bei der Fortbildungsplanung noch weiter gefördert werden sollten. In der Verbindung aus empirischen Erkenntnissen durch die Fallstudie und Erkenntnissen aus der Literaturanalyse lassen sich neue Perspektiven und Bestätigungen zum Theorieaufbau gewinnen. Die so gewonnenen Erkenntnisse werden in den folgenden Thesen festgehalten, die als die Ausgangspunkt für weitere Praxisprojekte und Untersuchungen verstanden werden:

- Die erlebnis- und erfahrungsorientierten Methoden initiieren Lernprozesse.

- In der Aus- und Fortbildung für Führungskräfte ermöglichen die erlebnis- und erfahrungsorientierten Methoden insbesondere die Auseinandersetzung mit persönlichkeitsbildenden Themen.
- Die erlebnis- und erfahrungsorientierten Methoden schaffen eine lernförderliche Atmosphäre.
- Der Aufbau eines vertrauensvollen Gruppenklimas wird durch die erlebnis- und erfahrungsorientierten Methoden erleichtert.
- Auf diese Weise tragen die erlebnis- und erfahrungsorientierten Methoden in der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung zur Qualitätsverbesserung bei.
- Die adäquaten Voraussetzungen sind durch Fortbildner/innen adressatengerecht und professionell zu schaffen.
- Die theoretischen Rückbezüge und Grundlegungen müssen jeweils erkennbar gemacht werden.
- Der Reflexion muss auf angemessene und nachvollziehbare Weise Raum gegeben werden.
- Die beruflichen Gegebenheiten der Lehrkräfte und insbesondere Führungskräfte erfordern Transferhilfen mit Anregungen durch die erlebnis- und erfahrungsorientierten Methoden.

6.4 Gütekriterien in Bezug auf die vorliegende Untersuchung

Die in Kapitel 4 aufgeführten Gütekriterien begleiteten die Untersuchung fortlaufend. Mit einem erneuten Blick auf diese dem Forschungsverständnis zugrunde liegenden Kriterien schließt die Darstellung der Datenerhebung, -aufbereitung und -auswertung sowie der zusammenfassenden Interpretation ab. In dem abschließenden Kapitel 7 wird auf die Auswirkungen und Folgerungen der Ergebnisse eingegangen.

Ausgehend von den sechs bereits in Kapitel 4 formulierten Gütekriterien wird rückblickend offen gelegt, wie diese Vorgaben in das Forschungsvorhaben eingeflossen sind und darin berücksichtigt wurden.

Verfahrensdokumentation

Zunächst wird das Vorverständnis mit einer eingehenden Literaturanalyse mit dem Grundanliegen der theoriegeleiteten Vorgehensweise expliziert. Die in Kapitel 2 aufgeführten Überlegungen beziehen sich direkt oder indirekt auf die Konzeption, die Planung, die Durchführung und die Nachbereitung der Untersuchung. So wirkt das Verständnis von Lehrerinnen- und

Lehrerfortbildung in die Sequenzplanung, ebenso wie das von Erlebnispädagogik hilft, die erlebnis- und erfahrungsorientierten Methoden zu gestalten. Die didaktische und methodische Grundstruktur eines Fortbildungsangebots fließt in die gesamte Fortbildungsarbeit ein.

Mit der Auswahl der Untersuchungsinstrumente geschieht eine bewusste Schwerpunktsetzung. Sowohl die Lehrenden als auch die Lernenden sollen zu Wort kommen. Die Interviewsituation bietet sich für die Lehrenden an, da es sich zahlenmäßig um eine überschaubare Größe handelt. Außerdem kann in diesem Rahmen intensiv nachgefragt werden, um konkrete Vorstellungen von den vorliegenden Erfahrungen zu gewinnen. Die Lernenden kommen in den Forschungslogbüchern zu Wort. Diese Form schien angemessen, um möglichst allen die Gelegenheit zu geben, sich zu äußern. Zu dem konnten auf diese Weise Daten begleitend über den gesamten Untersuchungszeitraum gewonnen werden, so dass Kontinuität und Rückbezug ermöglicht wurden. Mit der Gruppendiskussion erhielten die Lernenden erneut die Gelegenheit, ihre Erfahrungen und Eindrücke zu formulieren.

Die Durchführung der Untersuchung stellt Kapitel 3 ausführlich dar. Es werden sowohl die Vorbedingungen als auch die Gegebenheiten während des Untersuchungsverlaufs geschildert. Das geschieht, um alle Faktoren aufzuzeigen, die beeinflussend wirken können und die den Verlauf und die Umsetzung berühren.

Die Auswertung der Daten wird in Kapitel 5 und 6 vorgenommen. Die Vorgehensweisen lassen sich in den einzelnen Schritten differenziert darstellen und mit Hilfe von Graphiken veranschaulichen. Die Ergebnisse ermöglichen eine Gesamtsicht und führen zu Thesen, die auch Weiterentwicklung und Umsetzungsmöglichkeiten andeuten.

Argumentative Interpretationsabsicherung

Die Interpretation, die das gesamte Untersuchungsverfahren bestimmt, beruht auf vielfältigen Daten, die in einem weiteren Schritt nach einem offen gelegten Verfahren ausgewertet wurden. Dabei handelt es sich um den Versuch, möglichst allen Informationen gerecht zu werden. Der Rückbezug auf die Daten gestaltet sich so, dass er jederzeit nachvollziehbar ist. Ebenso sind die Verfahren, die sich an dem jeweiligen Gegenstand orientieren, transparent gehalten. „Wo Brüche sind, müssen sie erklärt werden“ (Mayring 2002/3, S. 145). Das wurde bei Aussagen, die sich abweichend vom Erwarteten zeigten, versucht, indem sie explizit mit in die Auswertung einbezogen wurden. Daraus ergaben sich neue Aspekte, die in die Interpretation

und damit in die Ergebnisentwicklung einfließen, was die Berücksichtigung der Anregungen zu einer Verstärkung der theoretischen Fundierung in den Thesen deutlich macht.

Regelgeleitetheit

Gemäß dem Ablaufmodell der qualitativen Inhaltsanalyse sollte ein schrittiges Vorgehen bei der Auswertung die einzelnen Operationen nachvollziehbar machen. So wurden zunächst die Interviews mit Hilfe der Kategorienbildung aufgearbeitet. Dann erfolgte die sukzessive Auswertung der Forschungslogbücher in chronologischer Reihenfolge, um der dahinter stehenden Entwicklung gerecht werden zu können. Mit jedem Auswertungsschritt entstanden Ergebnisse und zugleich Erfahrungen im Untersuchungsprozess, die sich in der darauf folgenden Auswertung niederschlagen konnten. Damit wurden Modelle entwickelt, die sich aufeinander beziehen und die möglichst nah am Gegenstand und dessen Genese interpretiert werden konnten. „Keine Regel ohne Ausnahme“ (ebd. S. 146), diese Prämisse eröffnete einen Spielraum, wenn er von dem Instrumentarium gefordert wurde. So ist das Forschungslogbuch der Autorin in modifizierter Form ausgewertet worden, da die Datenlage von denen der Lernenden abwich.

Nähe zum Gegenstand

Die Gegenstandsangemessenheit ist ein Leitgedanke der qualitativ-interpretativen Forschung (vgl. ebd. S. 146). Diesem wollte die vorliegende Untersuchung insofern gerecht werden, als sie sich ins Feld der Fortbildung begab und dort in der Aus- und Fortbildungssituation die Erhebung durchführte. Dabei wurde versucht, einen Einklang mit den Interessen der Lernenden herzustellen, indem das Forschungslogbuch nicht nur Untersuchungsinstrument war, sondern gleichzeitig auch als Angebot der Selbstreflexion diente, das den Lernprozess begleiten und reflektieren helfen konnte. Somit waren die Lernenden mit einer zusätzlichen Möglichkeit ausgestattet, sich mit ihrer Führungsentwicklung zu befassen und eine neue Methode zur Reflexion kennen zu lernen. Insofern wurde – im Sinne der eingangs genannten Gegenstandsangemessenheit – eine wechselseitige Verknüpfung von Forschungs- und Lernsituation geschaffen. Außerdem bot sich den Teilnehmenden und zugleich Adressaten des Untersuchungsvorganges mit dem Methodenangebot der erlebnis- und erfahrungsorientierten Ausrichtung ein weiter Zugang zu Lernprozessen an, der in dieser Form eher ungewöhnlich und wenig verbreitet ist. Die Rückmeldungen bezüglich der Logbucharbeit verdeutlichen eine gewisse Ambivalenz, da die erlebnis- und erfahrungsorientierten Ausrichtung als Wert er-

kannt, aber in ihrer Praktikabilität bezweifelt wird. Die Methoden werden - insgesamt gesehen - als Bereicherung eingeschätzt. Das sei an dieser Stelle als Gesamtfazit fest gehalten.

Kommunikative Validierung

Der Dialog mit den Partner/innen der Untersuchung wurde mehrfach gesucht. Die Lernenden sind durch die Logbucharbeit über die Fortbildungssequenz hinweg involviert. In der dritten Woche wurden den Lernenden die Auswertung der Untersuchung vorgestellt, die sie durch Zustimmung als zutreffend rückmeldeten. Außerdem fand in der dritten Woche eine weitere Befragung statt, die die Betreffenden auf die Ergebnisse der zweiten Woche beziehen konnten. Ein weiterer Dialog wurde mit den Lehrenden geführt, da diese die Interviews und die Logbücher vorgelegt bekamen und Gelegenheit zur Rückmeldung erhielten. Diese konnte insofern genutzt werden, als Diskussionen um die eigene Sicht und die der Lernenden entstanden, die eine Selbstreflexion der Lehrenden auslöste.

Triangulation

Die Triangulation der vorliegenden Daten wurde in Kapitel 6.2 vorgenommen. Hier wurden alle Daten zusammengeführt und einer Ergebnisverdichtung unterzogen, die die Grundlage für die Gesamtinterpretation bot. Sie ergeben ein aus Einzelteilen zusammengesetztes Bild, das die Sichtweise der Lehrenden mit der der Lernenden - und hier wieder über einen größeren Zeitraum hinweg - abbildet. „Die Ergebnisse der verschiedenen Perspektiven können verglichen werden, können Stärken und Schwächen der jeweiligen Analysewege aufzeigen“ (ebd. S. 148). So entsteht aus den Interviews, den Forschungslogbüchern und der Gruppendiskussion eine Basis für die daraus abgeleiteten Thesen.

7. Zusammenschau und Ausblick

7.1 Aus der Untersuchung resultierende Folgerungen für die Aus- und Fortbildung von pädagogischen Führungskräften

Die Intention der vorliegenden Untersuchung ist es, Erkenntnisse zum Einsatz, zur Wirkung und zu Transfermöglichkeiten von erlebnis- und erfahrungsorientierten Methoden in der Aus- und Fortbildung von Führungskräften des schulischen Bereichs zu gewinnen. Im Rahmen der

Sequenz leistet die zweite Fortbildungswoche einen Beitrag zur Klärung der Fragestellung, in welcher Weise Wege und Formen der erwachsenen- und adressatengerechten Fortbildung weiterentwickelt werden müssen, um den Erwerb von Führungskompetenzen zu vertiefen. Die vorliegende Arbeit befasst sich mit den Methoden und deren Einsatzbedingungen, um diese beurteilen und optimieren zu können. Daran anknüpfend zeigt die Analyse der Rückmeldung der Teilnehmenden die Perspektive der Lernenden auf. Diese steht in Relation zu den Befragungen der Fortbildner/innen, die die Sicht der Lehrenden widerspiegeln. Beide Perspektiven verbinden sich in den Kategorien, die die im Rahmen des Methodeneinsatzes berührten Bereiche erschließen. Aus den gewonnenen Erkenntnissen und ihrer Interpretation erwachsen Schlussfolgerungen für die Angebote von Fortbildungen, die auf der Grundlage der vorliegenden Untersuchung gezogen werden.

Erlebnis- und erfahrungsorientierte Methoden bedürfen im Vorfeld einer intensiven Auseinandersetzung mit ihren Gestaltungsmöglichkeiten und Zielen. Die Fortbildner/innen nehmen in der Fortbildung eine andere Rolle ein als in herkömmlichen Formen monologischer Informationsweitergabe und sind in den Lernprozess stark integriert. Im Vorfeld des Methodeneinsatzes entwickeln sie ein Arrangement aus potentiellen Übungsformen, gruppenbezogenen Informationen und Materialien. Eine tragende Rolle kommt in diesem methodischen Ansatz der Gruppe der Teilnehmenden und ihrer Bereitschaft sich einzulassen zu. Zusammen mit den organisatorischen Voraussetzungen lässt sich der Einstieg mit Hilfe einer rhythmisierenden Gesamtplanung gestalten. Diese muss allen Teilnehmenden die Option eröffnen, Bereitschaft zur Beteiligung zu entwickeln. Innerhalb der Wochengestaltung ist es unerlässlich einen „roten Faden“ zu spannen, der es den Teilnehmenden ermöglicht nachzuvollziehen, an welcher Stelle des Lernprozesses sie sich befinden und wo der Bezug zur beruflichen Praxis liegt. Die Wirksamkeit und Nachhaltigkeit hängt entscheidend von der Herstellung dieser Bezüge und entsprechenden Reflexionsangeboten ab. Der Einsatz erlebnis- und erfahrungsorientierter Methoden muss also Aspekte berücksichtigen, die sich auf die Planung, Durchführung und Begleitung solcher Fortbildungsarrangements beziehen.

Ein wesentlicher Bestandteil der erlebnis- und erfahrungsorientierten Methoden ist es, Erleben zu initiieren, das Lernen ermöglicht und frei setzt. Dies kann durch kleine Übungen oder durch komplexere Aufgabenstellungen erfolgen, wie zum Beispiel aus den Bereichen der Wahrnehmung, der Vertrauensbildung oder der Kooperation. Mit einer anschließenden Reflexion wird Raum angeboten, die Erlebnisse gemeinsam mit der Gruppe oder für sich allein zu

reflektieren und damit den Übergang in eine bewusste Erfahrung und dann in eine Erkenntnis zu eröffnen. Die Methoden erfüllen dabei keinen Selbstzweck, sondern stellen eine Hilfe dar, diesen Prozess in Gang zu setzen. Den Teilnehmenden soll erkennbar sein, dass es sich um eine zielgerichtete Übung handelt, die Selbstreflexion und Transfer ins berufliche Geschehen anbahnt. Die Auswahl der Übungen erfolgt mit Blick auf die jeweilige Zielsetzung, den Inhalt und die Gruppe, wobei die Methoden den Anspruch erfüllen sollten, problemorientiert und zielführend zu sein. Mit der Bearbeitung muss eine Herausforderung verbunden sein, die die Teilnehmenden motiviert und zur Entwicklung von Lösungs- und Bearbeitungsstrategien veranlasst. Die Übungen sollten weder eine Unter- noch eine Überforderung hervorrufen. Um das zu verhindern, muss immer mit Blick auf die Gruppe und die Inhalte geplant und die Planung im laufenden Prozess gegebenenfalls revidiert werden.

Erlebnis- und erfahrungsorientierte Angebote stehen im Mittelpunkt der methodischen Planung. Von ihnen gehen wesentliche motivierende Wirkungen aus, die sowohl die emotionalen als auch die kognitiven Bedürfnisse berücksichtigen. Daher müssen die verwendeten Methoden erwachsenengerechten und lernförderlichen Ansprüchen genügen und sich an den Erkenntnissen der Lernforschung orientieren. Diese Ausrichtung ermöglicht es, dass der Methodeneinsatz professionell erfolgt.

Die ganzheitlich ausgerichtete methodische Gestaltung bedingt eine adäquate Planung und Transparenz. Es genügt nicht, einige erlebnis- und erfahrungsorientierte Methoden in den Fortbildungsablauf einzuflechten und damit Anteile von Erleben und Reflexion abzuarbeiten. Es ist vielmehr ein systematisches Planen, Durchführen und Reflektieren notwendig, das sich auf die zu erarbeitenden Inhalte und die Adressaten bezieht. Dazu ist erforderlich, dass ein Abgleich zwischen Methode, Inhalt und Ziel erfolgt, der ganzheitliches Lernen ermöglicht. Dabei ist dem Bedürfnis nach theoretischen Grundlagen Rechnung zu tragen, die sowohl integriert als auch in eigens gestalteter Form angeboten werden können. Die Planung der Sequenz erfolgt auf dieser Basis und berücksichtigt die Sachlogik und den Theoriegehalt der erforderlichen Bausteine. Das erfordert fundierte Kenntnisse und Fähigkeiten der hinsichtlich der methodischen und inhaltlichen Ausgestaltung.

Im Hinblick auf die Ziele von Fortbildung müssen erlebnis- und erfahrungsorientierte Methoden eine persönlichkeitsbildende Komponente berücksichtigen. Dieser Ansatz ist wichtig, da sich das Angebot nicht nur auf Inhalte und Theorie beziehen soll. Es bedarf in der Führungs-

kräfte-Fortbildung einer eingehenden Betrachtung des eigenen Rollenverständnisses als Führungskraft, da mit der Übernahme der neuen Rolle vielfach Unsicherheiten und Überforderungen verbunden sein können. Diese gehen einher mit dem Bedürfnis nach greifbaren Fakten und nachvollziehbaren Informationen, die helfen sollen, den Berufsalltag und die neuen Aufgabenfelder zu bewältigen. Damit schwindet die Offenheit und Bereitschaft sich einzulassen hinsichtlich der dargestellten Methoden, da der Bezug zu den Führungsanforderungen nicht immer sofort erkennbar wird. Vielfach scheint ein Rollenverständnis zu bestehen, das stark darauf ausgerichtet ist, die Sachebene zu bedienen und zunächst emotionale Aspekte zurück zu stellen. Geeignete Angebote sind demnach erforderlich, um diesen Tendenzen konstruktiv zu begegnen. Es sind somit Arbeitsweisen anzustreben und Lernarrangements anzubieten, die eine Veränderung des Rollenverständnisses anbahnen helfen, die Neugier und Motivation erzeugen und die erkennen lassen, dass es sich um relevante Vorgehensweisen handelt. Der Spannungsbogen einer Fortbildungswoche kann unterstützend wirken, da - aufbauend auf gewonnene Erfahrungen - Vertrauen und Akzeptanz zunehmen können. Somit werden Distanz ab- und Nähe aufgebaut, wie von den Teilnehmenden mehrfach bestätigt. Hinzu kommt, dass mit Hilfe von Reflexion und Austausch Transfermöglichkeiten und Begründungszusammenhänge erkannt und erleichtert werden. Damit wird eine zielführende und lernförderliche Transparenz geschaffen.

Eine durch Erleben und Erfahrung geprägte Lernsituation bedarf der Begleitung und Unterstützung seitens der Fortbildenden. So kann es nicht intendiert sein, die Teilnehmenden in ihrem Lernprozess überwiegend allein agieren zu lassen und im Sinne einer gleichsam „von selbst“ erfolgenden Erkenntnisentwicklung sich als Lehrender passiv zurück zu ziehen. Durch zielgerichtete Impulse und erläuternde Eingriffe sollte einer Desorientierung und möglichem Widerstand entgegen gewirkt werden. Die Balance zwischen zu viel und zu wenig Intervention ist eine wesentliche Voraussetzung für die Gestaltung von professionellen Lernprozessen. Lediglich der Spielfreude dienende Angebote haben ebenso wenig Berechtigung wie eine ausschließliche theoretische Informationsweitergabe. Ausgewogenheit und die beabsichtigte Vernetzung von Erleben, Erfahrung und Wissen sind Anforderungen an die Fortbildenden. Dabei sollte der Gedanke der Begleitung der Lernenden im Vordergrund stehen, um einen Zugang zu ermöglichen und die Weitergestaltung von Lernprozessen zu unterstützen. Eine ständige, aufmerksame Wahrnehmung der Teilnehmenden und des Geschehens ist unabdingbare Voraussetzung. Vornehmlich sollte das im Team erfolgen, da so vielfältigere Wahrnehmung und ein individuelleres Eingehen auf die einzelnen Lernenden möglich werden. Zudem

entlastet die Arbeit im Team und bringt personelle Varianz und zusätzliche Identifikationsmöglichkeiten mit sich.

Im Austausch der Teilnehmenden mit Fortbildner/innen werden Erfahrungen weiter bearbeitet und bieten so einen Weg zum Wissens- und Erkenntniserwerb. Der Gruppenprozess dient ebenso diesem Anliegen, da durch den kollegialen Austausch und die Ähnlichkeit der Problemfelder im Führungskontext Strategien und Lösungsansätze gemeinsam entwickelt werden können. Somit kommt allen Beteiligten im Sinne von notwendigen Reflexionsansätzen eine große Bedeutung zu, da die Lernprozesse auf solche Weise vertieft und intensiviert werden können.

Der Umgang mit Widerstand bedarf einer sensiblen Handhabung, die einerseits von der Leitung gefragt ist, andererseits im Rahmen des Gruppenerlebnisses integriert werden kann. So ist sowohl die aufgabengeleitete Beobachtung als auch der lediglich passiv teilnehmende Rückzug eine Möglichkeit, Ablehnung oder Unsicherheiten zu begegnen. Die Teilnahme sollte auf jeden Fall auf freiwilliger Basis erfolgen. Teilnehmende, die sich nicht integrieren lassen oder eine aktive Beteiligung ablehnen, sollten die Gelegenheit bekommen, eigene Lernwege zu gehen und sich individuell mit den Inhalten auseinander zu setzen. Entlastend wirken die erlebnis- und erfahrungsorientierten Methoden besonders angesichts der Tatsache, dass Heterogenität in Bezug auf Wissen und Vorerfahrungen bezüglich fachlicher Inhalte keine Relevanz hat, da es in der Anwendung der Methoden unerheblich ist, inwieweit inhaltliche Kenntnisse bereits vorhanden sind. In der Ausübung der Methoden entsteht eine Homogenität der Gruppe bezüglich emotionaler Erfahrungen und deren Reflexion.

Ebenso wie bei der vortragsorientierten Informationsweitergabe, bei der durch schriftliche Aufzeichnungen sowie begleitende Unterlagen und Präsentationen der Aufbau von Wissen angeregt wird, sollten auch die erlebnis- und erfahrungsorientierten Methoden die Lernprozesse und den intendierten Erkenntnisgewinn transparent machen. Lernschritte laufen sehr individuell und persönlichkeitsbezogen ab und sind somit nicht unmittelbar greifbar und sichtbar zu machen. Hilfreich sind deswegen institutionalisierte Zeiten des gemeinsamen Erfahrungsaustausches und die Aufbereitung von Impulsen durch Bildmaterial und Verschriftlichung. Ebenso können ergänzende Übungen und eine Weiterführung der Fortbildung über den festgesetzten Rahmen hinaus Nachhaltigkeit und Wirksamkeit unterstützen. So kann beispielsweise eine von der Gruppe selbständig organisierte fortlaufende Fortbildung initiiert

werden, ebenso wie der Austausch über ein Internetforum oder kontinuierliche E-Mailkontakte.

Bestimmte Vorgaben bezüglich der Rahmenbedingungen erleichtern den Einsatz der erlebnis- und erfahrungsorientierten Methoden. Zu große Gruppen bergen die Gefahr oberflächlich aktiv zu sein, da die individuellen Erfahrungen nicht genügend berücksichtigt werden können. Wünschenswert sind Gruppenstärken, die jedem individuelle Lernerfahrungen ermöglichen und den Fortbildenden die Gelegenheit bieten, sich auf einzelne Teilnehmende im Bedarfsfall zu beziehen. Ebenso ist die Raumgröße in Relation zum Vorhaben zu setzen, um die nötige Bewegungsfreiheit, ein förderliches Arbeitsklima und Entfaltungsmöglichkeiten herstellen zu können. Insgesamt fördert eine angenehme Atmosphäre für die Fortbildung eine entlastende Grundstimmung. Ausreichend Zeit sowohl für die Übungen als auch für die Reflexion und Nachbetrachtung ist unbedingt einzuplanen, um individuelle Auseinandersetzung und Transfer zu ermöglichen.

7.2 Zur Relevanz der Untersuchung, bezogen auf die Fortbildung von pädagogischen Führungskräften und die Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung

Die Qualifikation der Aus- und Fortbildung von pädagogischen Führungskräften umfasst zunehmend komplexere Anforderungen mit organisierenden, führungsrelevanten und beurteilenden Tätigkeiten. Kooperative und leitende Fähigkeiten kristallisieren sich als immer wichtiger heraus. Personale und soziale Fähigkeiten werden vermehrt gefordert. Ein flexibles und kreatives Verhalten in verschiedensten Situationen setzt die Fähigkeit voraus, Gelerntes situationsadäquat und ziieldienlich einzusetzen. Eine umfassende berufliche Handlungskompetenz, bestehend aus Sozialkompetenz und Personalkompetenz sowie Fach- und Methodenkompetenz, die diesen Anforderungen gerecht werden, sollte Ziel der Aus- und Fortbildung von Führungskräften sein. Hauptaufgabe von Führungskräften ist die Entwicklung von Qualität in Bildungsprozessen. Das impliziert „sich selbst dabei nicht aus dem Blick (zu E.P.) nehmen, begreift seine Selbstbildung als modellhafte Aufgabe und Qualitätsmerkmal eines professionellen Führungsverständnisses“ (Lehmeier 2009, S. 194).

Demnach ist ein entsprechendes Angebot im Sinne des kultusministeriellen Ausbildungscurriculums²²⁹ Aufgabe der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung, bezogen auf die Aus- und Fortbildung von pädagogischen Führungskräften. Die Fortbildung sollte durch Reflexionsangebote und berufsbezogene Theorie die berufliche Handlungsfähigkeit fördern. Hierbei liegen die Stärken der fortbildnerischen Angebote in der Verbindung von Kognition und Emotion. Dabei werden sowohl Inhalte erarbeitet als auch persönlichkeitsbildende Erfahrungen ermöglicht, die von den Teilnehmenden entsprechend in ihren beruflichen Alltag integriert werden können.

Erlebnis- und erfahrungsorientierte Methoden beginnen sich in der Fortbildung als Alternative bzw. Ergänzung zur (rein) vortragsorientierten Informationsweitergabe zu etablieren. Sie berücksichtigen die Verbindung von Handeln und Lernen und fördern somit ein aktives, erlebnisreiches, reflexives und kooperatives Lernen. Dieser Ansatz verbindet Wissen und Erfahrung, indem er sie miteinander verknüpft. Dabei ist Erfahrung „der Steuerungsrahmen für die Unterscheidung von „wichtig“ und „unwichtig“ bei allem, was wahrgenommen wird“ (Nuissl 2006, S. 225).

Die Untersuchungsergebnisse der vorliegenden Studie zeigen anhand einer konkreten Aus- und Fortbildungssequenz, dass diese Methoden geeignet sind, für die Weiterentwicklung als Führungskraft relevante sowie berufsfeldbezogene Erlebnisse und Erfahrungen zu ermöglichen und sie mit persönlichkeitsbildenden Impulsen zusammen zu bringen. Auf dieser Grundlage kann anwendungsbezogenes Wissen entstehen und können Kompetenzen entwickelt werden. Einzelne Ergebnisse legen den Schluss nahe, dass ein handlungsorientiertes Lernen ergänzend zu anderen methodischen Angeboten das eigene Handlungsspektrum erweitern und bereichern kann. Neben die auf Erlebnis und Erfahrung ausgerichteten Bausteine treten Fachinformationen und die Erarbeitung verwaltungs- und organisationsbezogener Inhalte. In einer solchen Verbindung kann der Polarisierung zwischen vermehrt auf Informationsvermittlung oder vermehrt emotional ausgerichteter Erfahrung begegnet werden.

Die vorliegende Untersuchung möchte damit aufzeigen, dass ein Zusammenspiel der verschiedenen Methodenangebote durchaus vertretbar ist. Beide Grundausrichtungen komplementieren und bereichern sich gegenseitig. Damit soll keiner Ausrichtung der Vorzug gegeben werden. Es kann vielmehr gestützt durch die Untersuchungsergebnisse darauf hin gewirkt

²²⁹ Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus vom 19. Dezember 2006 Az.: III.6-5 P 4020-6.73 510

werden, dass neben den bislang stark kognitiv und informierend ausgerichteten Fortbildungselementen erlebnis- und erfahrungsorientierte Vorgehensweisen integriert werden, um so wertvolle Anregungen und Entwicklungsmöglichkeiten zur Persönlichkeitsförderung von Führungskräften mit aufzunehmen.

Ein qualitativ hochwertiges Aus- und Fortbildungsangebot für pädagogische Führungskräfte sollte sowohl Informationsgehalt und Fachwissen sicherstellen, als auch die Weiterentwicklung der Persönlichkeit im Sinne der Führungsqualitäten mit einbeziehen. Eine Ausschließlichkeit der erlebnis- und erfahrungsorientierten Angebote kann nicht allen Führungspersönlichkeiten gerecht werden und widerspräche dem Ansatz der unterschiedlichen Lernbiographien. Das gilt ebenso für die ausschließliche Ausrichtung auf kognitive Wissenserarbeitung.

Eine Fortbildung, die - wie vorausgehend aufgezeigt - kognitive und emotionale Aspekte in gegenseitiger Balance integriert, stellt hohe Anforderungen an die Leitung und die Fortbildner/innen. Eine derartige Fortbildung bedarf ausgewogener Planung und Vorbereitung, damit der Spannungsbogen und der Rhythmus den Lernprozessen der Teilnehmenden gerecht werden kann. So stehen neben der Ausrichtung auf die Bedürfnisse der Teilnehmenden auch die Anforderungen durch das bereits erwähnte Ausbildungscurriculum. Mit dem Einsatz der erlebnis- und erfahrungsorientierten Methoden werden Offenheit und Flexibilität gefordert sowie erwachsenenpädagogische Kenntnisse, die auf ein verändertes Rollenverständnis abzielen. Hierfür sind sowohl Kenntnisse über das Lernen von Erwachsenen als auch methodische Kompetenzen erforderlich. Ebenso gefragt sind fachliche Kenntnisse, die sich in Abstimmung mit dem Inhalt und den adäquaten Vermittlungsformen verbinden sollen. So lässt sich die Rolle der Fortbildner/innen in der Hinsicht umreißen, dass „zwischen Inhalten, Lernenden und Lehrenden mehr als ein unspezifisches Ermöglichungsverhältnis etabliert werden muss, wenn Autonomiegewinne für die Lernenden entstehen sollen, die über okkasionelle Autonomiezuwächse hinausgehen“ (Faulstich u.a. in: Faulstich u.a. 2005, S. 12).

Erwachsenengerechte didaktisch-methodische Kenntnisse sind Voraussetzung für den Einsatz der erlebnis- und erfahrungsorientierten Methoden, damit diese nicht zu rein spielerischen Angeboten degradiert werden. Bedingt durch die Nichtvorhersagbarkeit der Akzeptanz und der Reaktion der Teilnehmenden, bedarf es besonderer Aufmerksamkeit und Verantwortlichkeit im Umgang mit den Methoden. Somit ist es wünschenswert, dass die Fortbildner/innen sich mit dem Einsatz und den Grenzen der Methoden intensiv vertraut machen und die Chan-

cen wie die Grenzen kennen. Vielseitige Erfahrungen und Beobachtungen helfen, ein breites Spektrum zu erwerben, mit dem eine Anwendung der Methoden und der Zugang zu ihnen erleichtert werden können. Die Arbeit im Team empfiehlt sich deshalb besonders, da hier notwendige Korrekturen und Anregungen im Miteinander gegeben werden können. Regelmäßige Reflexionen und Feedbackkultur werden auf diese Weise gefördert und unterstützen die Weiterentwicklung der Fortbildner/innen.

Wenn der Einsatz der erlebnis- und erfahrungsorientierten Methoden eine Änderung der Lernkultur herbeiführen soll, erfordert dies neben einem Rollenwechsel der Fortbildner/innen auch eine innovationsfreudige Organisation, die die notwendigen Rahmenbedingungen schafft und die Entwicklung eines entsprechenden Fortbildungsangebots unterstützt. Dies verweist auf die Notwendigkeit entsprechender Konzeptbildungen und Verständigungsprozesse in den Fortbildungsinstitutionen selbst.

Unter Einbeziehung interessierter Fortbildner/innen ließe sich kontinuierlich diese Form des Lernens und der Erfahrungsorientierung ausweiten, weiter entwickeln und so zu einer größeren Breite führen. Da in solchen Fortbildungsangeboten zusätzlich zur Planung und Rekrutierung von bewährten Referent/innen auch die Entwicklung erweiterter methodischer Qualifikationen als Herausforderung hinzukommt, wird die angedachte Veränderung zunächst zeitintensiver und komplexer als die herkömmliche Organisation und Umsetzung von Lehrgängen sein. Ein grundsätzliches Umdenken, das der Lernprozess- und Adressatenorientierung insgesamt Rechnung trägt, ist dazu erforderlich. Die im bereits erwähnten Ausbildungscurriculum enthaltenen Inhalte führen bereits die Aufgabenfelder der pädagogischen Leitung als besonders bedeutend an (vgl. Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung (ALP): Lehrerfortbildung in Bayern. Februar 2008 bis August 2008. Nr. 74. Dillingen 2007, S. 197). Damit verbunden sind Themen wie Rollenklärung, Erweiterung der Führungskompetenz, Personalentwicklung, Konfliktsituationen, Team-Management (vgl. ebd. S. 197), zu denen die erlebnis- und erfahrungsorientierten Methoden den Zugang und die Weiterentwicklung erleichtern können.

Erlebnis- und erfahrungsorientierte Methoden verstehen sich nicht als Bestandteil von Fortbildungskonzepten, die nach einer Entwicklungsphase abgeschlossen sind. Die Fortbildungsplanung sollte insgesamt als offener Prozess verstanden werden, als Praxisforschung, die der eigenen Optimierung dient. Hinzu kommt, dass eine solche Auffassung von Fortbildungs-

planung zu wesentlichen Teilen von der aktiven Teilnahme der Lernenden getragen wird. Deren Anforderungen und Erwartungen sind durch einen hohen Anspruch auf konkreten Praxisbezug gekennzeichnet, der eine ständige Modifikation und Prozessreflexion herausfordert.

Die in dieser Untersuchung beobachteten erlebnis- und erfahrungsorientierten Methoden im Rahmen der Aus- und Fortbildungssequenz für pädagogische Führungskräfte an der Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung Dillingen befinden sich auf einem ausdifferenzierten, erwachsenengerechten Niveau. Sie leisten einen Beitrag zur Fortbildung von Führungskräften, in dem sie persönlichkeitsbildende Kompetenzen handlungsorientiert anbahnen. Diese methodische Ausrichtung stellt ebenso ein Angebot für die Fortbildung von Lehrkräften dar, die sich als Qualitätsverbesserung im Sinne einer methodisch motivierten pädagogischen Weiterentwicklung auswirken kann. Somit sind erlebnis- und erfahrungsorientierte Arbeitsweisen auf die gesamte Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung übertragbar und können hier verschiedene Inhalte im Sinne einer Lerninitiation erschließen. Es wird angenommen, dass die Ergebnisse der vorliegenden Studie sich auf die Förderung des Lernens von Lehrkräften übertragen lassen. Es wird weiterhin angenommen, dass die in der fortbildnerischen Arbeit angebotene erlebnis- und erfahrungsorientierte Ausrichtung sich letztendlich in der unterrichtlichen Umsetzung für die Schüler/innen niederschlägt und widerspiegelt, da sie die eigentliche Zielgruppe von Fortbildungsmaßnahmen und deren Qualitätssteigerung stellen.

7.3 Abschließende Überlegungen

Mit den sich ständig verändernden Qualifikationsanforderungen an pädagogische Führungskräfte entsteht ein Bedarf an zeitgemäßen und bedarfsorientierten Ausbildungskonzepten, die sich sowohl inhaltlich als auch methodisch weiterentwickeln. Das neue Ausbildungscurriculum bezüglich der Qualifikation von Führungskräften an der Schule reagiert auf die Veränderungen in Wissenschaft, Wirtschaft, Technik, Gesellschaft und Kultur und stellt zusätzliche Anforderungen an Schule und Schulleitung (vgl. Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung (ALP): Lehrerfortbildung in Bayern. Februar 2008 bis August 2008. Nr. 74. Dillingen 2007, S. 197).

Das Untersuchungsinteresse dieser Arbeit besteht darin, Erkenntnisse über die Möglichkeiten der erlebnis- und erfahrungsorientierten Methoden zu erlangen und deren Wirksamkeit bezüg-

lich des Lernens Erwachsener offen zu legen. Hierzu wurden sowohl Lehrende als auch Lernende befragt. Das zentrale Frageinteresse kommt in den entwickelten Kategorien zum Ausdruck, die die erlebnis- und erfahrungsorientierten Methoden und deren Chancen und Grenzen verdeutlichen. Die Fragen zielen auf die Wirkung und Akzeptanz bei den Teilnehmenden ab, wie sie mit den methodischen und inhaltlichen Angeboten zurecht kommen und diese mit ihren inhaltlichen und persönlichen Erwartungen in Einklang bringen können. So werden die verschiedenen Perspektiven und Daten nach einer individuellen Auswertung miteinander verknüpft, aneinander gespiegelt und mit Hilfe der Triangulation zusammengeführt, anhand von Gütekriterien reflektiert sowie insgesamt interpretiert und beurteilt.

Der theoretische Bezugsrahmen umfasst insbesondere die Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung mit Blick auf die Erwachsenen- und Weiterbildung. Dies erfordern sowohl die sich wandelnden Aufgabenfelder der Fortbildung allgemein, als auch die veränderten Aufgabenbereiche der pädagogischen Führungskräfte in der Schule. Die Ausrichtung auf professionelle Grundlagen der Fortbildungen durch adäquate Inhalte und Methoden zeigt neue Wege und Lernfelder, innerhalb derer berufsrelevante Kompetenzen erworben werden. Dazu ergänzend bilden die Aspekte zum Lernen von Erwachsenen eine weitere Facette des theoretischen Bezugsrahmens. Sie weisen auf die Besonderheiten und auf die erwachsenengerechten Formen hin, die zu prinzipiellen Anforderungen an die Gestaltung von Lernarrangements führen, um problembewusste Veränderungen zu ermöglichen. Hinzu kommt der Bezug auf die erlebnispädagogischen Wurzeln, die neben der Reflexion und Intervention Ganzheitlichkeit und professionelle Begleitung akzentuieren, letzteres wiederum als Basis der erlebnis- und erfahrungsorientierten Methoden und zugleich als deren wesentliche Merkmale und Kriterien.

Ziel der Aus- und Fortbildungssequenz ist es den pädagogischen Führungskräften durch Erleben, Selbsterfahrung und Reflexion die Entwicklung führungsrelevanter Kompetenzen zu ermöglichen. Die der Studie zugrunde liegende dreiwöchige Sequenz erstreckte sich über ein dreiviertel Jahr. Die Lehrgänge wurden von der Lehrgangsführung, gleichzeitig Verfasserin der hier vorgestellten Untersuchung, konzipiert und teilweise von ihr gestaltet. Den größeren Teil der Angebote deckten Referent/innen von außen ab, die zu den verschiedenen Themenbereichen jeweils als Expert/innen mitwirkten. Die Lehrgänge fanden an unterschiedlichen Orten, die von der Leitung im Vorfeld ausgewählt wurden, statt. Die Grundbedingungen der jeweiligen Lehrgangseinheiten sind mit ähnlichen Ausbildungssequenzen vergleichbar, weisen jedoch auch eigene Spezifika auf. So entsprechen sich unter anderem die Gruppengrößen,

die Ausbildungssituation der Teilnehmenden, die Schwerpunkte und die Inhalte vergleichbaren Kursen, während die Rhythmisierung, die Auswahl der Referenten und die aktive Gestaltung durch die Lehrgangslösungen variieren.

Das Untersuchungsvorhaben, das sich an dem Verständnis empirisch-qualitativer Forschung orientiert und im Rahmen des interpretativen Paradigmas anzusiedeln ist, bedient sich auf der Grundlage phänomenologischer Beschreibungen des Untersuchungsgegenstandes der hermeneutischen Verstehenszugänge. Als empirische Feldforschung führt sie in einem explorativen Forschungsansatz eine Fallstudie zu den Untersuchungsschwerpunkten durch. Die methodische Vorgehensweise ist durch unterschiedliche Erhebungstechniken gekennzeichnet, an die sich entsprechende Auswertungstechniken anschließen. Die hier zugrunde gelegten Güte-merkmale orientieren sich insbesondere am Leitgedanken der Situations- und Gegenstandsangemessenheit. Sie zielen auf eine flexible Geltungsbegründung der Ergebnisse und machen den gesamten Untersuchungsablauf transparent.

Die eingehende Untersuchung eines Aus- und Fortbildungsangebots für pädagogische Führungskräfte umfasst die Planung, Konzeption, Vorbereitung und Durchführung der Sequenz. Es werden Interviews mit Lehrenden geführt, Forschungslogbücher eingesetzt und mit Hilfe einer Gruppendiskussion Daten ermittelt, wobei den verschiedenen Logbüchern eine bedeutende Rolle zukommt. Sie geben die Einschätzungen der Lernenden wieder und bilden somit die Perspektive der Nutzer/innen ab. Hinzu kommen schriftliche Aufzeichnungen der Autorin, die sowohl als Forscherin, als auch als Leitungsperson den Prozess begleitet hat. Die Verschriftlichung der vielfältigen und umfassenden Daten führt zu einem notwendigen Reduktionsschritt in tabellarischer Form. Damit sollen die jeweiligen Auffassungen möglichst nahe am Ausgangsmaterial festgehalten werden und eine Grundlage für die weitere Bearbeitung darstellen. Die Daten zu den Einstellungen und Erfahrungen der Fortbildner/innen sind Grundlage zur Kategorienbildung. Diese wiederum bilden die Basis für die Erstellung der Forschungslogbücher und deren Frageschwerpunkte. Die Gruppendiskussion und das Logbuch der Autorin eröffnen zusätzliche Aspekte. Somit dienen die Aufzeichnungen als Rückmeldung für ein konkretes Fortbildungskonzept mit erlebnis- und erfahrungsorientierten Methoden. Weitere Auswertungsschritte führen zu einer Methodenanalyse und einer kategorienorientierten Lernprozessanalyse der Aus- und Fortbildungssequenz.

Der Untersuchungsschwerpunkt - bezogen auf die Interviews - gewährt einen Zugang zur Perspektive der Fortbildner/innen. Die Interviews entwickelten sich an einem nicht-standardisierten Leitfadent entlang, wobei im jeweils folgenden Interview neue Aspekte des vorausgegangenen aufgenommen wurden. Die Autorin selbst führte die Expert/inneninterviews und konnte auf eigene Kenntnisse bezüglich der Befragungsinhalte zurückgreifen. Damit entstanden Befragungsschwerpunkte, die zu Kategorien ausgearbeitet wurden. Die hierbei gewonnenen Daten werden nach ihrer Transkription in einer tabellarischen Aufstellung nach Kategorien sortiert, zusammengefasst und interpretiert.

Der folgende Untersuchungsschwerpunkt, der auf den Forschungslogbüchern liegt, greift in einer Vorstudie Aspekte der Interviews auf und formuliert sie in einer Vorkonzeption der eigentlichen Logbücher. In jeder Aus- und Fortbildungswoche der untersuchten Sequenz wird ein entsprechendes Logbuch eingesetzt, das in sehr unterschiedlicher Ausprägung die Untersuchungsschwerpunkte der jeweiligen Wochen wiedergibt. Diese erneut verdichteten Ergebnisse liefern die Sichtweise der Lernenden zum methodischen Angebot.

Die Ergebnisse der Untersuchung der erlebnis- und erfahrungsorientierten Methodenanwendung weisen diesen Angeboten und Konzeptionen Wirksamkeit und Akzeptanz hinsichtlich eines Lernprozess nach. Sie bieten auf die Inhalte und Vermittlung bezogen erwachsenengerechte Lernformen an und erreichen die Teilnehmenden auf der emotionalen Ebene. Die Teilnehmenden erfahren dadurch berufsnah Zugänge mit geeigneten Reflexions- und Transferangeboten. Die Aufgaben sind entsprechend der Zielorientierung so geplant, dass in spielerischer Form praxisnahe Erfahrungen ermöglicht werden. Die Vielfalt der Übungen ließe weitere konzeptionelle Intensivierungen zu, damit könnten sowohl die Anwendungssituationen als auch die Themenfelder vergrößert werden.

Die methodischen Angebote unterstützen in hohem Maße ein selbstreflexives Verhalten, das auf die Auseinandersetzung mit eigenen Vorstellungen ebenso wie auf die Auseinandersetzung mit den Erfahrungen von anderen Personen abzielt. Zusätzlich enthalten die Methoden eine intensive soziale Ausrichtung, die es den Teilnehmenden ermöglicht, innerhalb der Gruppe prozessorientierte Beobachtungen und persönliche Einschätzungen vorzunehmen. Das situative Lernen erschließt sich in diesem Kontext und gewährt auf die eigene Lernbiographie ausgerichtete Zugänge. Diese Lernzugänge finden im ganzheitlichen Erleben statt und sprechen sowohl die emotionalen als auch die kognitiven Lernbedürfnisse an, wobei allerdings letztere nach Einschätzung einiger Teilnehmender eine stärkere Berücksichtigung finden soll-

ten. Durch ein erwachsenengerechtes Anforderungsniveau aufgrund individuell gestalteter Zugänge und Entscheidungsmodalitäten sind die Lernenden aktiv an der Gestaltung des Lernprozesses beteiligt. Die spielerische Form lässt motivationale Rückläufigkeit weitgehend zurücktreten. Probleme entstehen dabei für Lernende, denen dieser Zugang nicht zusagt und innere Widerstände auftreten lässt.

Dem Einwand gegenüber einer ausschließlich auf Emotionen ausgerichteten Erkenntnisgewinnung kann durch den erweiterten Einsatz von Theoriebausteinen entgegengewirkt werden. Diese Veränderung bedeutet keinesfalls eine Bestätigung der fehlenden Kognition, sondern wird als Hilfe zur Erkenntnisaufbereitung gesehen, die den Lernenden den Wissenszuwachs erleichtert und deutlich werden lässt. Mit zunehmender Erfahrung können solche Hilfsmittel zurück genommen werden, was sich bei Gruppen, die länger mit dieser Form des Lernens befasst sind, als praktikabel erwiesen hat. Die Lehrenden bieten diese zusätzlichen Wege an und verkörpern damit ihre Rolle als Lernbegleitende und Lernberatende, die die Gratwanderung zwischen dem emotionalen und dem kognitiven Zugang gestalten. Das erfolgt im Sinne einer Einbindung von theoretischer und erlebnis- und erfahrungsorientierter Arbeitsweise, je nach Entwicklungsstand und Prozess der Gruppe.

Die Ergebnisse der Logbuchauswertung zeigen, dass die überwiegende Mehrheit in dem Vorgehen ein Lernangebot und Weiterentwicklungsmöglichkeiten sieht. Einschränkungen sieht eine kleine Gruppe von Teilnehmenden. Bei einer Person wird sehr deutlich, dass dieser methodische Zugang für sie nicht akzeptierbar ist. Bei weiteren werden partielle Vorbehalte vorgebracht, die sich auf den zu verbessernden Praxisbezug und den Transfer in den Führungsalltag beziehen. Der rhythmisierende Spannungsbogen im Lerngeschehen eröffnet Entwicklungspotentiale. Zum einen lässt sich das auf eine zunehmende Vertrautheit mit dieser Form des Lernens zurückführen. Zum anderen differieren die Angebote in ihrer Grundkonzeption. Auf die Themen bezogen werden in den drei Bausteinen jeweils eigene Inhalte bearbeitet, für alle trifft jedoch zu, dass sie sich mit persönlichkeitsbildenden Aspekten auseinandersetzen. Die konzeptionellen Unterschiede beziehen sich nicht auf Grundlegendes, sondern sind Ausdruck individueller Referent/innenpersönlichkeiten und der Referententeams. Die Rückmeldungen in der dritten Woche - auf die Aus- und Fortbildung bezogen - richteten sich auf den Praxisbezug und die Umsetzbarkeit der Angebote und lieferten weitere Erkenntnisse hinsichtlich der lernförderlichen Atmosphäre und Weiterentwicklung der Angebote.

Die übergreifende Beurteilung der Ergebnisse bestätigt, dass die analysierten Aus- und Fortbildungssequenzen sowohl der Erarbeitung von fachlichen Inhalten dienlich sind als auch überfachliche Qualifikationen anzubahnen vermögen und dass die persönlich und die beruflich geforderten Kompetenzen zunehmen. Mit Hilfe der erlebnis- und erfahrungsorientierten Methoden gelingt es den Teilnehmenden, sich mit Problemfeldern ihres neuen Aufgabengebiets zu befassen und Handlungsstrategien zu entwickeln. Hierzu können viele der im spielerischen Umgang erworbenen Kenntnisse herangezogen werden. Das heterogene Spektrum der einzelnen Teilnehmenden spielt dabei eine untergeordnete Rolle, da ein persönlicher Lernprozess stattfinden kann. Diese individuellen Zugänge sind wichtiger Bestandteil der methodischen Grundkonzeption.

Aus diesen Erkenntnissen ergeben sich für die erlebnis- und erfahrungsorientierten Methoden die Aufgabe, einen erwachsenengerechten und inhaltsadäquaten Lernprozess zu begleiten. Das Konzept sollte die Ausgewogenheit emotionaler und kognitiver Anforderungen berücksichtigen. Ein solches Fortbildungsangebot muss sich an den Grundprinzipien des erlebnis- und erfahrungsorientierten Lernens ausrichten und gleichzeitig begründenden Theorieanteilen Platz einräumen. Dies kann durch entsprechende Aufbereitung und Erarbeitung erreicht werden. Der Prozesscharakter zieht sich durch die gesamte Fortbildung und stellt einen wesentlichen Ansatzpunkt für Wirksamkeit und Nachhaltigkeit dar. Eine vorwiegend finale Ausrichtung in Form von sofort sichtbaren Ergebnissen sollte durch Reflexion und Transparenz ausgeglichen werden. Ziel der erlebnis- und erfahrungsorientierten Methoden ist es, eine Lernerfahrung der Teilnehmenden zu fördern, die nachhaltig und spürbar wirkt. Das geht über Funktionswissen hinaus, indem es Grundlagenerkenntnisse und Kompetenzerwerb umfasst. Den Lehrenden kommt dabei eine große Bedeutung im Hinblick auf Professionalität, Flexibilität und Offenheit zu.

Die Erkenntnisse der vorliegenden Untersuchung bestätigen vorausgehende Beobachtungserfahrungen in vielen Punkten. So zeigt sich, dass die Akzeptanz erlebnis- und erfahrungsorientierter Methoden einer anfänglichen Skepsis weicht und Erfahrungen und Erkenntnisse angebahnt werden. Die Lernenden sind bereit sich aufzuschließen und auf diesem Weg ihre persönliche und berufliche Weiterentwicklung anzugehen. Die Gruppe der pädagogischen Führungskräfte zeigt zumeist Vertrauen in das Potential der Methoden und ist zu Reflexion und Transfer bereit, ja fordert diese verstärkt ein. Die Einstellung zum Lernen bezieht sich sowohl auf ihre eigene Person, als auch auf die Arbeit mit ihren Kolleg/innen und Mitarbeiter/innen.

Mit den Methoden geht eine persönliche und atmosphärische Komponente einher, die als wohltuend und lernförderlich angesehen wird.

Abschließend lässt sich festhalten, dass der Einsatz erlebnis- und erfahrungsorientierter Methoden sich als ein empfehlenswerter Weg zur Entwicklung persönlichkeitsbildender Erkenntnisse ebenso wie zur Erleichterung der Rollenfindung und Wahrnehmung von Prozessen eignet. Die genannten Methoden bieten Lernanreize, die sich auf den verschiedenen Ebenen bewegen und diese miteinander verbinden können. Somit sind sie geeignet, in der erwachsenpädagogisch ausgerichteten Fortbildungsarbeit einen Platz einzunehmen und Lernen zu unterstützen.

Angesichts der – in diesem Untersuchungsvorhaben - methodologisch nötigen Selbstreflexivität erscheint es als sinnvoll, Erkenntnisse zu benennen, die sich auf die eigene Person der Autorin beziehen. Hier ermöglichte zum einen die Grenzerfahrung des persönlichen Involviertsein das Infragestellen der gelebten Ansprüchlichkeit. Das betrifft die Rollenhäufung und den daraus resultierenden Vorstellungen, allen Rollen gleichermaßen und zur selben Zeit gerecht werden zu wollen. Diese Erfahrung mündet in die selbstgestellte Anforderung nach eigener und vermittelter Rollenklarheit und Entzerrung der Aufgabengebiete.

Zum anderen geht es um den die Arbeit begleitenden individuellen Lernprozess. Die erlebnis- und erfahrungsorientierten Methoden konnten eingehend untersucht und reflektiert und dabei Erkenntnisse für die weitere berufliche Tätigkeit gewonnen werden. In der intensiven Auseinandersetzung wurden Orientierungen, die bislang teilweise intuitiv oder unausgewertet eingesetzt wurden, als zutreffend erkannt, erweitert oder mit neuen Vorzeichen versehen. In der Mikroanalyse der jeweiligen Daten liegt ein hohes Potential an alltagstauglichen Erkenntnissen, die bei folgenden Veranstaltungen berücksichtigt werden. Das gilt ebenso für die Literaturanalyse, die diese Beobachtungen vertiefen und festigen konnte. Die formulierten Thesen dienen weiteren Fortbildungskonzeptionen als Ausgangspunkte und Anforderungskriterien zur Qualitätsverbesserung und dem eigenen Wunsch, den Bedürfnissen der Lernenden gerecht zu werden.

Abschließend gesehen ermutigen die Ergebnisse, die eingeschlagene Richtung weiter zu verfolgen und vor allem weiter zu entwickeln.

Literaturverzeichnis

1. Monographien, Sammelwerke und Einzelbeiträge
2. Graue Literatur / Materialien
3. Behördliche Texte und Rechtsquellen
4. Internet-Quellen

1. Monographien, Sammelwerke und Einzelbeiträge

Adler, A.: Die Technik der Individualpsychologie 1. Frankfurt am Main 1974

Adler, A.: Der Sinn des Lebens. Frankfurt am Main 1977

AFET-ad-hoc-Ausschuss „Erlebnispädagogik“ Abschlussbericht Feb/März 1991

Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen/ISP München: Didaktik des Lehrgangs in der Lehrerfortbildung. München 1977

Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen (Hrsg.):

- : Lehrer lernen. Akademiebericht Nr. 146. Dillingen 1989

- : Lehrerfortbildung in Bayern. Akademiebericht Nr. 169. Dillingen 1990

- : Praxishilfen zur Gesprächsführung. Akademiebericht Nr. 214. Dillingen 1992

- : Flyer, Donauwörth 2005

- : Neu in der Schulleitung. Akademiebericht Nr. 424. Dillingen 2007

- : Deutsch in der Hauptschule. Akademiebericht Nr. 433. Dillingen 2007

- : Lehrerfortbildung in Bayern. Februar 2008 bis August 2008. Nr. 74. Dillingen 2007

- : Lehrerfortbildung in Bayern. September 2008 bis Januar 2009. Nr. 75. Dillingen 2008

Alsheimer, M., Müller, U., Papankort, U.: Spielend Kurse planen: die Methodenkartothek (nicht nur) für die Erwachsenenbildung. München 1996

Altenberger, H., Hecht, S., Oesterhelt, V., Scholz, M., Weitzl, M. (Hrsg.): Im Sport lernen mit Sport leben. Augsburg 2001

Altenberger, H., Schettgen, P., Scholz, M. (Hrsg.): Innovative Ansätze konstruktiven Lernens. Augsburg 2003

Amesberger, G.: Persönlichkeitsentwicklung durch Outdoor-Aktivitäten? Butzbach-Griedel 2003

Amesberger, G.: Konstruktiv lernen. In: Altenberger, H., Schettgen, P., Scholz, M. (Hrsg.): Innovative Ansätze konstruktiven Lernens. Augsburg 2003, S. 28 - 47

- Antons, K.: Praxis der Gruppendynamik. Göttingen 1976
- Arbeitsstab Forum Bildung:
 - : Lernen - ein Leben lang. Band 9. Bonn 2001
 - : Neue Lern- und Lehrkultur. Band 10. Bonn 2001
- Arnold, R.: Die emotionale Konstruktion der Wirklichkeit. Baltmannsweiler 2005
- Arnold, R., Nolda, S., Nuissl, E. (Hrsg.): Wörterbuch der Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn 2001
- Arnold, R., Siebert, H.: Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Hohengehren 1997/2
- Arnold, R., Schiersmann, C.: Entwicklungstrends im Weiterbildungsbereich. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.): Lehr-Lern-Forschung und Neurowissenschaften: Erwartungen, Befunde und Forschungsperspektiven, Bildungsreform Band 13. Berlin 2005, S. 33 - 51
- Atteslander, P.: Methoden der empirischen Sozialforschung. Berlin 2006 / 11
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung: Bildung in Deutschland 2008. Bielefeld 2008
- Bacon, S.: Die Macht der Metaphern. Augsburg 2003/2
- Baethge, M., Buss, K.-P., Lanfer, C.: Outcome-Indikatoren. In: Konzeptionelle Grundlagen für einen nationalen Bildungsbericht – Berufliche Bildung und Weiterbildung/lebenslanges Lernen, Bildungsreform Band 7. Berlin 2003, S. 125 - 131
- Baldwin, C.: Das kreative Tagebuch. Bern, München, Wien 1992
- Baurmann, J., Mertens, S., Oehme, V.: Wortstark Wörterbuch. Braunschweig 2006
- Becker, P., Lindner, M., Vollmar, M.: Abenteuer und Bildung. In: Ferstl, A., Scholz, M., Thiesen, C. (Hrsg.): Wirksam lernen weiter bilden weiser werden. Augsburg 2006, S. 224 - 237
- Bedacht, A., Dewald, W., Heckmair, B., Michl, W., Weis, K.: Erlebnispädagogik: Mode, Methode oder mehr? München 1992
- Betzen, K., Nipkow, K.E. (Hrsg.): Der Lehrer in Schule und Gesellschaft. München 1971
- Birzele, B., Hoffmann, O.: Mit allen Wassern gewaschen. Augsburg 2003
- Blanchard, K., Zigarmi, P., Zigarmi, D.: Der MinutenManager: Führungsstile. Hamburg 2005/3
- Böhm, W.: Wörterbuch der Pädagogik. Stuttgart 1988/13

Boeger, A., Schut, T. (Hrsg.): Erlebnispädagogik in der Schule: Theorie, Methoden, Wirkungen. Berlin 2005

Boeger, A.: Erlebnispädagogik und project adventure aus psychologischer Sicht. In: Boeger, A., Schut, T. (Hrsg.): Erlebnispädagogik in der Schule: Theorie, Methoden, Wirkungen. Berlin 2005, S. 23 - 34

Bonsen, R.: Wirksame Schulleitung. In: Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen (Hrsg.): Neu in der Schulleitung. Akademiebericht Nr. 424. Dillingen 2007

Brauneck, P., Urbanek, R.; Zimmermann, F.: Methodensammlung. Bönen 1999

Bräuer, G.: Schreiben als reflexive Praxis. Freiburg im Breisgau 2000

Buchinger, H.: Volksschule und Lehrerbildung im Spannungsfeld politischer Entscheidungen 1945 – 1970. München 1975

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.):

- : Delphi-Befragung 1996/1998 – Potentiale und Dimensionen der Wissensgesellschaft – Auswirkungen auf Bildungsprozesse und Bildungsstrukturen, Integrierter Abschlussbericht. München 1998

- : Konzeptionelle Grundlagen für einen nationalen Bildungsbericht – Berufliche Bildung und Weiterbildung/lebenslanges Lernen, Bildungsreform Band 7. Berlin 2003

- : Expertisen zu den konzeptionellen Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht – Berufliche Bildung und Weiterbildung/Lebenslanges Lernen, Bildungsreform Band 8. Berlin 2005

- : Lehr-Lern-Forschung und Neurowissenschaften: Erwartungen, Befunde und Forschungsperspektiven, Bildungsreform Band 13. Berlin 2005

Clemens, C., Schmelz, K.: Von denen, die auszogen, um ihre Stärken zu finden. In: Ferstl, A., Schettgen, P., Scholz, M. (Hrsg.): Der Nutzen des Nachklangs. Augsburg 2004, S. 257 - 267

Cole, K.: Kommunikation klipp und klar. Weinheim-Basel 1999/2

Csikszentmihalyi, M.:

- : Flow. Das Geheimnis des Glücks. Stuttgart 1993/3

- : Flow im Beruf. Das Geheimnis des Glücks am Arbeitsplatz. Stuttgart 2004/2

- : Das Flow-Erlebnis. Jenseits von Angst und Langeweile im Tun aufgehen. Stuttgart 2000/8

Dannhäuser, A.: Helfer, Helden, Hoffnungsträger, In.: Bayerische Schule, 60. Jahrgang, Heft 3/2007. S. 16-17

Dauscher, U.: Moderationsmethode und Zukunftswerkstatt. Neuwied 1998

Deml, R.: Qualität in der Erlebnispädagogik. In: Ferstl, A., Scholz, M., Thiesen, C. (Hrsg.): Wirksam lernen weiter bilden weiser werden, Augsburg 2006. S. 17 - 31

- Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung (Hrsg.): FORUM Lehrerfortbildung
- : Lehrerfortbildung heute. Grundsätze, Perspektiven, Konzepte. Heft 26. Grebenstein 1994
 - : Erwartungen von Lehrerinnen und Lehrer an Fortbildung. Heft 32. Grebenstein 1997
 - : Qualifizierung von Lehrerinnen und Lehrern. Heft 34. Grebenstein 2000
 - : Evaluation als Aufgabe der Lehrerfortbildung. Heft 35. Grebenstein 2001
 - : Fortbildung für schulische Führung. Heft 36. Grebenstein 2002
 - : Die Rolle der Fächer in der Schulentwicklung und Lehrerfortbildung. Heft 37. Grebenstein 2003
 - : Lehrerfortbildung im Wandel. Beiträge zur Standortbestimmung. Hildesheim 2003
 - : Selbstevaluation und Vertrauenskultur in Schulen. Heft 39. Hildesheim 2005
 - : Qualitätsmanagement in der Lehrerfortbildung – Musterqualitätshandbuch PAS 1064. Berlin 2006
 - : Lehrerfortbildung als Personalentwicklung – Persönliches Lernen begleiten. Heft 40. O.A. 2006
 - : Ergebnisorientierung in der Lehrerfortbildung. Heft 41. Hildesheim 2007
- Dewey, J.: Demokratie und Erziehung. Weinheim-Basel 1993
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung: Trends der Weiterbildung. DIE Trendanalyse 2008. Reihe: DIE spezial. Bielefeld 2008
- Dilthey, W.: Gesammelte Schriften. Leipzig 1924
- Döring, K.:
- : Lehrer in der Weiterbildung. Weinheim 1995/5
 - : Neues Lernen – Neues Lernen in der Weiterbildung. In: Nuissl, E. (Hrsg.): 50 Jahre für die Erwachsenenbildung. Bielefeld 2008, S. 109 - 129
- Dosch, F., Häcker, H., Stapf, K. (Hrsg.): Psychologisches Wörterbuch Bern 1987/11
- Dybbert, V.: „Ich singe, weil ich ein Lied hab’ ...“ Schreiben als Königsweg der professionellen Selbstreflexion. In: Schley, W., Schratz, M.: Transformationale Führung braucht Leadership. In: journal für schulentwicklung, Thema: Leadership 1/2007, 11. Jahrgang, S. 60 - 65
- Eberwein, H., Mand, J. (Hrsg.): Forschen für die Schulpraxis. Weinheim 1995
- Edelhoff, C.:

- : Professionalität und Professionalisierung in der Lehrerfortbildung. In: Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen (Hrsg.), Akademiebericht Nr. 169, Dillingen 1990, S. 68 – 70
- : Lehrerfortbildung in Deutschland: Erfahrungen und Positionen. In: Goethe-Institut (Hrsg.): Fremdsprache Deutsch. Sonderheft Lehrerfortbildung 2/99
- Einwanger, J., Schöngruber, W.: Risflecting. In: Ferstl, A., Scholz, M., Thiesen, C. (Hrsg.): Wirksam lernen weiter bilden weiser werden. Augsburg 2006, S. 308 - 317
- Emminger, E.: Lehr- und Lernverfahren in der Lehrerfortbildung. In: schulreport Tatsachen und Meinungen zur Bildungspolitik in Bayern, S. 13 – 15, München. September 1996 /3
- Erhard, J.: Vorwort. In: Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen (Hrsg.): Lehrerfortbildung in Bayern. Februar 2008 bis August 2008. Nr. 74. Dillingen 2007, S. 6
- Ewert, F.: Themenzentrierte Interaktion (TZI) und pädagogische Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern. Wiesbaden 2008
- Faulstich, P.:
- : Strategien der betrieblichen Weiterbildung. München 1998
 - : „Selbstbestimmtes Lernen“ - vermittelt durch Professionalität der Lehrenden, In: Witthaus, U., Wittwer, W., Clemens, E. (Hrsg.) : Selbstgesteuertes Lernen. Theoretische und praktische Zugänge. Bielefeld 2002
- Faulstich, P., Forneck, H.J., Knoll, J. (Hrsg.): Lernwiderstand – Lernumgebung – Lernberatung. Bielefeld 2005
- Faulstich, P., Grell, P.: Widerständig ist nicht unbegründet – Lernwiderstände in der Forschenden Lernwerkstatt. In: Faulstich, P., Forneck, H.J., Knoll, J. (Hrsg.): Lernwiderstand – Lernumgebung – Lernberatung. Bielefeld 2005, S. 18 - 93
- Faulstich, P., Tymister, H.J.: Lernfälle Erwachsener. Augsburg 2002
- Fellermayer, G., Kramer, E. u.a.: Bildungsberatung und Kompetenzberatung. Beiträge zur aktuellen Diskussion. Berlin 2008
- Fengler, J.: Grenzerfahrung. In: Ferstl, A., Scholz, M., Thiesen, C. (Hrsg.): Wirksam lernen weiter bilden weiser werden. Augsburg 2006. S. 319 - 334
- Ferstl, A., Schettgen, P., Scholz, M. (Hrsg.): Der Nutzen des Nachklangs. Augsburg 2004
- Ferstl, A., Scholz, M., Thiesen, C. (Hrsg.): Wirksam lernen weiter bilden weiser werden. Augsburg 2006
- Fischer, D., Bauersfeld, H., Voigt, J.: Interaktionsmuster und Routinen des Lehrerhandelns. In: Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen (Hrsg.): Lehrer lernen. Akademiebericht Nr. 146. Dillingen 1989, S. 104 - 129
- Fischer, T.: Informelle Pädagogik. Hamburg 2003

- Fischer, T., Ziegenspeck, J.: Handbuch Erlebnispädagogik. Bad Heilbrunn 2000
- Fischer, T., Kölblinger, M.: Zur Wirksamkeit des Erfahrungslernens. In: Ferstl, A., Schettgen, P., Scholz, M. (Hrsg.): Der Nutzen des Nachklangs. Augsburg 2004, S. 72 - 85
- Fischer-Epe, M.: Coaching: Miteinander Ziele erreichen. Reinbeck bei Hamburg 2002
- Flick, U.: Qualitative Sozialforschung. Reinbek bei Hamburg 2005/3
- Fischler, H.: Auf dem Weg zu einem Kompetenzprofil der Lehrenden. In: Nuissl, E. (Hrsg.): Vom Lernen zum Lehren. Bielefeld 2006. S. 126ff
- Flick, U., v. Kardorff, E., Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Hamburg 2004/3
- Forneck, H.J., Springer, A.: Gestaltet ist nicht geleitet – Lernentwicklung in professionell strukturierten Lernarchitekturen. In: Faulstich, P., Forneck, H.J., Knoll, J. (Hrsg.): Lernwiderstand – Lernumgebung – Lernberatung. Bielefeld 2005, S. 94 - 163
- Friebertshäuser, B., Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München 1997
- Garz, D., Kraimer, K. (Hrsg.): Qualitative-empirische Sozialforschung. Opladen 1991
- Gasser, M.: E.V.A. Evaluation – Vergleich und Analyse. In: Ferstl, A., Scholz, M., Thiesen, C. (Hrsg.): Wirksam lernen weiter bilden weiser werden, Augsburg 2006. S. 49 - 57
- Galuske, M.: Methoden der Sozialen Arbeit. Weinheim und München 1999
- Gaudig, H.: Die freie geistige Schularbeit in Theorie und Praxis. Breslau 1925
- Geißler, K.:
- : Lernprozesse steuern. Weinheim-Basel 1999
 - : Zeit – verweile doch... Lebensformen gegen die Hast. Freiburg im Breisgau 2000
 - : Anfangssituationen. Was man tun und besser lassen sollte. Weinheim-Basel 2005/10
 - : Schlussituationen. Die Suche nach dem guten Ende. Weinheim-Basel 2005/4
- Gesellschaft für wissenschaftliche Gesprächspsychotherapie e.V. (Hrsg.): Rogers und die Pädagogik. Weinheim-München 1987
- Gilsdorf, R.: Erlebnispädagogik und Gestalttherapie – eine gedankliche Begegnung zweier erfahrungsorientierter Ansätze. In: e & l. Erleben und Lernen. Zeitschrift für handlungsorientierte Pädagogik 3-4. 1997, S. 16-22
- Gilsdorf, R., Kistner, G., Becker, K.: Tausend Bilder aus einer Nacht. In: Schödlbauer, C., Paffrath, F.H., Michl, W. (Hrsg.): Metaphern – Schnellstraßen, Saumpfade und Sackgassen des Lernens, Augsburg 1999. S. 185 - 191
- Gilsdorf, R.; Kistner, G.:

- : Kooperative Abenteuerspiele Band 1. Seelze-Velber 2003/11
- : Kooperative Abenteuerspiele Band 2 . Seelze-Velber 2002/2
- Gilsdorf, R.;Volkert, K.: Abenteuer Schule. Alling 1999
- Gieseke, W.: Lebenslanges Lernen und Emotionen. Bielefeld 2007
- Gläser, J., Laudel, G.: Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. Wiesbaden 2006/2
- Götz, K.: Zur Evaluierung beruflicher Weiterbildung. Band 1. Weinheim 1993
- Goleman, D.: Emotionale Intelligenz. Wien 1996
- Gordon, T.: Lehrer-Schüler-Konferenz. Hamburg 1977
- Grün, A.: Menschen führen - Leben wecken. München 2007/4
- Gudjons, H.: Handlungsorientiert lehren und lernen. Regensburg 2008/7
- Gugel, G.: Methoden-Manual I: „Neues Lernen“. Weinheim und Basel 2000/3
- Gumin, H.; Meier, H. (Hrsg.): Einführung in den Konstruktivismus. Band 5. München 1995
- Güthler, A., Lacher, K.: Naturwerkstatt Landart. München 2006/3
- Haberleitner, E., Deistler, E., Ungvari, R.: Führen, Fördern, Coachen. München 2003
- Hahn, K.:
 - :Erziehung zur Verantwortung. Reden und Aufsätze. Stuttgart 1958
 - : Outword Bound. London 1960
- Hahn, K., Schraut, M., Schütz, K., Wagner, C.: Kompetente LeiterInnen. Mainz 2001
- Hanisch, R., Lohmann, C.: Zusammenfassung und Ausblick. In: Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung (Hrsg.): FORUM Lehrerfortbildung Ergebnisorientierung in der Lehrerfortbildung. Heft 41. Hildesheim 2007, S. 83 - 85
- Hantelmann, B., Homfeld, H.G., Schwaner-Heitmann, B.: Biographische Selbstreflexion. In: Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen (Hrsg.): Lehrer lernen. Akademiebericht Nr. 146. Dillingen 1989, S. 130 - 155
- Häring, L.:
 - : Begrüßung des Bayerischen Staatsministers für Unterricht und Kultus. In: Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen (Hrsg.): Lehrer lernen. Akademiebericht Nr. 146. Dillingen 1989, S. 11 – 12
 - : Die Akademie für Lehrerfortbildung in Dillingen. In: Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen (Hrsg.), Akademiebericht Nr. 169, Dillingen 1990, S. 21 - 39

- : 25 Jahre Akademie für Lehrerfortbildung Rückblick, Perspektiven, Überlegungen. In: schulreport Tatsachen und Meinungen zur Bildungspolitik in Bayern, München. September 1996 / 3, S. 8 – 12

Hartmann, M., Rieger, M., Luoma, M.: Zielgerichtet moderieren. Weinheim-Basel 1999/2

Häßner, K., Knoll, J.: Informiert ist nicht beraten – Lebenslauf als Anker der Lernberatung. In: Faulstich, P., Forneck, H.J., Knoll, J. (Hrsg.): Lernwiderstand – Lernumgebung – Lernberatung. Bielefeld 2005, S. 164 - 217

Heckmair, B., Michl, W.: Erleben und Lernen. Einstieg in die Erlebnispädagogik. Neuwied 2004/5

Heckmair, B.:

- : Konstruktiv lernen. Weinheim und Basel 2005/2

- : Neues Lernen oder Neues über Lernen. In: Altenberger, H., Schettgen, P., Scholz, M. (Hrsg.): Innovative Ansätze konstruktiven Lernens. Augsburg 2003. S. 98 - 105

Heckner, T.: Helfen wie ein Freund. In: Paffrath, H.F., Ferstl, A. (Hrsg.): Hemmungslos erleben? Horizonte und Grenzen. Augsburg 2001. S. 214 – 222

Heinze, T., Loser, F., Theimann, F.: Praxisforschung. München, Wien, Baltimore 1981

Heinze, T.: Qualitative Sozialforschung, Methodologie und Forschungspraxis. FernUniversität in Hagen 2003

Hell, P., Mutzeck, W., Wahl, D.: Veränderung des Lehrerhandelns. In: Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen (Hrsg.): Lehrer lernen. Akademiebericht Nr. 146. Dillingen 1989, S. 81 - 103

Heller, H.: Freie Volksbildungsarbeit – Grundsätzliches und Praktisches vom Volksbildungsamte der Stadt Leipzig. Leipzig 1924

Hemrich, A., Harrant, H.: Projektmanagement. Wien 2002

Heran-Dörr, E., Kahlert, J., Wiesner, H.: Lehrerfortbildung zwischen Theorie und Praxis. In: Die Deutsche Schule, 99.Jg.2007, H.3

Herwig-Lempp, J.: Lernen heißt (sich) verändern – Wie können wir Fortbildungen noch besser nutzen? In: Die lernende Organisation. Anregungen zur Personalentwicklung, EREV Schriftenreihe 1/1998, S. 99-105

Hinz, A.: Jedes Kind ist einmalig. In: Kahl, R.: Treibhäuser der Zukunft. Wie in Deutschland Schulen gelingen. Hrsg.: Archiv der Zukunft o.A. 2004. S. 79/80

Hitzler, R., Honer, A., Maeder, C. (Hrsg.): Expertenwissen. Opladen 1994

Hogeforster, G. in: Kahl, R.: Treibhäuser der Zukunft. Wie in Deutschland Schulen gelingen. Hrsg.: Archiv der Zukunft 2004

Holzcamp, K.: Lernen. Frankfurt a.M. 1993

Hoppe-Graf, S.: Interpretationsprinzipien und Interpretationsregeln für die entwicklungspsychologische Forschung. In: Mey, G. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Entwicklungspsychologie. Köln 2005

Hoppe-Graf, S., Lamm-Hanel, N.: Diaries and questionnaires: mixed-methods research on maternal discipline techniques. In: Qualitative Research in Psychology; 3: 263 -278

Hovelynck, J.: Jenseits von Didaktik. In: Paffrath, H.F., Ferstl, A. (Hrsg.): Hemmungslos erleben? Horizonte und Grenzen. Augsburg 2001, S. 136 - 154

Huber, S.G.: Qualifizierung von Schulleiterinnen und Schulleitern in den deutschen Bundesländern. In: Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung: Fortbildung für schulische Führung. Heft 36. Grebenstein 2002, S. 5 - 27

Institut für Lehrerfortbildung Mühlheim/Ruhr; Studienkreis Schule-Wirtschaft NRW (Hrsg.): Lehrerfortbildung als Handlungs- und Erfahrungsraum gestalten. Düsseldorf 1997

Jagenlauf, M.: Lernen durch Herausforderung – die Bedeutung der Erlebnispädagogik für das Bildungsmanagement lernender Organisationen. In: Jagenlauf, M., Michl, W. (Hrsg.): e & l. Erleben und Lernen. Zeitschrift für handlungsorientierte Pädagogik 2-3. 1993

Jagenlauf, M., Michl, W. (Hrsg.): e & l. Erleben und Lernen. Internationale Zeitschrift für handlungsorientiertes Lernen 14. Jg. 6/2006

Jung, C.G.: Vom Abenteuer Wachsen und Erwachsenwerden. Olten 1991

Kahl, R.: Treibhäuser der Zukunft. Wie in Deutschland Schulen gelingen. Hrsg.: Archiv der Zukunft o.A. 2004

Kahlert, J., Lieber, G., Binder, S. (Hrsg.): Ästhetisch bilden. Begegnungsintensives Lernen in der Grundschule. Braunschweig 2006

Kaiser, A., Kaiser, R., Hohmann, R. (Hrsg.): Lerntypen - Lernumgebung - Lernerfolg. Bielefeld 2007

Kaiser, A., Buddenberg, V., Hohenstein, K., Holzapfel, C., Uemminghaus, M., Wolter, M.: Kursplanung, Lerndiagnose und Lernerberatung. Bielefeld 2007

Kalas, S.: Landart als Weg zur Naturbeziehung. In: Ferstl, A., Scholz, M., Thiesen, C. (Hrsg.): Wirksam lernen weiter bilden weiser werden, Augsburg 2006. S. 420 – 429

Kästner, E.: Als ich ein kleiner Junge war. Hamburg 1977

Keller, B., Post-Lange, E.: Lebensraum Schule. München 1995

Klafki, W.: Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der Kategorialen Bildung. Weinheim 1963/2

Klafki, W., Braun, K.-H.: Wege pädagogischen Denkens. München 2007

König, K., König, A.: Outdoortraining. Augsburg 2005/2

Knaut, G., Mogler, J.: Ergebnisorientierung in der Lehrerfortbildung. In: Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung, Ergebnisorientierung in der Lehrerfortbildung. Heft 41. Hildesheim 2007, S. 20 - 28

Knoll, J.:

- : Kleingruppenmethoden. Weinheim-Basel 1993

- : Kurs- und Seminarmethoden. Weinheim und Basel 2007/11

- : Begleiten, fördern, stärken – Bildungsberatung als spezifische Handlungsform. In: Feller Mayer, G., Kramer, E. (Hrsg.): Bildungsberatung und Kompetenzberatung. Beiträge zur aktuellen Diskussion. Berlin 2008, S. 19ff

Knoll, J. (Hrsg.): Hochschuldidaktik der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn 1998

Knoll, J., Lehnert, M.A., Otto, V. (Hrsg.): Gestalt und Ziel. Beiträge zur Geschichte der Leipziger Erwachsenenbildung. Leipzig 2007

Koch, G., Streisand, M. (Hrsg.): Wörterbuch der Theaterpädagogik. Uckerland 2003

Konsortium Bildungsberichterstattung: Bildung in Deutschland. Bielefeld 2006

Kraft, F.: Erfolgsfaktoren für nachhaltig wirksame Teamentwicklungsmaßnahmen. In: Ferstl, A., Schettgen, P., Scholz, M. (Hrsg.): Der Nutzen des Nachklangs. Augsburg 2004, S. 152-161

Krapp, A., Weidenmann, B. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Weinheim 2001

Krebs, W.: Zeitgemäße Personalführung. München o.A.

Kreszmeier, A.H., Hufenus, H.P.: Wagnisse des Lernens. Wien 2000

Kreszmeier, A.H., Pfirtner, M.: Zur Wirksamkeit des Erfahrungslernens. In: Ferstl, A., Schettgen, P., Scholz, M. (Hrsg.): Der Nutzen des Nachklangs. Augsburg 2004, S. 72 - 85

Kriependorf, M.: Spiele in der Jugend- und Erwachsenenbildung. Entwicklung eines mehrdimensionalen Ordnungsschemas. Saarbrücken 2007

Krüger, P.: Lehrerfortbildung. Oldenburg 1978

Krüger, P.: Lernen. In: Die Rolle der Fächer in der Schulentwicklung und Lehrerfortbildung. Heft 37. Grebenstein 2003, S. 40 - 46

Kunze, D.: Lerntransfer im Kontext einer personenzentriert-systemischen Erwachsenenbildung. Köln 2003

Kuwan, H., Waschbüsch, E.: Zielsetzung und Konzeption des Bildungs-Delphi. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.): Delphi-Befragung 1996/1998 – Potentiale und Dimensionen der Wissensgesellschaft – Auswirkungen auf Bildungsprozesse und Bildungsstrukturen, Integrierter Abschlussbericht. München 1998, S. 5 -7

Lakemann, U.: Erlebnis Gruppe. In: Ferstl, A., Scholz, M., Thiesen, C. (Hrsg.): Wirksam lernen weiter bilden weiser werden. Augsburg 2006, S. 99 - 109

Lakemann, U.: Wirksam lernen und weiser werden - Variationen der Erlebnispädagogik. In: Jagenlauf, M., Michl, W. (Hrsg.): e & l. Erleben und Lernen. Internationale Zeitschrift für handlungsorientiertes Lernen 14. Jg. 6/2006, S. 8ff

Lamnek, S.:

- : Qualitative Sozialforschung (Bd.1): Methodologie. München 1988

- : Qualitative Sozialforschung (Bd.2): Methoden und Techniken. München 1989

- : Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. München 2005/4

- : Gruppendiskussion. Theorie und Praxis. Weinheim und Basel 2005/2

Landert, C.: Lehrerweiterbildung in der Schweiz. Zürich 1999

Landeshauptstadt München: 64. Fortbildungsprogramm für Erziehungs- und Lehrkräfte. München 2007/2008

Landmann, M., Schmitz, B. (Hrsg.): Selbstregulation erfolgreich fördern. Stuttgart 2007

Lehmeier, H.:

- : Benötigt die handlungswissenschaftlich begründete Pädagogik eine eigene Forschungsmethode? In: Zeitschrift für Pädagogik Jahrgang 41 Heft 4 Juli/August 1995. S. 631-650

- : Moderation - mehr als eine Mode? Kommunikation. In: SchulVerwaltung BY Nr. 11/2001

- : Pädagogische Führung – Etikett oder begründeter Anspruch? Teil 1 – Grundgedanken. In: SchulVerwaltung BY Nr. 6/ 2009, S. 175 – 178

- : Pädagogische Führung – Etikett oder begründeter Anspruch? Teil 2 – Folgerungen für die Praxis. In: SchulVerwaltung BY Nr. 7/8 2009, S. 194 – 195

Liedke, G., Lang, S., Jakob, E.: Outdoorkultur. In: Ferstl, A., Schettgen, P., Scholz, M. (Hrsg.): Der Nutzen des Nachklangs. Augsburg 2004, S. 210 - 222

Lipp, U., Will, H.: Das große Workshop-Buch. Weinheim-Basel 1996

Lippert, G., Lohrer, K.: Inhalte der Lehrerfortbildung. In: Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen/ISP München: Didaktik des Lehrgangs in der Lehrerfortbildung. München 1977, S. 13 - 21

Lippert, G.: Protokoll der Podiumsdiskussion. In: Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen (Hrsg.): Lehrer lernen. Akademiebericht Nr. 146. Dillingen 1989, S. 343 - 354

Malik, F.: bergsteigen und management. In: bergundsteigen, zeitschrift für risikomanagement im bergsport 08 / 06. S. 65 - 69

Mandl, H., Kopp, B.: Auf dem Weg zu einer neuen Lehr-Lern-Kultur. In: Altenberger, H., Schettgen, P., Scholz, M. (Hrsg.): Innovative Ansätze konstruktiven Lernens. Augsburg 2003, S. 70 – 88

- Maturana, H.; Varela, F.: Der Baum der Erkenntnis. Bern-München 1984
- Maybaum, J., Hofmann, J.: Einleitung. In: Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung, Ergebnisorientierung in der Lehrerfortbildung. Heft 41. Hildesheim 2007, S. 3- 6
- Mayring, P.: Einführung in die qualitative Sozialforschung. Weinheim-Basel 2002/5
- Mehl, K.: „Das Prinzip des Lebendigen.“ Theorie und Praxis psychophysischer Exposition in integrativen Therapiekonzepten. In: Ferstl, A., Scholz, M., Thiesen, C. (Hrsg.): Wirksam lernen weiter bilden weiser werden. Augsburg 2006, S. 885ff
- Meueler, E.: Didaktik der Erwachsenenbildung/Weiterbildung als offenes Projekt. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung / Weiterbildung. Wiesbaden 2005/2
- Meuser, M., Nagel, U.: ExpertInneninterviews - vielfach erprobt, wenig bedacht. In: Garz, D., Kraimer, K.(Hrsg.): Qualitative-empirische Sozialforschung. Opladen 1991
- Mey, G. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Entwicklungspsychologie. Köln 2005
- Michl, W.:
 - : 7 x 7 – Speakers Corner. In: Jagenlauf, M., Michl, W. (Hrsg.): e & l. Erleben und Lernen. Internationale Zeitschrift für handlungsorientiertes Lernen 14. Jg. 6/2006, S. 8ff
 - : Erlebnispädagogik. München 2009
- Mittermair, F.: Körpererfahrung und Körperkontakt. Salzhausen 2006
- Miller, A.: Du sollst nicht merken. Frankfurt am Main 1981
- Molan-Grinner, S.: Bewegung, Abenteuer, Natur, Sprache. Augsburg 2002
- Morrell, M., Capparell, S.: Shackletons Führungskunst. Was Manager von dem großen Polarforscher lernen können. Hamburg 2003
- Mühdorfer, A.: Soziales Lernen und szenisches Spiel. In: Kahlert, J., Lieber, G., Binder, S. (Hrsg.): Ästhetisch bilden Begegnungsintensives Lernen in der Grundschule. Braunschweig 2006, S. 200 - 220
- Müller, K. (Hrsg.) : Kurs- und Seminargestaltung. München 1986/2
- Mutzeck, W.: Transferorientierte Evaluation. In: Greber, U., u.a.: Auf dem Weg zur „Guten Schule“: Schulinterne Lehrerfortbildung. Weinheim und Basel 1991, S. 481- 513
- Neckov, T.: Der Lehrer – Tausendsassa in Person. In.: Bayerische Schule, 60. Jahrgang, Heft 3/2007, S. 18-24
- Neuberger, O.: Führen und führen lassen. Stuttgart 2002/6
- Neubert, W.: Das Erlebnis in der Pädagogik. In: Schriften-Studien-Dokumente zur Erlebnispädagogik. Band 7. Lüneburg 1990

- Niermeyer, R., Postall, N.: Führen. Die erfolgreichen Instrumente und Techniken. München 2003
- Nuissl, E., Pehl, K.: Porträt Weiterbildung Deutschlands. Bielefeld 2004/3
- Nuissl, E. (Hrsg.):
- : Vom Lernen zum Lehren. Bielefeld 2006
- : 50 Jahre für die Erwachsenenbildung. Bielefeld 2008
- Oelkers, J.: Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. Weinheim und München 1996
- Ohgke, A.: Schulleitung und Pädagogik. In: Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen (Hrsg.): Lehrerfortbildung in Bayern. Akademiebericht Nr. 169. Dillingen 1990, S. 313 - 325
- Oser, F., Spychinger, M.: Lernen ist schmerzhaft. Weinheim und Basel 2005
- Oster, P.: Haxenbruch und Herzinfarkt. In: Ferstl, A., Schettgen, P., Scholz, M. (Hrsg.): Der Nutzen des Nachklangs. Augsburg 2004, S. 298 - 315
- Paffrath, H.F.: Weiser geworden? In: erleben und lernen, Internationale Zeitschrift für handlungsorientiertes Lernen. Augsburg 6/2006
- Paffrath, H.F., Ferstl, A. (Hrsg.): Hemmungslos erleben? Horizonte und Grenzen. Augsburg 2001
- Pape, H.: Was kann die Philosophie des Pragmatismus für die Politische Bildung leisten? In: POLIS, Report der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung 3/2005, S. 7- 11.
- Pestalozzi, J.H.:
- : Sämtliche Werke. Band XII, Berlin-Leipzig 1932
- : Sämtliche Werke. Kritische Ausgabe. Begr. v. Arthur Buchenau, Eduard Spranger u. Hans Stettbacher. 31 Bde., Berlin und Zürich 1927-1996 (PSW 1-29).
- Priebe, B.: Situation und Perspektiven der Lehrerfortbildung. Expertise für die "Kommission Lehrerbildung" der KMK. Speyer 1999
- Priest, S., Gass, M.: Techniken der unterstützenden Prozessbegleitung. In: Schödlbauer, C., Paffrath, F.H., Michl, W. (Hrsg.): Metaphern – Schnellstraßen, Saumpfade und Sackgassen des Lernens. Augsburg 1999, S. 218 – 231
- Pool, S.: Leadership auf dem Prüfstand – mit der Leadership-Kompetenz-Skala Führungskompetenzen von Schulleitungspersonen auf der Spur. In: journal für schulentwicklung, Thema: Leadership 1/2007. 11. Jahrgang, S. 42 - 53
- Pütsch, A., Fuchs, A., Benz, R.: Die Weisheit der Alten zum Nutzen der Jungen. In: Ferstl, A., Scholz, M., Thiesen, C. (Hrsg.): Wirksam lernen weiter bilden weiser werden, Augsburg 2006. S. 366 - 375

Rahm, S.: Die Sprache der Leadership Academy –Vom Aufforderungsgehalt magischer Wendungen und verheißungsvoller Geschichten. In: journal für schulentwicklung, Thema: Leadership 1/2007. 11. Jahrgang, S. 12 - 20

Rehm, M.: Erlebnispädagogik: die Entwicklung der Szene aus (süd)deutscher Sicht. In: Jagenlauf, M., Michl, W. (Hrsg.): e & l. Erleben und Lernen. Internationale Zeitschrift für handlungsorientiertes Lernen. 14. Jg. 5/2006, S. 4

Reich, K.: Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Berlin 1997/2

Reichel, R. (Hrsg.): Spielpädagogik. Münster 1987

Reiners, A.: Erlebnis und Pädagogik. München 1995

Reinmann-Rothmeier, G., Mandl, H.: Unterrichten und Lernumgebung gestalten. In: Krapp, A., Weidenmann, B. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Weinheim 2001, S. 601 – 646

Rogers, C.R.: Lernen in Freiheit. Zur Bildungsreform in Schule und Universität. München 1984/4

Riedl, Alfred: Verlaufsuntersuchung eines handlungsorientierten Elektropneumatikunterrichts und Analyse einer Handlungsaufgabe. Frankfurt am Main 1998

Rolff, H.-G., Buhren, C.G., Lindau-Bank, D., Müller, S.: Manual Schulentwicklung. Weinheim und Basel 2000

Rousseau, J.J.: Emile oder über die Erziehung. Paderborn 1978/4

Rückert, H.-W.: Entdecke das Glück des Handelns. Frankfurt am Main 2004

Sachsenröder, T.:

- : Neu in der Schulleitung. In: Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen (Hrsg.): Neu in der Schulleitung. Akademiebericht Nr. 424. Dillingen 2007, S. 7ff

- : Wege zur Führungskompetenz: Was leistet Fortbildung? In: Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen (Hrsg.): Neu in der Schulleitung. Akademiebericht Nr. 424. Dillingen 2007, S. 11ff

Satir, V.: Selbstwert und Kommunikation. München 1975

Scherb, A.: Der Pragmatismus – (k)ein politikdidaktisches Bildungskonzept? In: POLIS, Report der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung. 3/2005, S. 12 – 16

Schiekofer, S.: PEP – Praxisausbildung Erlebnispädagogik. In: In: e & l. Erleben und Lernen. Internationale Zeitschrift für handlungsorientiertes Lernen 1/2005, S. 26 - 27

Schley, W., Schratz, M.: Transformationale Führung braucht Leadership. In: journal für schulentwicklung, Thema: Leadership. 11. Jahrgang, 1/2007, S. 4 - 11

Schmidt, A.: Zum Problem der Lehrerfortbildung. In: Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen (Hrsg.), Akademiebericht Nr. 169, Dillingen 1990, S. 49 - 67

Schödlbauer, C., Paffrath, F.H., Michl, W. (Hrsg.): Metaphern – Schnellstraßen, Saumpfade und Sackgassen des Lernens. Augsburg 1999

Schödlbauer, C.:

-: Von Schnellstraßen, Saumpfaden und Sackgassen. In: Schödlbauer, C.; Paffrath, F.H., Michl, W. (Hrsg.): Metaphern – Schnellstraßen, Saumpfade und Sackgassen des Lernens. Augsburg 1999. S. 40 - 58

- : Der Schritt über die Schwelle. In: Ferstl, A., Scholz, M., Thiesen, C. (Hrsg.): Wirksam lernen weiter bilden weiser werden, Augsburg 2006. S. 248 - 263

Schrader, J., Berzbach, F.: Lernen Erwachsener - (k)ein Thema für die empirische Weiterbildungsforschung? In: Nuissl, E. (Hrsg.): Vom Lernen zum Lehren. Bielefeld 2006, S. 9 - 28

Schratz, M.: Ergebnisorientierung ist Arbeit mit Menschen am System. In: Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung, Ergebnisorientierung in der Lehrerfortbildung. Heft 41. Hildesheim 2007, S. 7 - 14

Schulz, M., Gavranovic, Z., Wollenberg, S., Schulz, A.: Kommunikation aktiv. Neuwied 1999

Schulz von Thun, F.:

- : Miteinander reden 1. Reinbek bei Hamburg 1989

- : Miteinander reden 2. Reinbek bei Hamburg 1995

Schulz von Thun, F., Ruppelt, J., Stratmann, R.: Miteinander reden: Kommunikationspsychologie für Führungskräfte. Reinbek bei Hamburg 2005/4

Seifert, J.: Besprechungen erfolgreich moderieren. Offenbach 2003/8

Seiser, U.: Ein Paradigmenwechsel in der bayerischen Lehrerfortbildung. In: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus: Lehrerfortbildung. In: Lehrerinfo, Nr. 2 / April 2003, S. 5 - 6

Senninger, T.: Abenteuer leiten – in Abenteuern lernen. Münster 2000

Siebert, H.:

-: Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. München 2003/4

- : Pädagogischer Konstruktivismus. Weinheim-Basel 2005/3

Sonntag, C.: Abenteuer Spiel. Augsburg 2002

Stein, R.: It's Team Time. Band 4. Burgthann 2002

Stern, E.: Träges und intelligentes Wissen. In: Kahl, R.: Treibhäuser der Zukunft. Wie in Deutschland Schulen gelingen. Hrsg.: Archiv der Zukunft 2004, S. 99 - 101

Stern, E., Grabner, R., Schuhmacher, R.: Lehr-Lern-Forschung und Neurowissenschaften: Erwartungen, Befunde und Forschungsperspektiven. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) Bildungsreform Band 13. Berlin 2005

Stiller, E., Winkel, K.: Standards für die Lehrerfortbildung. In: Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung, Ergebnisorientierung in der Lehrerfortbildung. Heft 41. Hildesheim 2007, S. 44 - 53

Struck, P.: Erziehung von gestern Schüler von heute Schule von morgen. Wien 1997

Stumpf, S., Thomas, A. (Hrsg.): Teamarbeit und Teamentwicklung. Göttingen 2003

Thoreau, H.D.: Walden oder Leben in den Wäldern. Zürich 1971

Tietgens, H.: Kann die Lehrerfortbildung von der Erwachsenenbildung lernen? In: Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen (Hrsg.): Lehrer lernen. Akademiebericht Nr. 146. Dillingen 1989, S. 38 – 64 und S. 385- 386

Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung / Weiterbildung. Wiesbaden 2005/2

Tuckman, Bruce W.: [Developmental sequence in small groups](#). Psychological Bulletin, 63(6), 1965, S. 384-399

Von Ackeren, I.: Handlungsorientierung und Erlebnispädagogik in der Schule aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. In: Boeger, A., Schut, T. (Hrsg.): Erlebnispädagogik in der Schule: Theorie, Methoden, Wirkungen. Berlin 2005, S. 9 - 22

Von Foerster, H.: Abbau und Aufbau. In F.B. Simon (Hrsg.): Lebende Systeme. Wirklichkeitskonstruktionen in systemischer Therapie. Frankfurt am Main 1998/2, S. 32 – 51

Von Hentig, H.:

- : Die Schule neu denken. München 1993

- : Bildung. München und Wien 2007/7

- : „Erlebnis ist in meiner Pädagogik unentbehrlich...“. In: Schödlbauer, C., Paffrath, F.H., Michl, W. (Hrsg.): Metaphern – Schnellstraßen, Saumpfade und Sackgassen des Lernens, Augsburg 1999, S. 77 - 92

- : Ein Ort zum Erwachsen werden. In: Kahl, R.: Treibhäuser der Zukunft. Wie in Deutschland Schulen gelingen. Hrsg.: Archiv der Zukunft 2004. S. 76 - 78

Wagner, H.J.: Erlebnispädagogische Bewegungslandschaft in der „Downtown“. In: Ferstl, A., Scholz, M., Thiesen, C. (Hrsg.): Wirksam lernen weiter bilden weiser werden. Augsburg 2006, S. 72 - 83

Walther, C.: Strukturwandel der Freiheit, Zeitschrift für Evangelische Ethik, 48.Jg., Gütersloh 2004, S. 267-277

Watzlawick, P.:

- : Anleitung zum Unglücklichsein. München 1983

- : Vom Unsinn des Sinns. Zürich 2005/2

Weidenmann, B.: Erfolgreiche Kurse und Seminare. Weinheim-Basel 1995

Weigl, H.-J.: Grußworte des Oberbürgermeisters der Stadt Dillingen. In: Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen (Hrsg.): Lehrer lernen. Akademiebericht Nr. 146. Dillingen 1989, S. 28 - 30

Weinert, F.E.: Lernen des Lernens. In: Forum Bildung: Bildungs- und Qualifikationsziele von morgen. Bonn 2001, S. 43 – 48

Weitz, B.: Möglichkeiten und Grenzen der Einzelfallstudie als Forschungsstrategie im Rahmen qualitativ orientierter Modellversuchsforschung. Essen 1994

Wilz, G., Brähler, E. (Hrsg.): Tagebücher in Therapie und Forschung. Göttingen 1997

Witthaus, U., Wittwer, W., Clemens, E. (Hrsg.) : Selbstgesteuertes Lernen. Theoretische und praktische Zugänge. Bielefeld 2002

Wittwer, W.: Vom Lernen zum Lehren und zurück – Formen der Lehre in der beruflichen Weiterbildung. In: Nuissl, E. (Hrsg.): Vom Lernen zum Lehren. Bielefeld 2006, S. 193 - 208

Wolff, S., Puchta, C.: Realitäten zur Ansicht. Die Gruppendiskussion als Ort der Datenproduktion. Stuttgart 2007

Zehetmair, H.:

- : Grußwort des Bayerischen Staatsminister für Unterricht und Kultus. In: Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen (Hrsg.): Lehrer lernen. Akademiebericht Nr. 146. Dillingen 1989, S. 13 - 25

- : 25 Jahre Akademie für Lehrerfortbildung in Dillingen. In: schulreport Tatsachen und Meinungen zur Bildungspolitik in Bayern, München, September 1996/3, S. 6 – 7

2. Graue Literatur / Materialien

Arbeits-Kreis für Fortbildungsanalyse: Fortbildung. Ergebnisse einer Umfrage unter evangelischen Religionslehrkräften an Gymnasien in Bayern im Schuljahr 2001/2002. München 2003

Arnold, R.: Qualitätssicherung in der Weiterbildung, Studienbrief QB 0110, o.A. (Manuskript)

Bayerischer Rundfunk: Grundlagen des Projektmanagements. In Zusammenarbeit mit Siemens Learning Campus. München 2003 (Materialien zum Lehrgang 75/125 Projektmanagement)

Drittmittelprojekt Universität Leipzig Nr. 1513-00-94

Höchtlen, J., Karrer, A., Kürzdörfer, I., Rupprecht, H., Spanner, E.: Arbeits-Kreis für Bildungsangebots-Analyse: Fortbildung Ergebnisse einer Umfrage unter evangelischen Religi-

onslehrkräften an Gymnasien in Bayern im Schuljahr 2001/ 2002. München 2003 (Manuskript)

Hoffmann, P., Post, E.: Verbesserungsmanagement an der Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung. Dillingen Januar 2009 (Präsentation)

Kube, S.: „Es steht außer Zweifel, dass Lehrerfortbildung notwendig und wünschenswert ist...“ Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern als Herausforderung und Gestaltungsaufgabe für die Erwachsenenbildung. Magisterarbeit. Leipzig 2006 (Manuskript)

Olbrich, P.: Interview vom 25.06.2008, Donaukurier / Landkreis Dillingen

Post, E.: Lehrgangsauswertungen von Teilnehmerbeiträgen für 2008 / 75 (Intranet der ALP)

3. Behördliche Texte und Rechtsquellen

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst: schulreport. 25 Jahre Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen. September 1996/3

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus: Lehrerbildungsgesetz: KM-BEKIII/7-P4100-6/51011 vom 9. August 2002, hier: Art. 20 Abs. 1 des Bayerischen Lehrerbildungsgesetzes, Abschnitt 3

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus: Lehrerfortbildung. In: Lehrerinfo, Nr. 2 / April 2003

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus: Schule und Bildung in Bayern 2006, Reihe A Bildungsstatistik, Heft 47. München 2006

Bayerische Rechtssammlung: Gesetz zur Förderung der Erwachsenenbildung. 2239 – 1- UH: BayRS IV, S. 343, Zuletzt geändert am 10.3.2006, GVBl 2006, S. 121

Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus: KMBek vom 19.12.2006, KWMBI I Nr. 2/2007, S. 7

4. Internet-Quellen

Bayrisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus. Online im Internet: URL: <http://www.km.bayern.de/km/lehrerbildung/lehrerfortbildung/index.shtml> (16.1.2009)

Brendt, M.: Antragsbegründung zur Namensänderung. Online im Internet: URL: <http://www.bundesverband-erlebnispaedagogik.de/be/index.php> (18.03.09)

Faulstich, P.:

- : Lernen braucht Support – Aufgaben der Institutionen beim „Selbstbestimmten Lernen“ Online im Internet:

URL: <http://www.die-bonn.de/selber/materialien/Assets/LernInstit.pdf> (13.1.2009)

- : „Selbstbestimmtes Lernen“ - vermittelt durch Professionalität der Lehrenden. Online im Internet:

URL: <http://www.die-bonn.de/selber/materialien/Assets/ProfessSelbst.pdf> (13.1.2009)

Gasser, M.: EVA **Evaluation-Vergleich und Analyse**. Online im Internet: URL: www.erlebnispädagogik.at/?navid=57 (13.1.09)

Heckmair, B.: Mit Kopf, Herz und Hand. Online im Internet: URL: http://www.bernd-heckmair.de/Download/ManSem_Mit_Kopf_Herz_und_Hand.pdf (15.1.09)

Hompag: Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung e.V. Online im Internet: URL: <http://www.dvlfb.de/cms/index.php> (16.02.09)

Knaut, G., Winkel, K.: Qualitätsmanagement in der Lehrerfortbildung. Online im Internet: URL: http://www.dvlfb.de/cms/index.php?option=com_content&task=view&id=5&Itemid=3 (14.1.09)

Michl, W.: Erziehung und Erlebnispädagogik. Online im Internet: URL: <http://www.kap-outdoor.de/Liste-Zeitschriftenartikel.401.0.html> (15.01.09)

Post, E.: Schul-Erlebnis-Pädagogik. Online im Internet: URL: <http://www.schulerlebnispädagogik.de> (18.03.09)

Rehm, M.: Was ist „Erlebnispädagogik“? Online im Internet: URL: www.erlebnispädagogik.de/titel.htm (13.1.2009)

Reich, K. (Hrsg.): Methodenpool. Online im Internet: URL: <http://methodenpool.uni-koeln.de> (15.01.09)

Sibler, B.: Grünes Licht für selbständige Schulen in Bayern. Online im Internet: URL: <http://bildungsklick.de/pm/62047/gruenes-licht-fuer-selbständige-schulen-in-bayern-modus21> (12.02.09)

Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Ergebnisse der 316. Plenarsitzung der Kultusministerkonferenz in Brüssel. Online im Internet: URL: http://www2.bildung.bremen.de/sfb/behoerde/deputation/depu/1240_16_at1.pdf (12.02.09)

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1.1	S. 12
Abbildung 4.1	S. 247
Abbildung 4.2	S. 262
Abbildung 6.1	S. 438
Abbildung 6.2	S. 439
Abbildung 6.3	S. 443
Abbildung 6.4	S. 464

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit versichere ich, Eva-Maria Post, dass die vorliegende Arbeit ohne unzulässige Hilfe und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt wurde und dass die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken in der Arbeit als solche kenntlich gemacht sind. Bei der Auswahl und Auswertung des Materials sowie bei der Herstellung des Manuskripts unterstützte mich Prof. Dr. Jörg Knoll. Ich versichere, dass keine weiteren Personen bei der geistigen Herstellung der vorliegenden Arbeit beteiligt waren sowie, dass nicht die Hilfe einer Promotionsberaterin/eines Promotionsberaters in Anspruch genommen wurde und dass Dritte von mir weder unmittelbar noch mittelbar geldwerte Leistungen für Arbeiten erhalten haben, die im Zusammenhang mit dem Inhalt der vorgelegten Dissertation stehen. Weiter versichere ich, dass die vorgelegte Arbeit weder im Inland noch im Ausland in gleicher oder in ähnlicher Form einer anderen Prüfungsbehörde zum Zwecke einer Promotion oder eines anderen Prüfungsverfahrens vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht wurde.

Anlagenübersicht:

- Programme der drei Lehrgangswochen

- Interview N1
- Interview N2
- Interview N3
- Auswertung der Interviews

- Logbuch R

- Logbuch Nr.1
- Auswertung von LogNr.1
- Tabelle zum Vergleich von Logbuch 1 und Logbuch 2

- Logbuch Nr.2
- Auswertung von LogNr.2
- Kategorienzuordnung von Logbuch 2
- Einzelne Teilnehmende aus Logbuch 2
- Brief an die Teilnehmenden in der Zwischenzeit

- Logbuch Nr.3
- Auswertung von LogNr.3

- Logbuch E
- Auswertung von LogE

- Zusammenfassung der Gruppendiskussion
- Auswertung der Gruppendiskussion
- Betrachtungen einzelner Teilnehmenden

1. Woche:

Montag, 30.07.2007

14.00 – 15.00 Uhr

Ort: Aula

Begrüßung

Rollenwechsel – vom Kollegen zum Schulleiter
T. Sachsenröder, Direktor

Überblick:

Professionalisierung der Schulleitung;
Curriculum der Dillinger Schulleiterausbildung
**A. Klemenz-Klebl / E. Post / G. Schick /
A. Wiedenmann-Hollein**

Organisation

K. Schlamp

15.00 – 17.30 Uhr

Kennen lernen;
Fragen des Rollenwechsels;
Wie gestalte ich den Amtsantritt?
E. Post

19.00 Uhr
Ort: Aula

Einführung in das WBT (**WebBasedTraining**)
„Neu in der Schulleitung“
T. Sachsenröder / J. Böttcher / K. Schlamp

19.30 – 20.30 Uhr

Einblick in das WBT
E. Post

Dienstag, 31.07.2007

09.00 – 12.00 Uhr

Aktuelles aus dem Kultusministerium
Ltd. MR G. Hahn

14.00 – 17.30 Uhr

Schulorganisation
B. Beck

19.00 – 20.30 Uhr
- Wahlpflicht -

a) Stundenplan mit „Willi“ (**F. Ostermeier**)
b) Hauptschul-Initiative (**RD H. Krück**)
c) Jahrgangsgemischte Klassen (**J. Mayr**)
d) Ganztagschulen und Betreuung an Schulen
(**I. Gärtner**)

Mittwoch, 01.08.2007

09.00 – 12.00 Uhr
und

14.00 – 17.30 Uhr

19.00 – 20.30 Uhr
- Wahlpflicht -

Schulrecht

G. Römer

(Bitte Rechtssammlung mitbringen)

a) WIN LD – Fortgeschrittene (**K.-H. Pfahler**)
b) WIN LD – Fortgeschrittene (**K. Halden**)
c) WIN LD – Anfänger (**K. Götzhäuser**)
d) WIN LD – Anfänger (**J. Müller**)

Donnerstag, 02.08.2007

09.00 – 12.00 Uhr
und

14.00 – 17.30 Uhr

19.00 – 20.30 Uhr
- wahlfrei -

Grundlagen und Umgang mit dem Schulverwaltungs-
programm WIN-SV

K. Halden / K. Götzhäuser

a) Mindmapping (**K.H. Pfahler**)
b) Stundenplan mit dem EasyPlan (**R. Ringel**)
c) Dienstleistungen der MIB und Online-Angebote für
Schulen (**J. Philipp**)
d) Zeitplanung mit Outlook (**F. Ostermeier**)
e) Zeugniserstellung mit WIN-ZD (**K. Halden**)
f) Sprachförderung der Migrantenkinder
(**A. Klemenz-Klebl**)

Freitag, 03.08.2007

09.00 – 11.15 Uhr

Konferenz mit Effizienz – die erste Konferenz
E. Post

11.30 – 12.00 Uhr

Ausblick und Planung der 2./3. Woche
Lehrgangsrückschau
E. Post

2. Woche

Montag, 07.01.2008

15.00 – 18.00 Uhr

Begrüßung und Einführung in die Woche /
Arbeit mit dem Führungslogbuch
Eva Post

Teamentwicklung: Grundlagen und Aufgaben
der Führung, Teil I
Gaby Friesinger / Eva Post

19.30 – 20.30 Uhr

Teamentwicklung: Grundlagen und Aufgaben
der Führung, Teil II
Gaby Friesinger / Eva Post

20.30 – 21.00 Uhr

Reflexion des Tages
Eva Post

Dienstag, 08.01.2008

09.00 – 12.00 Uhr

Kommunikation und Gespräche führen
und gestalten – Teil I
Elu Karmann

15.00 – 17.30 Uhr

Kommunikation und Gespräche führen
und gestalten – Teil II
Elu Karmann

17.30 – 18.00 Uhr

Reflexion des Tages
Eva Post

19.30 – 21.00 Uhr (fakultativ)

Die dienstliche Beurteilung unter rechtlichen
Aspekten
Winfried Kneissl

Mittwoch, 09.01.2008

09.00 – 12.00 Uhr

Rolle und Selbstverständnis, Teil I
Manfred Grüssner / Albert Mühldorfer

15.00 – 17.30 Uhr

Rolle und Selbstverständnis, Teil II
Manfred Grüssner / Albert Mühldorfer

17.30 – 18.00 Uhr

Reflexion des Tages
Eva Post

20.00 – 21.00 Uhr (fakultativ)

LESUNG –
satirisch-kabarettistisch-bayerisch
Albert Mühldorfer

Donnerstag, 10.01.2008

09.00 – 12.00 Uhr

Rolle und Selbstverständnis, Teil III
Manfred Grüssner / Albert Mühldorfer

15.00 – 17.30 Uhr

Rolle und Selbstverständnis, Teil IV
Manfred Grüssner / Albert Mühldorfer

17.30 – 18.00 Uhr

Reflexion des Tages
Eva Post

Freitag, 11.01.2008

08.30 – 10.30 Uhr

Teamentwicklung im Kollegium
Manfred Grüssner

10.30 – 12.00 Uhr

Abschlussreflexion
Eva Post

3. Woche

Montag, 14.04.2008

14.00 – 17.30 Uhr

Begrüßung und Vorstellung des Programms
Eva Post

Austausch in themenspezifischen Workshops,
Teil I
Eva Post und TeilnehmerInnen

19.00 – 20.30 Uhr

Austausch in themenspezifischen Workshops,
Teil II
Eva Post und TeilnehmerInnen

Dienstag, 15.04.2008

09.00 – 12.00 Uhr

In Kooperation mit LG 74/067
14.30 – 18.00 Uhr

In Kooperation mit LG 74/067

Interne Evaluation

Willy Leopold

a) Der GUVV – wichtige Informationen zur Sicherheit im täglichen Schulbetrieb

Werner Zimnik

b) Alles, was R(r)echt ist

Winfried Kneissl

Mittwoch, 16.04.2008

08.30 – 12.00 Uhr

14.30 – 17.30 Uhr

19.30 – 20.30 Uhr

Unterrichtsbesuch an der Josef-Anton-Schneller-Hauptschule

Elu Karmann / Eva Post / N.N.

Auswertung des Unterrichtsbesuchs

Elu Karmann / Eva Post / N.N.

NFTE – Wirtschaftsfortbildung: Unternehmensstart

Wigbert Dehler

Donnerstag, 17.04.2008

09.00 – 12.30 Uhr

14.30 – 18.00 Uhr

Präsenz durch Körpersprache und Stimme, Teil I

Antje Herdemerten

Präsenz durch Körpersprache und Stimme, Teil II

Antje Herdemerten

Freitag, 18.04.2008

09.00 – 11.30 Uhr

11.30 – 12.00 Uhr

Starke Schule – Deutschlands beste Schulen, die zur Ausbildungsreife führen: Der Hauptschulpreis 2007 – unter dem Aspekt der Schulentwicklung

Eva Post

Abschluss

Eva Post

Interview 1

Thema: Erfahrungen mit erlebnisorientierten Methoden

Name des Interviewten: N.1

Name der Interviewerin: E.

Ort: Privatwohnung der Interviewerin

Datum: 3.4.07 / Uhrzeit: 17.00 - 18.00 Uhr

Transkription: Eva Post

Sonstige Angaben zur Interviewsituation:

Alter der Interviewten: 48 Jahre

Gelernter Beruf: Lehrerin und Erlebnispädagogin

Familienstand: verheiratet

Interview-Ort: Prien / Privathaus

Nonverbale Reaktionen: Blickrichtung zur Interviewerin

Gespräche vor dem Interview, als Information für die Interviewpartnerin:

Als Ziel für mich, weitere Trainerperspektiven zu erfahren
Anhaltspunkte bei der Kategorienbildung für das Logbuch,
Eventuell Abgleich von Trainervorstellungen und Nutzererwartungen,

Gespräch nach dem Interview:

eigene Qualität der Begegnung im Interview;

Sprach - Inhalt - Anspruch schlecht in dieser Situation zu verbinden;

Ganzheitlichkeit fehlt;

Rollenverteilung ist klar definiert und es findet kein Gespräch im üblichen Sinn statt - Fragen und Antworten sind klar verteilt;

Befremdliche Situation;

Anders als im sonst gewohnten Dialog;

Kognitiv ausgerichtet, das Erleben ist nicht ganzheitlich wie sonst;

Man hat das Gefühl, etwas daher zu reden;

Kann man das ausdrücken, was man sagen möchte?

Wiederholungen;

Das Gefühl, oberflächlich zu antworten;

Nicht bei sich sein können;

Unsicher, wohin schauen, Lese-Brille aufgesetzt, damit der Blick verschwimmt;

Anspruch, etwas Gescheites sagen zu wollen setzt gleichzeitig unter Druck und verhindert gelöste Reaktionen;

Anmerkungen zur Transkription:

Transkriptbasierte Analyse

transkribierter Text wurde der Interviewten vorgelegt und geringfügig geändert (grammatikalische Verbesserung / Vervollständigung von Wörtern);

es wurde kein Dialekt gesprochen sondern meist die Hochsprache verwendet;

flüssig gesprochen, deswegen wenig Zeichen verwendet;

primär soll der Inhalt analysiert werden, die Form ist bei diesem Interview nachrangig, weil mit Hilfe der Aussagen Logbuch / Kategorien erarbeitet werden;

Regeln nach: Flick / 252-54 / Mayring 70-73 / Hoffmann-Riem / Kallmeyer/Schütze /

Interview mit N.1.

E.: Ich würde gerne mit der Frage zur eigenen Biographie anfangen. Zu deiner Biographie, wie du für dich zu der Entwicklung gekommen bist, in der Richtung zu arbeiten?

N.1: Also, so die erlebnispädagogische Richtung.

Ja, das war zum einen diese, sage ich, diese wissenschaftliche Ausbildung an der Uni, dann der Einstieg ins Berufsleben, wo ich eine zeitlang gearbeitet habe, wo ich dann meine vier Kinder bekommen habe und dann im Laufe der Jahre irgendwo so eine Diskrepanz erlebt habe, zwischen einer primär kognitiven Wissensvermittlung an der Schule und des doch sehr emotionale Erziehen Miteinander Leben mit den eigenen Kindern und da ist irgendwann mal diese Sehnsucht, die Idee entstanden, dass das eigentlich nicht sein kann, diese Trennung und habe das dann, ja, damit verbunden, dass ich ja selber viel draußen bin, bin dann irgendwann mal auf diese Erlebnispädagogik gestoßen und das war für mich so eine realisierbare Idee, eine Synthese zwischen diesem kognitiven und emotionalen, die Idee einer lebhaften Ganzheitlichkeit im Umgang miteinander. Und dann habe ich nach der Lehrerausbildung, viel später, diese Erlebnispädagogik Ausbildung gemacht. Und, ja das ist jetzt so mein Zugang zum Arbeitsleben und auch für mein Leben ganz allgemein.

E.: Und die Ausbildung zur Erlebnispädagogik beinhaltet ja zum einen das Arbeiten mit Kindern und Jugendlichen und zum anderen mit Erwachsenen

N.1: Ja.

E.: Oder ist die, jetzt in Anführungsstrichen, nur auf den Kinder- und Jugendbereich gedacht?

N.1.: Die Ausbildung?

E.: Ja.

N.1: Nein, die Ausbildung ist sogar eher tendenziell für Erwachsene gewesen. Aber da ich aus der Schule komme, habe ich natürlich schon irgendwie versucht das auf die Schule zu transponieren und zu übertragen und praktiziere aber letztend-

lich aber beides, also die Erlebnispädagogik in der Schule mit Kindern, oder primär Jugendlichen, aber auch eben mit Erwachsenen in allen Altersstufen.

E.: Würdest du sagen, dass diese Ausbildung auch erwachsenenpädagogisch ausgerichtet war? Was unterscheidet jetzt Erwachsenenpädagogik von dem wie ich mit Jugendlichen umgehe?

N.1: Ich habe ja die Ausbildung beim Deutschen Alpenverein gemacht, das ist einer der doch wenigen renommierten Ausbildern mit guter Reputation und die war schon sehr Outdoor geprägt und jetzt von diesen pädagogischen Standards her war jetzt nicht so, oder das war eher unterrepräsentiert, aber der Fokus war zweifellos eher in Richtung, wenn denn überhaupt, eher in Richtung Erwachsenenpädagogik, weil es da eben Elemente und Bausteine gab, eben wie Szenariendarbeit oder Abgrenzung zur Therapie, eben im Erwachsenenbereich.

E.: Und du arbeitest jetzt wie lange in diesem Bereich?

N.1: Also so richtig, ich will jetzt nicht sagen professionell, aber so richtig, seit 2003.

E.: Und du machst ja auch Fortbildungen für Lehrer, ist das für dich noch mal etwas anderes, als jetzt der Umgang mit Erwachsenen, die ja praktisch, wenn sie sonst zu dir kommen eine andere Zielrichtung haben, als wenn du in der Lehrerfortbildung arbeitest?

N.1: Ja, (lacht). Ja, das ist schon ganz etwas anderes, soll ich es näher erläutern?

E.: Ja.

N.1: Ja, es ein ganz anderer Typus. Oder, ich merke, wenn ich weiß ich arbeite mit Lehrern gehe ich selber anders auf die Gruppe zu, als wie wenn ich weiß, da kommt jetzt irgendeine beruflich gemischte Gruppe. Bei Lehrern ist es so, also es wird sehr viel ausdiskutiert, es passiert unheimlich viel auf der kognitiven Ebene. Die Hürde ist eine höhere, sie überhaupt in das erlebnispädagogische Boot zu holen, angefangen damit, dass man vermeidet den Begriff Erlebnispädagogik zu verwenden, es ist ein noch sorgsameres Hinspüren, als mit anderen, wo man sie abholt, weil sie doch immer wieder hinterfragen, sehr kritisch sind und diesem ganz, aus meinem Erfahrungswert, diesen ganz stark ausgeprägten kognitiven Zugang haben, hm, das ist etwas ganz auffallendes und dann der andere Punkt ist, dieser Schritt in das Tun, was ja das primäre Merkmal der Erlebnispädagogik ist, der ist schon ein sehr schwieriger, weil eben viele Dinge zu Tode diskutiert werden oder unendlich breitgetreten werden, kognitiv, sprachlich, und das Tun einfach ewig lang nicht erfolgt. Insofern macht es einen großen Unterschied, ob ich mit Lehrern arbeite oder mit Menschen aus anderen Berufsgruppen, ja.

E.: Da sind wir ja beim Thema Widerstand. Gibt's da konkreten Widerstand oder ist das mehr, dass du sagst, man spürt, dass da so ein Verhalten ist, aber darauf einlassen tun sie sich schon?

N.1: Vergleichsweise ist ein erhöhter Widerstand schon ganz klar da, indem es konkrete Situationen gibt, wo Lehrerkollegen dann sagen, „Was soll der Schmarrn oder will ich nicht, mach ich nicht, so Spielchen brauchen wir nicht, also ganz konkret. Und deshalb ist das Prozedere so, dass die erlebnispädagogischen Inhalte, sprich konkreten praktischen Übungen, auf der Basis der Freiwilligkeit angeboten werden.

Da es meiner Erfahrung nach, auch gar keinen Sinn macht die Leute oder die Lehrer dazu zu nötigen, weil eben diese Ein-

gangsschwelle schon eine sehr Hohe ist und ja, das auch entsprechend geäußert wird, indem die Leute halt nicht mitmachen wollen und dies auch kundtun.

E.: Gibt es auch andere Rückmeldungen?

N.1: Im Nachhinein, ja. Wenn's denn gelungen ist, von beiden Seiten her, also von der Seite des Erlebnispädagogen oder des Teamers oder wie auch immer, die Leute ins erlebnispädagogische Boot zu holen und das auch ganz sorgsam zu händeln, dann gibt's diese Rückmeldung, wenn auch vielleicht nicht unmittelbar, aber es gibt konkrete Rückmeldungen, meistens später, konkretes Beispiel, durchaus auch Anfragen kommen, ob ich denn des, was ich mit ihnen gemacht habe, jetzt dann im kleineren oder größeren Kollegium oder in einem anderen Kontext gemacht werden könnte. Also, es passiert etwas, es klingt nach, es hat durchaus in manchen Fällen eine gewisse Nachhaltigkeit, wo wieder auf mich jetzt konkret, als Erlebnispädagoge zurückgegriffen wird.

E.: Gibt es da besonders positive Erfahrungen, die du gemacht hast?

N.1: In welcher Richtung positiv jetzt?

E.: So wie sich die Leute dann darauf eingelassen haben oder dann doch irgendwie gesagt haben, Mensch, das ist ja etwas was ich unterstützen kann oder wo ich etwas mitnehmen kann?

N.1: Ja, das ist natürlich aus meiner Sicht, aus meiner Wahrnehmung, dieses ja schon in Bezug auf Lehrer jetzt?

E.: Ja.

N.1: Ja, wenn denn schon dieser beobachtbarer vermehrt kognitive Zugang da ist und damit erschwerte Hürde, die Lehrer diese Ganzheitlichkeit erleben zu lassen, dann ist meine Beobachtung, dass es im Laufe der Zeit, im Laufe der Übungen schon gelingt, das Emotionale zu wecken, sie eben auf einer ganz anderen Ebene anzusprechen, es zu schaffen, dass sie zumindest bis zu einem bestimmten Punkt oder vielleicht auch ganz, diese intellektuelle kognitive Ebene ausschalten und eintauchen in emotionales Erleben, ja den Begriff Leben, Leben spüren und dann was macht's aus, dieses Gefühl einfach Empfindungen auch Raum zu geben, etwas was sie sonst nur im Außen wahrnehmen, jetzt auch im innen spürbar werden zu lassen. Das ist das, was ich beobachte und was ich auch merke, dass es bei den Leuten dann irgendwie auch so eine, hmm, ja, es macht etwas mit ihnen und es macht etwas positives mit ihnen, es ist ein wärmer werden, ein ganzheitlicher werden, es ist wie, ja ein Mensch werden.

E.: Bedarf es eines besonderen Rahmens, diese erlebnispädagogischen Übungen dann auch mit einzusetzen? Ich bin jetzt immer bei der Lehrerfortbildung.

N.1: Ja, also es bedarf sehr wohl eines besonderen Rahmens in Abhängigkeit davon, was denn jetzt wirklich auch innerhalb des erlebnispädagogischen Themas, das ja ein sehr breit gefasster Begriff ist und ein sehr breites Feld ist, hab ich ja einen bestimmten Fokus, ich hab eine bestimmte Zielsetzung, wo will ich mit ihnen hin, was ist das Thema, was ist das Ziel, wo man hinarbeiten, hinkommen möchte oder was herauskristallisiert oder herausgearbeitet werden soll und in Abhängigkeit davon ist dieser Rahmen ganz entscheidend. In diesem Rahmen kann ich schon mal dieses emotionale Abholen anbahnen. Wenn ich jetzt irgendwo ganz nüchtern, sachlich drin bin und schon vom Rahmen her keine Wärme spürbar ist, dann macht es das ganze schon schwieriger, weil ja jeder mit einer Distanz und mit einer ge-

wissen Reserviertheit zu dem Thema reinkommt, mit diesem Rahmen eben sprich Räumlichkeit, sprich Umgebung, sprich Wärme, das ist eine ganz entscheidende Schwelle um Zugang zu finden zu den Leuten.

E.: Wie siehst du deine Trainerrolle, also jetzt für dich deine Aufgaben, die du dir da stellst, im Zusammenhang mit dieser Trainingssituation?

N.1: Wenn ich dich jetzt richtig verstanden hab, um ein möglichst effektives oder nachhaltiges Arbeiten praktizieren zu können, inwieweit beschäftige ich mich schon im Vorfeld damit? Ähm, ok, Ja, es ist sehr sehr sehr viel Vorarbeit. Ich hole mir natürlich möglichst viele Informationen - über die Kundenschaft ein - hätte ich jetzt beinahe gesagt. Also, angefangen davon, wie ist die Geschlechterverteilung hab ich es mit einer reinen Frauengruppe, mit einer Männergruppe, wie ist die prozentuale Verteilung bei einer gemischt geschlechtlichen Gruppe, wie ist die Altersstruktur, aus welchen Kontext kommen die, ist ganz entscheidend. Wenn ich also im Laufe der Woche z.B. zu einer Gruppe dazu stoße, dann informiere ich mich darüber, was ist im Vorfeld passiert, wie ist die Stimmung. Also es ist auch eben nicht nur, dass ich möchte, dass auf der Seite der Lehrer ein ganzheitliches Lernen stattfindet, sondern es ist auch für mich ganz entscheidend, einen möglichst ganzheitlichen Zugang eben zu den Teilnehmern zu finden. Da gehört halt schon eine sehr ausführliche Recherche dazu. Wissensstand und eben auch diese Belange, Bedürfnisse, Befindlichkeiten.

E.: Wie ist so der Ansatz, dies mit anderen zusammen zu machen, also als Tandem oder als Team zu arbeiten?

N.1: Also für mich absolut entscheidend. Das ist ein k.o. Kriterium. Weil dieses erlebnispädagogische Arbeiten, das ist so anspruchsvoll, es geht ja hier nicht um Vermittlung von Sach-

inhalten, eben, ich wiederhole mich, von kognitiven Inhalten, sondern es geht um ein ganzheitliches, tiefer gehendes Inne- werden, des Lernen, das möglichst nachhaltig sein soll. Und ja, wenn ich da dazukommen, dann ist dies eine 100%ige Herausforderung, ich muss mich inhaltlich der Sache stellen und ich muss gleichzeitig auch wirklich diese Schwingungen, was an Unterschwelligem da ist, was an Befindlichkeiten da ist, auffangen. Ich muss sie wahr nehmen, ich muss sie gegebenenfalls auch auffangen, ich muss sie sofort einbauen in meine Arbeit. Ich muss das was hoch kommt, mit dem was man an Emotionalzündungen praktisch verursacht, muss arbeiten, muss umgehen und wenn ich da die Möglichkeit hab mich auszutauschen im Tandem, diese Beobachtungen, die einfach ein ganz fürchterlich subjektive Angelegenheit sind, das ist eine absolute Notwendigkeit.

E.: Mhmm, dann Frage noch mal zu den Teilnehmern. Es sind ja auch unterschiedliche Teilnehmergruppen zum einen "normale Lehrer" zum anderen Führungskräfte. Siehst du da Unterschiede? Im Umgang mit den Gruppen?

N.1: Ja, da sehe ich schon Unterschiede. Bei Führungskräften habe ich das Gefühl, dass die Schwelle eine noch höhere ist. Sich durch das Einlassen auf, ja, da wir gerade in dem Kreis oft das Wort "das Spielchen" verwendet, sich da irgendwo eine Blöße zu geben, sich nicht mehr dieser Führungsautorität oder Souveränität zu haben, indem ich mich auf etwas einlasse, was möglicherweise einen gewissen Kontrollverlust zur Folge haben kann.

E.: Gibt es noch weitere Unterschiede, die dir einfallen? Wie weit man kommt oder auf welche Themenbereiche

N.1: Also das erste was mir einfällt, wenn ich darüber nachdenke, ist schon dieser markante Widerstand, ich erlebe das

schon bei Führungskräften als einen größeren Widerstand, mit dieser Art des Arbeitens. Und zum Inhaltlichen, fällt mir schon eine Sache ein, dass die Führungskräfte vielleicht auch eine doppelte Schwelle haben, sich jetzt auf diese Arbeit, dieses Miteinander, dieser soziale Aspekt, weg von meiner Einzelführungsrolle, weg von meiner alleinigen Entscheidungskompetenz, von meinem Führungsanspruch, hin zu, ja, einfach nur einer Perle in der Kette, wo halt die ganze Kette dann das Schmuckstück ausmacht. Ich bin halt dann einer von mehreren. Das ist schon etwas, das das Ganze dann komplizierter macht.

E.: Noch mal eine Frage zu Distanz und Nähe, wie sind die für dich beobachtbar? Dass hier Lehrer oder Führungskräfte damit Schwierigkeiten haben, das eine zuzulassen oder das andere aufzugeben?

N.1: Jetzt in Unterscheidung Führungskräfte / Lehrkräfte? Oder die beiden zusammen mit anderen?

E.: Sowohl als auch.

N.1: Ja, im Umgang mit Lehrern, jetzt werfe ich sie mal beide in einen Topf, ist es schon so, dass dieses klassische gängige Bild, der Lehrer macht hinter sich die Türe zu und ist dann die autoritäts- und auch letztlich absolut alleinherrschende Machtfigur, das ist so das tägliche Brot und sich jetzt in eine Gruppe hineinzubegeben, mehr oder weniger gezwungenermaßen in den verschiedensten Aufgabenstellungen Nähe zuzulassen, das ist ja eigentlich etwas, das von der völlig anderen Seite herkommt, etwas das sehr fremd ist. Und das auch für den Erlebnispädagogen und Teamer ganz viel Fingerspitzengefühl bedeutet, das zu händeln. Da ist die Problematik Nähe und Distanz ist schon eine sehr große, ja.

E.: Jetzt noch mal so auf einzelne Phasen des Einsatzes von erlebnispädagogischen Übungen oder erlebnisorientierten Metho-

den. Wie kann ich mir das so vorstellen, jetzt das Thema Anmoderation, worauf achtest du da besonders?

N.1: Ja, dass ich hier ganz gezielt den Anknüpfungspunkt schaffe, wo sie herkommen, immer wieder dieses andocken an die Schulsituation und der damit verbundenen Probleme oder auch Freuden, ja.

E.: Kannst du das noch mal differenzieren, Anbindungen an Schulsituationen. Ist es dein Ziel, ihnen praktisch etwas mitzugeben, was sie in der Schule verwirklichen können oder ist es mehr persönlichkeitsorientiert, also etwas, was sie zunächst erstmal für sich machen und dann natürlich sich auch auf die Schule auswirkt, aber erst in zweiter Hinsicht.

N.1: Erlebnispädagogik kann meiner Meinung nach sowieso gar nicht anders funktionieren, als dass ich es zunächst selber erlebe. Das ist ja ein Widerspruch in sich. Ich kann nicht Erlebnispädagogik, oder wie ich es auch immer nennen möchte, soziales Lernen, oder wie auch immer Teamentwicklung, transportieren und erleb- und lernbar machen, wenn ich es nicht selber eben als etwas Inneres erlebt habe, diese emotionale Komponente halt selber erspürt und gefühlt habe. Und nur dann kann ich es weitergeben. Insofern ist es immer notwendig es zu schaffen, diese Erlebnispädagogik erlebbar zu machen, um sie überhaupt später oder im nächsten Schritt begreifen zu können. Ich muss sie erleben, um sie dann erkennen und wie es so schön heißt, um sie zu erfahren und sie weitergeben zu können. Also, es gibt keinen anderen Weg, es gibt nur diesen Weg.

E.: Dann denke ich an die Reflexionsphase, wie wichtig ist die dir? Da gibt es ja auch in der Erlebnispädagogik unterschiedliche Ansätze.

N.1: Reflexion ist unumstritten, nur wie sie aussieht, welche Form sie hat, das ist jetzt eine andere Ebene, das ist etwas anderes. Letztlich gehe ich da rein, ich habe eine gewisse Zielvorstellung, ich hab ein Ziel in den Augen. Im günstigsten Falle, habe ich das Gefühl, dass man dorthin kommt. Im anderen Fall kann sein, dass sich ganz andere Themen heraus kristallisieren, an denen man weiterarbeitet. Aber nichts desto trotz, ich schau mir dann nach der Einheit, nach dem Prozess, schau ich mir an, was ist jetzt passiert, wo stehen wir. Und dann gibt's letztlich die zwei Möglichkeiten: Ich erkenne, ich beobachte, dass das Thema in seiner Nachhaltigkeit, in seinen Auswirkungen so für sich, oder auch in seinen Konsequenzen, so für sich gesprochen hat, dass sich ein betroffen sein, das ist jetzt nichts negatives, bei den Teilnehmern registriere und ich merke da ist eine Nachhaltigkeit da, es ist ein berührt sein da, ich brauche gar nichts mehr dazu sagen, weil es ist angekommen. Die andere Möglichkeit ist natürlich die, ganz konkret noch mal den Finger in die Wunde zu legen und dann, das was sich halt dann als Thema verstärkt heraus kristallisiert hat, noch mal wirklich ganz bewusst auf die kognitive Ebene zu heben und da noch mal zu thematisieren und da noch mal draufzuschauen, im Rahmen der Reflexion.

E.: Und wieweit unterstützt du dann auch einen Transfer in den Alltag?

N.1: Der Transfer in den Alltag, ja das ist der nächste Punkt. Ich denk er ist anleitbar. Es geht darum, den Teilnehmern zu helfen, sofern es denn noch nicht passiert ist oder noch nicht in einer gewissen Bewusstheit passiert ist, die Erkenntnis, oder eine Erkenntnis, es kann auch von Teilnehmer zu Teilnehmer eine individuelle Erkenntnis sein, für sich mitzunehmen und dann auf andere Situationen zu übertragen und das ist letztlich auch diese Ebene des Bewusstseins und da Impulse zu setzen, die Erkenntnis auf andere Alltags- oder andere Situa-

tionen zu übertragen. Möglichkeit wäre dann z.B. noch einmal in Metaphern oder in ganz konkreten Situationen.

E.: Inwieweit ist für dich wichtig eine Transparenz da reinzubringen? Also, dass man mit den Kollegen auch darüber redet, was die Ziele sind und wie man sie erreichen möchte.

N.1: In der konkreten Arbeit?

E.: Ja.

N.1: Sehr unterschiedlich. Es ist dieses reingehen in diese Situation, in dies Arbeit und dieses Erspüren. Auch wenn ich viele Vorinformationen habe, wer ist vor mir, was herrscht für eine Stimmung, wie ist dieses Gesamtszenarium in diesem Augenblick, das ist die Ausgangsbasis und je nachdem ist es eine lavieren von Phase zu Phase und in vielen Fällen entscheiden aus dem Bauch raus zu sagen: ok, hier ist jetzt ein ganz wichtiger Punkt, ich halte es jetzt für angebracht, hier eine Transparenz reinzubringen. Es hat aber genauso die "Richtigkeit" oder die "Notwendigkeit" keine Transparenz reinzubringen, sondern den Prozess z.B. ohne Unterbrechung und ohne den Switch auf eine kognitive Ebene weiterlaufen zu lassen. Wenn ich eben den Eindruck habe, jetzt entwickelt sich etwas sehr wertvolles, es passiert etwas, es bahnt sich etwas an. Dann ist so ein Switch letztlich schon immer, kann eine Unterbrechung sein, das muss dann im entsprechenden Moment entschieden werden. Kann aber, wenn notwendig, auch eine sinnvolle Intervention in dem Moment sein, um an der Stelle vielleicht schon gewisse Dinge erkennbar werden zu lassen, um den Prozess dann entsprechend vielleicht ein bisschen gefärbt weiterlaufen zu lassen.

E.: Welche Themen würdest du für besonders geeignet halten für erlebnisorientierte Methoden?

N.1: Teamentwicklung, ist für mich im schulischen Kontext, eigentlich fast schon ein k.o. Thema. Also, wie gesagt, Lehrer sind Einzelkämpfer. Ich kann, meine Meinung, mich nicht vor eine Klasse hinstellen und dann von Klassengemeinschaft sprechen, wenn ich selber der Individualist bin, der Einzelkämpfer bin, ich muss es selber für mich erleben können, wie es sich anfühlt, wenn ich im Team agiere, wenn ich im Team lebe, um das dann auch wirklich authentisch mit der Klasse leben zu können. Also Teamentwicklung ist für mich schon ein ganz entscheidendes Thema. Weitere Themen wären halt, es geht alles nur über das eigene Erleben, persönliche Kompetenz, wie kann ich meinen Schülern helfen, Persönlichkeitsförderung, also Schlagwort Persönlichkeitsförderung, Selbstbewusstsein usw. und dann kommen wir wieder auf die soziale Kompetenz. Also das ist für mich ein ganz entscheidendes Thema.

E.: Du hast jetzt einige Themen genannt, fallen dir noch andere ein?

N.1: Ja, aus der konkreten Arbeit ist natürlich das Thema das zwangsläufig mit Teamentwicklung, jetzt wenn ich noch mal darüber nachdenke, so ganz klares Schwerpunktthema ist, ja Kommunikation. Teamentwicklung geht halt nicht ohne Kommunikation, eben auch verbal und natürlich auch ganz ausgeprägt nonverbal. Ja, da kann man jetzt auch schon wieder sehr weit ausholen, als Basis, oder als Voraussetzungen dazu, aber da sind wir schon mitten in den erlebnispädagogischen Übungen, die gegenseitige Wahrnehmung. Angefangen damit, wer bin denn ich überhaupt, wer bist denn du? Dieses wahrnehmen des anderen, die Beobachtung zu schulen und dann überhaupt erstmal kommunizieren zu können, zu registrieren was sende ich, was schicke ich los, was kommt an, was passiert gleichzeitig an Gestik, Mimik. Was sagt mir die Körpersprache, also hoch komplex, ja.

E.: Ja, Erlebnispädagogik verbindet man ja meist mit irgendwelchen Outdoor-Aktivitäten, mit Schluchtüberquerungen u.ä. du bist ja auch im Hörsaal unterwegs, was unterscheidet diese Übungen oder wie muss man sich die überhaupt vorstellen?

N.1: Ja, genau, das ist richtig, man verbindet meistens eigentlich Outdoor Kicks oder ganz besondere Events und Hochseilgarten damit. Für mich ist es so, dass diese Übungen, dass diese Geschichten die man auch jetzt, um bei deinem Wort zu bleiben, auch im Hörsaal praktiziert, die sind natürlich eher klein und fein, so gesehen. Und die große Kunst besteht jetzt eigentlich darin, es ist ein relativ Leichtes, mit den Leuten in den Hochseilgarten zu gehen und zu sagen: ok, zu gehst jetzt an den Swing und springst von 10 oder 12 Metern Höhe runter. Das ist ja diese Herausforderung, wo du ganz schnell die Leute in ein Boot holen kannst und die große Kunst ist jetzt in der Erlebnispädagogik, wenn ich es jetzt im Kleinen und Feinen mach, eben ein Setting zu schaffen, wo ich so ein Maß an Herausforderung schaffe, dass eine Bereitschaft entsteht, sich darauf einzulassen und nicht "ja, das ist langweilig, oder kennen wir" also diesen herausfordernden Charakter, das ist ganz was Entscheidendes. Und verbunden natürlich damit, eine Aufgabenstellung für eine Übung, wo ich so eintauche, wo ich mich dann so reinfallen lasse, ja, dass es nicht passiert mein Hirn einzuschalten und für mich jetzt als teilnehmende Person diesen Switch zu vollziehen, und sagen, ok, jetzt gehe ich wieder raus aus meinem emotionalen Erleben in dieser Übung und stell fest, ah ja, es ist ja eigentlich kindisch, wenn wir uns alle den Ball zuwerfen und schauen was passiert oder im Spinnennetz, das ist ja eigentlich, was soll des, es werden Leute durch irgendwelche Löcher gereicht, also, das ist eben die große Kunst, ein Setting, ein Szenario im kleinen ohne großen Aufwand zu schaffen, wo man als Teilnehmer reinfällt und eintauchen kann und sich darauf einlässt. Ja, um in diesem Bild zu bleiben, als Mensch sozusagen nackt dasteht.

E.: Also, diese Übungen sind vorstellbar im Hörsaal und haben da auch ihre eigene Qualität oder ist es dann praktisch nur eine Vorstufe, wo man sagt, also da kann man sich mal ein bisschen damit anfreunden und dann muss es aber weitergehen?

N.1: Zwei Sachen dazu: die haben absolut ihre eigene Qualität, die haben die eigene Daseinsberechtigung, es wäre schlimm, wenn es nicht so wäre. Nichts desto trotz ist auch im Tun, im Aufbau, im praktizieren der erlebnispädagogischen Übungen sehr wohl eine gewisse Reihenfolge zu beachten. Es ist klar, ich kann nicht in hoch komplexe Kooperations- oder Problemlösungsaufgaben reingehen, wo sehr viel Dichte, Körperkontakt jetzt nur mal ein Beispiel zu nennen, praktiziert wird, ohne dass vorher im Kleinen oder im vorsichtigen Miteinander angebahnt zu haben. Insofern ist immer eine gewisse Reihenfolge zu beachten oder eine gewisse Entwicklung zu beachten. Nichts desto trotz hat jede Übung je nach Ziel, je nach Thema ihre absolut eigene Daseinsberechtigung.

E.: Wie muss ich mir das jetzt konkret vorstellen? Sind das Übungen, die ich auch in der Gruppe mit 25 anbieten oder kann ich das nur in Kleingruppen bearbeiten, wie ist jetzt auch so der organisatorische Kontext in dem Ganzen?

N.1: Gut, also es ist nicht so, dass ich sag, jetzt krieg ich eine Gruppe und die wollen irgendwie unterhalten sein und jetzt machen wir irgendwas. Dieses langläufige just for fun. Ich kann mir nur immer wieder wiederholen, es steht und fällt immer mit meinen Zielen und es geht ja darum, dass ich bei diesen ganzen Übungen, es sagt ja das Wort schon: Erlebnispädagogik, also eine Pädagogik, ich möchte einen Lernprozess anregen, ein Lernen bewerkstelligen über ein Erlebnis. Was ist ein Erlebnis? Erlebnis ist ein innerwerden von einer subjektiv wahrgenommenen äußeren Wirklichkeit. Und um dieses innerwerden,

dieses persönliche berührt sein, um dann im nächsten Schritt einen Lernprozess zu initiieren, überhaupt anregen zu können, muss dem auch Raum gegeben werden.

Also lange Rede kurzer Sinn, mit 25 Personen kann ich das definitiv nicht machen, ich werde die Gruppe im günstigsten Fall mit maximal 15 Personen haben, wo auch der nötige Zeitrahmen ist, um Prozessen Luft zu geben, um jeder Individualität auch den Raum geben zu können.

E.: Ja, es ging jetzt viel um Rahmenbedingungen. Ich mein, so das zentrale für mich ist ja auch der Aspekt des Lernens. Inwieweit können deiner Meinung nach diese Übungen Lernen lernen unterstützen, überhaupt mit befördern?

N.1: Wenn ich lernen jetzt nicht als etwas ansehe, das eine ganz kurzzeitige Denkveränderung oder Verhaltensveränderung bewirkt, sondern im Sinne eines anhaltenden, nachhaltigen Lernens, ja im Sinne eines lebenslangen Lernens, dann ist dieses Potenzial der erlebnispädagogischen Übung eigentlich darin, dass ich sage, ich versuche über emotionales Berührtsein, über den Menschen innen anzusprechen und ihm Impulse zu geben, die vielleicht eben nicht aus dem vertrauten Umfeld kommen, in dem ich mich immer aufhalte, dieser Komfortzone, wo ich mich sicher fühle, wo ich souverän bin, wo ich eben schon ganz stark vom Kopf her mein Leben steuern kann, und das Potenzial der erlebnispädagogischen Übung liegt nun darin, den Teilnehmer aus diesem Gleichgewicht zu bringen und einen Rahmen zu schaffen, wo er zumindest zum Teil diese Souveränität verliert, sich dadurch öffnen muss in seiner Ganzheitlichkeit, eintauchen muss und neue Strategien, neue Muster, neue Verhaltensweisen andenken muss, die im Tun auch praktizieren und handeln muss, und dann eben im Laufe des Prozesses, vielleicht unterstützt durch eine gesteuerte Reflexion, auch erkennen kann, wie ich jetzt eine neue Situation, eine mir völlig bis dato unbekannte Situation, gemeistert hab, jetzt wieder in ein

Gleichgewicht gekommen bin und des dann eben auf andere Alltagssituationen, auf andere Situationen übertragen kann. Also dieses raus aus der Komfortzone, sich einer neuen Sache, einer neuen Situation stellen müssen und dieses stellen müssen eben nicht nur über einen kognitiven distanzierten, von außen her Zugang, sondern aus einem innern Berührtsein stellen müssen. Also wieder dieser Punkt des Ganzheitlichen. Und dann, durch eine Strategie, die ich vielleicht noch nie so praktiziert habe oder die in der Auseinandersetzung, in der Kommunikation mit den anderen Gruppenmitgliedern sich entwickelt hat, ja, auch so ein Stück weit ein Aha -Erlebnis zu haben, Mensch so kann ich das ja angehen, so komme ich ja auch weiter. So gehe ich auch meinen Weg weiter, unter einer Facette, unter einem Aspekt, wie ich mich selber vielleicht auch noch gar nicht erlebt habe und dadurch etwas angebahnt habe, das aufgrund dieser Tiefenwirkung des inneren Berührtseins, eine andere, eine tiefere Qualität hab, wie wenn ich nur aus einer distanzierten oder nur aus einer einfacettigen Kopflastigkeit her ein Problem angehe.

E.: Du kommst ja selbst aus dem Lehrerrumfeld. Wie sieht es da mit deinen Erfahrungen aus, können sich die Kollegen darauf einlassen?

N.1: An meiner Schule, oder allgemein?

E.: Allgemein, oder auch spezielle Erfahrungen vor Ort?

N.1: Also, meine ganz konkreten Erfahrungen vor Ort, da ist eine ganz große Hemmschwelle da, eine ganz große Hürde da und das haben wir ja auch vorher schon gesagt, dieses, ja es auch schon mal das Wort: da muss ich mich outen und was sollen diese Spielchen? So ein bisschen von oben herab. Das hat nicht mehr so diese Qualität, dieses so hoch gelobten Kognitiven, also es ist schon eine große Hemmschwelle da. Und es ist auch,

wenn ich so aus meinem Kollegium rausgehe und auch mit anderen Kollegien vergleiche, es ist die große Kunst die Leute aus der großen Distanz, da wo sie stehen, da abzuholen. Das ist Arbeit.

E.: Hast du da einen Tipp?

N.1: Ja (lacht), fällt mir eigentlich nur eins ein. Wenn man das macht, diese erlebnispädagogische Arbeit, dann soll's wirklich nur einer machen, der dahintersteht und zu 100 % diese Idee der Erlebnispädagogik selber auch rüberbringt, sprich ja mit Kopf, Herz und Hand, also authentisch sein, das ist mein Tipp.

Authentisch sein, nicht nur im eigenen Ich, sondern auch im eigenen Ich mit der Idee der Erlebnispädagogik, Gott das hört sich jetzt ganz pathetisch an, die man im Herzen tragen sollte.

E.: Ja, so abschließend würde mich jetzt einfach noch mal interessieren, du arbeitest ja da sehr engagiert, mit sehr viel Freude denke ich, was ist so der Wert für dich von dem Ganzen?

N.1: Ja, der Wert ist zu sehen, zu beobachten, die Entwicklung mitzuverfolgen können oder anbahnen zu können. Ja, wie man wieder Mensch wird. Dieses ganzheitliche Leben, jetzt auch gerade im ganz große gesellschaftlichen Kontext, Schlagwort: Schnelllebigkeit, Spezialisierung, was auch immer, es ist ganz egal, da eine Chance, eine Möglichkeit zu haben, den hört sich ganz furchtbar an, den Menschen wieder zum Menschen werden lassen, mit all seinen Facetten, mit all seinen Bereichen die er hat, die ihn eigentlich auch ja, mit seiner Individualität, die ihn zum ganz besonderen, einzelnen Individuum zum Menschen werden lässt und all des, was so ja auch durch die gesellschaftlichen Entwicklungen: Technik, was auch immer, so parti-

ell auch verloren gegangen ist, wieder ein bisschen zum Leben zu erwecken und ja mir fällt da auch wieder ein, dieses nicht nur mit Kopf, sondern mit Kopf, Herz und Hand, dieses ganzheitliche, auch ein bisschen wie ein Kind wieder, die Welt erleben und ja, als Mensch leben. Und da ein Stückchen mitzuhelfen und vielleicht Impulse zu geben, manche Dinge die Außenwelt wieder anders erfahrbar zu machen, das macht mir Spaß und Freude und da sehe ich auch als ein Stück meiner Aufgabe darin.

E.: Danke.

N.1: Ja, gerne.

Übersicht über den Fragenkatalog in Stichworten:

1. Angaben zur eigenen Biographie
2. Ausbildung in Erlebnispädagogik
3. Unterscheidung Jugendliche - Erwachsene
4. Wie lange in der EB?
5. Welche Erfahrungen mit LFB?
6. Umgang mit Widerstand
7. Rückmeldungen der TeilnehmerInnen
8. Besonders positive Reaktionen
9. Besonderer Rahmen
10. Trainerrolle
11. Teamarbeit
12. Führungskräfte - Lehrkräfte
13. Distanz - Nähe
14. Anmoderation
15. Weg übers Erleben
16. Reflexionsphase
17. Transfer
18. Transparenz
19. Themen

20. Erlebnisorientierte Übungen
21. Vorstufen
22. Organisation
23. Lernen als zentrales Thema
24. LFB
25. Eigene Wertigkeit und Ziele

Kontextprotokoll:

Kollegin aus der gemeinsamen Zeit als Lehrkräfte,
Zusammenarbeit zu verschiedenen Themenfeldern, zunehmend intensivierte,
Austausch über Einstellungen und Methoden im Vorfeld immer wieder erfolgt, gemeinsame Arbeit als Reflexionsfeld von beiden angesehen,
Bei mir zu Hause interviewt,
Im Vorfeld mögliche Störungsquellen ausgeschaltet (Telefon / Besuche ... ,)
Dienstag Nachmittag in der Urlaubszeit,
Das Gespräch wurde ohne Unterbrechung geführt,
Zwischendrin holte die Befragte nur ihre Brille aus der Tasche.

Interview 2

Thema: Erfahrungen mit erlebnisorientierten Methoden

Name des Interviewten: N.2

Name der Interviewerin: E.

Ort: Privatwohnung der Interviewerin

Datum: 4.4.2007 von 16.00 – 17.00 Uhr

Transkription: Eva Post

Sonstige Angaben zur Interviewsituation:

Alter des Interviewten: 48 Jahre

Gelernter Beruf: Lehrer und Diplompädagoge

Familienstand: geschieden

Interview-Ort: Prien / Privathaus

Nonverbale Reaktionen: Blickrichtung weg von der Interviewerin

Gespräche vor dem Interview:

Vorinformation für den Interviewpartner unter 3 Aspekten:
Als Ziel für mich, weitere Trainerperspektiven zu erfahren,
Anhaltspunkte bei der Kategorienbildung für das Logbuch,
Eventuell Abgleich von Trainervorstellungen und Nutzererwartungen.

Gespräch nach dem Interview:

Erste Reaktionen auf die Interviewsituation:
Blickkontakt vermieden – kein Blick auf die Reaktion des Interviewers;
Sehr bei sich sein, keine Interaktion;
Individuelles Nachdenken;
Entspannte Situation;
Angenehm;
Interessant, sich mit eigenen Ansichten in dieser Form auseinander zu setzen;
Kurze Antworten, da nicht zu weitschweifig werden wollen;

Anmerkungen zur Transkription:

Transkriptbasierte Analyse;
transkribierter Text wurde dem Interviewten vorgelegt und geringfügig geändert (gram-
matikalische Verbesserung / Vervollständigung von Wörtern);
es wurde kein Dialekt gesprochen sondern die Hochsprache verwendet;
sehr flüssig gesprochen, deswegen relativ wenig Zeichen verwendet;
primär soll der Inhalt analysiert werden, die Form ist bei diesem Interview nachrangig,
weil mit Hilfe der Aussagen Logbuch / Kategorien erarbeitet werden;
Regeln nach: Flick / 252-54 / Mayring 70-73 / Hoffmann-Riem / Kallmeyer/Schütze /

Interview mit N.2

E: Ich würde dich am Anfang bitten, etwas zu deiner Biographie, zu deiner Vita und derzeitigen Tätigkeit zu sagen.

N.2: Zu meiner Vita: Ja, ich hab Englisch und Schulpsychologie studiert und war dann in der zweiten Ausbildungsphase Referendar - auch für beide Fächer - dann war ich mehrere Jahre als Englischlehrer und Schulpsychologe tätig.
Dann hatte ich die Möglichkeit an die Universität zu wechseln, dort habe ich die ersten drei Jahre am Lehrstuhl für Sozialpädagogik gearbeitet, war auch mit zuständig für die Ausbildung von Sozialpädagogen im Rahmen des Studiengangs Diplom Pädagogik. Dann habe ich weitere drei Jahre Lehrkräfte mit ausgebildet im Bereich Schulpädagogik, da hat es mit zu meinen

Aufgaben gehört, auch Seminare zu leiten. Anschließend bin ich dann in die Weiterbildung eingetreten. Zunächst war ich mitbeteiligt an der Ausbildung von Beratungslehrern und Seminaren in den Bereichen Pädagogik und Psychologie und dies ist dann zunehmend Schwerpunkt geworden, schulartenübergreifend, solche Seminarveranstaltungen zu planen zu organisieren und durchzuführen. Und nachdem ich insgesamt 11 Jahre dort tätig war, hab ich die letzten 6 Jahre auch noch den Schwerpunkt Führungskräfte Qualifizierung gebildet, insbesondere Schulleiter/innen im Gymnasialbereich.

Und mein letzter Wechsel ist jetzt auf eine Leitungsstelle einer kommunalen Weiterbildungseinrichtung, also mindestens ist dies auch Kerngeschäft dort in der Organisation Weiterbildung zu organisieren und konzipieren. Und was ich vielleicht noch hinzufügen sollte, dass ich die letzten 6/7 Jahre auch **Erfahrung** im Unternehmen gesammelt habe durch einen Kollegen, der einen Trainerverbund organisiert hat, hatte ich die Möglichkeit auch im Unternehmen Führungskräfte zu schulen und zwar insbesondere im Bereich Mitarbeiterführung Kommunikation.

Das ich so mein Werdegang und ich habe eine Therapieausbildung gemacht und als Therapeut gearbeitet.

E: ... und im Werdegang war jetzt nicht die Rede von Erwachsenenbildung?

N.2: Ja, das stimmt auch, ich habe auch nicht eine richtige Ausbildung in der Erwachsenenpädagogik, ich hatte zwar Kontakt damit, weil der Kollege, der bei mir im Büro saß, während meiner universitären Zeit, der war Erwachsenenpädagoge, mit dem bin ich auch noch in Kontakt, das war der Kollege, der den Trainerverbund organisiert hat. In der Zwischenzeit ist er auch Professor für Erwachsenenpädagogik. Das war ein beruflicher Kontakt, aber das hat ja nicht mit meiner Ausbildung zu tun. Ich würde sage, meine Kenntnisse in der Erwachsenenpädagogik habe ich mir auf der Basis von learning bei doing beigebracht. Ich habe mir viel abgesehen in den 11 Jahren **als** Tätigkeit als Weiterbildner, ich hab auch Erfahrungen in den verschiedenen Ausbildungsgängen. Also das geht zurück auf die Ausbildung als Schulpsychologe, wo wir zum Teil auch mit Rollenspiel gearbeitet haben, da kommen Elemente dazu aus meiner Englischlehrerausbildung, wo das Rollenspiel auch eine gewisse Rolle spielt, im Fremdsprachenunterricht.

Also, ich hab schon methodische Elemente, wenngleich nicht jetzt klassisch erwachsenpädagogisch ausgerichtet, gesammelt und besonders intensiv wurde dies auch mit Tätigkeit an der Akademie, mit Schwerpunkt Weiterbildung, dass ich mich natürlich orientiert habe - wie machen das andere Referentinnen und Trainer, die ich im Laufe der vielen Seminare - ich glaube es waren über 300 - kennengelernt habe. Das war ja auch immer wieder Anreiz über die eigene Tätigkeit nachzudenken, über das eigene Tun nachzudenken, sofern man dann selbst Seminare / Lehrgänge / Weiterbildungsmaßnahmen geleitet hat. Und zwar habe ich im Laufe der Zeit mein Repertoire angereichert, mich natürlich daneben theoretisch mit Erwachsenenpädagogik beschäftigt und gemerkt, dass ich mich dem was jetzt mal moderne Auffassung von Erwachsenenpädagogik ist, dass ich mich dem durch diese quasi autodidaktische Einstellung schon ein gutes Stück angenähert habe. Mein Methodenrepertoire erweitert habe, grundsätzlich darüber nachgedacht habe, welche Rolle habe ich denn als Erwachsenenpädagoge gegenüber erwachsenen Menschen, jetzt im Unterschied zu meiner Lehrersozialisation, was ist da zu bedenken? Was ist da anderes zu tun, als im Unterrichtsverfahren mit Schülerinnen und Schüler und wo gibt es da Verbindungen. Die sehe ich durchaus auch, aber im Wesentlichen, wenn ich es zusammenfassen muss, würde ich sagen, war es weniger klassische Ausbildung, als vielmehr autodidaktisches Vorgehen und viel lernen am Modell.

E: Gibt es da eine Richtung, von der du sagen würdest, die ist vorrangig, mit dieser Methodik habe ich am meisten gearbeitet?

N.2: Also im weitesten Sinn würde ich sagen, handlungsorientiert. Mein Interesse daran, Theorie mit Handlungsbezügen, mit Aufforderungen etwas konkret zu tun, etwas zu verknüpfen war immer schon da, das hatte ich schon im Unterricht. Mir hatte es immer schon Spaß gemacht, die Schüler zu aktivieren, also zum eigenständigen Tun zu veranlassen, also den Fragen habe ich natürliche insbesondere ab dem Punkt als ich als Erwachsenen bzw. Weiterbildner tätig war, verstärkt aufgegriffen, mir dazu verstärkt Gedanken gemacht und immer wieder überlegt, wie schaffe ich ein Lernarrangement, indem die Menschen, denen ich versuche einen Gegenstand, ein Thema nahe zu bringen, die Möglichkeit haben, selber etwas auszuprobieren, selber zu erfahren. Das war und ist schon mein Anspruch.

Eva: Hast du Erfahrung mit erlebnisorientierten Methoden?

N.2: Ja, ich habe Erfahrung damit, allerdings würde ich sagen eher als Teilnehmer denn als Trainer, wenn ich das jetzt mal Revue passieren lasse. Wobei die Frage ist, was mit erlebnispädagogischen Methoden gemeint ist? Wenn ich es jetzt mit meinen Worten sagen darf, also Schwerpunkt Handlungsorientierung, dann schließt das natürlich ein Erleben mit ein. Also das kann ich für mich nicht auseinander halten, wenn ich z.B. mit einer Gruppe die Aufgabe habe, deren Teamverhalten erst einmal zu analysieren und sie darin zu unterstützen, ihr Teamverhalten zu verbessern, dann überleg ich mir natürlich, welche Aufgabe kann ich der Gruppe stellen, die etwas mit ihrem Berufsfeld zu tun hat, und mit den Inhalten, mit denen sie sich beschäftigen und wie kann ich die Aufgabe so stellen, dass es reizvoll ist für sie auch, sich als Gruppe zu erfahren und über Teamentwicklung nachzudenken d.h. ich arrangiere eine Lernsituation so, dass da ein aufs Ziel bezogenes Erleben möglich ist für die Teilnehmer. Insofern schließt mein handlungsorientierter Ansatz natürlich ein, Erfahrungen zu ermöglichen, Erleben zu ermöglichen, meiner Person in Auseinandersetzung mit anderen Menschen mit einem bestimmten Gegenstand und dazu gehört natürlich auch, dass immer Impulse zur Selbstreflexion, zum Feedback individuell, wechselseitig in einer Zweiergruppe, in einer kleinen Gruppe, im Plenum, dass dies immer ein methodischer Impuls ist, der bei mir mitläuft und das gesamte Feedback Repertoire ist ja auch drauf gerichtet, das eigene Erleben, also das Selbsterleben bewusst wahrzunehmen, die Selbstwahrnehmung zu differenzieren, wenn man das auch unter Erlebnispädagogik fasst, dann hab ich sicher auch erlebnispädagogisch gearbeitet.

E: Wie sind so die Rückmeldungen von Teilnehmern mit denen du zu tun hattest? Und die Reaktionen darauf?

N.2: Unterm Strich gesagt: positiv. Wobei ich differenzieren würde, gruppenspezifisch vor allem unter dem Gesichtspunkt, was kann man welcher Zielgruppe mit welchem Tempo zumuten. Also es gibt erfahrene Gruppen, ich nehme jetzt mal Psychologen Kollegen und Kolleginnen, die sind alle mehr oder weniger bewandert auch mit handlungsorientierten Lehren und Lernen, denen kann man schon in der Anfangsphase eines Seminars eine Übung zumuten, bei der sie ein Stück von sich preisgeben müssen, etwas tun müssen, sich auf andere Menschen beziehen müssen, sich einlassen müssen etc. Es gibt Berufsgruppen, wie etwa klassischerweise die neu ernannten Gymnasial-Direktoren und Direktorinnen, da wäre ich sehr viel vorsichtiger. Da ist, ohne dass ich dies ausführlicher begründen kann oder mag, Angst vermutlich im Spiel, eine größere Hemmschwelle, damit verbunden auch erhöhte Bereitschaft zum Widerstand gegenüber Methoden, bei denen sie sich mit sich *selbst* konfrontieren müssen oder mit anderen Menschen, oder ihr Erleben zur Verfügung stellen müssen oder etwas

vor einer Gruppe tun müssen, also dieses ganzheitliche Erfahren und sich preisgeben müssen, das erfolgt doch nicht ohne weiteres d.h. da muss man schrittig vorgehen, da muss man sich überlegen, wie kann man schrittig kleinere Elemente des Erlebens, Erfahrens oder Handelns mit einfließen lassen in ihre klassische die Weiterbildungsmaßnahme, so dass die betreffenden Menschen schrittweise die Möglichkeit haben sich zu öffnen. Dann gelingt es auch.

E: Habt ihr da schon mal negative Erfahrungen gemacht?

N.2: Wirklich negative nicht, ich habe unterschiedliche Ausprägungen von Widerstand erfahren, also Widerstand dergestalt, dass einer aus der Gruppe sagt. „Nein ein Rollenspiel, das machen wir jetzt nicht oder ich kann doch jetzt keine Feedback Übung machen, ich kenn doch den anderen noch gar nicht, dafür kennen wir uns viel zu wenig“. Also diese unterschiedlich artikulierten Formen von Widerstand, die habe ich natürlich immer wieder erlebt, nur wenn man das behutsam aufgreift, wenn man niemand zwingt, an etwas teilzunehmen, wozu er jetzt keine Lust hat, wenn man dem Prinzip „Freiwilligkeit“ Formen einräumt, dann kann man damit umgehen, dann kann man den Widerstand auch thematisieren.

Ich habe nie versucht, den zu brechen und dann können auch einzelne Menschen, die damit eher ein Problem haben zunächst sich über eine gewisse Zeit, so gut es ihnen möglich ist, für so etwas aufschließen oder sie nehmen einfach auch nur ihren Widerstand wahr, was ja auch Erleben ist. Also das zu thematisieren, warum fällt es mir schwer, mich einzulassen, was hält mich davon ab, was macht mich widerständig. Wenn ich das thematisiere, ist das auch Auseinandersetzung mit meinem Erleben. Vielleicht ist das für den einen oder anderen genauso wertvoll wie die Teilnahme an der Übung.

E: Gibt es besonders positive Erfahrungen, wo du sagst, da hat es auch wirklich gut funktioniert, da ist eine sehr positive Rückmeldung von den Teilnehmern gekommen?

N.2: Ja, das habe ich immer wieder gemacht, ich meine, ich würde sogar insgesamt sagen, wenn Teilnehmer/innen sich darauf einlassen, dann waren handlungsorientierte Angebote immer besonders positiv rückgemeldet worden, dergestalt, dass die Leute dann sagen: jetzt habe ich das auch wirklich erlebt, ich habe es ausprobiert. Ich habe gespürt wie das ist, ich habe gemerkt wie es geht, ich nehme eine konkrete Vorstellung mit, wie ich es umsetzen kann. Also die Überzeugung, etwas dazugelernt zu haben, was immer das im einzelnen ist, ob ich jetzt differenzierter wahrnehme, ob ich mir etwas Neues zutraue, ob ich etwas ausprobieren will, diese konkret zum Ausdruck gebrachte Neigung etwas an der eigenen Praxis zu verändern, würde ich sagen, ist in solchen Zusammenhängen intensiver, deutlicher rückgemeldet worden, als in einem klassischen Vortrag. Also wenn ich das mal als Extrem gegenüberstelle, weil ich da ja in der Regel nicht weiß, außer vielleicht am Schlussapplaus oder an der Mimik der Menschen wie weit sie mir jetzt tatsächlich zuhören, wieweit ich mit dem was ich vortrage, tatsächlich bei ihnen ankomme, da bin ich vielmehr auf Vermutungen angewiesen, als in einem gemeinsamen Tun, wo ich mir das dann auch aktiv einhole, die Rückmeldung. Was hat die Übung gebracht? Oder nicht? Ja, insgesamt würde ich sagen, eine positive Bilanz. Ich denke, wenn die Bilanz nicht positiv wäre, dann würde man an einer solchen Methode nicht dranbleiben, ja ich meine, ich will ja auch Spaß haben an meiner Arbeit und wenn ich merken würde, das verfängt überhaupt nicht und da habe ich es nur mit Widerstand zu tun, ich bin kein Masochist, ich würde dann mein Vorgehen in Frage stellen. Aber ich habe eher Bestärkung erfahren im Laufe der Zeit so zu arbeiten.

E: Du hast gerade gesagt, du hast auch schon mal die Teilnehmerrolle erlebt?

N.2: Ja.

E: Wie darf ich das verstehen?

N.2: Das darfst du so verstehen, dass wenn ich meine Berufsbiographie unter diesem Aspekt angucke, ich selber eine für mich erstaunliche Entwicklung durchlaufen habe. Ich habe begonnen durch eine starke, von der Didaktik her, Prägung klassisch frontal belehrt zu werden und so auch zu lernen, das habe ich überwiegend in der Schule erfahren, das habe ich überwiegend in der Universität erfahren, das wurde in kleineren Elementen in der zweiten Ausbildungsphase aufgebrochen. Und da ich ein eher kognitiv strukturierter Mensch bin, hatte ich damit auch nie besondere Mühe, ich habe nie das besondere Verlangen gespürt, anders zu lernen. Und ich hatte, als ich dann in einer psychologischen Tätigkeit konfrontiert wurde, teils für meine damalige Aufnahmebereitschaft und Geschwindigkeit massiv konfrontiert wurde mit Übungen, erlebnisorientierter Art, da habe ich bei mir selber sehr viel Widerstand gespürt, ich habe mich selber aus solchen Gruppen rausgenommen und es hat schon gedauert, bei mir selbst auch, mich dann im Laufe der Zeit auf so etwas auch einzulassen, und mal darauf zu achten, was passiert da und kann man über das sich einlassen auf solche Methoden was lernen und was ist da anders, im Gegensatz zum da sitzen und jemand zuhören, der etwas vorträgt und das hat eine ganze Weile gedauert, bis ich selber soweit war, zu sagen, ich lasse mich da als Teilnehmer ein. Insofern habe ich auch viel Verständnis für Menschen, die da eher widerständig zunächst mal reagieren. Ich habe phasenweise, also in meiner eigenen Entwicklung, auch widerständig reagiert.

E: Glaubst du, dass es eines besonderen Rahmens bedarf, die Übungen einzusetzen oder ist das eher zweitrangig?

N.2: Nein, ich glaube nicht, dass es zweitrangig ist. Ich glaube, dass das sich einlassen etwas mit Angst zu tun hat und *weniger Angst*. In einer Gruppe ist und damit auch beim Einzelnen, um so eher könne sich die Menschen darauf einlassen. Also es ist die Aufgabe des Weiterbildners eine Atmosphäre zu erzeugen, in der Vertrauen entstehen kann, in der das Prinzip Freiwilligkeit Priorität hat und in der die Zumutungen an die Gruppe nach Erfahrungsstand so sind, dass es zwar ein Stück Herausforderung darstellt, aber den Einzelnen auch nicht überfordert. Also insofern hat der oder diejenige die Erfahrungslernen oder erlebnis- oder handlungsorientiertes Lernen anleitet eine hohe Verantwortung.

E: Würdest du sagen, dass es auch sehr hilfreich ist, wenn jemand in der Richtung auch eine Ausbildung hat und sich da auch schon entsprechend beschäftigt hat?

N.2: Ich würde sagen, dass ist unabdingbar, das gilt in der gesamten Lernprozessgestaltung, dass ich nur etwas anbieten kann, arrangieren kann, was ich selbst erfahren habe. Ich muss davon überzeugt sein, ich muss es erfahren haben, ich muss es einschätzen können, es muss mit mir stimmig sein. Ich denke generell gilt, dass ich nur etwas anbieten kann, dass ich Menschen in ihrem Lernen unterstützen kann, wenn die Methoden die ich einsetze, wenn ich die kenne, wenn ich die selbst an mir erfahren habe. Das ist ein Grundprinzip, meine ich. Ich denke, niemand sollte etwas anleiten, was er nicht selbst erfahren hat und damit auch einschätzen kann in der Wirkung, indem was es voraussetzt etc. Für mich wäre dies ein Kriterium von Professionalität. D.h. nicht, dass man selber auch mal etwas ausprobier, was man jetzt noch nicht getan hat, also mit dem was man zur Verfügung hat ein Stück weit experimentiert. Aber auf der Grundlage eines Kennens, einer Erfahrung, die man in dem Bereich hat.

E: Es geht ja hier auch immer um Lehrerfortbildungen, inwieweit glaubt du, dass das in die Schule reinwirken kann?

N.2: Ja, ich glaub es kann schon in die Schule reinwirken. Zum einen natürlich direkt, wenn es darum geht, dass die Zielsetzungen direkt erwachsenpädagogische sind, also auch in der Schule haben die Lehrkräfte ja auch mit Erwachsenen zu tun, also zumindest im kollegialen Zusammenhang, also Besprechungen und Konferenzen leiten, moderieren, mit Eltern arbeiten, da gibt es ja auch sehr viele quasi erwachsenpädagogische Kontexte und letztendlich denk ich läuft auch eine Verbindungslinie von der Methodikauffassung, die man hat im erwachsenen Bereich in das Klassenzimmer hinein. Also wenn ich grundlegend mich aufschließe für handlungsorientiertes Lernen, dann kann ich mir nicht vorstellen, dass man dann im Unterricht dann eine Grenze zieht und umgekehrt kann ich mir vorstellen, dass jemand, der sehr stark handlungsorientierten Unterricht mit Schülerinnen und Schülern macht, dass der dann weniger Mühe hat sich aufzuschließen, sprich seinen Elternabend eben auch erfahrungsorientiert auszurichten und den Eltern die Gelegenheit zu geben beispielsweise da etwas auszuprobieren, etwas zu erfahren, sich auszutauschen etc. also ich denk das ist eine wechselseitige Bedingtheit, die man da anstößt und anstoßen kann und es ist auch eine Chance, dass sich jemand auf beide Bereiche bezogen da entwickeln, verändern, sein Methodenrepertoire erweitern, an seiner Haltung arbeiten kann, ja.

E: Wenn man noch mal ein bisschen zurückgeht, auf Rückmeldungen von Teilnehmern, in Richtung Reflexion. Hast du das Gefühl, dass die Leute dann auch bereitwilliger sind Handlung zu reflektieren bzw. ihr eigenes Tun, über diese handlungsorientierten Zugänge?

N.2: Auf jeden Fall, ich mein ich kann das nicht objektiv fest machen, ich hab es nie objektiv überprüft, aber ich hab eine Fülle von Einzelmeldungen von Menschen, die beispielsweise bei mir Kommunikationsseminare gemacht haben, in denen ich handlungsorientiert dergestalt arbeite, dass wir uns an reale Situationen heransetzen und die Leute dann ausprobieren, wie sie umgehen könnten mit einem schwierigen Kollegen, einem schwierigen Mitarbeiter etc. und da hab ich sehr häufig im Anschluss dann die Rückmeldung bekommen, ich hab wirklich aus der Übung etwas mitgenommen, was mir für die Bearbeitung des Problems in der Wirklichkeit geholfen hat, oder ich hab an meiner Haltung etwas verändert, oder ich hab über diese Einstellung grundlegend nachgedacht. Also die Rückmeldung einer konkreten Lösungsmöglichkeit für die Praxis, die hab ich in dem Zusammenhang ziemlich oft bekommen, ja. Also das ist jetzt ein Beispiel, dies gilt, würde ich sagen, generell für alles was ich handlungsorientiert angeboten habe, dass immer wieder die Rückmeldung kam: „Das hab ich jetzt ausprobiert, das hab ich jetzt gemacht, da achte ich jetzt mehr darauf.“ Ich kann es natürlich dann nicht überprüfen, weil ich nicht mit dem Menschen dann ins Feld gehe, aber die Rückmeldungen, im Sinne von Wirkung, waren dann praxisorientiert.

E: Mich würde jetzt noch interessieren, ob du Beobachtungen gemacht hast, in Richtung wie sich die Gruppe verhalten hat, wie das in der Gruppe angekommen ist, in der man handlungsorientiert arbeitet?

N.2: Ich versuch mir jetzt Situationen vorzustellen, in denen ich so gearbeitet habe oder mit anderen so zusammengearbeitet habe und ich würde insgesamt sagen, es ist eine Zunahme an Lebendigkeit, das klingt jetzt sehr pauschal und wenn ich versuche dies zu konkretisieren, dann heißt das die Leute werden mutiger ihre Gefühle zur Verfügung zu stellen, ihre Emotionen zu zeigen, sich etwas zu sagen, was auch emotional gefärbt ist, einen vertrauteren Umgang miteinander zu pflegen, sich zu öffnen, auch über Schwierigkeiten zu sprechen, sich als ganze Menschen einzubringen, sprich auch Spaß miteinander zu haben, sich auch mal auf

etwas lustiges einlassen, was jetzt nicht unmittelbar in einem klassischen Sinne ein Lernen darstellt, ein inhaltliches Lernen, aufeinander zuzugehen etc. An solchen ganz konkreten Verhaltensweisen, die ja dann auch eine Gruppen-Atmosphäre bilden, würde ich es ablesen wollen. Die Gesichtsausdrücke werden lebendiger, die Bewegungen der Gruppe werden deutlicher, variantenreicher, also im Extrem würde ich sagen, also man hat ein fast starres Publikum zu dem geredet wird und es ist im besten Fall ein wenig Gesichtsmimik im Spiel bis hin zu einer Gruppe, die auch bereit ist, auf Impulse hin, in Kleingruppen sich zu bewegen im Raum, sich zu platzieren, meinetwegen zu tanzen, sich eine kurze Szene vorzuspielen etc. also das mein ich konkret mit eher Starre, eher Lebendigkeit.

E: Da kommen bei mir jetzt noch mal Fragen hoch. Zum einen hast du das Lernen mit rein genommen und dann eher relativiert, das was jetzt nicht so zum Lernen dazugehört. Was gehört dann für dich zum Lernen dazu?

N.2: Damit ich nicht missverstanden werden, es gehört für mich sehr wohl zum Lernen, aber es ist nicht dieser klassische Lernbegriff, dass da ein Experte ein Wissen zur Verfügung hat und darüber erzählt, den anderen die in Reih und Glied sitzen etwas dazu. Lernen ist vielfältiger, kann auf alle, möglicherweise über alle möglichen Sinneskanäle erfolgen und ich hab jetzt auch nicht gemeint, dass man da beliebig die Leute in Bewegung setzt, sondern natürlich auf ein Ziel bezogen sich Gedanken gemacht hat, was ist hilfreich und wenn ich da im Hintergrund habe die Vorstellung eines Modells von: „mit allen Sinnen lernen“, dann hat des wiederum mit der Lebendigkeit zu tun, anhand derer ich ablesen kann, wo steht denn die Gruppe in so einem Prozess des sich Öffnens, des Preisgebens von Schwierigkeiten, Empfindungen auch des pfleglichen Umgangs mit den Empfindungen anderer, aber auch der Bereitschaft mal konstruktiv zu konfrontieren.

E: Da sprichst du jetzt auch wieder ein weiteres Problem mit an, das ist Körperkontakt und Nähe, das ist ja auch immer etwas, das gleich damit assoziiert wird. Wie gehst du damit um?

N.2: Behutsam. Ich hatte auch schon Phasen, wie gesagt, ich hatte mein erwachsenenbildnerisches Know how autodidaktisch angeeignet, ich hab mich teils dann auch an Modellen orientiert, die relativ rasch auch Übungen, die Körperkontakt mit einschließen, angeboten haben. Ich hab so etwas dann auch ausprobiert, ich würde rückblickend sagen, ich hab mich dann teils auch zu rasch als anleitende Person auf so etwas eingelassen. Ich bin inzwischen wieder sehr viel behutsamer geworden, weil ich weiß, dass Körperkontakt und Nähe, dass das ein sehr intensives miteinander Umgehen ist, und weil man die Verantwortung hat für die Menschen, die da in einem Zusammenhang lernen, dass man da behutsam damit umgehen muss. Mit behutsam meine ich, dass jeder in so einer Gruppe die Möglichkeit haben muss für sich zu bestimmen, worauf lässt er sich jetzt ein, worauf nicht. Was tut ihm wohl, was nicht, das muss schon sehr verantwortlich austariert sein. Also, ich bin kein Anhänger von „hoppla, jetzt machen wir eine Körperübung und berühren uns“.

E: Jetzt noch mal zu deiner Rolle als Trainer. Ist es für dich jetzt auch schwieriger oder auch anstrengender, eine größere Herausforderung, in dieser Form zu arbeiten?

N.2: Ja und Nein. Es ist anstrengender und herausfordernder insofern ich auch als Trainer ein Stück mehr Risiko eingehe, ich lass mich ja auch mehr ein. Ich muss mich ja auch mehr auf die einzelnen und die Gruppe einlassen, ich muss auch mehr von meiner Lebendigkeit zur Verfügung stellen, ich riskiere auch mehr, dass mir entsprechend Lebendigkeit in herausfordernder Weise entgegenkommt, als Widerstand, als Emotion, als in Fragestellung wie auch immer, d.h. indem ich öffne, einen Lernprozess in der Richtung, öffne ich mich auch selber

und ja da ist ein Risiko mit verbunden. Andererseits kann dieses Risiko aber auch ein sehr positiver Impuls zum Lernen sein und insofern ist die Arbeit auf diese Art und Weise für mich dann auch befriedigender. So würde ich es beschreiben.

E: Wie sieht das mit Rückmeldung von anderen Kollegen aus, die jetzt da eigentlich nicht so viel in der Richtung damit arbeiten. Gibt es einen Austausch?

N.2: Da hab ich jetzt nicht soviel Rückmeldung muss ich ganz ehrlich sagen, weil die Menschen mit denen ich arbeite, die haben eine ähnliche Grundorientierung, also, natürlich habe ich auch schon Seminare veranstaltet, wo jemand als Experte einen Vortrag gehalten hat, aber das war dann punktuelle Einsätze von Expertenwissen, das ist ja auch sinnvoll an bestimmten Stellen. Ich hatte jetzt eigentlich längerfristig mit niemandem zusammengearbeitet, der nur vortragen würde oder nur Vorlesungen halten würde. Also die Menschen, mit denen ich arbeite teilen schon eine gewisse Grundorientierung, auch handlungsorientierte Elemente mit einzubeziehen in die Seminargestaltung.

E: Es geht mir jetzt auch um Lehrerfortbildung. Du hast vorher angesprochen, dass du auch in der Wirtschaft damit gearbeitet hast?

N.2: Ja.

E: Sind da für dich deutliche Unterschiede oder Gemeinsamkeiten oder was auch immer? Also Lehrergruppe und Gruppe aus der Wirtschaft?

N.2: Also, pauschalierend gesagt, sind die Teilnehmer/innen im Unternehmensbereich risikobereiter, sie lassen sich rascher auf eine Übung ein, die man ihnen anbietet. Gleichzeitig sind sie sehr kritisch, also das heißt nicht, dass die sich naiv darauf einlassen, aber es ist weniger Anlaufzeit, sie unterstellen dem Trainer eine Kompetenz, sie lassen sich auf das Angebot ein, prüfen dann kritisch, was hat die Übung gebracht, oder nicht gebracht. In der Regel haben sie auch unternehmensintern Weiterbildungsmaßnahmen durchlaufen im Rahmen Personalentwicklung im Unternehmen. Also ich habe nur in größeren Unternehmen gearbeitet, wo sie gewohnt sind so zu arbeiten und insofern war die Einsatzbereitschaft relativ hoch, weniger Anlaufzeit jetzt erklären zu müssen, warum diese Übung an dieser Stelle, warum sollen wird das überhaupt tun, gleichzeitig aber auch schon sehr kritischer Umgang damit. Gleichzeitig insgesamt fordernder auch. Also ich bin häufig in Unternehmensseminaren von den Teilnehmern geradezu gedrängt worden, die Pause doch auch kürzer zu halten oder die Mittagspause nicht so lange. Also die Leute sind sehr viel fordernder hinsichtlich einer möglichst effektiven, effizienten Weiterbildung. Sie wollen möglichst viel von einem haben und sie fordern das auch sehr aktiv ein. Also ich hab in der gesamten Zeit, in den 11 Jahren Lehrerweiterbildung nicht einmal erlebt, dass mir jemand vorgeschlagen hätte, wir kürzen die Mittagspause, damit wir noch mehr üben können. Im Unternehmen habe ich es relativ oft erlebt, wenn ich es an dem Beispiel festmachen darf.

E: Also insgesamt: Lehrer lassen sich da zögerlicher darauf ein?

N.2: Insgesamt ja, wobei ich auch noch mal schulartspezifisch unterscheiden würde. Also es ist zwar fast ein Stereotyp, aber tatsächlich die Gymnasiallehrer und je weiter sie in der Hierarchie oben sind umso höher ist die Hürde. Und Hauptschullehrer, Grundschullehrer da ist die Hürde geringer. Insgesamt würde ich es schon sagen im Unterschied zum Unternehmen, um auf des noch mal zurück zu kommen, dass dieser Unterschied gilt, aber er gilt nur bedingt, weil es eben schulartspezifisch große Unterschiede gibt. Ich denke ein Hauptschullehrer

kommt selbst in seinem Unterricht kaum ohne Handlungsorientierung aus, anders besteht er überhaupt nicht im Klassenzimmer. Ein Gymnasiallehrer ist nicht in dem Maße durch *seine Schüler/innen* gedrängt, an seiner Methodik etwas zu ändern. Und das spürt man einfach nach wie vor, dass es da Unterschiede gibt, dass die Gymnasialen sehr kognitiv ausgerichtet sind und eher Berührungsängste mit Handlungsorientierung und Erlebnisorientierung haben. Aber ich sag das gar nicht wertend, sondern man muss das einfach ins Kalkül ziehen.

E: Also du hast jetzt wieder die Schule angesprochen. Da gibt es ja auch so gesehen die Unterscheidung Lehrer und Führungskräfte. Gibt es da für dich auch irgendwas, was du für dich als Unterschied wahrnimmst?

N.2: Ja, es läuft durch, die Hürde ist höher und es variiert wieder schulartspezifisch. Hab ich schon gesagt, also die Leiter von Gymnasien, da hab ich die Hürde als am höchsten erlebt. Da muss man besonders schrittig, behutsam das Heranführen an praxisnahe Übungen, ausprobieren, experimentieren, handelnd etwas erfahren, vorbereiten.

E: Sind deinem Gefühl nach Führungskräfte grundsätzlich mehr auf der Schiene: Ich will möglichst viel Input, also jetzt so, wenn ich den Begriff Lernen im Hintergrund habe, möglichst viel hier vorgetragen kriegen, damit sie möglichst viel mitnehmen?

N.2: Grundsätzlich nicht, ich denk es kommt auch wieder darauf an welche Führungskräfte aus welchem Bereich. Mit welcher Vorerfahrung treten die an. Also ich denke es gibt Führungskräfte aus der Wirtschaft, die haben kein Problem ein Outdoor Training zu machen, die suchen dies auch auf, weil sie es wollen und weil sie es freiwillig machen können und es gibt Führungskräfte, die würden so etwas nicht machen, auch im Unternehmen gibt es solche und es gibt Schulleiter, die sich auf so etwas einlassen und es gibt welche, die nicht einmal einen Gedanken darauf verschwenden. Also, würde ich auch sagen, dies variiert je mit welchen Führungskräften, aus welchem Bereich hat man es jetzt zu tun und wiederum etwas pauschalierend im Unternehmen eher Offenheit dafür, im Bereich Schule eher ist diese Offenheit nicht so stark ausgeprägt und sie variiert auch bei den Führungskräften wieder über die Schularten. Das wäre meine Vermutung aufgrund meiner Erfahrungen und Führungskräfte, das muss man vielleicht auch noch sagen, das machte einen großen Unterschied an welchem Punkt sind Führungskräfte gerade. Also Führungskräfte, die gerade neu ernannt wurden, insbesondere im Schulbereich die wollen erst mal sehr viel Praxis unterstützendes Wissen tanken. Also sprich, sie wollen sachkundig mit Rechtsfragen umgehen, mit Verwaltungsfragen umgehen, sie wollen ihre EDV beherrschen etc. etc. also alles was das unmittelbare operative Geschäft unterstützt, da wollen sie möglichst viel wissen. Je weiter sie sich von diesem Ernennungszeitpunkt entfernen von dieser Rollenübernahme entfernen, um so bedeutsamer wird ihnen dieses Erfahrungshandeln, also sich mit ihrer Person auseinanderzusetzen. Das habe ich auch des Öfteren erfahren, je näher sie am Ernennungszeitpunkt sind, umso mehr wollen sie eher Wissen tanken und konkretes Praxiswissen aufnehmen. Je eher diese operative Routine einkehrt, umso bereiter sind sie dann auch sich als Person anzugucken und erfahren und erkennen dann auch, und melden das entsprechend rück, dass diese Persönlichkeitsthemen im Grunde die Wichtigeren sind. Aber des ist eine Einsicht, die muss wachsen und bei vielen wächst sie in dem Maße wie sie Routine im Alltagsgeschäft erwerben.

E: Ich würde ganz gern noch mal zu dem Thema Reflexion zurückgehen. Wie intensiv hast du diese Reflexionsphasen immer eingeplant?

N.2: Das mache ich sehr intensiv. Also für mich ist es mit das wichtigste, dass die Menschen denen man etwas handlungsorientiert anbietet, dass sie die Möglichkeit haben, des nicht nur

schnell zu durchlaufen und da eine interessante Erfahrung zu machen, sondern dass sie auch die Möglichkeit bekommen bei sich etwas nachzuspüren, darüber nachzudenken. Auch, was habe ich da konkret erlebt, was davon ist mir hilfreich, in welcher Weise kann ich das brauchen, einsetzen davon profitieren. Das muss ja, insbesondere wenn's eine neue Erfahrung ist, in den bisherigen Erfahrungsbestand verortet werden und dafür brauche ich Zeit. Wenn ich darüber allzu rasch hinweggehe, dann vertue ich eine Chance. Also, ich muss schon bei mir sein können, sonst tritt so dieser Buseffekt ein. Je mehr Leute vorne einsteigen, umso schneller mögen die hinten aussteigen. Und dann bleibt unter Umständen gar nicht die Zeit, es tatsächlich in mir aufzunehmen. Dann läuft es bloß durch mich durch und das wäre mir zu wenig. Da bleibt dann schönes Erleben zurück, aber unter Umständen keine tatsächliche Änderungsbewegung in den Menschen. Also ich finde diese Reflexionsphasen wichtig.

E: Und inwieweit hast du den Transfer in das Alltagsleben mit eingebaut?

N.2: Genauso wichtig. Immer wieder Gelegenheit zu geben, zu überlegen, was von dem was ich erfahren (...) erlebt habe, kann ich mit Bezug worauf, in meiner konkreten Praxis anwenden. Diese Überlegungen gehen ja im Grunde schon ins Lernarrangement ein, also ein Lernarrangement sollte so aufgebaut sein, dass es möglichst nahe an der Praxissituation ist und damit mit ja der Transfer schon ein Stück nahe gelegt. Je praxisnäher ich das Lernarrangement einrichte, umso nahe liegender ist der Transfer. Da muss ich dann, wenn es mir besonders gut gelingt, muss ich zum Thema Transfer gar nichts sagen, weil der Transfer vollzieht sich in dem Arrangement, weil es praxisnah ist und dann geb ich im Kontext von Selbstreflexion noch mal die Möglichkeit, des sich ins Bewusstsein zu holen. „Aha, jetzt habe ich das hier so erfahren, was bedeutet das für meine praktische Situation, wie und was kann ich davon mitnehmen und beim nächsten Mal ausprobieren“. Das liegt dann nahe. Da reicht es dann vielleicht einen Impuls zu geben in der Richtung. Ich denke, das ist überhaupt die Kunst, dass man jegliches Lernarrangement so ausrichtet, dass die Nähe zu der praktisch außerhalb des Seminarszusammenhangs zu bewältigenden Situation möglichst klar ist. Oder die Kunst besteht darin, dass es fremd ist und zugleich nah, also, ich will es mal so ausdrücken, ja, dass keine platte Parallelität ist, sondern, weil es anders gerichtet ist, als die Praxis mich ein Stück distanziert zunächst mal und mir damit eine eigenständige Erfahrungsmöglichkeit gibt, aber in der Struktur in der es angelegt ist, ist es der Praxissituation nahe. Also, dass ich es übertragen kann.

E: Wenn wir jetzt schon gerade beim Lernarrangement sind, wie sieht es bei dir aus mit der Vorbereitung der Kollegen auf solche handlungsorientierten Methoden?

N.2: Vorbereitung heißt für mich in Abhängigkeit von Vorerfahrung der Gruppe mir über die Schrittfolgen Gedanken zu machen. Also, je weniger Erfahrung umso eher bin ich bemüht kleinere Impulse im Verlauf eines Lernprozesses erstmal zu setzen und dann sukzessive zu öffnen auch über längere Phasen solche Übungen einzubauen, kompliziertere, also herausfordernde Übungen mit einzubauen. Um es konkret zu machen, bei einer Gruppe die da ganz wenig Erfahrung hat und wo unheimlich viel Angst ist, da kann ein erster Impuls sein, dass etwas was ich vorgestellt habe, ein Input oder eine einführende Darstellung, dass die mündet in die Aufforderung sich mit seinem Nachbarn mal kurz darüber auszutauschen, was von dem Vortrag jetzt angekommen ist oder wie es angekommen ist um dann in eine Plenumsdiskussion überzugehen. Das kann ein erster Impuls sein zu öffnen, Minimalimpuls.

Und da bin ich dann bemüht im Verlauf eines gemeinsamen Lernprozesses zu weiten, zu differenzieren, zu öffnen bis hin zu komplexeren Aufgaben, meinerwegen, die eine Gruppe eigenständig zu bewältigen hat, des schrittige und des am Tempo der Gruppe an dem der Gruppe möglichen Tempo orientiert vorgehen, das ist wichtig. Nicht überfordern. Schon ein Stück

weit herausfordern, also dosierte Diskrepanz schaffen, das ja, aber so dass es noch verträglich ist, nicht überfordert, nicht Angst macht.

E: Wie sieht es in dem Zusammenhang mit der Transparenz deiner Vorgehensweise gegenüber den Teilnehmern aus?

N.2: Ist damit gemeint, wieweit was ich vorhabe und die Zielsetzung etc. transparent mache? Das ist unterschiedlich, also ich würde sagen, das hängt wirklich von der Situation und dem Lernarrangement ab. Manchmal bin ich da sehr transparent, weil es mir wichtig ist, dass die Leute nachvollziehen können warum sie sich jetzt auf die Übung einlassen. Manchmal bin ich aber auch provokativ dergestalt, dass ich ihnen etwas zumute, wo ich mir vorher sehr viel Gedanken darüber gemacht hab, ob diese Zumutung verantwortbar ist, wo ich aber auch der Meinung bin, ich würde mit zuviel Transparenz übers Vorgehen der Übung auch ihren Charakter nehmen und dieser konstruktiven Provokation ihren Gehalt nehmen, also ich denke das wäge ich. Also zuviel Transparenz würde manche Übung einfach von ihrer Zielsetzung her konterkarieren Also ich denke jetzt an die Übung, Gruppe ohne Leitung. So eine gruppendynamische Übung, bei der ich den Rahmen setze, es gibt jetzt kein Thema und es gibt keine Leitung, dann muss die Gruppe aus diesem quasi Vakuum heraus selber etwas in Gang setzen. Wenn ich da vorher sage, des mach ich jetzt und das mach ich mit der Intension usw. dann nehme ich ja im Grunde der Übung den Charakter, da wäre es einfach unsinnig. Ich muss mir natürlich vorher gründlich überlegen, ist es verantwortbar dieser Gruppe diese Übung zuzumuten, mit welcher Begründung tu ist das und auf welches Ziel bezogen, das muss ich mir natürlich überlegen vorher, das gehört mit zu meiner Leitungsverantwortung. Aber Transparenz ist für mich jetzt kein Dogma. Wenn`s dem Gehalt und der Zielsetzung der Übung im Weg steht, dann gibt es die Transparenz gegebenenfalls erst im nachhinein.

E: Gibt es für dich Themen wo du sagst, die sind handlungsorientiert zu erarbeiten und andere wo du sagst, das ist jetzt einfach nicht sinnvoll?

N.2: Ja, das gibt es schon. Also da würde ich mich grob an der Einteilung von *Meinhard*? orientieren. Grundlegendes Basiswissen zu vermitteln, das kann ich am ehesten über direkte Instruktion und alles was darauf gerichtet ist, dann ein Handeln anzuleiten mehr oder weniger oder eine Gruppenerfahrung mit einzuschließen oder Kooperation anzubahnen. Also alles was selbst handlungsgerichtet ist, kann nur handelnd erworben werden und nicht indem es vorgestellt wird. Also paradox ist, wir haben das Thema Kommunikation und ich trage nur vor. Das wäre ein klassisches Paradox. Oder wir sprechen über Projektunterricht und ich mache eine Power Point Präsentation. Wird zwar auch gemacht, aber das erscheint mir unsinnig.

E: Ich hätte noch eine Frage zum Zeitvolumen. Gibt es von der Zeit her für dich eine Unter (...) Obergrenze, in dem Rahmen wo du sagst, da kann ich nicht handlungsorientiert arbeiten oder da ist die Zeit zu kurz, da muss ich anderen agieren?

N.2: Da würde ich sage, nein. Ich muss egal welchen Zeitrahmen ich habe, ich kann immer ein Stück handlungsorientiert mit den Leuten arbeiten, es kann minimal sein, es kann eine Übung sein, die in 2 oder 3 Minuten abgetan ist und dann gibt es 2 oder 3 Minuten darüber nachzudenken. Ich denke das ist auch Teil meiner Aufgabe und Teil der Kunst in dem zeitlichen Rahmen, den ich habe Übungen anzubieten können oder Impulse setzen zu können die verträglich sind mit dem zeitlichen Rahmen. Es gibt natürlich Themen, die in einem bestimmten zeitlichen Rahmen da nicht vernünftig zu bearbeiten sind. Ja, ich kann jetzt nicht in einem einstündigen Seminar den Leuten grundlegend das Thema Kommunikation nahe bringen und es nachhaltig bearbeiten. Das hat dann etwas mit Anspruch und Zielsetzung zu tun. Aber im

Prinzip, auch in 1 Stunde kann ich einen Teilaspekt von Kommunikation so behandeln und eben gegebenenfalls handlungsorientiert angehen, dass die Teilnehmer zu diesem kleinen Aspekt was draus mitnehmen. Der Rahmen würde ich sagen ist etwas, ich muss einen sorgfältigen Abgleich machen zwischen dem, was ist Ziel und Inhalt und was ist leistbar innerhalb des Rahmens. Und entweder ich kann es dann adaptieren und nehme nur einen kleinen Aspekt, den ich bearbeite oder ich sage, wenn ich keinen Einfluss habe auf den zeitlichen Rahmen, dann ist das was ich vorhabe da nicht zu leisten, dann muss es halt dann auch lassen. Aber auch das ist kein Absolutum. Der zeitliche Rahmen der ist einerseits (...) andererseits kann ich innerhalb jeglichen Rahmens mich so anpassen, dass dann noch ein begründetes und vernünftiges Lernen möglich ist. Das würde ich schon sagen, ja.

E: Also jetzt war die Frage nach der Zeit. Da stellt sich für mich dann auch die Frage nach dem Raum. Gibt es da für dich bestimmte Gegebenheiten, wo du sagst da geht's oder da geht's nicht?

N.2: Im Prinzip gilt das gleiche wie für die Zeit. Das ist ein Rahmen und im Extrem kann in innerhalb jeden Rahmens meine Zielsetzung entsprechend adaptieren und Lernen ermöglichen. Ich würde aber sagen, es gibt natürlich auch individuelle Abbruchkriterien, wenn ich sage eine bestimmte Qualität zu einem bestimmten Ziel, meinerwegen Thema „Grundlagen der Kommunikation im Mitarbeitergespräch“ dann bin ich nicht bereit dieses Thema innerhalb einer halben Stunde in einem viel zu kleinen Raum in einer viel zu großen Gruppe durchzuführen. Also es gibt Abbruchkriterien, wo ich sagen würde, da ist das, was ich für sinnvoll erachte, mit der Zielsetzung unter diesen Bedingungen nicht mehr gut zu leisten, ja. Wo ich das Abbruchkriterium setze, das ist eine individuelle Geschichte. Das hat etwas mit meinem Anspruch zu tun, mit meinen Qualitätsvorstellungen und Kriterien etc. und das berührt natürlich auch die Auftraggeberseite. Also wieweit verhandle ich auch mit einem Auftraggeber Bedingungen bis zu einer bestimmten Schmerzgrenze, ab der ich dann nicht mehr bereit bin, einen Auftrag durchzuführen. Wenn ich sage, wenn das die Bedingungen sind und die sind nicht verrückbar, dann kann ich das Thema mit meinem Anspruch gut nicht erfüllen. Also nehme ich den Auftrag nicht an.

E: Gut, in der Lehrerfortbildung ist ja, so sagen wir mal, ein implizierter Auftrag, weil man ja da beschäftigt ist, wie gehst du damit um?

N.2: Ja, ich denk ich hab auch da die Verantwortung gegebenenfalls zu sagen, nein, diesen Auftrag übernehme ich nicht. Also niemand kann mich zwingen eine bestimmte Weiterbildungsmaßnahme durchzuführen. Mir ist auch klar, dass die Leute dann gegebenenfalls unter einem gewissen Druck stehen, unter einer gewissen Abhängigkeit, gleichzeitig haben sie die Verantwortung für ihre Qualität einzutreten. Also ich habe mich auch schon geweigert bestimmte Maßnahmen durchzuführen oder mich an Maßnahmen zu beteiligen, wo ich der Überzeugung war, unter diesen Bedingungen kann da kein gutes Lernen stattfinden. Das kann nur jeder für sich beantworten, wo er da abbricht und wo er da noch bereit ist mitzumachen.

E: Jetzt fällt mir noch etwas ein, was ich eigentlich für sehr wichtig halte. Wie stehst du zu dem Gedanken der Teamarbeit, in der Leitung, in der Traineraufgabe?

N.2: Meinst du damit, ob ein Seminar zu zweit, zu dritt geleitet wird oder allein?

E: Ja.

N.2: Ja, das ist für mich keine Grundsatzfrage. Das würde ich abhängig machen vom Thema von der Zielsetzung und natürlich vor allem davon, ob ich mir mit der Kollegin oder dem Kollege ein reibungsloses Arbeiten vorstellen kann. Dafür ist zum Beispiel ein Kriterium, das lieber alleine zu machen, wenn ich Konkurrenz verspüre vom Kollegen/in, das ist für mich ein Abbruchkriterium.

E: Ja, jetzt unter dem Blickwinkel sich gegenseitig zu stützen, zu ergänzen, jetzt gerade bei erlebnisorientierten oder handlungsorientierten Methoden?

N.2: Ja, das was du jetzt nennst sind natürlich alles Vorteile und ich würde sagen, wenn`s um Themen geht, wo es um Kooperation geht oder wo es um Gruppengeschehen geht oder Zusammenarbeit oder was auch immer, also wo sehr stark in der Aktion mit ein Ziel ist die zu verbessern, dann hat man natürlich zu zweit oder zu dritt in der Leitung die Möglichkeit dafür auch Modell zu bieten,. Wenn man das gut tut. Und das ist dann im Sinne des Doppeldeckerprinzip ist natürlich hilfreich. Aber wie gesagt, die Grundvoraussetzung ist, dass die Menschen da zueinander passen und, dass die das dann auch wirklich modellhaft leisten. Ansonsten würde ich es dann lieber alleine machen, auch wenn mir da bestimmte Möglichkeiten versagt sind.

E: Könntest du dir so eine Kombination vorstellen, jemand macht erlebnisorientierte Methoden auf der einen Seite und du ergänzt das z.B. inhaltlich durch bestimmte Themen?

N.2: Also, ist damit gemeint Kombination aus prozessorientiertem Lernen und gelegentlichen Inputs?

E: Ja.

N.2: Ja, das kann ich mir selbstverständlich sehr gut vorstellen, das hängt vom Thema ab und ich habe ja vorher schon gesagt, wenn es um aneignen von Basiswissen geht, dann hat der Vortrag, die Instruktion ja durchaus ihre Vorteile und dann kann man das punktuell eintragen, selbstverständlich, das ist ja keine entweder oder Frage.

E: Gut, ok, herzlichen Dank

N.2: Ebenso.

Kontextprotokoll:
Kollege aus der Weiterbildung,
Zusammenarbeit zu verschiedenen Themen,
Austausch über Methoden im Vorfeld immer wieder erfolgt,
Bei mir zu Hause interviewt,
Im Vorfeld mögliche Störungsquellen ausgeschaltet (Telefon / Besuche ...),

Samstag Nachmittag in der Urlaubszeit,
Einmal zwischendrin ein Bandstopp, da die Konzentration nachließ und eine ganz kurze
Pause (2- 3 Minuten) eingelegt wurde.

Fragen:

1. Biographische Informationen zur eignen Person
2. Methoden in der Erwachsenenbildung
3. Aus welcher didaktischen Richtung kommen die angewandten Methoden
4. Welche Teilnehmerrückmeldungen zu Methoden aus der Erwachsenenbildung
5. Negative Rückmeldungen / Widerstand
6. Besonders positive Rückmeldungen
7. Eigene TN-Perspektive
8. Benötigt man einen besonderen Rahmen für handlungsorientierte Methoden?
9. Ausbildung des Trainers
10. Körperkontakt / Nähe –Umgang damit
11. Wirkung auf die Schule
12. Reflexion
13. Gruppe
14. Eigener Lernbegriff
15. Trainerrolle
16. Andere Trainer
17. Wirtschaft / LFB
18. Lehrer – reagieren anders?
19. Lehrer und Führungskräfte im Vergleich
20. Lernen und Führungskräfte
21. Reflexionsphasen genauer
22. Transfereinbau
23. Vorbereitung
24. Transparenz
25. Inhaltliche Themen
26. Zeitfaktor
27. Raumbeschaffenheit
28. Auftraggeber
29. Teamarbeit

Interview 3

Thema: Erfahrungen mit erlebnisorientierten Methoden

Name der Interviewten: N.3

Name der Interviewerin: E.

Ort: Wohnung der Interviewerin

Datum: 19.05.07 / Uhrzeit: 14.00 – 15.05 Uhr

Transkription: Eva Post

Sonstige Angaben zur Interviewsituation:

Alter der Interviewten: 45 Jahre

Gelernter Beruf: Lehrerin

Familienstand: geschieden

Interviewort: Privatwohnung der Interviewerin

Nonverbale Reaktionen: sich gegenüber sitzen / Blickkontakt

Gespräche vor dem Interview:

- Information über die Untersuchung,
- Hinweis auf bisher geführte Interviews,
- Zielrichtung: Informationen zu persönlichen Einstellungen und Erfahrungen sind wichtig.

Sonstige Überlegungen:

- einige Fragen aus den anderen Interviews umgestellt, je nach Gesprächssituation, was passt nun als nächste Frage,
- auch einige Schwerpunkte verändert, da hier andere Voraussetzungen beruflicher Art vorlagen.

Gespräch nach dem Interview:

- schöne Gesprächssituation,
- angenehm, wenn einem zugehört wird über Anliegen, die einem auch wichtig sind und am Herzen liegen,

- man konzentriert sich sehr, um die Fragen gut zu beantworten,
- achtet darauf, sprachlich sauber zu formulieren,
- dennoch hat man auch das Gefühl, drauflos zu reden,
- etwas erschöpft,
- interessant, was anschließend in Schriftform da steht und was man gesagt hat, man hat manchmal das Gefühl das direkt nachdem es ausgesprochen wurde, gar nicht mehr so recht zu wissen, was man nun formuliert hat.

Anmerkungen zur Transkription:

- Transkriptbasierte Analyse
- Der Text wurde der Interviewten vorgelegt und geringfügig verbessert, rein unter dem Aspekt, wenn ein Satz zu verschlungen formuliert wurde, um den Inhalt deutlicher zu machen,
- Kein Dialekt gesprochen,
- Wenig Zwischenpausen oder Füllwörter / Geräusche, der Text ist recht flüssig gesprochen.

Interview mit N.3

E.: Einsteigen möchte ich mit der Frage nach der eigenen Biographie, wie bist du zu dem gekommen, was du jetzt machst?

N.3: Zunächst war ich einige Jahre als Lehrerin tätig und das sehr gerne, habe verschiedene Dinge mit den Schülerinnen und Schülern ausprobiert. War eine richtig erlebnisreiche Zeit. Bin dann in die Fortbildung reingerutscht, mehr fachlich zuerst, dann bot sich die Möglichkeit, ganz in die Lehrerfortbildung zu gehen und da hab ich mich beworben und die Stelle

bekommen. Nun als Dozentin bin ich für verschiedene Bereiche zuständig, die sich zum Teil von außen ergeben haben, zum Teil aus meinem Interessensbereich und zum Teil auch durch Impulse von Kollegen. Aus der schulischen Erfahrung heraus habe ich immer wieder mit Methoden experimentiert und dieses auf die Erwachsenenarbeit übertragen, was nicht immer einfach war, weil mir da auch die Grundlage und Praxis fehlte. Aber es machte und macht immer noch sehr viel Spaß, sich mit diesen Anforderungen auseinander zu setzen und mittlerweile habe ich da genug Erfahrung, dass mich da schnell nichts mehr aus der Bahn werfen kann. Aber eine fundierte Ausbildung, falls du das jetzt fragen möchtest, habe ich nicht - hätte ich mir aber sehr gewünscht und auch für sinnvoll gehalten!

E.: Dann relativiert sich die nächste Frage etwas: nicht nach deiner Ausbildung in Richtung Erwachsenenbildung oder Lehrerfortbildung möchte ich fragen, sondern nach deinen Erfahrungen und deinem individuell eingeschlagenen Wegen, sich da zu professionalisieren.

N.3: Das geschah dann mehr auf der kollegialen Schiene, habe mir so gesehen Mentoren gesucht, die ich gefragt, von denen ich gelernt habe. Zum Beispiel durch Hospitation, durch Zusammenarbeit, durch ständige Aufmerksamkeit: Wie machen die das - will ich das auch so oder entspricht mir etwas anderes? Da ist man auch sehr damit beschäftigt, sich zu fragen, was ist zielführend, was will ich erreichen, was muss sein und was ist eigentlich mehr persönliche Facette des Beobachteten. Außerdem habe ich auch in Büchern nachgelesen, wohl mehr zur Absicherung der gewonnenen Erkenntnisse, die Zeit habe ich mir leider zu wenig genommen, da intensiv einzusteigen.

So gesehen habe ich viel mit Intuition gearbeitet, hinspüren, was wohl falsch oder richtig sein könnte, im Nachhinein reflektiert, was ist gut gelaufen, wo sollte man etwas anders machen. Leider relativiert sich ein solches Verfahren auch

teilweise, weil jede Gruppe so anders ist und was den einen taugt ist für die anderen vielleicht überhaupt nicht passend. Da entwickelt man ein Gespür, was im Rahmen bleibt und was eher problematisch ist.

Ach ja, da fällt mir noch ein, ich habe auch mal an der VHS gearbeitet, also nicht mit Lehrkräften sondern mit Erwachsenen aus ganz verschiedenen Bereichen. Das war irgendwie doch ganz anders, viel entspannter, da war man gleich als die Referentin akzeptiert, ohne sich erst groß positionieren zu müssen. Die waren ja auch alle freiwillig und in ihrer Freizeit da und wollten etwas für sich mitnehmen und gleichzeitig sich mit anderen Menschen austauschen.

E.: Du hast die Lehrerfortbildung angesprochen, wie siehst du dein Klientel im Vergleich mit anderen Erwachsenen, wenn man das so unterscheiden kann?

N.3: Grundsätzlich mache ich meine Arbeit sehr gerne mit diesem Klientel, schließlich komme ich aus dem (Handzeichen: Anführungszeichen) gleichen Stall und schätze meine Kollegen sehr. Es stimmt aber schon, was viele sagen, dass Lehrer sehr anspruchsvoll sind, dass sie sehr kritisch reagieren, dass sie sich sehr auseinandersetzen und ihre Vorstellungen anmelden. Ich habe mittlerweile einige Erfahrung mit verschiedensten Lehrergruppen, nach Schularten, Fächern und Positionen differenziert, da merkt man große Unterschiede innerhalb der Lehrerschaft. Vielleicht kann ich sagen, dass mir die Schulart aus der ich komme, am nächsten liegt und ich in dem Bereich am einfachsten akzeptiert werde. Meine Erfahrungen mit anderen Erwachsenen sind auch zu gering, als dass ich da wirklich etwas zu sagen könnte. Da bleibe ich lieber in dem Gebiet, das ich gut kenne und sage dazu etwas.

E.: Dann würde ich jetzt gerne auf einige Aspekte deiner Arbeit eingehen. Wie siehst du deine Rolle, vor allem in Hinblick auf die von dir bevorzugten Methoden und Angebote?

N.3: Als Leitung eines Lehrgangs ist man meist gruppendynamisch gesehen eher außen vor. Man darf die Gruppenprozesse zwar begleiten, sie anstoßen und präsent sein, aber das passiert eher unmerklich, wenig direktiv, man regt im unsichtbaren Raum an, oft für die Teilnehmer nur bedingt wahrnehmbar. Ich kann auch sagen, woran ich das festmache. Wenn ich zu Unterhaltungen dazu komme, dann habe ich oft das Gefühl, dass sich die Gespräche verändern, dass die Kollegen gehemmter sind, dass da eine andere Stimmung reinkommt.

Als Referentin bin ich viel mehr involviert, gefordert ist ganz viel Sensibilität, ständige Reflexion des Prozesses, in den ich aber viel offensiver eingreifen darf oder muss. Da sind von mir Reaktionen gefordert, da bin ich als Profi gefragt und kann mich da einbringen. Das schätze ich sehr, das ist auch für mich ein spannendes Erlebnis, verbunden mit Erfahrung, da kann ich auch ganz viel lernen. Das wird von den Kollegen und Kolleginnen auch gerne als Angebot angenommen, dass jemand die Verantwortung im gewissen Sinn für sie übernimmt, sie unterstützt und für sie da ist. Da entwickelt sich in einer Woche sehr viel Nähe und gegenseitiges Wahrnehmen, meist ist eine sehr positive Stimmung, trotz des Abschieds. Ich bin dann zwar völlig erschöpft, durch das Gefühl, mich da sehr reingegeben zu haben, aber es ist nicht eine Erschöpfung, die einem die Energien raubt, sondern es kann auch viel Kraft geben. Klingt vielleicht ein wenig unlogisch, ist aber ein sehr ambivalentes und ganz besonderes Gefühl.

E.: Wie gehst du damit um, wenn sich jemand nicht einlassen will und seine Teilnahme an den Übungen verweigert?

N.3: Zunächst einmal mache ich zu Beginn deutlich, dass die Teilnahme freiwillig ist, dass keiner gezwungen wird. Ich stelle die Teilnahme zur Option, versuche aber schon auch darauf hinzuwirken, dass die Kollegen sich einlassen und es zumindest versuchen, so von wegen, man kann immer noch aufhören, wenn es einem gar nicht behagt. Das hatte ich einmal in einem Seminar, der Kollege hat dann aber seine Vorbehalte erklärt und ich konnte das gut akzeptieren, dass er aus seiner Biographie heraus, sich nicht einlassen konnte. Ich versuche dann in einem weiteren Schritt, diese Personen als Beobachter zu integrieren, die den Auftrag haben, den Agierenden zum Schluss Rückmeldung zu geben. Wenn es sich anbietet, bekommen sie konkrete Aufträge, oder es kann auch ganz offene Beobachtung der eigenen Schwerpunkte sein. Das ist oft recht ergiebige Rückmeldung und zum Teil profitieren beide Parteien ganz gehörig von solchen Anmerkungen. Aber grundsätzlich versuche ich bereits in der Anmoderation zu verhindern, dass sich jemand ausklinkt und schon gar nicht erst einsteigen will.

E.: Du hast die Rückmeldung angesprochen, wie sieht es mit der Reflexion solcher Angebote aus?

N.3: Ich muss zugeben, dass ich zu Beginn meiner Tätigkeit erst mal davon ausgegangen bin, dass die Dinge für sich sprechen, da habe ich mich ganz in den Aussagen der Erlebnispädagogik wiedergefunden, die davon spricht: The Mountains speak for themselves. Das hat mich schon begeistert, weil ich dachte, wenn die Teilnehmer die Angebote erleben, dann beschäftigen sie sich mit dem, was ihnen dabei begegnet. Davon bin ich abgekommen, meistens. Zum einen sind die Übungen im Hörsaal sehr klein und fein gehalten, damit ist die Sprache oft sehr leise und unterschwellig und nicht jeder hört sie ausreichend. Dann ist es auch wichtig, dass die Kollegen sich austauschen und über die Bemerkungen der anderen sich ihre Gedanken machen können und neue Impulse bekommen. Es ist erstaunlich, was da

oft für Erfahrungen formuliert werden, da bin ich manchmal ganz ergriffen, weil das so persönlich und so differenziert geschieht. Auch ist das darüber Reden ein großes Bedürfnis, das tritt dann in der Diskussion zutage, da wird eifrig gesprochen und gemeinsam ausgetauscht. Auch nutze ich dieses Forum, um meine Intentionen zu verdeutlichen und den Teilnehmern zugänglich zumachen. Dadurch unterstützt man sie in der Einordnung des eigenen Erlebens, wenn ich da Erkenntnisse hinzufügen, die sich aus meiner Arbeit entwickelt haben.

E.: Bei der Frage nach der Reflexion schließt sich schnell die nach dem Transfer in die schulische Arbeit an.

N.3: Das habe ich systematisch eingebunden, auch erst nach einer Zeit der Erfahrung, dass allein sich darauf zu verlassen, dass sich das schon ergibt, nicht der angemessene Weg ist. Ich fordere nach der Reflexion dazu auf, sich nun Gedanken zum schulischen Bezug zu machen, bzw. auch zunächst die persönlichen Erkenntnisse auf den Alltag zu übertragen. Gerade bei Schulleitern ist das ein wesentlicher Punkt, den sie auch einfordern und nach dem sie eigentlich von Anfang an fragen, den sie suchen, um das Ganze zu legitimieren, auf das sie sich einlassen. Da kommen dann auch Situationen im Gespräch auf, die sie zuordnen und als verbesserungswürdig einstufen, wobei ihnen die Erfahrungen aus den Übungen eine Hilfe geben können.

E.: Und wenn wir schon beim Thema sind, wie sieht es deiner Meinung nach mit der Nachhaltigkeit dieser Erfahrungen aus?

N.3: Es gibt Kollegen, die immer wieder kommen, da bekomme ich Rückmeldung, das und was sie so umsetzen und mit welchem Erfolg. Das ist natürlich sehr subjektiv und es sind dann auch die, die sich angesprochen fühlen, aber wenn es diese Kollegen unterstützt in ihrer Arbeit, dann bin ich schon sehr zufrieden damit. Durch das Wiederkommen signalisieren sie auch eine wei-

tere Bereitschaft, sich mit den Angeboten auseinander zu setzen und ihre Erfahrungen zu vertiefen. Auch auf anderen Kanälen kommt etwas zurück, so schreiben einige auch nach längerer Zeit Mail, in den sie von ihren Erfahrungen berichten, oder besuchen einen im Büro, wenn sie gerade auf Lehrgang sind und erzählen, was sie nach unserem Lehrgang weiter bewegt hat. Es gibt auch einige, die wirklich persönliche Bereicherung formulieren, die ihnen die Arbeit in der Schule dann erleichtert hat und sogar wieder Freude aufgekommen ist.

E.: Du sprichst von viel persönlichen Rückmeldungen. Da möchte ich gern auf das Thema Nähe und Distanz zu sprechen kommen, weil das in diesem Kontext wohl auch eine Rolle spielt.

N.3: Das spielt sogar eine sehr große Rolle, weil diese Methoden davon leben, dass man Distanz auch bereit ist aufzugeben und sich auf Nähe einzulassen. Damit heißt es natürlich ganz vorsichtig umgehen, da sind oft zunächst große Vorbehalte spürbar, mit denen ich versuche, entsprechend umzugehen. Man bekommt mit der Zeit ein Gespür dafür, was geht und wo man achtsam sein muss. Dir bereits erwähnte Freiwilligkeit ist wichtig, es ist so eine Gradwanderung zwischen motivieren und nicht verschrecken. Wenn es gelingt, gut einzusteigen, ist schon mal viel gewonnen, da das Erleben in den Übungen weiterhilft, Ängste abzubauen. Das bedeutet, dass man weiter vorsichtig die nächsten Schritte planen muss, ich spreche mich, wenn wir im Tandem arbeiten, da ständig mit meiner Kollegin ab, was sie meint, wie sie die Situation sieht, Es soll ja eine Entwicklung angeboten werden und keiner soll überfahren werden und anschließend abwehrend allein da stehen. Schön ist es dann zu beobachten, wenn es angenommen wird, wenn die Kollegen sich einlassen und, das darf man wohl sagen, Nähe genießen und sich da rein fallen lassen können. In den Übungen steckt ein großes Potential in Richtung Selbsterfahrung. Ein besonderes Erfolgserlebnis, wenn das angenommen, ja sogar ge-

wünscht wird. Die Übungen bahnen ganz vorsichtig körperliche Nähe und Vertrauen an und zwar in die eigenen Fähigkeiten, in die Gruppe, in andere Menschen. Da hab ich aus meinen Beobachtungen heraus das Gefühl, dass das ein großes Defizit ist, was bei den Kollegen zwar unterschwellig wahrgenommen, aber selten formuliert oder gar als Bedürfnis artikuliert wird. So gesehen nehmen sie das Einlassen auf solche Erfahrungen auch für ihre Schülerinnen und Schüler mit, die das sicherlich merken.

E.: Wie sieht es mit den Rahmenbedingungen aus, gibt es da besondere Voraussetzungen, die beachtet werden müssen?

N.3: Zunächst zum Material, da ist es mein Anliegen, dass das möglichst einen geringen Aufwand macht, keine großen Kisten und Equipment, das die meisten dann in der Schule auch nicht zur Verfügung haben und daran soll es auf keinen Fall scheitern. Da kann man auch gut mit Alltagsmaterialien improvisieren. Da wir auch an nicht gut zugänglichen Orten Lehrgänge anbieten, kann man nicht immer optimal ausgerüstet sein. Da sprech ich das nächste an, den Raumbedarf, der ist auch sehr flexibel. Natürlich gibt es Ober- und Untergrenzen des Machbaren, aber sich damit auseinander zu setzen, was geht hier, wie geht es mit diesen Bedingungen, hilft auch den Teilnehmern, sich das für ihre Arbeit vorstellen zu können. Oft hat man in der Schule auch nicht die große Freiheit und das Optimale zur Verfügung. Beim Faktor Zeit bin ich allerdings vorsichtiger geworden. Es braucht einfach eine gewisse Zeit, bis man sich einlassen kann, bis das Ganze angegangen werden kann und da ist zu wenig Zeit auch kontraproduktiv, weil man mehr Schaden als Nutzen kann. Zu kleine Zeiteinheiten werden dem Anliegen nicht gerecht, dass man etwas selbst erleben und damit erfahren soll, um es weiter geben zu können. Also mal eben etwas einschieben, weil ein andere Baustein weggefallen ist, das ist keine gute Alternative. Die Gruppengröße ist in einem gewissen Rahmen variabel, man kann immer noch teilen, wenn man zu zweit

ist. Zu groß ist halt vom Erleben her schwierig, weil es da auch untergehen kann, das einzelne. Da ist eine Größe von maximal 15 Personen eigentlich eine gute Zahl.

E.: Du hattest vorher die unterschiedlichen Personengruppen angesprochen, die an den Fortbildungen teilnehmen.

N.3: Da sind zum einen die Lehrkräfte, die für ihren Unterricht, also für ihre Arbeit in der Klasse Anregungen suchen. Dann biete ich das erlebnis- und handlungsorientierte Lernen auch für Führungskräfte an, wobei es zum einen Teil eines Gesamtprogramms ist und zum anderen auch ein eigenes Angebot sein kann. Da liegen selbstverständlich Unterschiede in der Arbeit, vor allem in der Motivation, mit der die Kollegen sich einlassen. Führungskräfte sind meist zurückhaltender, sind eher auf die Sachebene fixiert, wollen Informationen gut aufbereitet zum Mitnehmen, weniger zum selbst Erleben und Erfahren. Da ist auf jeden Fall das Bedürfnis stark ausgeprägt, sich mit Vorträgen und Präsentationen Wissen anzueignen. Ich habe aber auch die Erfahrung gemacht, dass gerade Führungskräfte, die sensibilisiert sind für Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung, sehr offen und aufgeschlossen auf die Angebote reagieren und für sich als wertvoll einstufen. Das betrifft vor allem das Bedürfnis nach Selbstreflexion. Wenn hier Erfahrungen vorliegen, dass das eine wichtige Führungskompetenz ist, dann ist die Bereitschaft groß, sich mithilfe der Übungen weiter zu entwickeln. Lehrkräfte sehen oft in dem Angebot auch für sich eine Chance, einfach mal aus dem Alltag auszusteigen, für sich etwas zu tun. Es ist zwar immer der Blick auf die schulische Arbeit mit dabei, aber oft kommen auch Rückmeldungen, dass der private Zugewinn ein sehr großer gewesen sei.

E.: Wo würdest du einen wichtigen Punkt sehen, der erfolgreiches Arbeiten erleichtert?

N.3: Die Einstiegsphase, beziehungsweise die Anmoderation ist, wie ich bereits erwähnt habe, eine ganz wesentliche Phase, in der es sich oft entscheidet, wie es sich weiterentwickelt. Das ist eine Erkenntnis, die ich im Laufe der Zeit bei vielen Kursen beobachtet habe, der erste Nachmittag ist prägend für den Verlauf der Woche. Entsprechend wichtig ist der Einstieg in die doch immer noch ungewohnten Angebote aus dem Erlebnisbereich. Grundsätzlich richte ich die Anmoderation von Übungen erlebnispädagogisch aus, das heißt so wenig wie möglich und so viel wie nötig. Die Aufgabenstellung soll Freiräume lassen, ein minimales Regelwerk wird vorgegeben, das dann ermöglicht, dass Entscheidungsräume für Kreativität, Strategiefindung und Phantasie genutzt werden, um die Aufgabe zu lösen. Es sollen Potentiale geweckt werden, die der einzelne von sich und mit der Gruppe zusammen entdeckt und einsetzt. Je mehr ich vorgebe, umso weniger wird das ermöglicht. Allerdings ist es nicht immer ganz einfach, Lehrer davon zu überzeugen, dass nicht alles vorgegeben werden muss. Es herrscht ein großes Bedürfnis nach mehr Regelung, was von den Teilnehmern oft angesprochen wird. Man muss da auf die Chancen, die in der Offenheit liegen, gut hinweisen.

E.: Welche Probleme siehst du insgesamt bei handlungsorientierten Angeboten?

N.3: Den Widerstand habe ich schon angesprochen, nicht jeder möchte im Erleben lernen und lässt sich darauf gerne ein. Dann ist, wenn die Gruppe zu groß ist, der Prozesscharakter in Gefahr, weil man zu viele unter einen Hut bringen muss und die Individualität, die eingebracht werden soll, gefährdet ist. Dann ist der Transfer nicht immer ganz leicht sichtbar zu machen. Da gehört oft eine entsprechende intensive Hilfestellung, vor allem, wenn die Zeit des Erlebens nicht groß genug ist und damit zu wenig Zeit bleibt, zu reflektieren und auf

die Prozesse zu schauen. Das Zeitproblem habe ich damit noch mal angesprochen, das ist schon immens, da kann einiges schief laufen und nicht gut transportiert werden. Dann sind so Ansatzpunkte aus der Erlebnispädagogik nicht immer mit den Teilnehmern kompatibel. Die Herausforderung sucht nicht jeder, es heißt ja, dass man aus der Komfortzone heraustreten soll, das ist auch ein Stück Überwindung. Warum soll ich mich da jetzt überwinden, fragt sich so manch einer, wenn es auch ohne geht. Das gilt zum Beispiel für die Verschärfungen, die vorgesehen sind, wenn eine Situation nicht den Herausforderungscharakter aufweist, wie es eigentlich geplant war. Da gehen auch nicht alle gerne mit und lassen sich auf zusätzliche Anforderungen ein. Nicht jeden sprechen spielerische Übungen an, sie werden als Spielchen abgetan, um deretwillen man nicht hergekommen ist. Das wird als nicht erwachsenengerecht oder seriös genug empfunden und entsprechend kann es nur bedingt funktionieren. Der spielerische Charakter ist aber das, was die Erlebnisse ermöglicht und damit die Basis der Methoden. Das grundlegende Thema der Nachhaltigkeit trifft auch hier zu. Wenn der Alltag einen wieder einholt, sind die wunderbaren Erlebnisse schnell verschluckt, dafür ist die Zeit, in der man die Erfahrungen gemacht hat, nicht immer ausreichend. Da sollte das Bewusstsein geschaffen werden, dass man dran bleiben muss und sich weiter damit beschäftigen sollte.

E.: Das passt ganz gut zum Thema Lernen. Welche Vorstellungen verbindest du mit Methoden und dem Ziel, Lernen anzubahnen?

N.3: Meine Auffassung von Lernen geht ganz stark über das Erlebnis, das dann, entsprechend begleitet und unterstützt, sich zu einer Erkenntnis entwickeln kann. Da finde ich in der Erlebnispädagogik, in der E-Kette, wie sie genannt wird, eine adäquate Beschreibung. Ich glaube, dass man in der Verbindung von Emotionen und Kognition Bewusstsein und Empfinden hervorrufen sollte. Etwas verstehen muss nicht heißen, dass es sich

wirklich auch als Gelerntes verfestigt, aber das Erlebte geht tiefer. Ich weiß nicht, ob das verständlich ist, mit ist das ganz wichtig, dass der ganze Mensch beim Lernen angesprochen wird. Sach-Informationen kann ich problemlos weitergeben, die kann man aufnehmen, einbinden in vorhandene. Einsichten im sozialen Kontext, da brauche ich mehr als den Weg über den Kopf, da brauche ich tiefer gehende Erlebnisse, die mehr in mir ansprechen. Die auch immer mal wieder hochkommen und zum Nachdenken anregen, die mir die Möglichkeit geben, das auf meine Alltagssituation zu übertragen. Zum Transfer hab ich ja schon was gesagt.

E.: Somit trennst du Sach - und Persönlichkeitsbezug in Bezug auf deine Themen?

N3.: Nicht ganz - ich möchte schon Inhalte vermitteln, die Grundlagenwissen zum Beispiel zur Teamentwicklung, wie die Teamuhr, beinhalten. Mit meinen Themen bewege ich mich vorwiegend in den Bereichen, die mit Persönlichkeitsentwicklung und Kommunikation zu tun haben. Themen, bei denen es wichtig ist, aus eigenen Erfahrungen zu lernen und sich ihnen anzunähern. Dazu gehört auch die Teamentwicklung, Moderation, soziales Lernen sowie Projektmanagement im Hinblick auf die jeweilige Person, sei es als Führungskraft oder als Beteiligter. Manchmal überschneiden sich Inhalt und Methode, wenn zum Beispiel Lehrkräfte die Übungen direkt mit in ihre Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern nehmen. Auf der anderen Seite ist es immer auch ein Angebot an die eigene Entwicklung und Reflexionsfähigkeit. Da muss man bei Führungskräften immer ein wenig aufpassen, die möchten gern Rezepte für den Umgang mit ihren Kolleginnen und Kollegen mitnehmen und eins zu eins übertragen. Das geht nicht, da kann man mit baden gehen, wenn die Übungen nicht sensibel genug eingeführt werden und kann eher zur Abschreckung führen. Ich denk da immer an die Kollegien,

die sich solcher - in Anführungsstrichen - Spielchen verwehren, weil sie schlechte Erfahrungen damit gemacht haben.

E.: Wie gehst du mit den Erwartungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer um? Werden sie ausreichend über das, was sie erwartet informiert?

N3.: In der Hoffnung, dass das Programm, das im Vorfeld an die Teilnehmerinnen und Teilnehmer verschickt wird, schon einiges erklärt, setze ich darauf, dass die, die teilnehmen, sich zumindest damit auseinandergesetzt haben, was sie erwartet. Zu Beginn des Kurses bekommen die Beteiligten dann eine Information, was die Ziele und Methoden des Kurses sind. Das halte ich schon für wichtig, dass jeder sich wirklich darauf einstellen kann. Allerdings versuche ich da die Balance zu halten, zwischen : wichtige Informationen und nicht zu viel Infos zu Beginn, da das meist nicht aufnehmbar in der Anfangshase ist. Begleitend wird dann immer wieder der Blick über das Erlebte angeboten. Hier geh ich mit der Gruppe auf die Metaebene, was für Lehrkräfte eh ein wichtiger Schritt ist, den sie auch immer wieder einfordern. Damit möchte ich eine Transparenz erreichen, die helfen soll, zu erleben und zu reflektieren, in erwachsenengerechter Form. Ach ja, es gibt schon auch Situationen, da bin ich eher zurückhaltend mit Informationen, wenn das in der Natur der Sache liegt, dass man das Erleben erst vorschalten und dann darüber sich austauschen sollte.

E.: Gibt es für dich Ziele, die du mit deiner Arbeit verfolgst?

N3.: Schon, sonst würde ich mich da nicht so einbringen können, es kostet zusätzliche Energie und Kraft, in dieser Form zu arbeiten. Da, wie bereits gesagt, meine Vorstellung von Lernen vielfach durch Erleben passiert, möchte ich das auch mit meinen Angeboten berücksichtigen. In meinem Arbeitsfeld

gibt es Themen, Inhalte, die prädestiniert dafür sind, nicht durch Vorträge vermittelt zu werden, sondern mit handlungsorientierten Methoden einen individuellen Zugang zu ermöglichen. Ich will da nicht auf erlebnispädagogische Angebote eingrenzen, in der Lehrerfortbildung ist es sinnvoll, eine große Variationsbreite zu haben, adressatenorientiert zu agieren, da kann ein Rollenspiel, ein Planspiel, eine gute vorbereitete Gruppenarbeit ebenso wertvolle Erfahrungsmöglichkeiten bieten, ebenso theaterpädagogische oder andere erfahrungsorientierte Methoden. Für mich ist das ganz interessant zu überlegen, was passt hier, was ist der beste Weg zum Ziel. Da habe ich die Freiheit, mich nicht an eine Richtung halten zu müssen. Wobei ich, das ist wohl deutlich geworden, sehr stark in Richtung Handeln ausgerichtet bin. Die bislang erhaltenen Rückmeldungen bestärken mich, da weiter zu machen und sich von vereinzeltm Widerstand oder Abwehr nicht abhalten zu lassen. Viele Kolleginnen und Kollegen sind sehr dankbar für diese Form des Lernens, die in den Kursen angeboten wird. So gesehen, wenn ich also meine Ziele mal ganz hoch ansetzen will, möchte ich den Teilnehmerinnen und Teilnehmern wirklich etwas mitgeben, für sich und für ihre Arbeit, ihnen Anregungen bieten, die auf positive Erfahrungen beruhen und helfen, den oft schwierigen beruflichen Anforderungen begegnen zu können. Vielleicht noch zum Abschluss und zur Veranschaulichung. Es kommen manchmal Kollegen, die erzählen, dass sie vor Jahren von einem Kurs bei mir etwas mitgenommen haben, von dem sie heute noch zehren, etwas, das ihnen damals sehr geholfen hat, wieder Freude und Spaß an ihrer Arbeit zu finden. Das ist einfach toll, dafür mach ich meine Arbeit, da kommt viel zurück.

E.: Danke für das Gespräch!

N3.: Gerne, das Gespräch fand ich auch anregend für mich.

Übersicht über den Fragenkatalog in Stichworten:

- Biographie,
- Professionalisierung,
- Erwachsenenbildung,
- Eigene Rolle,
- Verweigerung / Widerstand,
- Reflexion,
- Transfer,
- Nachhaltigkeit,
- Nähe / Distanz,
- Rahmenbedingungen,
- Adressatengruppen,
- Erleichterung der Arbeit,
- Probleme mit handlungsorientierten Angeboten,
- Lernen,
- Themen,
- Transparenz / Erwartungen,
- Ziele.

Kontextprotokoll:

Kollegin aus der Lehrerfortbildung,

Austausch zu verschiedenen Themenfeldern,

Bei mir zu Hause interviewt,

Im Vorfeld mögliche Störungsquellen ausgeschaltet (Telefon /
Besuche ...),

Samstag Mittag in der Urlaubszeit,

Das Interview wurde ohne Unterbrechungen geführt.

Auswertung der Interviews:

Auswertungsschema: Interview

„In der zusammenfassenden Inhaltsanalyse wird das Material paraphrasiert, wobei weniger relevante Passagen und bedeutungsgleiche gestrichen werden (erste Reduktion) und ähnliche Paraphrasen gebündelt und zusammengefasst werden (zweite Reduktion). Dies stellt eine Kombination der Reduktion des Materials durch Streichungen mit einer höheren Generalisierung im Sinne der Zusammenfassung auf einem höheren Abstraktionsniveau dar" (Flick 2005/3, S.280).

Kategorie	Interview-partner	Textstelle	Zeile	1.Reduktion	2.Reduktion
Eigene Biographie/berufliche Entwicklung	N1	Ja, das war zum einen diese, sage ich, diese wissenschaftliche Ausbildung an der Uni, dann der Einstieg ins Berufsleben, wo ich eine zeitlang gearbeitet habe, wo ich dann meine vier Kinder bekommen habe und dann im Laufe der Jahre irgendwo so eine Diskrepanz erlebt habe, zwischen einer primär kognitiven Wissensvermittlung an der Schule und des doch sehr emotionale Erziehen Miteinander Leben mit den eigenen Kindern und da ist irgendwann mal diese Sehnsucht, die Idee entstanden, dass das eigentlich nicht sein kann, diese Trennung und habe das dann, ja, damit verbunden, dass ich ja selber viel draußen bin, bin dann irgendwann mal auf diese Erlebnispädagogik gestoßen und das war für mich so eine realisierbare Idee, eine Synthese zwischen diesem kognitiven und emotionalen, die Idee einer lebberen Ganzheitlichkeit im Umgang miteinander. Und dann habe ich nach der Lehrerausbildung, viel später, diese Erlebnispädagogik Ausbildung gemacht. Und, ja das ist jetzt so mein Zugang zum Arbeitsleben und auch für mein Leben ganz allgemein.	67-84	wissenschaftliche Ausbildung an der Uni primär kognitiven Wissensvermittlung an der Schule und des doch sehr emotionale Erziehen Miteinander Leben mit den eigenen Kindern Sehnsucht, die Idee entstanden, dass das eigentlich nicht sein kann, diese Trennung irgendwann mal auf diese Erlebnispädagogik gestoßen so eine realisierbare Idee, eine Synthese zwischen diesem kognitiven und emotionalen, die Idee einer lebberen Ganzheitlichkeit im Umgang miteinander. nach der Lehrerausbildung, viel später, diese Erlebnispädagogik Ausbildung gemacht. Und, ja das ist jetzt so mein Zugang zum Arbeitsleben und auch für mein Leben ganz allgemein	Wissenschaftliche Ausbildung Kognition und Emotion Idee, Trennung aufzuheben Erlebnispädagogik Synthese in der Ganzheitlichkeit Ausbildungen Berufs- und lebensbezogen
	N2	Zu meiner Vita: Ja, ich hab Englisch und Schulpsychologie studiert und war dann in der zweiten Ausbildungsphase Referendar - auch für beide Fächer - dann war ich mehrere Jahre als Englischlehrer und Schulpsychologe tätig. Dann hatte ich die Möglichkeit an die Universi-	65-96	Englisch und Schulpsychologie studiert und war dann in der zweiten Ausbildungsphase Referendar	Studium Referendar

		<p>tät zu wechseln, dort habe ich die ersten drei Jahre am Lehrstuhl für Sozialpädagogik gearbeitet, war auch mit zuständig für die Ausbildung von Sozialpädagogen im Rahmen des Studiengangs Diplom Pädagogik. Dann habe ich weitere drei Jahre Lehrkräfte mit ausgebildet im Bereich Schulpädagogik, da hat es mit zu meinen Aufgaben gehört, auch Seminare zu leiten. Anschließend bin ich dann in die Weiterbildung eingetreten. Zunächst war ich mitbeteiligt an der Ausbildung von Beratungslehrern und Seminaren in den Bereichen Pädagogik und Psychologie und dies ist dann zunehmend Schwerpunkt geworden, schulartenübergreifend, solche Seminarveranstaltungen zu planen zu organisieren und durchzuführen. Und nachdem ich insgesamt 11 Jahre dort tätig war, hab ich die letzten 6 Jahre auch noch den Schwerpunkt Führungskräfte Qualifizierung gebildet, insbesondere Schulleiter/innen im Gymnasialbereich.</p> <p>Und mein letzter Wechsel ist jetzt auf eine Leitungsstelle einer kommunalen Weiterbildungseinrichtung, also mindestens ist dies auch Kerngeschäft dort in der Organisation Weiterbildung zu organisieren und konzipieren. Und was ich vielleicht noch hinzufügen sollte, dass ich die letzten 6/7 Jahre auch Erfahrung im Unternehmen gesammelt habe durch einen Kollegen, der einen Trainerverbund organisiert hat, hatte ich die Möglichkeit auch im Unternehmen Führungskräfte zu schulen und zwar insbesondere im Bereich Mitarbeiterführung Kommunikation. Das ich so mein Werdegang und ich habe eine Therapieausbildung gemacht und als Therapeut gearbeitet.</p>		<p>mehrere Jahre als Englischlehrer und Schulpsychologe tätig.</p> <p>an die Universität zu wechseln</p> <p>Lehrstuhl für Sozialpädagogik gearbeitet, war auch mit zuständig für die Ausbildung von Sozialpädagogen im Rahmen des Studiengangs Diplom Pädagogik.</p> <p>Lehrkräfte mit ausgebildet im Bereich Schulpädagogik, da hat es mit zu meinen Aufgaben gehört, auch Seminare zu leiten.</p> <p>in die Weiterbildung eingetreten</p> <p>Seminarveranstaltungen zu planen zu organisieren und durchzuführen</p> <p>letzter Wechsel ist jetzt auf eine Leitungsstelle einer kommunalen Weiterbildungseinrichtung</p> <p>Erfahrung im Unternehmen gesammelt</p> <p>auch im Unternehmen Führungskräfte zu schulen</p> <p>Therapieausbildung gemacht und als Therapeut gearbeitet</p>	<p>Lehrer</p> <p>Universität</p> <p>Ausbildung von Sozialpädagogen</p> <p>Seminare für Studenten</p> <p>Weiterbildung</p> <p>Seminare für Lehrkräfte</p> <p>Führungskraft</p> <p>Schulung von Führungskräften im Unternehmen</p> <p>Therapeut</p>
	N3	<p>Zunächst war ich einige Jahre als Lehrerin tätig und das sehr gerne, habe verschiedene Dinge mit den Schülerinnen und Schülern ausprobiert. War eine richtig erlebnisreiche Zeit. Bin dann in die Fortbildung reingerutscht, mehr fachlich zuerst, dann bot sich die Möglichkeit, ganz in die Lehrerfortbildung zu gehen und da hab ich mich beworben und die Stelle bekommen. Nun als Dozentin bin ich für verschiedene Bereiche zuständig, die sich zum Teil von außen ergeben haben, zum Teil aus meinem Interessensbereich und zum Teil auch durch Impulse von Kollegen.</p>	61-69	<p>einige Jahre als Lehrerin tätig</p> <p>in die Fortbildung reingerutscht mehr fachlich zuerst, dann bot sich die Möglichkeit, ganz in die Lehrerfortbildung zu gehen</p> <p>Dozentin bin ich für verschiedene Bereiche</p>	<p>Lehrerin</p> <p>Fortbildnerin</p> <p>Dozentin</p>

Kategorie	Interview-partner	Textstelle	Zeile	1.Reduktion	2.Reduktion
Professiona-	N1	Nein, die Ausbildung ist sogar eher tendenziell	99-105	Ausbildung ist sogar	Ausbildung für

		jeder für sich beantworten, wo er da abbricht und wo er da noch bereit ist mitzumachen.			
	N3	<p>Aus der schulischen Erfahrung heraus habe ich immer wieder mit Methoden experimentiert und dieses auf die Erwachsenenarbeit übertragen, was nicht immer einfach war, weil mir da auch die Grundlage und Praxis fehlte. Aber es machte und macht immer noch sehr viel Spaß, sich mit diesen Anforderungen auseinander zu setzen und mittlerweile habe ich da genug Erfahrung, dass mich da schnell nichts mehr aus der Bahn werfen kann. Aber eine fundierte Ausbildung, falls du das jetzt fragen möchtest, habe ich nicht – hätte ich mir aber sehr gewünscht und auch für sinnvoll gehalten!</p> <p>Das geschah dann mehr auf der kollegialen Schiene, habe mir so gesehen Mentoren gesucht, die ich gefragt, von denen ich gelernt habe. Zum Beispiel durch Hospitation, durch Zusammenarbeit, durch ständige Aufmerksamkeit: Wie machen die das – will ich das auch so oder entspricht mir etwas anderes? Da ist man auch sehr damit beschäftigt, sich zu fragen, was ist zielführend, was will ich erreichen, was muss sein und was ist eigentlich mehr persönliche Facette des Beobachteten. Außerdem habe ich auch in Büchern nachgelesen, wohl mehr zur Absicherung der gewonnen Erkenntnisse, die Zeit habe ich mir leider zu wenig genommen, da intensiv einzusteigen.</p> <p>So gesehen habe ich viel mit Intuition gearbeitet, hinspüren, was wohl falsch oder richtig sein könnte, im Nachhinein reflektiert, was ist gut gelaufen, wo sollte man etwas anders machen. Leider relativiert sich ein solches Verfahren auch teilweise, weil jede Gruppe so anders ist und was den einen taugt ist für die anderen vielleicht überhaupt nicht passend. Da entwickelt man ein Gespür, was im Rahmen bleibt und was eher problematisch ist.</p> <p>Ach ja, da fällt mir noch ein, ich habe auch mal an der VHS gearbeitet, also nicht mit Lehrkräften sondern mit Erwachsenen aus ganz verschiedenen Bereichen. Das war irgendwie doch ganz anders, viel entspannter, da war man gleich als die Referentin akzeptiert, ohne sich erst groß positionieren zu müssen. Die waren ja auch alle freiwillig und in ihrer Freizeit da und wollten etwas für sich mitnehmen und gleichzeitig sich mit anderen Menschen austauschen.</p>	69 - 79	<p>wieder mit Methoden experimentiert und dieses auf die Erwachsenenarbeit</p> <p>Aber eine fundierte Ausbildung, falls du das jetzt fragen möchtest, habe ich nicht – hätte ich mir aber sehr gewünscht und auch für sinnvoll gehalten</p>	<p>Methoden der Erwachsenenbildung</p> <p>Keine fundierte Ausbildung</p>
			87-113	<p>Zum Beispiel durch Hospitation, durch Zusammenarbeit, durch ständige Aufmerksamkeit: Wie machen die das – will ich das auch so oder entspricht mir etwas anderes?</p> <p>Außerdem habe ich auch in Büchern nachgelesen, wohl mehr zur Absicherung der gewonnen Erkenntnisse</p> <p>mit Intuition gearbeitet, hinspüren, was wohl falsch oder richtig sein könnte, im Nachhinein reflektiert, was ist gut gelaufen, wo sollte man etwas anders machen.</p> <p>entwickelt man ein Gespür, was im Rahmen bleibt und was eher problematisch ist</p>	<p>Hospitation</p> <p>Zusammenarbeit</p> <p>Aufmerksamkeit</p> <p>Beobachten</p> <p>Literaturarbeit</p> <p>Intuition</p> <p>Reflexion</p>

Kategorie	Interview-partner	Textstelle	Zeile	1.Reduktion	2.Reduktion
Erwachsenenbildung - Lehrerfortbildung	N1	<p>Ja, es ein ganz anderer Typus. Oder, ich merke, wenn ich weiß ich arbeite mit Lehrern gehe ich selber anders auf die Gruppe zu, als wie wenn ich weiß, da kommt jetzt irgendeine beruflich gemischte Gruppe. Bei Lehrern ist es so, also es wird sehr viel ausdiskutiert, es passiert unheimlich viel auf der kognitiven Ebene. Die Hürde ist eine höhere, sie überhaupt in das erlebnispädagogische Boot zu holen, angefangen damit, dass man vermeidet den Begriff Erlebnispädagogik zu verwenden, es ist ein noch sorgsames Hinspüren, als mit anderen, wo man sie abholt, weil sie doch immer wieder hinterfra-</p>	138-157	<p>ganz anderer Typus. Oder, ich merke, wenn ich weiß ich arbeite mit Lehrern gehe ich selber anders auf die Gruppe zu</p> <p>Bei Lehrern ist es so, also es wird sehr viel ausdiskutiert, es passiert unheimlich viel auf der kognitiven Ebene</p>	<p>Lehrerspezifisches Verhalten</p> <p>Kognition</p>

		<p>gen, sehr kritisch sind und diesem ganz, aus meinem Erfahrungswert, diesen ganz stark ausgeprägten kognitiven Zugang haben, hm, das ist etwas ganz auffallendes und dann der andere Punkt ist, dieser Schritt in das Tun, was ja das primäre Merkmal der Erlebnispädagogik ist, der ist schon ein sehr schwieriger, weil eben viele Dinge zu Tode diskutiert werden oder unendlich breitgetreten werden, kognitiv, sprachlich, und das Tun einfach ewig lang nicht erfolgt. Insofern macht es einen großen Unterschied, ob ich mit Lehrern arbeite oder mit Menschen aus anderen Berufsgruppen, ja.</p>		<p>sorgsameres Hinspüren,</p> <p>sehr kritisch sind und diesem ganz, aus meinem Erfahrungswert, diesen ganz stark ausgeprägten kognitiven Zugang haben,</p> <p>Schritt in das Tun</p> <p>schwieriger, weil eben viele Dinge zu Tode diskutiert werden oder unendlich breitgetreten werden, kognitiv, sprachlich, und das Tun einfach ewig lang nicht erfolgt.</p> <p>großen Unterschied,</p>	<p>Hinspüren</p> <p>Kognition</p> <p>Handlungsorientierung</p> <p>Kognition vor Handlung</p> <p>Unterschiede</p>
	N2	<p>Ich habe mir viel abgeguckt in den 11 Jahren als Tätigkeit als Weiterbildner, ich hab auch Erfahrungen in den verschiedenen Ausbildungsgängen. Also das geht zurück auf die Ausbildung als Schulpsychologe, wo wir zum Teil auch mit Rollenspiel gearbeitet haben, da kommen Elemente dazu aus meiner Englischlehrerausbildung, wo das Rollenspiel auch eine gewisse Rolle spielt, im Fremdsprachenunterricht.</p> <p>Also, ich hab schon methodische Elemente, wenngleich nicht jetzt klassisch erwachsenepädagogisch ausgerichtet, gesammelt und besonders intensiv wurde dies auch mit Tätigkeit an der Akademie, mit Schwerpunkt Weiterbildung, dass ich mich natürlich orientiert habe - wie machen das andere Referentinnen und Trainer, die ich im Laufe der vielen Seminare - ich glaube es waren über 300 – kennen gelernt habe. Das war ja auch immer wieder Anreiz über die eigene Tätigkeit nachzudenken, über das eigene Tun nachzudenken, sofern man dann selbst Seminare / Lehrgänge / Weiterbildungsmaßnahmen geleitet hat. Und zwar habe ich im Laufe der Zeit mein Repertoire angereichert, mich natürlich daneben theoretisch mit Erwachsenenpädagogik beschäftigt und gemerkt, dass ich mich dem was jetzt mal moderne Auffassung von Erwachsenenpädagogik ist, dass ich mich dem durch diese quasi autodidaktische Einstellung schon ein gutes Stück angenähert habe. Mein Methodenrepertoire erweitert habe, grundsätzlich darüber nachgedacht habe, welche Rolle habe ich denn als Erwachsenenpädagoge gegenüber erwachsenen Menschen, jetzt im Unterschied zu meiner Lehrersozialisation, was ist da zu bedenken? Was ist da anderes zu tun, als im Unterrichtsverfahren mit Schülerinnen und Schülern und wo gibt es da Verbindungen. Die sehe ich durchaus auch, aber im Wesentlichen, wenn ich es zusammenfassen muss, würde ich sagen, war es weniger klassische Ausbildung, als vielmehr autodidaktisches Vorgehen und viel lernen am Modell.</p> <p>Also, pauschalierend gesagt, sind die Teilnehmer/innen im Unternehmensbereich risikobereiter, sie lassen sich rascher auf eine Übung ein,</p>	112-143	<p>Ausbildung als Schulpsychologe</p> <p>Englischlehrerausbildung</p> <p>schon methodische Elemente, wenngleich nicht jetzt klassisch erwachsenepädagogisch ausgerichtet, gesammelt</p> <p>mit Tätigkeit an der Akademie, mit Schwerpunkt Weiterbildung</p> <p>orientiert habe - wie machen das andere Referentinnen und Trainer, die ich im Laufe der vielen Seminare</p> <p>Anreiz über die eigene Tätigkeit nachzudenken</p> <p>Zeit mein Repertoire angereichert</p> <p>theoretisch mit Erwachsenenpädagogik beschäftigt</p> <p>autodidaktische Einstellung schon ein gutes Stück angenähert habe</p> <p>weniger klassische Ausbildung, als vielmehr autodidaktisches Vorgehen und viel lernen am Modell</p> <p>Teilnehmer/innen im</p>	<p>Psychologieausbildung</p> <p>Lehrerausbildung</p> <p>Methodische Elemente gesammelt</p> <p>Erwachsenenbildnerische Tätigkeit</p> <p>Lernen am Modell</p> <p>Reflexion</p> <p>Erfahrungsschatz gesammelt</p> <p>Autodidaktisch</p> <p>Modelllernen</p>

		<p>die man ihnen anbietet. Gleichzeitig sind sie sehr kritisch, also das heißt nicht, dass die sich naiv darauf einlassen, aber es ist weniger Anlaufzeit, sie unterstellen dem Trainer eine Kompetenz, sie lassen sich auf das Angebot ein, prüfen dann kritisch, was hat die Übung gebracht, oder nicht gebracht. In der Regel haben sie auch unternehmensintern Weiterbildungsmaßnahmen durchlaufen im Rahmen Personalentwicklung im Unternehmen. Also ich habe nur in größeren Unternehmen gearbeitet, wo sie gewohnt sind so zu arbeiten und insofern war die Einsatzbereitschaft relativ hoch, weniger Anlaufzeit jetzt erklären zu müssen, warum diese Übung an dieser Stelle, warum sollen wird das überhaupt tun, gleichzeitig aber auch schon sehr kritischer Umgang damit. Gleichzeitig insgesamt fordernder auch. Also ich bin häufig in Unternehmensseminaren von den Teilnehmern geradezu gedrängt worden, die Pause doch auch kürzer zu halten oder die Mittagspause nicht so lange. Also die Leute sind sehr viel fordernder hinsichtlich einer möglichst effektiven, effizienten Weiterbildung. Sie wollen möglichst viel von einem haben und sie fordern das auch sehr aktiv ein. Also ich hab in der gesamten Zeit, in den 11 Jahren Lehrerweiterbildung nicht einmal erlebt, dass mir jemand vorgeschlagen hätte, wir kürzen die Mittagspause, damit wir noch mehr üben können. Im Unternehmen habe ich es relativ oft erlebt, wenn ich es an dem Beispiel festmachen darf.</p>		<p>Unternehmensbereich risikobereiter, sie lassen sich rascher auf eine Übung ein</p> <p>sehr kritisch</p> <p>weniger Anlaufzeit, sie unterstellen dem Trainer eine Kompetenz, sie lassen sich auf das Angebot ein,</p> <p>die Einsatzbereitschaft relativ hoch,</p> <p>fordernder</p> <p>hinsichtlich einer möglichst effektiven, effizienten Weiterbildung</p> <p>Lehrerweiterbildung nicht einmal erlebt,</p>	<p>Risikobereitschaft</p> <p>Einlassen</p> <p>Kritisch</p> <p>Weniger Anlaufzeit</p> <p>Hohe Einsatzbereitschaft</p> <p>Fordernd</p> <p>Effizienz</p> <p>Unterschiede</p>
	N3	<p>Grundsätzlich mache ich meine Arbeit sehr gerne mit diesem Klientel, schließlich komme ich aus dem (Handzeichen: Anführungszeichen) gleichen Stall und schätze meine Kollegen sehr. Es stimmt aber schon, was viele sagen, dass Lehrer sehr anspruchsvoll sind, dass sie sehr kritisch reagieren, dass sie sich sehr auseinandersetzen und ihre Vorstellungen anmelden. Ich habe mittlerweile einige Erfahrung mit verschiedensten Lehrergruppen, nach Schularten, Fächern und Positionen differenziert, da merkt man große Unterschiede innerhalb der Lehrerschaft. Vielleicht kann ich sagen, dass mir die Schulart aus der ich komme, am nächsten liegt und ich in dem Bereich am einfachsten akzeptiert werde. Meine Erfahrungen mit anderen Erwachsenen sind auch zu gering, als dass ich da wirklich etwas zu sagen könnte. Da bleibe ich lieber in dem Gebiet, das ich gut kenne und sage dazu etwas.</p>	119-133	<p>mache ich meine Arbeit sehr gerne mit diesem Klientel</p> <p>schätze meine Kollegen sehr</p> <p>Lehrer sehr anspruchsvoll sind</p> <p>kritisch reagieren, dass sie sich sehr auseinandersetzen und ihre Vorstellungen anmelden.</p> <p>große Unterschiede innerhalb der Lehrerschaft.</p>	<p>Wertschätzung</p> <p>Anspruchsvoll</p> <p>Kritisch, fordernd</p> <p>Unterschiede innerhalb der Lehrerschaft</p>

Kategorie	Interviewpartner	Textstelle	Zeile	1.Reduktion	2.Reduktion
Methoden	N1	<p>Ja, genau, das ist richtig, man verbindet meistens eigentlich Outdoor Kicks oder ganz besondere Events und Hochseilgarten damit. Für mich ist es so, dass diese Übungen, dass diese Geschichten die man auch jetzt, um bei deinem Wort zu bleiben, auch im Hörsaal praktiziert, die sind natürlich eher klein und fein, so gesehen. Und die große Kunst besteht jetzt eigentlich darin, es ist ein relativ Leichtes, mit den Leuten in den Hochseilgarten zu gehen und zu sagen: ok, zu gehst jetzt an den Swing und springst von 10 oder 12 Metern Höhe runter. Das ist ja diese Herausforderung, wo du ganz</p>	496-526	<p>Outdoor Kicks oder ganz besondere Events und Hochseilgarten</p> <p>im Hörsaal praktiziert, die sind natürlich eher klein und fein</p> <p>ein Setting zu schaffen, in dem ich so ein Maß an Herausforderung schaffe, dass eine Bereitschaft entsteht,</p>	<p>Gängige Vorstellung</p> <p>Im Hörsaal umsetzbar</p> <p>Herausforderung</p> <p>Einlassen</p>

		<p>punkt Handlungsorientierung, dann schließt das natürlich ein Erleben mit ein. Also das kann ich für mich nicht auseinander halten, wenn ich z.B. mit einer Gruppe die Aufgabe habe, deren Teamverhalten erst einmal zu analysieren und sie darin zu unterstützen, ihr Teamverhalten zu verbessern, dann überleg ich mir natürlich, welche Aufgabe kann ich der Gruppe stellen, die etwas mit ihrem Berufsfeld zu tun hat, und mit den Inhalten, mit denen sie sich beschäftigen und wie kann ich die Aufgabe so stellen, dass es reizvoll ist für sie auch, sich als Gruppe zu erfahren und über Teamentwicklung nachzudenken d.h. ich arrangiere eine Lernsituation so, dass da ein aufs Ziel bezogenes Erleben möglich ist für die Teilnehmer. Insofern schließt mein handlungsorientierter Ansatz natürlich ein, Erfahrungen zu ermöglichen, Erleben zu ermöglichen, meiner Person in Auseinandersetzung mit anderen Menschen mit einem bestimmten Gegenstand und dazu gehört natürlich auch, dass immer Impulse zur Selbstreflexion, zum Feedback individuell, wechselseitig in einer Zweiergruppe, in einer kleinen Gruppe, im Plenum, dass dies immer ein methodischer Impuls ist, der bei mir mitläuft und das gesamte Feedback Repertoire ist ja auch drauf gerichtet, das eigene Erleben, also das Selbsterleben bewusst wahrzunehmen, die Selbstwahrnehmung zu differenzieren, wenn man das auch unter Erlebnispädagogik fasst, dann hab ich sicher auch erlebnispädagogisch gearbeitet.</p>		<p>die etwas mit ihrem Berufsfeld zu tun hat, und mit den Inhalten, mit denen sie sich beschäftigen und wie kann ich die Aufgabe so stellen, dass es reizvoll ist für sie auch, sich als Gruppe zu erfahren und über Teamentwicklung nachzudenken d.h. ich arrangiere eine Lernsituation so, dass da ein aufs Ziel bezogenes Erleben möglich ist für die Teilnehmer</p> <p>Erfahrungen zu ermöglichen, Erleben zu ermöglichen</p> <p>immer Impulse zur Selbstreflexion, zum Feedback individuell,</p> <p>wechselseitig in einer Zweiergruppe, in einer kleinen Gruppe, im Plenum</p> <p>eigene Erleben, also das Selbsterleben bewusst wahrzunehmen, die Selbstwahrnehmung zu differenzieren,</p>	<p>Inhalte und Themen mit Erfahrung verbinden</p> <p>Lernarrangement</p> <p>Erleben</p> <p>Reflexion: - Individuell - Gruppe</p> <p>Selbsterleben Selbstwahrnehmung</p>
	N3	<p>Der spielerische Charakter ist aber das, was die Erlebnisse ermöglicht und damit die Basis der Methoden.</p> <p>In meinem Arbeitsfeld gibt es Themen, Inhalte, die prädestiniert dafür sind, nicht durch Vorträge vermittelt zu werden, sondern mit handlungsorientierten Methoden einen individuellen Zugang zu ermöglichen. Ich will da nicht auf erlebnispädagogische Angebote eingrenzen, in der Lehrerfortbildung ist es sinnvoll, eine große Variationsbreite zu haben, adressatenorientiert zu agieren, da kann ein Rollenspiel, ein Planspiel, eine gute vorbereitete Gruppenarbeit ebenso wertvolle Erfahrungsmöglichkeiten bieten, ebenso theaterpädagogische oder andere erfahrungsorientierte Methoden. Für mich ist das ganz interessant zu überlegen, was passt hier, was ist der beste Weg zum Ziel. Da habe ich die Freiheit, mich nicht an eine Richtung halten zu müssen. Wobei ich, das ist wohl deutlich geworden, sehr stark in Richtung Handeln ausgerichtet bin.</p>	<p>403-405</p> <p>493-508</p>	<p>spielerische Charakter Basis der Methoden.</p> <p>handlungsorientierten Methoden einen individuellen Zugang zu ermöglichen</p> <p>große Variationsbreite zu haben, adressatenorientiert zu agieren,</p> <p>wertvolle Erfahrungsmöglichkeiten bieten</p> <p>der beste Weg zum Ziel</p> <p>sehr stark in Richtung Handeln ausgerichtet bin.</p>	<p>Spielerische Formen</p> <p>Handlungsorientierung</p> <p>Repertoire</p> <p>Adressatengerecht</p> <p>Erfahrungsräume bieten</p> <p>Zielorientierung</p> <p>Handlungsorientierung</p>

Kategorie	Interviewpartner	Textstelle	Zeile	1.Reduktion	2.Reduktion
Lernen	N1	Ja, wenn denn schon dieser beobachtbarer vermehrt kognitive Zugang da ist und damit erschwerte Hürde, die Lehrer diese Ganzheitlichkeit erleben zu lassen, dann ist meine Be-	207-223	Dieser vermehrt kognitive Zugang Ganzheitlichkeit erle-	Kognitiver Zugang Ganzheitlichkeit

	<p>obachtung, dass es im Laufe der Zeit, im Laufe der Übungen schon gelingt, das Emotionale zu wecken, sie eben auf einer ganz anderen Ebene anzusprechen, es zu schaffen, dass sie zumindest bis zu einem bestimmten Punkt oder vielleicht auch ganz, diese intellektuelle kognitive Ebene ausschalten und eintauchen in emotionales Erleben, ja den Begriff Leben, Leben spüren und dann was macht´s aus, dieses Gefühl einfach Empfindungen auch Raum zu geben, etwas was sie sonst nur im Außen wahrnehmen, jetzt auch im innen spürbar werden zu lassen. Das ist das, was ich beobachte und was ich auch merke, dass es bei den Leuten dann irgendwie auch so eine, hmm, ja, es macht etwas mit ihnen und es macht etwas positives mit ihnen, es ist ein wärmer werden, ein ganzheitlicher werden, es ist wie, ja ein Mensch werden.</p> <p>Erlebnispädagogik kann meiner Meinung nach sowieso gar nicht anders funktionieren, als dass ich es zunächst selber erlebe. Das ist ja ein Widerspruch in sich. Ich kann nicht Erlebnispädagogik, oder wie ich es auch immer nennen möchte, soziales Lernen, oder wie auch immer Teamentwicklung, transportieren und erleb- und lernbar machen, wenn ich es nicht selber eben als etwas Inneres erlebt habe, diese emotionale Komponente halt selber erspürt und gefühlt habe. Und nur dann kann ich es weitergeben. Insofern ist es immer notwendig es zu schaffen, diese Erlebnispädagogik erlebbar zu machen, um sie überhaupt später oder im nächsten Schritt begreifen zu können. Ich muss sie erleben, um sie dann erkennen und wie es so schön heißt, um sie zu erfahren und sie weitergeben zu können. Also, es gibt keinen anderen Weg, es gibt nur diesen Weg.</p> <p>Gut, also es ist nicht so, dass ich sag, jetzt krieg ich eine Gruppe und die wollen irgendwie unterhalten sein und jetzt machen wir irgendwas. Dieses langläufige just for fun. Ich kann mir nur immer wieder wiederholen, es steht und fällt immer mit meinen Zielen und es geht ja darum, dass ich bei diesen ganzen Übungen, es sagt ja das Wort schon: Erlebnispädagogik, also eine Pädagogik, ich möchte einen Lernprozess anregen, ein Lernen bewerkstelligen über ein Erlebnis. Was ist ein Erlebnis? Erlebnis ist ein innwerden von einer subjektiv wahrgenommenen äußeren Wirklichkeit. Und um dieses innwerden, dieses persönliche berührt sein, um dann im nächsten Schritt einen Lernprozess zu initiieren, überhaupt anregen zu können, muss dem auch Raum gegeben werden.</p> <p>Wenn ich lernen jetzt nicht als etwas ansehe, das eine ganz kurzzeitige Denkveränderung oder Verhaltensveränderung bewirkt, sondern im Sinne eines anhaltenden, nachhaltigen Lernens, ja im Sinne eines lebenslangen Lernens, dann ist dieses Potenzial der erlebnispädagogischen Übung eigentlich darin, dass ich sage, ich versuche über emotionales Berührtsein, über den Menschen innen anzusprechen und ihm Impulse zu geben, die vielleicht eben nicht aus dem vertrauten Umfeld kommen, in dem ich mich immer aufhalte, dieser Komfortzone, wo ich mich sicher fühle, wo ich souverän bin, wo ich eben schon ganz stark vom Kopf her mein Leben steuern kann, und das Potenzial der erlebnispädagogischen Übung liegt nun darin, den Teilnehmer aus diesem Gleichgewicht zu bringen und einen</p>	<p>364-378</p> <p>553-566</p> <p>577-617</p>	<p>ben zu lassen</p> <p>das Emotionale zu wecken, sie eben auf einer ganz anderen Ebene anzusprechen</p> <p>intellektuelle kognitive Ebene ausschalten und eintauchen in emotionales Erleben</p> <p>Empfindungen auch Raum zu geben</p> <p>es macht etwas mit ihnen</p> <p>etwas positives mit ihnen</p> <p>wärmer werden, ein ganzheitlicher werden</p> <p>zunächst selber erlebe</p> <p>selber eben als etwas Inneres erlebt habe, diese emotionale Komponente halt selber erspürt und gefühlt habe.</p> <p>kann ich es weitergeben.</p> <p>erlebbar zu machen, um sie überhaupt später oder im nächsten Schritt begreifen zu können</p> <p>eine Pädagogik, ich möchte einen Lernprozess anregen, ein Lernen bewerkstelligen über ein Erlebnis</p> <p>Erlebnis ist ein innwerden von einer subjektiv wahrgenommenen äußeren Wirklichkeit</p> <p>persönliche berührt sein, um dann im nächsten Schritt einen Lernprozess zu initiieren</p> <p>lernen jetzt nicht als etwas ansehe, das eine ganz kurzzeitige Denkveränderung oder Verhaltensveränderung bewirkt, sondern im Sinne eines anhaltenden, nachhaltigen Lernens,</p> <p>über emotionales Berührtsein, über den Menschen innen anzusprechen und ihm Impulse zu geben, die vielleicht eben nicht</p>	<p>Emotionalität</p> <p>Emotionales Erleben</p> <p>Empfindungen</p> <p>Veränderungen</p> <p>Ganzheitlichkeit</p> <p>Erleben</p> <p>Erspüren</p> <p>Selbsterfahrung</p> <p>Begreifen</p> <p>Lernen über Erleben</p> <p>Erlebnis</p> <p>Berührtsein</p> <p>Lernen initiieren</p> <p>Nachhaltigkeit</p> <p>Impulse geben</p>
--	---	--	---	---

		<p>Rahmen zu schaffen, wo er zumindest zum Teil diese Souveränität verliert, sich dadurch öffnen muss in seiner Ganzheitlichkeit, eintauchen muss und neue Strategien, neue Muster, neue Verhaltensweisen andenken muss, die im Tun auch praktizieren und händeln muss, und dann eben im Laufe des Prozesses, vielleicht unterstützt durch eine gesteuerte Reflexion, auch erkennen kann, wie ich jetzt eine neue Situation, eine mir völlig bis dato unbekannte Situation, gemeistert hab, jetzt wieder in ein Gleichgewicht gekommen bin und des dann eben auf andere Alltagssituationen, auf andere Situationen übertragen kann. Also dieses raus aus der Komfortzone, sich einer neuen Sache, einer neuen Situation stellen müssen und dieses stellen müssen eben nicht nur über einen kognitiven distanzierten, von außen her Zugang, sondern aus einem innern Berührtsein stellen müssen. Also wieder dieser Punkt des Ganzheitlichen. Und dann, durch eine Strategie, die ich vielleicht noch nie so praktiziert habe oder die in der Auseinandersetzung, in der Kommunikation mit den anderen Gruppenmitgliedern sich entwickelt hat, ja, auch so ein Stück weit ein Aha -Erlebnis zu haben, Mensch so kann ich das ja angehen, so komme ich ja auch weiter. So gehe ich auch meinen Weg weiter, unter einer Facette, unter einem Aspekt, wie ich mich selber vielleicht auch noch gar nicht erlebt habe und dadurch etwas angebahnt habe, das aufgrund dieser Tiefenwirkung des inneren Berührtseins, eine andere, eine tiefere Qualität hab, wie wenn ich nur aus einer distanzierten oder nur aus einer einfacettigen Kopflastigkeit her ein Problem angehe.</p>	<p>aus dem vertrauten Umfeld kommen</p> <p>aus diesem Gleichgewicht zu bringen und einen Rahmen zu schaffen, wo er zumindest zum Teil diese Souveränität verliert, sich dadurch öffnen muss in seiner Ganzheitlichkeit, eintauchen muss und neue Strategien, neue Muster, neue Verhaltensweisen andenken muss, die im Tun auch praktizieren und händeln muss, und dann eben im Laufe des Prozesses, vielleicht unterstützt durch eine gesteuerte Reflexion, auch erkennen kann, wie ich jetzt eine neue Situation, eine mir völlig bis dato unbekannte Situation, gemeistert hab</p> <p>Gleichgewicht gekommen bin und des dann eben auf andere Alltagssituationen, auf andere Situationen übertragen kann</p> <p>dieses raus aus der Komfortzone</p> <p>sich einer neuen Sache, einer neuen Situation stellen müssen</p> <p>innern Berührtsein</p> <p>ein Aha -Erlebnis</p> <p>Tiefenwirkung des inneren Berührtseins, eine andere, eine tiefere Qualität hab</p>	<p>Neues erleben</p> <p>Aus dem Gleichgewicht bringen</p> <p>Neue Strategien</p> <p>Neue Verhaltensweisen</p> <p>Prozess</p> <p>Reflexion</p> <p>Bewältigung</p> <p>Erneutes Gleichgewicht</p> <p>Transfer</p> <p>Komfortzone</p> <p>Neue Situation</p> <p>Berührtsein</p>	
	N2	<p>Ja, das habe ich immer wieder gemacht, ich meine, ich würde sogar insgesamt sagen, wenn Teilnehmer/innen sich darauf einlassen, dann waren handlungsorientierte Angebote immer besonders positiv rückgemeldet worden, dergestalt, dass die Leute dann sagen: jetzt habe ich das auch wirklich erlebt, ich habe es ausprobiert. Ich habe gespürt wie das ist, ich habe gemerkt wie es geht, ich nehme eine konkrete Vorstellung mit, wie ich es umsetzen kann. Also die Überzeugung, etwas dazugelernt zu haben, was immer das im einzelnen ist, ob ich jetzt differenzierter wahrnehme, ob ich mir etwas Neues zutraue, ob ich etwas ausprobieren will, diese konkret zum Ausdruck gebrachte Neigung etwas an der eigenen Praxis zu verändern, würde ich sagen, ist in solchen Zusammenhängen intensiver, deutlicher rückgemeldet worden, als in einem klassischen Vortrag. Also wenn ich das mal als Extrem gegenüberstelle, weil ich da ja in der Regel nicht weiß, außer vielleicht am Schlussapplaus oder an der Mimik</p>	255-279	<p>jetzt habe ich das auch wirklich erlebt, ich habe es ausprobiert. Ich habe gespürt wie das ist, ich habe gemerkt wie es geht, ich nehme eine konkrete Vorstellung mit, wie ich es umsetzen kann.</p> <p>Überzeugung, etwas dazugelernt zu haben</p> <p>differenzierter wahrnehme</p> <p>etwas Neues zutraue</p> <p>an der eigenen Praxis zu verändern</p> <p>ist in solchen Zusam-</p>	<p>Selbsterfahrung /-erlebnis</p> <p>Lernen initiiert</p> <p>Differenziertes Wahrnehmen</p> <p>Zutrauen in eigene Fähigkeiten</p> <p>Veränderung</p>

		<p>der Menschen wie weit sie mir jetzt tatsächlich zuhören, wieweit ich mit dem was ich vortrage, tatsächlich bei ihnen ankomme, da bin ich vielmehr auf Vermutungen angewiesen, als in einem gemeinsamen Tun, wo ich mir das dann auch aktiv einhole, die Rückmeldung. Was hat die Übung gebracht? Oder nicht?</p> <p>Ich versuch mir jetzt Situationen vorzustellen, in denen ich so gearbeitet habe oder mit anderen so zusammengearbeitet habe und ich würde insgesamt sagen, es ist eine Zunahme an Lebendigkeit, das klingt jetzt sehr pauschal und wenn ich versuche dies zu konkretisieren, dann heißt das die Leute werden mutiger ihre Gefühle zur Verfügung zu stellen, ihre Emotionen zu zeigen, sich etwas zu sagen, was auch emotional gefärbt ist, einen vertrauteren Umgang miteinander zu pflegen, sich zu öffnen, auch über Schwierigkeiten zu sprechen, sich als ganze Menschen einzubringen, sprich auch Spaß miteinander zu haben, sich auch mal auf etwas lustiges einlassen, was jetzt nicht unmittelbar in einem klassischen Sinne ein Lernen darstellt, ein inhaltliches Lernen, aufeinander zuzugehen etc. An solchen ganz konkreten Verhaltensweisen, die ja dann auch eine Gruppen-Atmosphäre bilden, würde ich es ablesen wollen. Die Gesichtsausdrücke werden lebendiger, die Bewegungen der Gruppe werden deutlicher, variantenreicher, also im Extrem würde ich sagen, also man hat ein fast starres Publikum zu dem geredet wird und es ist im besten Fall ein wenig Gesichtsmimik im Spiel bis hin zu einer Gruppe, die auch bereit ist, auf Impulse hin, in Kleingruppen sich zu bewegen im Raum, sich zu platzieren, meinestwegen zu tanzen, sich eine kurze Szene vorzuspielen etc. also das mein ich konkret mit eher Starre, eher Lebendigkeit.</p> <p>Damit ich nicht missverstanden werden, es gehört für mich sehr wohl zum Lernen, aber es ist nicht dieser klassische Lernbegriff, dass da ein Experte ein Wissen zur Verfügung hat und darüber erzählt, den anderen die in Reih und Glied sitzen etwas dazu. Lernen ist vielfältiger, kann auf alle, möglicherweise über alle möglichen Sinneskanäle erfolgen und ich hab jetzt auch nicht gemeint, dass man da beliebig die Leute in Bewegung setzt, sondern natürlich auf ein Ziel bezogen sich Gedanken gemacht hat, was ist hilfreich und wenn ich da im Hintergrund habe die Vorstellung eines Modells von: „mit allen Sinnen lernen“, dann hat des wiederum mit der Lebendigkeit zu tun, anhand derer ich ablesen kann, wo steht denn die Gruppe in so einem Prozess des sich Öffnens, des Preisgebens von Schwierigkeiten, Empfindungen auch des pfleglichen Umgangs mit den Empfindungen anderer, aber auch der Bereitschaft mal konstruktiv zu konfrontieren</p>	<p>423-446</p> <p>eine Zunahme an Lebendigkeit</p> <p>die Leute werden mutiger ihre Gefühle zur Verfügung zu stellen, ihre Emotionen zu zeigen, sich etwas zu sagen, was auch emotional gefärbt ist, einen vertrauteren Umgang miteinander zu pflegen, sich zu öffnen, auch über Schwierigkeiten zu sprechen, sich als ganze Menschen einzubringen, sprich auch Spaß miteinander zu haben,</p> <p>unmittelbar in einem klassischen Sinne ein Lernen darstellt, ein inhaltliches Lernen,</p> <p>Gesichtsausdrücke werden lebendiger, die Bewegungen der Gruppe werden deutlicher, variantenreicher</p>	<p>Rückmeldungen</p> <p>Lebendigkeit</p> <p>Mut</p> <p>Emotionen</p> <p>Vertrautheit</p> <p>Öffnung</p> <p>Spaß</p> <p>Lernen im klassischen Sinn anders</p> <p>Gruppendynamik intensiver</p>
		<p>453-468</p> <p>sehr wohl zum Lernen, aber es ist nicht dieser klassische Lernbegriff</p> <p>Lernen ist vielfältiger, kann auf alle, möglicherweise über alle möglichen Sinneskanäle erfolgen</p> <p>auf ein Ziel bezogen sich Gedanken gemacht hat, was ist hilfreich</p> <p>mit allen Sinnen lernen</p> <p>einem Prozess des sich Öffnens, des Preisgebens von Schwierigkeiten, Empfindungen auch des pfleglichen Umgangs mit den Empfindungen anderer, aber auch der Bereitschaft mal konstruktiv zu konfrontieren</p>	<p>Nicht Lernen im klassischen Sinn</p> <p>Vielfalt des Lernens</p> <p>Ganzheitlichkeit</p> <p>Prozessorientiertes Lernen</p>	
	N3	<p>Meine Auffassung von Lernen geht ganz stark über das Erlebnis, das dann, entsprechend begleitet und unterstützt, sich zu einer Erkenntnis entwickeln kann. Da finde ich in der Erlebnispädagogik, in der E-Kette, wie sie genannt</p>	<p>416-433</p> <p>Lernen geht ganz stark über das Erlebnis</p> <p>in der E-Kette</p>	<p>Lernen über Erleben</p> <p>E-Kette</p>

		<p>wird, eine adäquate Beschreibung. Ich glaube, dass man in der Verbindung von Emotionen und Kognition Bewusstsein und Empfinden hervorrufen sollte. Etwas verstehen muss nicht heißen, dass es sich wirklich auch als Gelerntes verfestigt, aber das Erlebte geht tiefer. Ich weiß nicht, ob das verständlich ist, mir ist das ganz wichtig, dass der ganze Mensch beim Lernen angesprochen wird. Sach-Informationen kann ich problemlos weitergeben, die kann man aufnehmen, einbinden in vorhandene. Einsichten im sozialen Kontext, da brauche ich mehr als den Weg über den Kopf, da brauche ich tiefer gehende Erlebnisse, die mehr in mir ansprechen. Die auch immer mal wieder hochkommen und zum Nachdenken anregen, die mir die Möglichkeit geben, das auf meine Alltagssituation zu übertragen.</p> <p>Die Herausforderung sucht nicht jeder, es heißt ja, dass man aus der Komfortzone heraustreten soll, das ist auch ein Stück Überwindung. Warum soll ich mich da jetzt überwinden, fragt sich so manch einer, wenn es auch ohne geht. Das gilt zum Beispiel für die Verschärfungen, die vorgesehen sind, wenn eine Situation nicht den Herausforderungscharakter aufweist, wie es eigentlich geplant war. Da gehen auch nicht alle gerne mit und lassen sich auf zusätzliche Anforderungen ein. Nicht jeden sprechen spielerische Übungen an, sie werden als Spielchen abgetan, um deretwillen man nicht hergekommen ist. Das wird als nicht erwachsenengerecht oder seriös genug empfunden und entsprechend kann es nur bedingt funktionieren. Der spielerische Charakter ist aber das, was die Erlebnisse ermöglicht und damit die Basis der Methoden.</p>	378-411	<p>Verbindung von Emotionen und Kognition</p> <p>das Erlebte geht tiefer</p> <p>der ganze Mensch beim Lernen angesprochen wird</p> <p>Sach-Informationen kann ich problemlos weitergeben</p> <p>Einsichten im sozialen Kontext, da brauche ich mehr als den Weg über den Kopf, da brauche ich tiefer gehende Erlebnisse, die mehr in mir ansprechen</p> <p>Komfortzone heraustreten</p> <p>ein Stück Überwindung</p> <p>Verschärfungen, die vorgesehen sind, wenn eine Situation nicht den Herausforderungscharakter aufweist</p> <p>Der spielerische Charakter ist aber das, was die Erlebnisse ermöglicht und damit die Basis der Methoden</p>	<p>Emotion und Kognition</p> <p>Ganzheitlichkeit</p> <p>Soziales Lernen über Emotionen</p> <p>Komfortzone verlassen</p> <p>Überwindung</p> <p>Herausforderung</p> <p>Erleben im Spiel</p>
--	--	---	---------	--	---

Kategorie	Interview-partner	Textstelle	Zeile	1.Reduktion	2.Reduktion
Themen	N1	<p>Teamentwicklung, ist für mich im schulischen Kontext, eigentlich fast schon ein k.o. Thema. Also, wie gesagt, Lehrer sind Einzelkämpfer. Ich kann, meine Meinung, mich nicht vor eine Klasse hinstellen und dann von Klassengemeinschaft sprechen, wenn ich selber der Individualist bin, der Einzelkämpfer bin, ich muss es selber für mich erleben können, wie es sich anfühlt, wenn ich im Team agiere, wenn ich im Team lebe, um das dann auch wirklich authentisch mit der Klasse leben zu können. Also Teamentwicklung ist für mich schon ein ganz entscheidendes Thema. Weitere Themen wären halt, es geht alles nur über das eigene Erleben, persönliche Kompetenz, wie kann ich meinen Schülern helfen, Persönlichkeitsförderung, also Schlagwort Persönlichkeitsförderung, Selbstbewusstsein usw. und dann kommen wir wieder auf die soziale Kompetenz. Also das ist für mich ein ganz entscheidendes Thema.</p> <p>Ja, aus der konkreten Arbeit ist natürlich das Thema das zwangsläufig mit Teamentwicklung, jetzt wenn ich noch mal darüber nachdenke, so ganz klares Schwerpunktthema ist, ja Kommunikation. Teamentwicklung geht halt nicht ohne Kommunikation, eben auch verbal und natürlich auch ganz ausgeprägt nonverbal. Ja, da kann man jetzt auch schon wieder sehr weit ausholen, als Basis, oder als Voraussetzungen dazu, aber da sind wir schon mitten in den</p>	456-470	<p>Teamentwicklung Lehrer sind Einzelkämpfer</p> <p>persönliche Kompetenz, wie kann ich meinen Schülern helfen, Persönlichkeitsförderung</p> <p>soziale Kompetenz</p>	<p>Teamentwicklung</p> <p>Persönliche Kompetenz</p> <p>Soziale Kompetenz</p> <p>Kommunikation</p>
		<p>Ja, aus der konkreten Arbeit ist natürlich das Thema das zwangsläufig mit Teamentwicklung, jetzt wenn ich noch mal darüber nachdenke, so ganz klares Schwerpunktthema ist, ja Kommunikation. Teamentwicklung geht halt nicht ohne Kommunikation, eben auch verbal und natürlich auch ganz ausgeprägt nonverbal. Ja, da kann man jetzt auch schon wieder sehr weit ausholen, als Basis, oder als Voraussetzungen dazu, aber da sind wir schon mitten in den</p>	475-489	<p>klares Schwerpunktthema ist, ja Kommunikation</p>	

		erlebnispädagogischen Übungen, die gegenseitige Wahrnehmung. Angefangen damit, wer bin denn ich überhaupt, wer bist denn du? Dieses wahrnehmen des anderen, die Beobachtung zu schulen und dann überhaupt erstmal kommunizieren zu können, zu registrieren was sende ich, was schicke ich los, was kommt an, was passiert gleichzeitig an Gestik, Mimik. Was sagt mir die Körpersprache, also hoch komplex, ja.		die gegenseitige Wahrnehmung Gestik, Mimik. Was sagt mir die Körpersprache	Wahrnehmung Beobachtung
	N2	Grundlegendes Basiswissen zu vermitteln, das kann ich am ehesten über direkte Instruktion und alles was darauf gerichtet ist, dann ein Handeln anzuleiten mehr oder weniger oder eine Gruppenerfahrung mit einzuschließen oder Kooperation anzubahnen. Also alles was selbst handlungsgerichtet ist, kann nur handelnd erworben werden und nicht indem es vorgestellt wird. Also paradox ist, wir haben das Thema Kommunikation und ich trage nur vor. Das wäre ein klassisches Paradox. Oder wir sprechen über Projektunterricht und ich mache eine Power Point Präsentation. Wird zwar auch gemacht, aber das erscheint mir unsinnig.	773-783	Handeln anzuleiten mehr oder weniger oder eine Gruppenerfahrung mit einzuschließen oder Kooperation anzubahnen Kommunikation Projektunterricht	Gruppenerfahrung Teamentwicklung Kooperation Kommunikation Projektlernen
	N3	Nicht ganz - ich möchte schon Inhalte vermitteln, die Grundlagenwissen zum Beispiel zur Teamentwicklung, wie die Teamuhr, beinhalten. Mit meinen Themen bewege ich mich vorwiegend in den Bereichen, die mit Persönlichkeitsentwicklung und Kommunikation zu tun haben. Themen, bei denen es wichtig ist, aus eigenen Erfahrungen zu lernen und sich ihnen anzunähern. Dazu gehört auch die Teamentwicklung, Moderation, soziales Lernen sowie Projektmanagement im Hinblick auf die jeweilige Person, sei es als Führungskraft oder als Beteiligter. Manchmal überschneiden sich Inhalt und Methode, wenn zum Beispiel Lehrkräfte die Übungen direkt mit in ihre Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern nehmen. Auf der anderen Seite ist es immer auch ein Angebot an die eigene Entwicklung und Reflexionsfähigkeit. Da muss man bei Führungskräften immer ein wenig aufpassen, die möchten gern Rezepte für den Umgang mit ihren Kolleginnen und Kollegen mitnehmen und eins zu eins übertragen. Das geht nicht, da kann man mit baden gehen, wenn die Übungen nicht sensibel genug eingeführt werden und kann eher zur Abschreckung führen. Ich denk da immer an die Kollegien, die sich solcher - in Führungsstrichen - Spielchen verwehren, weil sie schlechte Erfahrungen damit gemacht haben.	438-459	Bereichen, die mit Persönlichkeitsentwicklung und Kommunikation zu tun haben Teamentwicklung, Moderation, soziales Lernen sowie Projektmanagement im Hinblick auf die jeweilige Person, sei es als Führungskraft oder als Beteiligter an die eigene Entwicklung und Reflexionsfähigkeit	Persönlichkeitsentwicklung Kommunikation Teamentwicklung Moderation Soziales Lernen Projektmanagement Persönliche Kompetenzen Reflexionsfähigkeit

Kategorie	Interviewpartner	Textstelle	Zeile	1.Reduktion	2.Reduktion
Leitung / Moderation	N1	Wenn ich dich jetzt richtig verstanden hab, um ein möglichst effektives oder nachhaltiges Arbeiten praktizieren zu können, inwieweit beschäftige ich mich schon im Vorfeld damit? Ähm, ok, Ja, es ist sehr sehr sehr viel Vorarbeit. Ich hole mir natürlich möglichst viele Informationen - über die Kundschaft ein - hätte ich jetzt beinahe gesagt. Also, angefangen davon, wie ist die Geschlechterverteilung hab ich es mit einer reinen Frauengruppe, mit einer Männergruppe,	251-270	sehr sehr sehr viel Vorarbeit wie ist die Geschlechterverteilung wie ist die Altersstruktur aus welchen Kontext	Intensive Vorbereitung auf die Gruppe

		<p>wie ist die prozentuale Verteilung bei einer gemischt geschlechtlichen Gruppe, wie ist die Altersstruktur, aus welchen Kontext kommen die, ist ganz entscheidend. Wenn ich also im Laufe der Woche z.B. zu einer Gruppe dazu stoße, dann informiere ich mich darüber, was ist im Vorfeld passiert, wie ist die Stimmung. Also es ist auch eben nicht nur, dass ich möchte, dass auf der Seite der Lehrer ein ganzheitliches Lernen stattfindet, sondern es ist auch für mich ganz entscheidend, einen möglichst ganzheitlichen Zugang eben zu den Teilnehmern zu finden. Da gehört halt schon eine sehr ausführliche Recherche dazu. Wissensstand und eben auch diese Belange, Bedürfnisse, Befindlichkeiten.</p> <p>Also, meine ganz konkreten Erfahrungen vor Ort, da ist eine ganz große Hemmschwelle da, eine ganz große Hürde da und das haben wir ja auch vorher schon gesagt, dieses, ja es auch schon mal das Wort: da muss ich mich outen und was sollen diese Spielchen? So ein bisschen von oben herab. Das hat nicht mehr so diese Qualität, dieses so hoch gelobten Kognitiven, also es ist schon eine große Hemmschwelle da. Und es ist auch, wenn ich so aus meinem Kollegium rausgehe und auch mit anderen Kollegien vergleiche, es ist die große Kunst die Leute aus der großen Distanz, da wo sie stehen, da abzuholen. Das ist Arbeit.</p> <p>Ja, dass ich hier ganz gezielt den Anknüpfungspunkt schaffe, wo sie herkommen, immer wieder dieses andocken an die Schulsituation und der damit verbundenen Probleme oder auch Freuden, ja.</p> <p>Sehr unterschiedlich. Es ist dieses reingehen in diese Situation, in die Arbeit und dieses Erspüren. Auch wenn ich viele Vorinformationen habe, wer ist vor mir, was herrscht für eine Stimmung, wie ist dieses Gesamtszenarium in diesem Augenblick, das ist die Ausgangsbasis und je nachdem ist es eine lavieren von Phase zu Phase und in vielen Fällen entscheiden aus dem Bauch raus zu sagen: ok, hier ist jetzt ein ganz wichtiger Punkt, ich halte es jetzt für angebracht, hier eine Transparenz reinzubringen. Es hat aber genauso die "Richtigkeit" oder die "Notwendigkeit" keine Transparenz reinzubringen, sondern den Prozess z.B. ohne Unterbrechung und ohne den Switch auf eine kognitive Ebene weiterlaufen zu lassen. Wenn ich eben den Eindruck habe, jetzt entwickelt sich etwas sehr wertvolles, es passiert etwas, es bahnt sich etwas an. Dann ist so ein Switch letztlich schon immer, kann eine Unterbrechung sein, das muss dann im entsprechenden Moment entschieden werden. Kann aber, wenn notwendig, auch eine sinnvolle Intervention in dem Moment sein, um an der Stelle vielleicht schon gewisse Dinge erkennbar werden zu lassen, um den Prozess dann entsprechend vielleicht ein bisschen gefärbt weiterlaufen zu lassen.</p>	<p>kommen die</p> <p>was ist im Vorfeld passiert, wie ist die Stimmung</p> <p>einen möglichst ganzheitlichen Zugang eben zu den Teilnehmern zu finden. Da gehört halt schon eine sehr ausführliche Recherche</p> <p>Wissensstand und eben auch diese Belange, Bedürfnisse, Befindlichkeiten</p> <p>627-637</p> <p>es ist die große Kunst die Leute aus der großen Distanz, da wo sie stehen, da abzuholen. Das ist Arbeit</p> <p>352-355</p> <p>Anknüpfungspunkt schaffe</p> <p>431-451</p> <p>Ausgangsbasis und je nachdem ist es eine lavieren von Phase zu Phase und in vielen Fällen entscheiden aus dem Bauch raus zu sagen</p> <p>ich halte es jetzt für angebracht, hier eine Transparenz reinzubringen</p> <p>Prozess z.B. ohne Unterbrechung und ohne den Switch auf eine kognitive Ebene weiterlaufen zu lassen.</p> <p>das muss dann im entsprechenden Moment entschieden werden</p> <p>sinnvolle Intervention in dem Moment sein</p>	<p>Ganzheitlicher Zugang</p> <p>Abholen</p> <p>Anknüpfungspunkte schaffen</p> <p>Intuition</p> <p>Transparenz</p> <p>Prozessorientierung</p> <p>Spontaneität</p> <p>Intervention</p>
	N2	<p>Vorbereitung heißt für mich in Abhängigkeit von Vorerfahrung der Gruppe mir über die Schrittfolgen Gedanken zu machen. Also, je weniger Erfahrung umso eher bin ich bemüht kleinere Impulse im Verlauf eines Lernprozesses erstmal zu setzen und dann sukzessive zu öffnen auch über längere Phasen solche Übungen einzubauen, kompliziertere, also herausfordernde Übungen mit einzubauen. Um es kon-</p>	<p>709-732</p> <p>mir über die Schrittfolgen Gedanken zu machen</p> <p>kleinere Impulse im Verlauf eines Lernprozesses erstmal zu setzen und dann sukzessive zu öffnen auch über längere Phasen</p>	<p>Schrittige Planung</p> <p>Impulse setzen</p> <p>Schrittweises Vorge-</p>

	<p>kret zu machen, bei einer Gruppe die da ganz wenig Erfahrung hat und wo unheimlich viel Angst ist, da kann ein erster Impuls sein, dass etwas was ich vorgestellt habe, ein Input oder eine einführende Darstellung, dass die mündet in die Aufforderung sich mit seinem Nachbarn mal kurz darüber auszutauschen, was von dem Vortrag jetzt angekommen ist oder wie es angekommen ist um dann in eine Plenumsdiskussion überzugehen. Das kann ein erster Impuls sein zu öffnen, Minimalimpuls. Und da bin ich dann bemüht im Verlauf eines gemeinsamen Lernprozesses zu weiten, zu differenzieren, zu öffnen bis hin zu komplexeren Aufgaben, meinerwegen, die eine Gruppe eigenständig zu bewältigen hat, des schrittige und des am Tempo der Gruppe an dem der Gruppe möglichen Tempo orientiert vorgehen, das ist wichtig. Nicht überfordern. Schon ein Stück weit herausfordern, also dosierte Diskrepanz schaffen, das ja, aber so dass es noch verträglich ist, nicht überfordert, nicht Angst macht.</p> <p>Ich würde sagen, dass ist unabdingbar, das gilt in der gesamten Lernprozessgestaltung, dass ich nur etwas anbieten kann, arrangieren kann, was ich selbst erfahren habe. Ich muss davon überzeugt sein, ich muss es erfahren haben, ich muss es einschätzen können, es muss mit mir stimmig sein. Ich denke generell gilt, dass ich nur etwas anbieten kann, dass ich Menschen in ihrem Lernen unterstützen kann, wenn die Methoden die ich einsetze, wenn ich die kenne, wenn ich die selbst an mir erfahren habe. Das ist ein Grundprinzip, meine ich. Ich denke, niemand sollte etwas anleiten, was er nicht selbst erfahren hat und damit auch einschätzen kann in der Wirkung, indem was es voraussetzt etc. Für mich wäre dies ein Kriterium von Professionalität. D.h. nicht, dass man selber auch mal etwas ausprobiert, was man jetzt noch nicht getan hat, also mit dem was man zur Verfügung hat ein Stück weit experimentiert. Aber auf der Grundlage eines Kennens, einer Erfahrung, die man in dem Bereich hat.</p> <p>Das ist unterschiedlich, also ich würde sagen, das hängt wirklich von der Situation und dem Lernarrangement ab. Manchmal bin ich da sehr transparent, weil es mir wichtig ist, dass die Leute nachvollziehen können warum sie sich jetzt auf die Übung einlassen. Manchmal bin ich aber auch provokativ dergestalt, dass ich ihnen etwas zumute, wo ich mir vorher sehr viel Gedanken darüber gemacht hab, ob diese Zumutung verantwortbar ist, wo ich aber auch der Meinung bin, ich würde mit zuviel Transparenz übers Vorgehen der Übung auch ihren Charakter nehmen und dieser konstruktiven Provokation ihren Gehalt nehmen, also ich denke das wäge ich. Also zuviel Transparenz würde manche Übung einfach von ihrer Zielsetzung her konterkarieren Also ich denke jetzt an die Übung, Gruppe ohne Leitung. So eine gruppensdynamische Übung, bei der ich den Rahmen setze, es gibt jetzt kein Thema und es gibt keine Leitung, dann muss die Gruppe aus diesem quasi Vakuum heraus selber etwas in Gang setzen. Wenn ich da vorher sage, des mach ich jetzt und das mach ich mit der Intension usw. dann nehme ich ja im Grunde der Übung den Charakter, da wäre es einfach unsinnig. Ich muss mir natürlich vorher gründlich überlegen, ist es verantwortbar dieser Gruppe diese Übung zuzumuten, mit welcher Begründung tu ist das und auf welches Ziel</p>	<p>341-357</p> <p>739-765</p>	<p>solche Übungen einzubauen, kompliziertere, also herausfordernde Übungen mit einzubauen</p> <p>Das kann ein erster Impuls sein zu öffnen, Minimalimpuls. Und da bin ich dann bemüht im Verlauf eines gemeinsamen Lernprozesses zu weiten, zu differenzieren, zu öffnen</p> <p>Nicht überfordern</p> <p>Schon ein Stück weit herausfordern, also dosierte Diskrepanz schaffen</p> <p>nicht Angst macht</p> <p>dass ich nur etwas anbieten kann, arrangieren kann, was ich selbst erfahren habe</p> <p>Ich muss davon überzeugt sein, ich muss es erfahren haben, ich muss es einschätzen können, es muss mit mir stimmig sein</p> <p>wenn die Methoden die ich einsetze, wenn ich die kenne</p> <p>einschätzen kann in der Wirkung,</p> <p>Manchmal bin ich da sehr transparent,</p> <p>Manchmal bin ich aber auch provokativ</p> <p>ob diese Zumutung verantwortbar ist,</p> <p>Wenn ich da vorher sage, des mach ich jetzt und das mach ich mit der Intension usw. dann nehme ich ja im Grunde der Übung den Charakter, da wäre es einfach unsinnig</p> <p>ist es verantwortbar dieser Gruppe diese Übung zuzumuten</p> <p>das gehört mit zu</p>	<p>hen</p> <p>Lernprozesse anbieten</p> <p>Differenzierung</p> <p>Keine Überforderung</p> <p>Herausforderung</p> <p>Angst vermeiden</p> <p>Eigene Erfahrung - Professionalität</p> <p>Eigene Überzeugung</p> <p>Methodenkenntnis</p> <p>Wirkung kennen</p> <p>Transparenz</p> <p>Provokation</p> <p>Zumutbarkeit</p> <p>Abwägen</p> <p>Verantwortung</p>
--	--	-------------------------------	---	--

		<p>bezogen, das muss ich mir natürlich überlegen vorher, das gehört mit zu meiner Leitungsverantwortung. Aber Transparenz ist für mich jetzt kein Dogma. Wenn`s dem Gehalt und der Zielsetzung der Übung im Weg steht, dann gibt es die Transparenz gegebenenfalls erst im nachhinein.</p> <p>Nein, ich glaube nicht, dass es zweitrangig ist. Ich glaube, dass das sich einlassen etwas mit Angst zu tun hat und <i>weniger Angst</i>. In einer Gruppe ist und damit auch beim Einzelnen, um so eher könne sich die Menschen darauf einlassen. Also es ist die Aufgabe des Weiterbildners eine Atmosphäre zu erzeugen, in der Vertrauen entstehen kann, in der das Prinzip Freiwilligkeit Priorität hat und in der die Zumutungen an die Gruppe nach Erfahrungsstand so sind, dass es zwar ein Stück Herausforderung darstellt, aber den Einzelnen auch nicht überfordert. Also insofern hat der oder diejenige die Erfahrungslernen oder erlebnis- oder handlungsorientiertes Lernen anleitet eine hohe Verantwortung.</p> <p>Ja und Nein. Es ist anstrengender und herausfordernder insofern ich auch als Trainer ein Stück mehr Risiko eingehe, ich lass mich ja auch mehr ein. Ich muss mich ja auch mehr auf die einzelnen und die Gruppe einlassen, ich muss auch mehr von meiner Lebendigkeit zur Verfügung stellen, ich riskiere auch mehr, dass mir entsprechend Lebendigkeit in herausfordernder Weise entgegenkommt, als Widerstand, als Emotion, als in Fragestellung wie auch immer, d.h. indem ich öffne, einen Lernprozess in der Richtung, öffne ich mich auch selber und ja da ist ein Risiko mit verbunden. Andererseits kann dieses Risiko aber auch ein sehr positiver Impuls zum Lernen sein und insofern ist die Arbeit auf diese Art und Weise für mich dann auch befriedigender. So würde ich es beschreiben.</p>	<p>324-335</p> <p>498-510</p>	<p>meiner Leitungsverantwortung</p> <p>Also es ist die Aufgabe des Weiterbildners eine Atmosphäre zu erzeugen, in der Vertrauen entstehen kann,</p> <p>Prinzip Freiwilligkeit Priorität hat und in der die Zumutungen an die Gruppe nach Erfahrungsstand so sind</p> <p>Also insofern hat der oder diejenige die Erfahrungslernen oder erlebnis- oder handlungsorientiertes Lernen anleitet eine hohe Verantwortung</p> <p>ich lass mich ja auch mehr ein. Ich muss mich ja auch mehr auf die einzelnen und die Gruppe einlassen, ich muss auch mehr von meiner Lebendigkeit zur Verfügung stellen, ich riskiere auch mehr</p> <p>öffne ich mich auch selber und ja da ist ein Risiko mit verbunden</p>	<p>Aufgabe und Selbstverständnis</p> <p>Vertrauen aufbauen</p> <p>Freiwilligkeit</p> <p>Ist-Stand der Gruppe</p> <p>Verantwortung</p> <p>Einlassen</p> <p>Risiko</p> <p>Öffnung</p>
	N3	<p>Als Leitung eines Lehrgangs ist man meist gruppenspezifisch gesehen eher außen vor. Man darf die Gruppenprozesse zwar begleiten, sie anstoßen und präsent sein, aber das passiert eher unmerklich, wenig direktiv, man regt im unsichtbaren Raum an, oft für die Teilnehmer nur bedingt wahrnehmbar. Ich kann auch sagen, woran ich das festmache. Wenn ich zu Unterhaltungen dazu komme, dann habe ich oft das Gefühl, dass sich die Gespräche verändern, dass die Kollegen gehemmter sind, dass da eine andere Stimmung reinkommt.</p> <p>Als Referentin bin ich viel mehr involviert, gefordert ist ganz viel Sensibilität, ständige Reflexion des Prozesses, in den ich aber viel offensiver eingreifen darf oder muss. Da sind von mir Reaktionen gefordert, da bin ich als Profi gefragt und kann mich da einbringen. Das schätze ich sehr, das ist auch für mich ein spannendes Erlebnis, verbunden mit Erfahrung, da kann ich auch ganz viel lernen. Das wird von den Kollegen und Kolleginnen auch gerne als Angebot angenommen, dass jemand die Verantwortung im gewissen Sinn für sie übernimmt, sie unterstützt und für sie da ist. Da entwickelt sich in einer Woche sehr viel Nähe und gegenseitiges Wahrnehmen, meist ist eine sehr positive Stimmung, trotz des Abschieds. Ich bin dann zwar völlig erschöpft, durch das Gefühl, mich da sehr reingegeben zu haben, aber es ist nicht eine Erschöpfung, die einem</p>	139-165	<p>Leitung eines Lehrgangs ist man meist gruppenspezifisch gesehen eher außen vor</p> <p>man regt im unsichtbaren Raum an</p> <p>Als Referentin bin ich viel mehr involviert, gefordert ist ganz viel Sensibilität, ständige Reflexion des Prozesses, in den ich aber viel offensiver eingreifen darf oder muss</p> <p>Da sind von mir Reaktionen gefordert, da bin ich als Profi gefragt und kann mich da einbringen</p> <p>dass jemand die Verantwortung im gewissen Sinn für sie übernimmt, sie unterstützt und für sie da ist</p> <p>Ich bin dann zwar völlig erschöpft, durch</p>	<p>Rolle der Leitung</p> <p>Anregungen</p> <p>Involviert sein</p> <p>Reflexion</p> <p>Prozessbegleitung</p> <p>Intervention</p> <p>Reaktionen</p> <p>Verantwortung</p>

		<p>die Energien raubt, sondern es kann auch viel Kraft geben. Klingt vielleicht ein wenig unlogisch, ist aber ein sehr ambivalentes und ganz besonderes Gefühl.</p> <p>Die Einstiegsphase, beziehungsweise die Anmoderation ist, wie ich bereits erwähnt habe, eine ganz wesentliche Phase, in der es sich oft entscheidet, wie es sich weiterentwickelt. Das ist eine Erkenntnis, die ich im Laufe der Zeit bei vielen Kursen beobachtet habe, der erste Nachmittag ist prägend für den Verlauf der Woche. Entsprechend wichtig ist der Einstieg in die doch immer noch ungewohnten Angebote aus dem Erlebnisbereich. Grundsätzlich richte ich die Anmoderation von Übungen erlebnispädagogisch aus, das heißt so wenig wie möglich und so viel wie nötig. Die Aufgabenstellung soll Freiräume lassen, ein minimales Regelwerk wird vorgegeben, das dann ermöglicht, dass Entscheidungsräume für Kreativität, Strategiefindung und Phantasie genutzt werden, um die Aufgabe zu lösen. Es sollen Potentiale geweckt werden, die der einzelne von sich und mit der Gruppe zusammen entdeckt und einsetzt. Je mehr ich vorgebe, umso weniger wird das ermöglicht. Allerdings ist es nicht immer ganz einfach, Lehrer davon zu überzeugen, dass nicht alles vorgegeben werden muss. Es herrscht ein großes Bedürfnis nach mehr Regelung, was von den Teilnehmern oft angesprochen wird. Man muss da auf die Chancen, die in der Offenheit liegen, gut hinweisen.</p> <p>In der Hoffnung, dass das Programm, das im Vorfeld an die Teilnehmerinnen und Teilnehmer verschickt wird, schon einiges erklärt, setze ich darauf, dass die, die teilnehmen, sich zumindest damit auseinandergesetzt haben, was sie erwartet. Zu Beginn des Kurses bekommen die Beteiligten dann eine Information, was die Ziele und Methoden des Kurses sind. Das halte ich schon für wichtig, dass jeder sich wirklich darauf einstellen kann. Allerdings versuche ich da die Balance zu halten, zwischen: wichtige Informationen und nicht zu viel Infos zu Beginn, da das meist nicht aufnehmbar in der Anfangsphase ist. Begleitend wird dann immer wieder der Blick über das Erlebte angeboten. Hier geh ich mit der Gruppe auf die Metaebene, was für Lehrkräfte eh ein wichtiger Schritt ist, den sie auch immer wieder einfordern. Damit möchte ich eine Transparenz erreichen, die helfen soll, zu erleben und zu reflektieren, in erwachsenengerechter Form. Ach ja, es gibt schon auch Situationen, da bin ich eher zurückhaltend mit Informationen, wenn das in der Natur der Sache liegt, dass man das Erleben erst vorschalten und dann darüber sich austauschen sollte.</p>	<p>353-373</p> <p>465-484</p>	<p>das Gefühl, mich da sehr reingegeben zu haben</p> <p>es kann auch viel Kraft geben</p> <p>Anmoderation ist, wie ich bereits erwähnt habe, eine ganz wesentliche Phase, in der es sich oft entscheidet, wie es sich weiterentwickelt</p> <p>so wenig wie möglich und so viel wie nötig</p> <p>Aufgabenstellung soll Freiräume lassen</p> <p>Potentiale geweckt werden, die der einzelne von sich und mit der Gruppe zusammen entdeckt und einsetzt</p> <p>Man muss da auf die Chancen, die in der Offenheit liegen, gut hinweisen.</p> <p>Zu Beginn des Kurses bekommen die Beteiligten dann eine Information, was die Ziele und Methoden des Kurses sind</p> <p>wichtige Informationen und nicht zu viel Infos zu Beginn,</p> <p>Hier geh ich mit der Gruppe auf die Metaebene</p> <p>eine Transparenz erreichen</p> <p>zu erleben und zu reflektieren, in erwachsenengerechter Form</p>	<p>Involviert sein</p> <p>Einstieg</p> <p>Prozess</p> <p>Balance</p> <p>Freiräume</p> <p>Potentiale entdecken</p> <p>Transparenz Reflexion</p> <p>Vorinformationen</p> <p>Gruppenprozesse</p> <p>Transparenz</p> <p>Reflexion</p>
--	--	--	-------------------------------	---	---

Kategorie	Interviewpartner	Textstelle	Zeile	1.Reduktion	2.Reduktion
Team	N1	Also für mich absolut entscheidend. Das ist ein k.o. Kriterium. Weil dieses erlebnispädagogische Arbeiten, das ist so anspruchsvoll, es geht ja hier nicht um Vermittlung von Sachinhalten, eben, ich wiederhole mich, von kognitiven Inhalten, sondern es geht um ein ganzheitliches, tiefer gehendes Innewerden, des Lernen, das möglichst nachhaltig sein soll. Und ja, wenn ich da dazukommen, dann ist dies eine 100%ige	275-291	Das ist ein k.o. Kriterium	Hohe Relevanz Zusammenarbeit für

		Herausforderung, ich muss mich inhaltlich der Sache stellen und ich muss gleichzeitig auch wirklich diese Schwingungen, was an Unterschwelligem da ist, was an Befindlichkeiten da ist, auffangen. Ich muss sie wahr nehmen, ich muss sie gegebenenfalls auch auffangen, ich muss sie sofort einbauen in meine Arbeit. Ich muss das was hoch kommt, mit dem was man an Emotionalzündungen praktisch verursacht, muss arbeiten, muss umgehen und wenn ich da die Möglichkeit hab mich auszutauschen im Tandem, diese Beobachtungen, die einfach ein ganz fürchterlich subjektive Angelegenheit sind, das ist eine absolute Notwendigkeit.		diese Schwingungen, was an Unterschwelligem da ist, was an Befindlichkeiten da ist, auffangen und wenn ich da die Möglichkeit hab mich auszutauschen im Tandem, diese Beobachtungen, die einfach ein ganz fürchterlich subjektive Angelegenheit sind, das ist eine absolute Notwendigkeit	die Gruppe Austausch
	N2	<p>Ja, das ist für mich keine Grundsatzfrage. Das würde ich abhängig machen vom Thema von der Zielsetzung und natürlich vor allem davon, ob ich mir mit der Kollegin oder dem Kollege ein reibungsloses Arbeiten vorstellen kann. Dafür ist zum Beispiel ein Kriterium, das lieber alleine zu machen, wenn ich Konkurrenz verspüre vom Kollegen/in, das ist für mich ein Abbruchkriterium.</p> <p>Ja, das was du jetzt nennst sind natürlich alles Vorteile und ich würde sagen, wenn's um Themen geht, wo es um Kooperation geht oder wo es um Gruppengeschehen geht oder Zusammenarbeit oder was auch immer, also wo sehr stark in der Aktion mit ein Ziel ist die zu verbessern, dann hat man natürlich zu zweit oder zu dritt in der Leitung die Möglichkeit dafür auch Modell zu bieten. Wenn man das gut tut. Und das ist dann im Sinne des Doppeldeckerprinzip ist natürlich hilfreich. Aber wie gesagt, die Grundvoraussetzung ist, dass die Menschen da zueinander passen und, dass die das dann auch wirklich modellhaft leisten. Ansonsten würde ich es dann lieber alleine machen, auch wenn mir da bestimmte Möglichkeiten versagt sind.</p> <p>Da hab ich jetzt nicht soviel Rückmeldung muss ich ganz ehrlich sagen, weil die Menschen mit denen ich arbeite, die haben eine ähnliche Grundorientierung, also, natürlich habe ich auch schon Seminare veranstaltet, wo jemand als Experte einen Vortrag gehalten hat, aber das war dann punktuelle Einsätze von Expertenwissen, das ist ja auch sinnvoll an bestimmten Stellen. Ich hatte jetzt eigentlich längerfristig mit niemandem zusammengearbeitet, der nur vortragen würde oder nur Vorlesungen halten würde. Also die Menschen, mit denen ich arbeite teilen schon eine gewisse Grundorientierung, auch handlungsorientierte Elemente mit einzubeziehen in die Seminaregestaltung.</p>	873-879	keine Grundsatzfrage abhängig machen vom Thema von der Zielsetzung und natürlich vor allem davon, ob ich mir mit der Kollegin oder dem Kollege	Nicht grundsätzlich Abhängig vom Thema und Person
			885-897	wenn ich Konkurrenz verspüre Themen geht, wo es um Kooperation geht oder wo es um Gruppengeschehen geht oder Zusammenarbeit oder was auch immer, also wo sehr stark in der Aktion mit ein Ziel ist die zu verbessern, dann hat man natürlich zu zweit oder zu dritt in der Leitung die Möglichkeit dafür auch Modell zu bieten	Themengerechtes Zusammenarbeiten als Modell
			516-527	Grundvoraussetzung ist, dass die Menschen da zueinander passen und, dass die das dann auch wirklich modellhaft leisten die haben eine ähnliche Grundorientierung, Ich hatte jetzt eigentlich längerfristig mit niemandem zusammengearbeitet, der nur vortragen würde die Menschen, mit denen ich arbeite teilen schon eine gewisse Grundorientierung	Passung Gemeinsame Ausrichtung Gemeinsames Verständnis
	N3				

Kategorie	Interview-partner	Textstelle	Zeile	1.Reduktion	2.Reduktion
Rahmenbedingungen	N1	Also lange Rede kurzer Sinn, mit 25 Personen kann ich das definitiv nicht machen, ich werde die Gruppe im günstigsten Fall mit maximal 15 Personen haben, wo auch der nötige Zeitrahmen ist, um Prozessen Luft zu geben, um jeder Individualität auch den Raum geben zu können.	566-570	mit 25 Personen kann ich das definitiv nicht machen nötige Zeitrahmen ist, um Prozessen Luft zu geben	Kleine Gruppen Angemessener Zeitrahmen
	N2	<p>Da würde ich sage, nein. Ich muss egal welchen Zeitrahmen ich habe, ich kann immer ein Stück handlungsorientiert mit den Leuten arbeiten, es kann minimal sein, es kann eine Übung sein, die in 2 oder 3 Minuten abgetan ist und dann gibt es 2 oder 3 Minuten darüber nachzudenken. Ich denke das ist auch Teil meiner Aufgabe und Teil der Kunst in dem zeitlichen Rahmen, den ich habe Übungen anzubieten können oder Impulse setzen zu können die verträglich sind mit dem zeitlichen Rahmen. Es gibt natürlich Themen, die in einem bestimmten zeitlichen Rahmen da nicht vernünftig zu bearbeiten sind. Ja, ich kann jetzt nicht in einem einstündigen Seminar den Leuten grundlegend das Thema Kommunikation nahe bringen und es nachhaltig bearbeiten. Das hat dann etwas mit Anspruch und Zielsetzung zu tun. Aber im Prinzip, auch in 1 Stunde kann ich einen Teilaspekt von Kommunikation so behandeln und eben gegebenenfalls handlungsorientiert angehen, dass die Teilnehmer zu diesem kleinen Aspekt was draus mitnehmen. Der Rahmen würde ich sagen ist etwas, ich muss einen sorgfältigen Abgleich machen zwischen dem, was ist Ziel und Inhalt und was ist leistbar innerhalb des Rahmens. Und entweder ich kann es dann adaptieren und nehme nur einen kleinen Aspekt, den ich bearbeite oder ich sage, wenn ich keinen Einfluss habe auf den zeitlichen Rahmen, dann ist das was ich vor habe da nicht zu leisten, dann muss es halt dann auch lassen. Aber auch das ist kein Absolutum. Der zeitliche Rahmen der ist einerseits (. . .) andererseits kann ich innerhalb jeglichen Rahmens mich so anpassen, dass dann noch ein begründetes und vernünftiges Lernen möglich ist.</p> <p>Im Prinzip gilt das gleiche wie für die Zeit. Das ist ein Rahmen und im Extrem kann in innerhalb jeden Rahmens meine Zielsetzung entsprechend adaptieren und Lernen ermöglichen. Ich würde aber sagen, es gibt natürlich auch individuelle Abbruchkriterien, wenn ich sage eine bestimmte Qualität zu einem bestimmten Ziel, meinetwegen Thema „Grundlagen der Kommunikation im Mitarbeitergespräch“ dann bin ich nicht bereit dieses Thema innerhalb einer halben Stunde in einem viel zu kleinen Raum in einer viel zu großen Gruppe durchzuführen. Also es gibt Abbruchkriterien, wo ich sagen würde, da ist das, was ich für sinnvoll erachte, mit der Zielsetzung unter diesen Bedingungen nicht mehr gut zu leisten, ja. Wo ich das Abbruchkriterium setze, das ist eine individuelle Geschichte. Das hat etwas mit meinem Anspruch zu tun, mit meinen Qualitätsvorstellungen und Kriterien etc. und das berührt natürlich auch die Auftraggeberseite. Also wieweit verhandle ich auch mit einem Auftraggeber Bedingungen bis zu einer bestimmten Schmerzgrenze, ab der ich dann nicht mehr bereit bin,</p>	790-817	<p>Ich muss egal welchen Zeitrahmen ich habe, ich kann immer ein Stück handlungsorientiert mit den Leuten arbeiten</p> <p>Teil meiner Aufgabe und Teil der Kunst in dem zeitlichen Rahmen, den ich habe Übungen anzubieten können oder Impulse setzen zu können die verträglich sind</p> <p>etwas mit Anspruch und Zielsetzung zu tun.</p> <p>Der Rahmen würde ich sagen ist etwas, ich muss einen sorgfältigen Abgleich machen zwischen dem, was ist Ziel und Inhalt und was ist leistbar innerhalb des Rahmens.</p> <p>kann ich innerhalb jeglichen Rahmens mich so anpassen, dass dann noch ein begründetes und vernünftiges Lernen möglich ist</p>	<p>Zeitrahmen anpassen</p> <p>Aufgabe der Leitung</p> <p>Anspruch und Zielsetzung</p> <p>Was ist leistbar?</p> <p>Anpassung an die Bedingungen</p>
			824-845	<p>innerhalb jeden Rahmens meine Zielsetzung entsprechend adaptieren und Lernen ermöglichen</p> <p>auch individuelle Abbruchkriterien</p> <p>bin ich nicht bereit dieses Thema innerhalb einer halben Stunde in einem viel zu kleinen Raum in einer viel zu großen Gruppe durchzuführen</p> <p>Wo ich das Abbruchkriterium setze, das ist eine individuelle Geschichte</p> <p>Auftraggeber Bedingungen bis zu einer bestimmten Schmerz-</p>	<p>Zielsetzung und Rahmen abgleichen</p> <p>Abbruchkriterien bei Nichtstimmigkeit</p> <p>Individuelle Entscheidung</p> <p>Auftraggeber -</p>

		einen Auftrag durchzuführen. Wenn ich sage, wenn das die Bedingungen sind und die sind nicht verrückbar, dann kann ich das Thema mit meinem Anspruch gut nicht erfüllen. Also nehme ich den Auftrag nicht an.		grenze dann kann ich das Thema mit meinem Anspruch gut nicht erfüllen	Auftrag - Stimmigkeit mit dem Thema
	N3	Zunächst zum Material, da ist es mein Anliegen, dass das möglichst einen geringen Aufwand macht, keine großen Kisten und Equipment, das die meisten dann in der Schule auch nicht zur Verfügung haben und daran soll es auf keinen Fall scheitern. Da kann man auch gut mit Alltagsmaterialien improvisieren. Da wir auch an nicht gut zugänglichen Orten Lehrgänge anbieten, kann man nicht immer optimal ausgerüstet sein. Da sprech ich das nächste an, den Raumbedarf, der ist auch sehr flexibel. Natürlich gibt es Ober- und Untergrenzen des Machbaren, aber sich damit auseinander zu setzen, was geht hier, wie geht es mit diesen Bedingungen, hilft auch den Teilnehmern, sich das für ihre Arbeit vorstellen zu können. Oft hat man in der Schule auch nicht die große Freiheit und das Optimale zur Verfügung. Beim Faktor Zeit bin ich allerdings vorsichtiger geworden. Es braucht einfach eine gewisse Zeit, bis man sich einlassen kann, bis das Ganze angegangen werden kann und da ist zu wenig Zeit auch kontraproduktiv, weil man mehr Schaden als nützen kann. Zu kleine Zeiteinheiten werden dem Anliegen nicht gerecht, dass man etwas selbst erleben und damit erfahren soll, um es weiter geben zu können. Also mal eben etwas einschieben, weil ein andere Baustein weggefallen ist, das ist keine gute Alternative. Die Gruppengröße ist in einem gewissen Rahmen variabel, man kann immer noch teilen, wenn man zu zweit ist. Zu groß ist halt vom Erleben her schwierig, weil es da auch untergehen kann, das einzelne. Da ist eine Größe von maximal 15 Personen eigentlich eine gute Zahl. Dann ist, wenn die Gruppe zu groß ist, der Prozesscharakter in Gefahr, weil man zu viele unter einen Hut bringen muss und die Individualität, die eingebracht werden soll, gefährdet ist. Das Zeitproblem habe ich damit noch mal angesprochen, das ist schon immens, da kann einiges schief laufen und nicht gut transportiert werden. Dann sind so Ansatzpunkte aus der Erlebnispädagogik nicht immer mit den Teilnehmern kompatibel.	292-318	Material, da ist es mein Anliegen, dass das möglichst einen geringen Aufwand macht Raumbedarf, der ist auch sehr flexibel. Natürlich gibt es Ober- und Untergrenzen des Machbaren Faktor Zeit bin ich allerdings vorsichtiger geworden. Es braucht einfach eine gewisse Zeit, bis man sich einlassen kann, bis das Ganze angegangen werden kann und da ist zu wenig Zeit auch kontraproduktiv, weil man mehr Schaden als nützen kann Die Gruppengröße ist in einem gewissen Rahmen variabel	Reduziertes Material Raumbedarf flexibel Zeitbedarf höher angesetzt Gruppengröße variabel
			378-411	wenn die Gruppe zu groß ist, der Prozesscharakter in Gefahr Das Zeitproblem habe ich damit noch mal angesprochen, das ist schon immens, da kann einiges schief laufen und nicht gut transportiert werden	Prozesscharakter beachten Zeitproblem berücksichtigen

Kategorie	Interviewpartner	Textstelle	Zeile	1.Reduktion	2.Reduktion
Adressatengruppe	N1	Ja, da sehe ich schon Unterschiede. Bei Führungskräften habe ich das Gefühl, dass die Schwelle eine noch höhere ist. Sich durch das Einlassen auf, ja, da wir gerade in dem Kreis oft das Wort "das Spielchen" verwendet, sich da irgendwo eine Blöße zu geben, sich nicht mehr dieser Führungsautorität oder Souveränität zu haben, indem ich mich auf etwas einlasse, was möglicherweise einen gewissen Kontrollverlust zur Folge haben kann.	299-306	Führungskräften habe ich das Gefühl, dass die Schwelle eine noch höhere ist	Führungskräfte skeptischer
		Also das erste was mir einfällt, wenn ich darüber nachdenke, ist schon dieser markante Wi-	311-323	ich erlebe das schon bei Führungskräften als	Widerstand

		<p>derstand, ich erlebe das schon bei Führungskräften als einen größeren Widerstand, mit dieser Art des Arbeitens. Und zum Inhaltlichen, fällt mir schon eine Sache ein, dass die Führungskräfte vielleicht auch eine doppelte Schwelle haben, sich jetzt auf diese Arbeit, dieses Miteinander, dieser soziale Aspekt, weg von meiner Einzelführungsrolle, weg von meiner alleinigen Entscheidungskompetenz, von meinem Führungsanspruch, hin zu, ja, einfach nur einer Perle in der Kette, wo halt die ganze Kette dann das Schmuckstück ausmacht. Ich bin halt dann einer von mehreren. Das ist schon etwas, das das Ganze dann komplizierter macht.</p>		<p>einen größeren Widerstand, mit dieser Art des Arbeitens</p> <p>weg von meiner Einzelführungsrolle, weg von meiner alleinigen Entscheidungskompetenz, von meinem Führungsanspruch, hin zu, ja, einfach nur einer Perle in der Kette</p>	Ursache in der Rollendefinition
	N2	<p>Unterm Strich gesagt: positiv. Wobei ich differenzieren würde, gruppenspezifisch vor allem unter dem Gesichtspunkt, was kann man welcher Zielgruppe mit welchem Tempo zumuten. Also es gibt erfahrene Gruppen, ich nehme jetzt mal Psychologen Kollegen und Kolleginnen, die sind alle mehr oder weniger bewandert auch mit handlungsorientierten Lehren und Lernen, denen kann man schon in der Anfangsphase eines Seminars eine Übung zumuten, bei der sie ein Stück von sich preisgeben müssen, etwas tun müssen, sich auf andere Menschen beziehen müssen, sich einlassen müssen etc. Es gibt Berufsgruppen, wie etwa klassischerweise die neu ernannten Gymnasial-Direktoren und Direktorinnen, da wäre ich sehr viel vorsichtiger. Da ist, ohne dass ich dies ausführlicher begründen kann oder mag, Angst vermutlich im Spiel, eine größere Hemmschwelle, damit verbunden auch erhöhte Bereitschaft zum Widerstand gegenüber Methoden, bei denen sie sich mit sich <i>selbst</i> konfrontieren müssen oder mit anderen Menschen, oder ihr Erleben zur Verfügung stellen müssen oder etwas vor einer Gruppe tun müssen, also dieses ganzheitliche Erleben und sich preisgeben müssen, das erfolgt doch nicht ohne weiteres d.h. da muss man schrittig vorgehen, da muss man sich überlegen, wie kann man schrittig kleinere Elemente des Erlebens, Erfahrens oder Handelns mit einfließen lassen in <u>ihre klassische</u> die Weiterbildungsmaßnahme, so dass die betreffenden Menschen schrittweise die Möglichkeit haben sich zu öffnen. Dann gelingt es auch.</p> <p>Insgesamt ja, wobei ich auch noch mal schulartspezifisch unterscheiden würde. Also es ist zwar fast ein Stereotyp, aber tatsächlich die Gymnasiallehrer und je weiter sie in der Hierarchie oben sind umso höher ist die Hürde. Und Hauptschullehrer, Grundschullehrer da ist die Hürde geringer. Insgesamt würde ich es schon sagen im Unterschied zum Unternehmen, um auf des noch mal zurück zu kommen, dass dieser Unterschied gilt, aber er gilt nur bedingt, weil es eben schulartspezifisch große Unterschiede gibt. Ich denke ein Hauptschullehrer kommt selbst in seinem Unterricht kaum ohne Handlungsorientierung aus, anders besteht er überhaupt nicht im Klassenzimmer. Ein Gymnasiallehrer ist nicht in dem Maße durch <i>seine Schüler /innen</i> gedrängt, an seiner Methodik etwas zu ändern. Und das spürt man einfach nach wie vor, dass es da Unterschiede gibt, dass die Gymnasialen sehr kognitiv ausgerichtet sind und eher Berührungsängste mit Handlungsorientierung und Erlebnisorientierung haben. Aber ich sag das gar nicht wertend, sondern man muss das einfach ins Kalkül</p>	<p>199-224</p> <p>es gibt erfahrene Gruppen, ich nehme jetzt mal Psychologen Kollegen und Kolleginnen, die sind alle mehr oder weniger bewandert auch mit handlungsorientierten Lehren und Lernen</p> <p>gibt Berufsgruppen, wie etwa klassischerweise die neu ernannten Gymnasial-Direktoren und Direktorinnen, da wäre ich sehr viel vorsichtiger</p> <p>größere Hemmschwelle</p> <p>das erfolgt doch nicht ohne weiteres d.h. da muss man schrittig vorgehen, da muss man sich überlegen, wie kann man schrittig kleinere Elemente des Erlebens, Erfahrens oder Handelns mit einfließen lassen in <u>ihre klassische</u> die Weiterbildungsmaßnahme,</p> <p>schulartspezifisch unterscheiden</p> <p>die Gymnasiallehrer und je weiter sie in der Hierarchie oben sind umso höher ist die Hürde</p> <p>Hauptschullehrer, Grundschullehrer da ist die Hürde geringer</p> <p>die Gymnasialen sehr kognitiv ausgerichtet sind und eher Berührungsängste mit Handlungsorientierung und Erlebnisorientierung haben</p>	<p>Erfahrene KollegInnen offener</p> <p>Führungskräfte Gymnasium skeptisch</p> <p>Vorsichtiges Nähern</p> <p>Schularten reagieren unterschiedlich</p> <p>Gymnasium zurückhaltend</p> <p>Hauptschullehrkräfte Hürde geringer</p> <p>Kognitive Ausrichtung der Gymnasialen</p>	
			570-588		

		<p>ziehen.</p> <p>Ja, es läuft durch, die Hürde ist höher und es variiert wieder schulartspezifisch. Hab ich schon gesagt, also die Leiter von Gymnasien, da hab ich die Hürde als am höchsten erlebt. Da muss man besonders schrittig, behutsam das Heranführen an praxisnahe Übungen, ausprobieren, experimentieren, handelnd etwas erfahren, vorbereiten.</p> <p>Grundsätzlich nicht, ich denk es kommt auch wieder darauf an welche Führungskräfte aus welchem Bereich. Mit welcher Vorerfahrung treten die an. Also ich denke es gibt Führungskräfte aus der Wirtschaft, die haben kein Problem ein Outdoor Training zu machen, die suchen dies auch auf, weil sie es wollen und weil sie es freiwillig machen können und es gibt Führungskräfte, die würden so etwas nicht machen, auch im Unternehmen gibt es solche und es gibt Schulleiter, die sich auf so etwas einlassen und es gibt welche, die nicht einmal einen Gedanken darauf verschwenden. Also, würde ich auch sagen, dies variiert je mit welchen Führungskräften, aus welchem Bereich hat man es jetzt zu tun und wiederum etwas pauschalierend im Unternehmen eher Offenheit dafür, im Bereich Schule eher ist diese Offenheit nicht so stark ausgeprägt und sie variiert auch bei den Führungskräften wieder über die Schularten. Das wäre meine Vermutung aufgrund meiner Erfahrungen und Führungskräfte, das muss man vielleicht auch noch sagen, das machte einen großen Unterschied an welchem Punkt sind Führungskräfte gerade. Also Führungskräfte, die gerade neu ernannt wurden, insbesondere im Schulbereich die wollen erst mal sehr viel Praxis unterstützendes Wissen tanken. Also sprich, sie wollen sachkundig mit Rechtsfragen umgehen, mit Verwaltungsfragen umgehen, sie wollen ihre EDV beherrschen etc. etc. also alles was das unmittelbare operative Geschäft unterstützt, da wollen sie möglichst viel wissen. Je weiter sie sich von diesem Ernennungszeitpunkt entfernen von dieser Rollenübernahme entfernen, um so bedeutsamer wird ihnen dieses Erfahrungshandeln, also sich mit ihrer Person auseinanderzusetzen. Das habe ich auch des Öfteren erfahren, je näher sie am Ernennungszeitpunkt sind, umso mehr wollen sie eher Wissen tanken und konkretes Praxiswissen aufnehmen. Je eher diese operative Routine einkehrt, umso bereiter sind sie dann auch sich als Person anzugucken und erfahren und erkennen dann auch, und melden das entsprechend rück, dass diese Persönlichkeitsthemen im Grunde die Wichtigeren sind. Aber des ist eine Einsicht, die muss wachsen und bei vielen wächst sie in dem Maße wie sie Routine im Alltagsgeschäft erwerben.</p>	<p>595-600</p> <p>608-645</p>	<p>Leiter von Gymnasien, da hab ich die Hürde als am höchsten erlebt</p> <p>Also ich denke es gibt Führungskräfte aus der Wirtschaft, die haben kein Problem ein Outdoor Training zu machen</p> <p>es gibt Schulleiter, die sich auf so etwas einlassen und es gibt welche, die nicht einmal einen Gedanken darauf verschwenden</p> <p>bei den Führungskräften wieder über die Schularten</p> <p>das machte einen großen Unterschied an welchem Punkt sind Führungskräfte gerade</p> <p>Je weiter sie sich von diesem Ernennungszeitpunkt entfernen von dieser Rollenübernahme entfernen, um so bedeutsamer wird ihnen dieses Erfahrungshandeln, also sich mit ihrer Person auseinanderzusetzen</p> <p>bei vielen wächst sie in dem Maße wie sie Routine im Alltagsgeschäft erwerben.</p>	<p>Gymnasiale Leiter/innen höchste Hürde</p> <p>Führungskräfte aus der Wirtschaft offener</p> <p>Unterschiede bei den SchulleiterInnen</p> <p>Zeitpunkt der Auseinandersetzung relevant</p> <p>Reflexionsbedürfnis</p> <p>Erfahrungen öffnen Interesse</p>
	N3	<p>Da sind zum einen die Lehrkräfte, die für ihren Unterricht, also für ihre Arbeit in der Klasse Anregungen suchen. Dann biete ich das erlebnis- und handlungsorientierte Lernen auch für Führungskräfte an, wobei es zum einen Teil eines Gesamtprogramms ist und zum anderen auch ein eigenes Angebot sein kann. Da liegen selbstverständlich Unterschiede in der Arbeit, vor allem in der Motivation, mit der die Kollegen sich einlassen. Führungskräfte sind meist zurückhaltender, sind eher auf die Sachebene fixiert, wollen Informationen gut aufbereitet</p>	323-348	<p>Lehrkräfte, die für ihren Unterricht, also für ihre Arbeit in der Klasse Anregungen suchen.</p> <p>Führungskräfte an, wobei es zum einen Teil eines Gesamtprogramms ist und zum anderen auch ein eigenes Angebot sein</p>	<p>Lehrkräfte suchen Anregungen</p> <p>Führungskräfte mehr Zurückhaltung</p>

		zum Mitnehmen, weniger zum selbst Erleben und Erfahren. Da ist auf jeden Fall das Bedürfnis stark ausgeprägt, sich mit Vorträgen und Präsentationen Wissen anzueignen. Ich habe aber auch die Erfahrung gemacht, dass gerade Führungskräfte, die sensibilisiert sind für Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung, sehr offen und aufgeschlossen auf die Angebote reagieren und für sich als wertvoll einstufen. Das betrifft vor allem das Bedürfnis nach Selbstreflexion. Wenn hier Erfahrungen vorliegen, dass das eine wichtige Führungskompetenz ist, dann ist die Bereitschaft groß, sich mithilfe der Übungen weiter zu entwickeln. Lehrkräfte sehen oft in dem Angebot auch für sich eine Chance, einfach mal aus dem Alltag auszusteigen, für sich etwas zu tun. Es ist zwar immer der Blick auf die schulische Arbeit mit dabei, aber oft kommen auch Rückmeldungen, dass der private Zugewinn ein sehr großer gewesen sei.		<p>kann</p> <p>Führungskräfte sind meist zurückhaltender</p> <p>gerade Führungskräfte, die sensibilisiert sind für Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung, sehr offen und aufgeschlossen auf die Angebote reagieren und für sich als wertvoll einstufen</p> <p>Das betrifft vor allem das Bedürfnis nach Selbstreflexion</p> <p>Lehrkräfte sehen oft in dem Angebot auch für sich eine Chance, einfach mal aus dem Alltag auszusteigen, für sich etwas zu tun.</p>	<p>Zeitpunkt hat Einfluss</p> <p>Selbstreflexion</p> <p>Lehrkräfte persönliches und berufliches Anliegen</p>
--	--	---	--	--	--

Kategorie	Interviewpartner	Textstelle	Zeile	1.Reduktion	2.Reduktion
Reflexion	N1	Reflexion ist unumstritten, nur wie sie aussieht, welche Form sie hat, das ist jetzt eine andere Ebene, das ist etwas anderes. Letztlich gehe ich da rein, ich habe eine gewisse Zielvorstellung, ich hab ein Ziel in den Augen. Im günstigsten Falle, habe ich das Gefühl, dass man dorthin kommt. Im anderen Fall kann sein, dass sich ganz andere Themen heraus kristallisieren, an denen man weiterarbeitet. Aber nichts desto trotz, ich schau mir dann nach der Einheit, nach dem Prozess, schau ich mir an, was ist jetzt passiert, wo stehen wir. Und dann gibt's letztlich die zwei Möglichkeiten: Ich erkenne, ich beobachte, dass das Thema in seiner Nachhaltigkeit, in seinen Auswirkungen so für sich, oder auch in seinen Konsequenzen, so für sich gesprochen hat, dass sich ein betroffen sein, das ist jetzt nichts negatives, bei den Teilnehmern registriere und ich merke da ist eine Nachhaltigkeit da, es ist ein berührt sein da, ich brauche gar nichts mehr dazu sagen, weil es ist angekommen. Die andere Möglichkeit ist natürlich die, ganz konkret noch mal den Finger in die Wunde zu legen und dann, das was sich halt dann als Thema verstärkt heraus kristallisiert hat, noch mal wirklich ganz bewusst auf die kognitive Ebene zu heben und da noch mal zu thematisieren und da noch mal draufzuschauen, im Rahmen der Reflexion.	384-406	<p>Reflexion ist unumstritten</p> <p>eine gewisse Zielvorstellung</p> <p>ganz andere Themen heraus kristallisieren</p> <p>Prozess, schau ich mir an, was ist jetzt passiert, wo stehen wir</p> <p>ich brauche gar nichts mehr dazu sagen, weil es ist angekommen</p> <p>den Finger in die Wunde zu legen</p> <p>Thema verstärkt heraus kristallisiert</p> <p>bewusst auf die kognitive Ebene</p>	<p>Relevanz von Reflexion</p> <p>Themen und Ziele ergeben sich</p> <p>Prozessorientierung</p> <p>Überflüssige Reflexion</p> <p>Provokation</p> <p>Themen herausarbeiten</p> <p>Kognition und Emotion verbinden</p>
	N2	Das mache ich sehr intensiv. Also für mich ist es mit das wichtigste, dass die Menschen denen man etwas handlungsorientiert anbietet, dass sie die Möglichkeit haben, des nicht nur schnell zu durchlaufen und da eine interessante Erfahrung zu machen, sondern dass sie auch die Möglichkeit bekommen bei sich etwas nachzuspüren, darüber nachzudenken. Auch, was habe ich da konkret erlebt, was davon ist mir hilfreich, in welcher Weise kann ich das brauchen, einsetzen davon profitieren. Das muss ja, insbesondere wenn's eine neue Erfahrung ist, in den bisheri-	651-670	<p>sehr intensiv</p> <p>dass sie auch die Möglichkeit bekommen bei sich etwas nachzuspüren, darüber nachzudenken</p> <p>in den bisherigen Erfahrungsbestand verortet werden und dafür brauche ich Zeit.</p>	<p>Hohe Relevanz von Reflexion</p> <p>Nachspüren</p> <p>Nachdenken</p> <p>Erfahrungen verorten</p>

		gen Erfahrungsbestand verortet werden und dafür brauche ich Zeit. Wenn ich darüber allzu rasch hinweggehe, dann vertue ich eine Chance. Also, ich muss schon bei mir sein können, sonst tritt so dieser Buseffekt ein. Je mehr Leute vorne einsteigen, umso schneller mögen die hinten aussteigen. Und dann bleibt unter Umständen gar nicht die Zeit, es tatsächlich in mir aufzunehmen. Dann läuft es bloß durch mich durch und das wäre mir zu wenig. Da bleibt dann schönes Erleben zurück, aber unter Umständen keine tatsächliche Änderungsbewegung in den Menschen. Also ich finde diese Reflexionsphasen wichtig.		Dann läuft es bloß durch mich durch und das wäre mir zu wenig	Verarbeitungshilfe
	N3	Ich muss zugeben, dass ich zu Beginn meiner Tätigkeit erst mal davon ausgegangen bin, dass die Dinge für sich sprechen, da habe ich mich ganz in den Aussagen der Erlebnispädagogik wieder gefunden, die davon spricht: The Mountains speak for themselves. Das hat mich schon begeistert, weil ich dachte, wenn die Teilnehmer die Angebote erleben, dann beschäftigen sie sich mit dem, was ihnen dabei begegnet. Davon bin ich abgekommen, meistens. Zum einen sind die Übungen im Hörsaal sehr klein und fein gehalten, damit ist die Sprache oft sehr leise und unterschwellig und nicht jeder hört sie ausreichend. Dann ist es auch wichtig, dass die Kollegen sich austauschen und über die Bemerkungen der anderen sich ihre Gedanken machen können und neue Impulse bekommen. Es ist erstaunlich, was da oft für Erfahrungen formuliert werden, da bin ich manchmal ganz ergriffen, weil das so persönlich und so differenziert geschieht. Auch ist das darüber Reden ein großes Bedürfnis, das tritt dann in der Diskussion zutage, da wird eifrig gesprochen und gemeinsam ausgetauscht. Auch nutze ich dieses Forum, um meine Intentionen zu verdeutlichen und den Teilnehmern zugänglich zu machen. Dadurch unterstützt man sie in der Einordnung des eigenen Erlebens, wenn ich da Erkenntnisse hinzufüge, die sich aus meiner Arbeit entwickelt haben.	193-215	dass die Dinge für sich sprechen, Davon bin ich abgekommen die Sprache oft sehr leise und unterschwellig und nicht jeder hört sie ausreichend die Kollegen sich austauschen und über die Bemerkungen der anderen sich ihre Gedanken machen können und neue Impulse bekommen das so persönlich und so differenziert geschieht darüber Reden ein großes Bedürfnis der Einordnung des eigenen Erlebens	Reflexion anbahnen und ermöglichen Unterstützung Austausch Impulse Sehr persönlich Bedürftigkeit Erleben einordnen

Kategorie	Interviewpartner	Textstelle	Zeile	1.Reduktion	2.Reduktion
Transfer	N1	Der Transfer in den Alltag, ja das ist der nächste Punkt. Ich denk, er ist anleitbar. Es geht darum, den Teilnehmern zu helfen, sofern es denn noch nicht passiert ist oder noch nicht in einer gewissen Bewusstheit passiert ist, die Erkenntnis, oder eine Erkenntnis, es kann auch von Teilnehmer zu Teilnehmer eine individuelle Erkenntnis sein, für sich mitzunehmen und dann auf andere Situationen zu übertragen und das ist letztlich auch diese Ebene des Bewusstseins und da Impulse zu setzen, die Erkenntnis auf andere Alltags- oder andere Situationen zu übertragen. Möglichkeit wäre dann z.B. noch einmal in Metaphern oder in ganz konkreten Situationen.	411-421	Transfer in den Alltag, ja das ist der nächste Punkt. Ich denk, er ist anleitbar für sich mitzunehmen und dann auf andere Situationen zu übertragen diese Ebene des Bewusstseins und da Impulse zu setzen in Metaphern in ganz konkreten Situationen.	Transfer anleitbar Übertragbarkeit Bewusstsein setzen Metaphernarbeit Konkrete Situationen

	N2	<p>Ja, ich glaub es kann schon in die Schule reinwirken. Zum einen natürlich direkt, wenn es darum geht, dass die Zielsetzungen direkt erwachsenpädagogische sind, also auch in der Schule haben die Lehrkräfte ja auch mit Erwachsenen zu tun, also zumindest im kollegialen Zusammenhang, also Besprechungen und Konferenzen leiten, moderieren, mit Eltern arbeiten, da gibt es ja auch sehr viele quasi erwachsenpädagogische Kontexte und letztendlich</p> <p>denk ich läuft auch eine Verbindungslinie von der Methodikauffassung, die man hat im erwachsenen Bereich in das Klassenzimmer hinein. Also wenn ich grundlegend mich aufschließe für handlungsorientiertes Lernen, dann kann ich mir nicht vorstellen, dass man dann im Unterricht dann eine Grenze zieht und umgekehrt kann ich mir vorstellen, dass jemand, der sehr stark handlungsorientierten Unterricht mit Schülerinnen und Schülern macht, dass der dann weniger Mühe hat sich aufzuschließen, sprich seinen Elternabend eben auch erfahrungsorientiert auszurichten und den Eltern die Gelegenheit zu geben beispielsweise da etwas auszuprobieren, etwas zu erfahren, sich auszutauschen etc. also ich denk das ist eine wechselseitige Bedingtheit, die man da anstößt und anstoßen kann und es ist auch eine Chance, dass sich jemand auf beide Bereiche bezogen da entwickeln, verändern, sein Methodenrepertoire erweitern, an seiner Haltung arbeiten kann, ja.</p> <p>Genauso wichtig. Immer wieder Gelegenheit zu geben, zu überlegen, was von dem was ich erfahren (...) erlebt habe, kann ich mit Bezug worauf, in meiner konkreten Praxis anwenden. Diese Überlegungen gehen ja im Grunde schon ins Lernarrangement ein, also ein Lernarrangement sollte so aufgebaut sein, dass es möglichst nahe an der Praxissituation ist und damit mit ja der Transfer schon ein Stück nahe gelegt. Je praxisnäher ich das Lernarrangement einrichte, umso nahe liegender ist der Transfer. Da muss ich dann, wenn es mir besonders gut gelingt, muss ich zum Thema Transfer gar nichts sagen, weil der Transfer vollzieht sich in dem Arrangement, weil es praxisnah ist und dann geb ich im Kontext von Selbstreflexion noch mal die Möglichkeit, des sich ins Bewusstsein zu holen. „Aha, jetzt habe ich das hier so erfahren, was bedeutet das für meine praktische Situation, wie und was kann ich davon mitnehmen und beim nächsten Mal ausprobieren“. Das liegt dann nahe. Da reicht es dann vielleicht einen Impuls zu geben in der Richtung. Ich denke, das ist überhaupt die Kunst, dass man jegliches Lernarrangement so ausrichtet, dass die Nähe zu der praktisch außerhalb des Seminarszusammenhangs zu bewältigenden Situation möglichst klar ist. Oder die Kunst besteht darin, dass es fremd ist und zugleich nah, also, ich will es mal so ausdrücken, ja, dass keine platte Parallelität ist, sondern, weil es anders gerichtet ist, als die Praxis mich ein Stück distanziert zunächst mal und mir damit eine eigenständige Erfahrungsmöglichkeit gibt, aber in der Struktur in der es angelegt ist, ist es der Praxissituation nahe. Also, dass ich es übertragen kann.</p>	<p>362-386</p> <p>675-703</p>	<p>in der Schule haben die Lehrkräfte ja auch mit Erwachsenen zu tun, also zumindest im kollegialen Zusammenhang, also Besprechungen und Konferenzen leiten, moderieren, mit Eltern arbeiten, da gibt es ja auch sehr viele quasi erwachsenpädagogische Kontexte</p> <p>auch erfahrungsorientiert auszurichten und den Eltern die Gelegenheit zu geben beispielsweise da etwas auszuprobieren</p> <p>eine wechselseitige Bedingtheit, die man da anstößt</p> <p>entwickeln, verändern, sein Methodenrepertoire erweitern, an seiner Haltung arbeiten kann</p> <p>Immer wieder Gelegenheit zu geben, zu überlegen, was von dem was ich erfahren, erlebt habe, kann ich mit Bezug worauf, in meiner konkreten Praxis anwenden.</p> <p>Lernarrangement sollte so aufgebaut sein, dass es möglichst nahe an der Praxissituation ist und damit mit ja der Transfer schon ein Stück nahe gelegt</p> <p>praxisnäher ich das Lernarrangement einrichte, umso nahe liegender ist der Transfer</p> <p>im Kontext von Selbstreflexion noch mal die Möglichkeit, des sich ins Bewusstsein zu holen</p> <p>einen Impuls zu geben</p> <p>die Nähe zu der praktisch außerhalb des Seminarszusammenhangs zu bewältigenden Situation möglichst klar ist.</p> <p>keine platte Parallelität</p> <p>die Praxis mich ein Stück distanziert zunächst mal und mir</p>	<p>Übertragbarkeit auf die schulische Situation</p> <p>Erlebtes umsetzen</p> <p>Entwicklungen anregen, Methodenrepertoire erweitern Haltung hinterfragen</p> <p>Bezüge schaffen</p> <p>Lernen transferanregend arrangieren</p> <p>Alltagsnähe</p> <p>Durch Reflexion</p> <p>Impulse</p> <p>Unterschwellige Möglichkeiten schaffen</p> <p>Indirekte Wege aufzeigen</p>
--	----	--	-------------------------------	--	---

		nachgedacht. Also die Rückmeldung einer konkreten Lösungsmöglichkeit für die Praxis, die hab ich in dem Zusammenhang ziemlich oft bekommen, ja. Also das ist jetzt ein Beispiel, dies gilt, würde ich sagen, generell für alles was ich handlungsorientiert angeboten habe, dass immer wieder die Rückmeldung kam: „Das hab ich jetzt ausprobiert, das hab ich jetzt gemacht, da achte ich jetzt mehr darauf.“ Ich kann es natürlich dann nicht überprüfen, weil ich nicht mit dem Menschen dann ins Feld gehe, aber die Rückmeldungen, im Sinne von Wirkung, waren dann praxisorientiert.		lichkeit geholfen hat, oder ich hab an meiner Haltung etwas verändert, oder ich hab über diese Einstellung grundlegend nachgedacht. die Rückmeldung einer konkreten Lösungsmöglichkeit für die Praxis, Das hab ich jetzt ausprobiert, das hab ich jetzt gemacht, da achte ich jetzt mehr darauf.	Hilfestellung Nachdenken Lösungen Sensibilisierung
	N3	<p>Es gibt Kollegen, die immer wieder kommen, da bekomme ich Rückmeldung, das und was sie so umsetzen und mit welchem Erfolg. Das ist natürlich sehr subjektiv und es sind dann auch die, die sich angesprochen fühlen, aber wenn es diese Kollegen unterstützt in ihrer Arbeit, dann bin ich schon sehr zufrieden damit. Durch das Wiederkommen signalisieren sie auch eine weitere Bereitschaft, sich mit den Angeboten auseinander zu setzen und ihre Erfahrungen zu vertiefen. Auch auf anderen Kanälen kommt etwas zurück, so schreiben einige auch nach längerer Zeit Mail, in den sie von ihren Erfahrungen berichten, oder besuchen einen im Büro, wenn sie gerade auf Lehrgang sind und erzählen, was sie nach unserem Lehrgang weiter bewegt hat. Es gibt auch einige, die wirklich persönliche Bereicherung formulieren, die ihnen die Arbeit in der Schule dann erleichtert hat und sogar wieder Freude auf gekommen ist.(N3,Z.337-352)</p> <p>Das grundlegende Thema der Nachhaltigkeit trifft auch hier zu. Wenn der Alltag einen wieder einholt, sind die wunderbaren Erlebnisse schnell verschluckt, dafür ist die Zeit, in der man die Erfahrungen gemacht hat, nicht immer ausreichend. Da sollte das Bewusstsein geschaffen werden, dass man dran bleiben muss und sich weiter damit beschäftigen sollte.</p>	378-411	<p>Es gibt Kollegen, die immer wieder kommen, da bekomme ich Rückmeldung, das und was sie so umsetzen und mit welchem Erfolg</p> <p>Durch das Wiederkommen signalisieren sie auch eine weitere Bereitschaft, sich mit den Angeboten auseinander zu setzen und ihre Erfahrungen zu vertiefen.</p> <p>so schreiben einige auch nach längerer Zeit Mail, in den sie von ihren Erfahrungen berichten, oder besuchen einen im Büro, wenn sie gerade auf Lehrgang sind und erzählen, was sie nach unserem Lehrgang weiter bewegt hat</p> <p>persönliche Bereicherung formulieren,</p> <p>Wenn der Alltag einen wieder einholt, sind die wunderbaren Erlebnisse schnell verschluckt</p> <p>Da sollte das Bewusstsein geschaffen werden, dass man dran bleiben muss und sich weiter damit beschäftigen sollte.</p>	Rückmeldung Erfolg Auseinandersetzung Vertiefung Erfahrungen Nachwirkungen Bereicherung Verschwinden im Alltag Sensibilisierung
			378-411		

Kategorie	Interview-partner	Textstelle	Zeile	1.Reduktion	2.Reduktion
Distanz und Nähe	N1	Ja, also es bedarf sehr wohl eines besonderen Rahmens in Abhängigkeit davon, was denn jetzt wirklich auch innerhalb des erlebnispädagogischen Themas, das ja ein sehr breit gefasster	229-245	eines besonderen Rahmens	Angemessener Rahmen Zielorientierung

		<p>Begriff ist und ein sehr breites Feld ist, hab ich ja einen bestimmten Fokus, ich hab eine bestimmte Zielsetzung, wo will ich mit ihnen hin, was ist das Thema, was ist das Ziel, wo man hinarbeiten, hinkommen möchte oder was herauskristallisiert oder herausgearbeitet werden soll und in Abhängigkeit davon ist dieser Rahmen ganz entscheidend. In diesem Rahmen kann ich schon mal dieses emotionale Abholen anbahnen. Wenn ich jetzt irgendwo ganz nüchtern, sachlich drin bin und schon vom Rahmen her keine Wärme spürbar ist, dann macht es das ganze schon schwieriger, weil ja jeder mit einer Distanz und mit einer gewissen Reserviertheit zu dem Thema reinkommt, mit diesem Rahmen eben sprich Räumlichkeit, sprich Umgebung, sprich Wärme, das ist eine ganz entscheidende Schwelle um Zugang zu finden zu den Leuten.</p> <p>Ja, im Umgang mit Lehrern, jetzt werfe ich sie mal beide in einen Topf, ist es schon so, dass dieses klassische gängige Bild, der Lehrer macht hinter sich die Türe zu und ist dann die autoritäts- und auch letztlich absolut allein herrschende Machtfigur, das ist so das tägliche Brot und sich jetzt in eine Gruppe hineinzubegeben, mehr oder weniger gezwungener Maßen in den verschiedensten Aufgabenstellungen Nähe zuzulassen, das ist ja eigentlich etwas, das von der völlig anderen Seite herkommt, etwas das sehr fremd ist. Und des auch für den Erlebnispädagogen und Teamer ganz viel Fingerspitzengefühl bedeutet, das zu händeln. Da ist die Problematik Nähe und Distanz ist schon eine sehr große, ja.</p>	334-345	<p>eine bestimmte Zielsetzung</p> <p>dieses emotionale Abholen anbahnen</p> <p>her keine Wärme spürbar ist</p> <p>jeder mit einer Distanz und mit einer gewissen Reserviertheit zu dem Thema reinkommt</p> <p>Räumlichkeit, sprich Umgebung, sprich Wärme, das ist eine ganz entscheidende Schwelle um Zugang zu finden zu den Leuten</p> <p>Nähe zuzulassen</p> <p>etwas das sehr fremd ist</p> <p>ganz viel Fingerspitzengefühl</p> <p>die Problematik Nähe und Distanz ist schon eine sehr große</p>	<p>Abholen</p> <p>Wärme</p> <p>Distanz abbauen helfen</p> <p>Raum einrichten</p> <p>Nähe ermöglichen</p> <p>Ungewohnt</p> <p>Behutsam</p> <p>Große Problematik</p>
	N2	<p>Behutsam. Ich hatte auch schon Phasen, wie gesagt, ich hatte mein erwachsenenbildnerisches Know how autodidaktisch angeeignet, ich hab mich teils dann auch an Modellen orientiert, die relativ rasch auch Übungen, die Körperkontakt mit einschließen, angeboten haben. Ich hab so etwas dann auch ausprobiert, ich würde rückblickend sagen, ich hab mich dann teils auch zu rasch als anleitende Person auf so etwas eingelassen. Ich bin inzwischen wieder sehr viel behutsamer geworden, weil ich weiß, dass Körperkontakt und Nähe, dass das ein sehr intensives miteinander Umgehen ist, und weil man die Verantwortung hat für die Menschen, die da in einem Zusammenhang lernen, dass man da behutsam damit umgehen muss. Mit behutsam meine ich, dass jeder in so einer Gruppe die Möglichkeit haben muss für sich zu bestimmen, worauf lässt er sich jetzt ein, worauf nicht. Was tut ihm wohl, was nicht, das muss schon sehr verantwortlich austariert sein. Also, ich bin kein Anhänger von „hoppla, jetzt machen wir eine Körperübung und berühren uns“.</p>	475-492	<p>Behutsam</p> <p>ich hab mich dann teils auch zu rasch als anleitende Person auf so etwas eingelassen.</p> <p>Ich bin inzwischen wieder sehr viel behutsamer geworden, weil ich weiß, dass Körperkontakt und Nähe, dass das ein sehr intensives miteinander Umgehen ist, und weil man die Verantwortung hat für die Menschen, die da in einem Zusammenhang lernen</p> <p>Gruppe die Möglichkeit haben muss für sich zu bestimmen, worauf lässt er sich jetzt ein, worauf nicht</p>	<p>Behutsamkeit</p> <p>Nicht zu rasch</p> <p>Intensität</p> <p>Verantwortung</p> <p>Freiwilligkeit</p> <p>Selbstbestimmung</p>
	N3	<p>Das spielt sogar eine sehr große Rolle, weil diese Methoden davon leben, dass man Distanz auch bereit ist aufzugeben und sich auf Nähe einzulassen. Damit heißt es natürlich ganz vorsichtig umgehen, da sind oft zunächst große Vorbehalte spürbar, mit denen ich versuche, entsprechend umzugehen. Man bekommt mit der Zeit ein Gespür dafür, was geht und wo man achtsam sein muss. Dir bereits erwähnte Freiwilligkeit ist wichtig, es ist so eine Gradwanderung zwischen motivieren und nicht verschre-</p>	258-287	<p>sehr große Rolle</p> <p>diese Methoden davon leben, dass man Distanz auch bereit ist aufzugeben und sich auf Nähe einzulassen</p> <p>vorsichtig umgehen</p> <p>zunächst große Vorbe-</p>	<p>Hohe Relevanz</p> <p>Methodenspezifisch</p> <p>Behutsamkeit</p> <p>Vorbehalte berücksichtigen</p>

		<p>cken. Wenn es gelingt, gut einzusteigen, ist schon mal viel gewonnen, da das Erleben in den Übungen weiterhilft, Ängste abzubauen. Das bedeutet, dass man weiter vorsichtig die nächsten Schritte planen muss, ich spreche mich, wenn wir im Tandem arbeiten, da ständig mit meiner Kollegin ab, was sie meint, wie sie die Situation sieht. Es soll ja eine Entwicklung angeboten werden und keiner soll überfahren werden und anschließend abwehrend allein da stehen. Schön ist es dann zu beobachten, wenn es angenommen wird, wenn die Kollegen sich einlassen und, das darf man wohl sagen, Nähe genießen und sich da rein fallen lassen können. In den Übungen steckt ein großes Potential in Richtung Selbsterfahrung. Ein besonderes Erfolgserlebnis, wenn das angenommen, ja sogar gewünscht wird. Die Übungen bahnen ganz vorsichtig körperliche Nähe und Vertrauen an und zwar in die eigenen Fähigkeiten, in die Gruppe, in andere Menschen. Da hab ich aus meinen Beobachtungen heraus das Gefühl, dass das ein großes Defizit ist, was bei den Kollegen zwar unterschwellig wahrgenommen, aber selten formuliert oder gar als Bedürfnis artikuliert wird. So gesehen nehmen sie das Einlassen auf solche Erfahrungen auch für ihre Schülerinnen und Schüler mit, die das sicherlich merken.</p>		<p>halte spürbar, bekommt mit der Zeit ein Gespür dafür, Freiwilligkeit ist wichtig Gradwanderung zwischen motivieren und nicht verschrecken Ängste abzubauen vorsichtig die nächsten Schritte planen muss eine Entwicklung angeboten werden das darf man wohl sagen, Nähe genießen und sich da rein fallen lassen können großes Potential in Richtung Selbsterfahrung Die Übungen bahnen ganz vorsichtig körperliche Nähe und Vertrauen an ein großes Defizit ist, was bei den Kollegen zwar unterschwellig wahrgenommen, aber selten formuliert oder gar als Bedürfnis artikuliert wird</p>	<p>Gespür Freiwilligkeit Motivation Angstabbau Planung Entwicklung ermöglichen Fallen lassen können Selbsterfahrung Anbahnung Defizit erkennen</p>
--	--	---	--	---	---

Kategorie	Interview-partner	Textstelle	Zeile	1.Reduktion	2.Reduktion
Widerstand	N1	<p>Vergleichsweise ist ein erhöhter Widerstand schon ganz klar da, indem es konkrete Situationen gibt, wo Lehrerkollegen dann sagen, „Was soll der Schirmarm oder will ich nicht, mach ich nicht, so Spielchen brauchen wir nicht“, also ganz konkret. Und deshalb ist das Prozedere so, dass die erlebnispädagogischen Inhalte, sprich konkreten praktischen Übungen, auf der Basis der Freiwilligkeit angeboten werden. Da es meiner Erfahrung nach, auch gar keinen Sinn macht die Leute oder die Lehrer dazu zu nötigen, weil eben diese Eingangsschwelle schon eine sehr Hohe ist und ja, das auch entsprechend geäußert wird, indem die Leute halt nicht mitmachen wollen und dies auch kundtun.</p>	164-175	<p>ein erhöhter Widerstand schon ganz klar da Basis der Freiwilligkeit angeboten diese Eingangsschwelle schon eine sehr Hohe ist und ja, das auch entsprechend geäußert wird, indem die Leute halt nicht mitmachen wollen und dies auch kundtun</p>	<p>Erhöhter Widerstand Freiwilligkeit Eingangsschwelle</p>
		<p>Also das erste was mir einfällt, wenn ich darüber nachdenke, ist schon dieser markante Widerstand, ich erlebe das schon bei Führungskräften als einen größeren Widerstand, mit dieser Art des Arbeitens.</p>	311-314	<p>schon bei Führungskräften als einen größeren Widerstand</p>	<p>Führungskräfte widerständiger</p>
	N2	<p>Wirklich negative nicht, ich habe unterschiedliche Ausprägungen von Widerstand erfahren, also Widerstand dergestalt, dass einer aus der</p>	228-249	<p>unterschiedliche Ausprägungen von Widerstand</p>	<p>Unterschiedliche Formen des Widerstands</p>

		<p>Gruppe sagt. „Nein ein Rollenspiel, des machen wir jetzt nicht oder ich kann doch jetzt keine Feedback Übung machen, ich kenn doch den anderen noch gar nicht, dafür kennen wir uns viel zu wenig“. Also diese unterschiedlich artikulierten Formen von Widerstand, die habe ich natürlich immer wieder erlebt, nur wenn man des behutsam aufgreift, wenn man niemand zwingt, an etwas teilzunehmen, wozu er jetzt keine Lust hat, wenn man dem Prinzip „Freiwilligkeit“ Formen einräumt, dann kann man damit umgehen, dann kann man den Widerstand auch thematisieren.</p> <p>Ich habe nie versucht, den zu brechen und dann können auch einzelne Menschen, die damit eher ein Problem haben zunächst sich über eine gewisse Zeit, so gut es ihnen möglich ist, für so etwas aufschließen oder sie nehmen einfach auch nur ihren Widerstand wahr, was ja auch Erleben ist. Also das zu thematisieren, warum fällt es mir schwer, mich einzulassen, was hält mich davon ab, was macht mich widerständig. Wenn ich das thematisiere, ist das auch Auseinandersetzung mit meinem Erleben. Vielleicht ist das für den einen oder anderen genauso wertvoll wie die Teilnahme an der Übung.</p> <p>Das darfst du so verstehen, dass wenn ich meine Berufsbiographie unter diesem Aspekt angucke, ich selber eine für mich erstaunliche Entwicklung durchlaufen habe. Ich habe begonnen durch eine starke, von der Didaktik her, Prägung klassisch frontal belehrt zu werden und so auch zu lernen, das habe ich überwiegend in der Schule erfahren, das habe ich überwiegend in der Universität erfahren, das wurde in kleineren Elementen in der zweiten Ausbildungsphase aufgebrochen. Und da ich ein eher kognitiv strukturierter Mensch bin, hatte ich damit auch nie besondere Mühe, ich habe nie das besondere Verlangen gespürt, anders zu lernen. Und ich hatte, als ich dann in einer psychologischen Tätigkeit konfrontiert wurde, teils für meine damalige Aufnahmebereitschaft und Geschwindigkeit massiv konfrontiert wurde mit Übungen, erlebnisorientierter Art, da habe ich bei mir selber sehr viel Widerstand gespürt, ich habe mich selber aus solchen Gruppen rausgenommen und es hat schon gedauert, bei mir selbst auch, mich dann im Laufe der Zeit auf so etwas auch einzulassen, und mal darauf zu achten, was passiert da und kann man über das sich einlassen auf solche Methoden was lernen und was ist da anders, im Gegensatz zum da sitzen und jemand zuhören, der etwas vorträgt und das hat eine ganze Weile gedauert, bis ich selber soweit war, zu sagen, ich lasse mich da als Teilnehmer ein. Insofern habe ich auch viel Verständnis für Menschen, die da eher widerständig zunächst mal reagieren. Ich habe phasenweise, also in meiner eigenen Entwicklung, auch widerständig reagiert.</p>	293-319	<p>nur wenn man des behutsam aufgreift, wenn man niemand zwingt,</p> <p>dann kann man den Widerstand auch thematisieren</p> <p>Ich habe nie versucht, den zu brechen</p> <p>sie nehmen einfach auch nur ihren Widerstand wahr, was ja auch Erleben ist</p> <p>zu thematisieren, warum fällt es mir schwer, mich einzulassen, was hält mich davon ab, was macht mich widerständig</p> <p>genauso wertvoll wie die Teilnahme an der Übung</p> <p>da habe ich bei mir selber sehr viel Widerstand gespürt, ich habe mich selber aus solchen Gruppen rausgenommen</p> <p>das hat eine ganze Weile gedauert, bis ich selber soweit war, zu sagen, ich lasse mich da als Teilnehmer ein</p> <p>Insofern habe ich auch viel Verständnis für Menschen, die da eher widerständig zunächst mal reagieren</p>	<p>Behutsamkeit</p> <p>Widerstand thematisieren</p> <p>Keine Überredung</p> <p>Widerstand als Erleben</p> <p>Thematisierung des Widerstandes als Lernprozess</p> <p>Selbsterfahrung mit eigenem Widerstand</p>
	N3	<p>Zunächst einmal mache ich zu Beginn deutlich, dass die Teilnahme freiwillig ist, dass keiner gezwungen wird. Ich stelle die Teilnahme zur Option, versuche aber schon auch darauf hinzuwirken, dass die Kollegen sich einlassen und es zumindest versuchen, so von wegen, man kann immer noch aufhören, wenn es einem gar nicht behagt. Das hatte ich einmal in einem Seminar, der Kollege hat dann aber seine Vorbehalte erklärt und ich konnte das gut akzeptieren, dass er aus seiner Biographie heraus, sich nicht einlassen konnte. Ich versuche dann in</p>	170-188	<p>zu Beginn deutlich, dass die Teilnahme freiwillig</p> <p>die Teilnahme zur Option,</p> <p>darauf hinzuwirken, dass die Kollegen sich einlassen und es zumindest versuchen,</p>	<p>Freiwilligkeit</p> <p>Teilnahmeoption</p> <p>Anregungen</p>

		<p>einem weiteren Schritt, diese Personen als Beobachter zu integrieren, die den Auftrag haben, den Agierenden zum Schluss Rückmeldung zu geben. Wenn es sich anbietet, bekommen sie konkrete Aufträge, oder es kann auch ganz offene Beobachtung der eigenen Schwerpunkte sein. Das ist oft recht ergiebige Rückmeldung und zum Teil profitieren beide Parteien ganz gehörig von solchen Anmerkungen. Aber grundsätzlich versuche ich bereits in der Anmoderation zu verhindern, dass sich jemand ausklingt und schon gar nicht erst einsteigen will.</p> <p>Den Widerstand habe ich schon angesprochen, nicht jeder möchte im Erleben lernen und lässt sich darauf gerne ein.</p>	409-411	<p>er aus seiner Biographie heraus, sich nicht einlassen konnte</p> <p>diese Personen als Beobachter zu integrieren,</p> <p>recht ergiebige Rückmeldung und zum Teil profitieren beide Parteien ganz gehörig von solchen Anmerkungen.</p> <p>nicht jeder möchte im Erleben lernen und lässt sich darauf gerne ein</p>	<p>Akzeptanz</p> <p>Eigene Aufgaben</p> <p>Nicht für jeden ein Weg</p>
--	--	---	---------	---	--

Kategorie	Inter-view-partner	Textstelle	Zeile	1.Reduktion	2.Reduktion
Eigene Ziele	N1	<p>Ja (lacht), fällt mir eigentlich nur eins ein. Wenn man das macht, diese erlebnispädagogische Arbeit, dann soll's wirklich nur einer machen, der dahinter steht und zu 100 % diese Idee der Erlebnispädagogik selber auch überbringt, sprich ja mit Kopf, Herz und Hand, also authentisch sein, das ist mein Tipp. Authentisch sein, nicht nur im eigenen Ich, sondern auch im eigenen Ich mit der Idee der Erlebnispädagogik, Gott das hört sich jetzt ganz pathetisch an, die man im Herzen tragen sollte.</p> <p>Ja, der Wert ist zu sehen, zu beobachten, die Entwicklung mitzuverfolgen können oder anbahnen zu können. Ja, wie man wieder Mensch wird. Dieses ganzheitliche Leben, jetzt auch gerade im ganz große gesellschaftlichen Kontext, Schlagwort: Schnellebigkeit, Spezialisierung, was auch immer, es ist ganz egal, da eine Chance, eine Möglichkeit zu haben, den hört sich ganz furchtbar an, den Menschen wieder zum Menschen werden lassen, mit all seinen Facetten, mit all seinen Bereichen die er hat, die ihn eigentlich auch ja, mit seiner Individualität, die ihn zum ganz besonderen, einzelnen Individuum zum Menschen werden lässt und all des, was so ja auch durch die gesellschaftlichen Entwicklungen: Technik, was auch immer, so partiell auch verloren gegangen ist, wieder ein bisschen zum Leben zu erwecken und ja mir fällt da auch wieder ein, dieses nicht nur mit Kopf, sondern mit Kopf, Herz und Hand, dieses ganzheitliche, auch ein bisschen wie ein Kind wieder, die Welt erleben und ja, als Mensch leben. Und da ein Stückchen mitzuhelfen und vielleicht Impulse zu geben, manche Dinge die Außenwelt wieder anders erfahrbar zu machen, das macht mir Spaß und Freude und da sehe ich auch als ein Stück meiner Aufgabe darin.</p>	<p>641-650</p> <p>657-677</p>	<p>der dahinter steht und zu 100 % diese Idee der Erlebnispädagogik selber auch überbringt, sprich ja mit Kopf, Herz und Hand, also authentisch sein</p> <p>die man im Herzen tragen sollte</p> <p>zu sehen, zu beobachten, die Entwicklung mitzuverfolgen können oder anbahnen zu können</p> <p>Menschen wieder zum Menschen werden lassen, mit all seinen Facetten, mit all seinen Bereichen die er hat, die ihn eigentlich auch ja, mit seiner Individualität, die ihn zum ganz besonderen, einzelnen Individuum zum Menschen werden lässt</p> <p>bisschen zum Leben zu erwecken</p> <p>mit Kopf, Herz und Hand</p> <p>ein bisschen wie ein Kind wieder, die Welt erleben</p> <p>ein Stückchen mitzuhelfen und vielleicht Impulse zu geben</p> <p>das macht mir Spaß und Freude und da sehe ich auch als ein Stück meiner Aufgabe</p>	<p>Ganzheitliches Lernen ermöglichen</p> <p>Authentizität</p> <p>Am Herzen liegen</p> <p>Unterstützung geben können</p> <p>Selbstwahrnehmung und Selbstwertgefühl unterstützen</p> <p>Entdeckung</p> <p>Unterstützung</p> <p>Impulse</p> <p>Spaß und Freude</p>

	N2	Ja, insgesamt würde ich sagen, eine positive Bilanz. Ich denke, wenn die Bilanz nicht positiv wäre, dann würde man an einer solchen Methode nicht dranbleiben, ja ich meine, ich will ja auch Spaß haben an meiner Arbeit und wenn ich merken würde, das verfängt überhaupt nicht und da habe ich es nur mit Widerstand zu tun, ich bin kein Masochist, ich würde dann mein Vorgehen in Frage stellen. Aber ich habe eher Bestärkung erfahren im Laufe der Zeit so zu arbeiten.	279-284	positive Bilanz Spaß haben an meiner Arbeit ich habe eher Bestärkung erfahren	Positive Bilanz Spaß an der Arbeit Bestärkung
	N3	Schon, sonst würde ich mich da nicht so einbringen können, es kostet zusätzliche Energie und Kraft, in dieser Form zu arbeiten. Da, wie bereits gesagt, meine Vorstellung von Lernen vielfach durch Erleben passiert, möchte ich das auch mit meinen Angeboten berücksichtigen. In meinem Arbeitsfeld gibt es Themen, Inhalte, die prädestiniert dafür sind, nicht durch Vorträge vermittelt zu werden, sondern mit handlungsorientierten Methoden einen individuellen Zugang zu ermöglichen. Ich will da nicht auf erlebnispädagogische Angebote eingrenzen, in der Lehrerfortbildung ist es sinnvoll, eine große Variationsbreite zu haben, adressatenorientiert zu agieren, da kann ein Rollenspiel, ein Planspiel, eine gute vorbereitete Gruppenarbeit ebenso wertvolle Erfahrungsmöglichkeiten bieten, ebenso theaterpädagogische oder andere erfahrungsorientierte Methoden. Für mich ist das ganz interessant zu überlegen, was passt hier, was ist der beste Weg zum Ziel. Da habe ich die Freiheit, mich nicht an eine Richtung halten zu müssen. Wobei ich, das ist wohl deutlich geworden, sehr stark in Richtung Handeln ausgerichtet bin. Die bislang erhaltenen Rückmeldungen bestärken mich, da weiter zu machen und sich von vereinzelt Widerstand oder Abwehr nicht abhalten zu lassen. Viele Kolleginnen und Kollegen sind sehr dankbar für diese Form des Lernens, die in den Kursen angeboten wird. So gesehen, wenn ich also meine Ziele mal ganz hoch ansetzen will, möchte ich den Teilnehmerinnen und Teilnehmern wirklich etwas mitgeben, für sich und für ihre Arbeit, ihnen Anregungen bieten, die auf positive Erfahrungen beruhen und helfen, den oft schwierigen beruflichen Anforderungen begegnen zu können. Vielleicht noch zum Abschluss und zur Veranschaulichung. Es kommen manchmal Kollegen, die erzählen, dass sie vor Jahren von einem Kurs bei mir etwas mitgenommen haben, von dem sie heute noch zehren, etwas, das ihnen damals sehr geholfen hat, wieder Freude und Spaß an ihrer Arbeit zu finden. Das ist einfach toll, dafür mach ich meine Arbeit, da kommt viel zurück.	489-523	es kostet zusätzliche Energie und Kraft, meine Vorstellung von Lernen vielfach durch Erleben passiert, möchte ich das auch mit meinen Angeboten berücksichtigen. einen individuellen Zugang zu ermöglichen eine große Variationsbreite zu haben, adressatenorientiert zu agieren ganz interessant zu überlegen, was passt hier, was ist der beste Weg zum Ziel erhaltenen Rückmeldungen bestärken mich, da weiter zu machen möchte ich den Teilnehmerinnen und Teilnehmern wirklich etwas mitgeben einem Kurs bei mir etwas mitgenommen haben, von dem sie heute noch zehren, etwas, das ihnen damals sehr geholfen hat, wieder Freude und Spaß an ihrer Arbeit zu finden Das ist einfach toll, dafür mach ich meine Arbeit, da kommt viel zurück.	Eigene Vorstellungen verwirklichen Zugänge ermöglichen Angemessene Angebote anbieten Auseinandersetzung Bestärkung Etwas mitgeben Profitieren Positive Rückmeldung

Ausgangspunkte der Arbeit:

- Persönlicher Gewinn durch Einsatz des Logbuchs
- Das Forschungsprojekt in die Lehrgangssituation integrieren
- Erprobungsphase für dieses methodische Werkzeug
- Auch als Instrumentarium sinnvoll, wenn kein Forschungsanliegen dahinter steht
- Fragenkomplexe des Logbuches dienen zur Erfassung wesentlicher Inhaltsbereiche
- Dieses Herangehen gestattet, überraschende Entwicklungen und Wendungen zeitnah und im Rahmen der tatsächlichen Zusammenhänge und Hintergründe sowie zusätzlich in ihrer Genese abzubilden
- TeilnehmerInnen nutzen ihrerseits die Logbücher insbesondere für die Reflexion ihrer Arbeit, zur Dokumentation und für Planungen.
- Die Reflexionsgespräche gestatteten Besprechungen zu lokalen Problemen, kollektive Fallbesprechungen und eine beraterische Begleitung vor Ort

Konkrete Umsetzung:

- Montag: Eintragungen ins Logbuch nach der Erläuterung
- Weitere Begleitung des Seminars mit Zeiten für Eintragungen
- Freitag: Abschließende Betrachtung / Kopieren der Einträge

Prinzipien der Umsetzung:

- Freiwilligkeit / Angebotscharakter
- Eintragungen anonym - Hefter mit persönlicher Signatur kennzeichnen
- Rückmeldung bei Interesse über den weiteren Verlauf
- Transparenz der Vorgänge

Inhalte des Logbuchs:

- Einführung in die Methode
- Hinweise zur Nutzung der Reflexion
- Erste Seite (Vorüberlegungen)
- Weitere Seiten zu den Bausteinen
- Abschlussgedanken

Didaktisch-methodische Überlegungen:

- Schreiben unterstützt die Reflexion
- Dialog mit sich selbst
- Ordnen von Gedanken und Erlebtem
- Schützt vor Druck der Selbstoffenbarung
- Auswahlkriterium für Inhalte, die man preisgeben möchte

Einsatzmöglichkeiten:

- Die subjektive Seite eines Thema vorbereiten
- Eine individuelle Auswahl von Gesprächsbeiträgen
- Erlebnisse in Erkenntnisse verwandeln

- Als Begleitung über einen längeren Zeitraum
- Erinnerungen und Eindrücke festhalten

Einstiegsfragen – allgemeiner Art - auf diesen Lehrgang bezogen :

Welche Methoden der schriftlichen Aufzeichnung von Gedanken / Überlegungen / Reflexionen sind Ihnen vertraut?

Können Sie sich vorstellen, dass Ihnen die Form der schriftlichen Reflexion von Erfahrungen im Rahmen Ihrer Schulleitungstätigkeit behilflich sein könnte? Nehmen Sie bitte Stellung dazu.

Haben Sie bereits Unterstützungsangebote zur Selbstreflexion erfahren / ausgewählt / geplant? Wenn ja, welche ?

Haben Sie sich mit Methoden der Erwachsenenbildung schon einmal näher beschäftigt? Wenn ja, in welcher Form ?

Was verbinden Sie mit dem Wort „Erlebnis“ im Zusammenhang mit Lernen?

Welche Vorstellungen haben Sie von handlungs- und erlebnisorientierten Methoden?

Wie ist Ihre Meinung zu der Aussage: Aus Erlebnissen werden Erfahrungen und daraus Erkenntnisse mit Hilfe von Reflexion und Transfer!

Reflexion zum Baustein Teamentwicklung:

Was haben Sie heute für sich dazu gelernt?

Welche Erwartungen bezüglich der Informationen zur Teamentwicklung sind erfüllt, welche nicht?

Inwieweit haben Ihnen die handlungs- und erlebnisorientierten Methoden den Zugang zum Thema Teamentwicklung erleichtert / nicht erleichtert?

Was an diesem Nachmittag ermuntert Sie zum Transfer in den Schulalltag?

Fragen zum Thema: Konferenzgestaltung:

Welche Erwartungen zum Thema bringen Sie mit?

Welches Vorwissen können Sie einbringen?

Welche Erfahrungen haben Sie bislang mit diesem Thema?

Reflexion zum Thema: Konferenzgestaltung:

Was haben Sie heute für sich dazu gelernt?



Welche Ihrer Erwartungen bezüglich der Informationen zur Konferenzgestaltung sind erfüllt, welche nicht?



Welche der gewählten Methoden haben den Zugang zum Thema erleichtert oder nicht erleichtert?



Was an diesem Tag war mir Impuls, meine Praxis zu überdenken?

Fragen zur Einheit Unterrichtsqualität :

Welche Erwartungen zum Thema bringen Sie mit?

Welches Vorwissen können Sie einbringen?

Welche Erfahrungen haben Sie bislang mit diesem Thema?

Reflexion zum Thema: Unterrichtsqualität:

Was haben Sie heute für sich dazu gelernt?

Welche Ihrer Erwartungen bezüglich der Informationen zur Unterrichtsqualität sind erfüllt, welche nicht?

Inwieweit haben Ihnen die gewählten Methoden den Zugang zum Thema erleichtert oder nicht erleichtert?

Welche Erfahrungen des heutigen Tages regen Sie zum Transfer in den Führungsalltag an?

Fragen zum Thema: Führung und Rolle:

Welche Erwartungen zum Thema bringen Sie mit?

Welches Vorwissen können Sie einbringen?

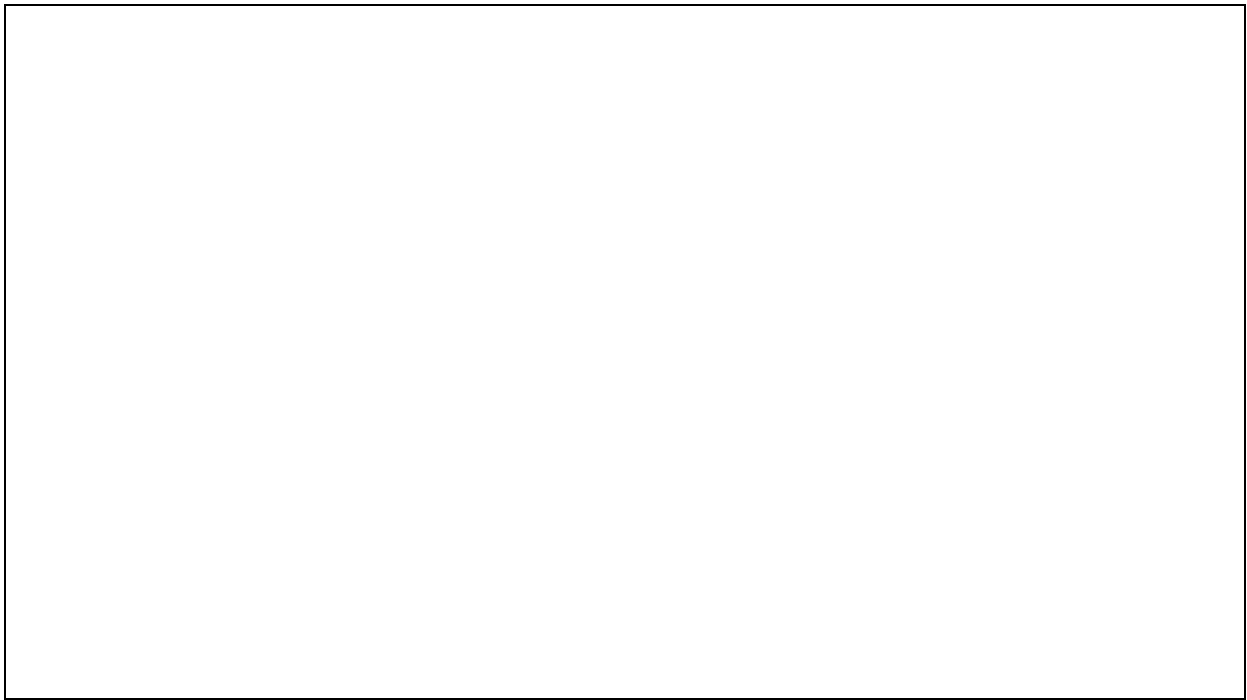
Welche Erfahrungen haben Sie bislang mit diesem Thema?

Reflexion zum Thema: Führung und Rolle

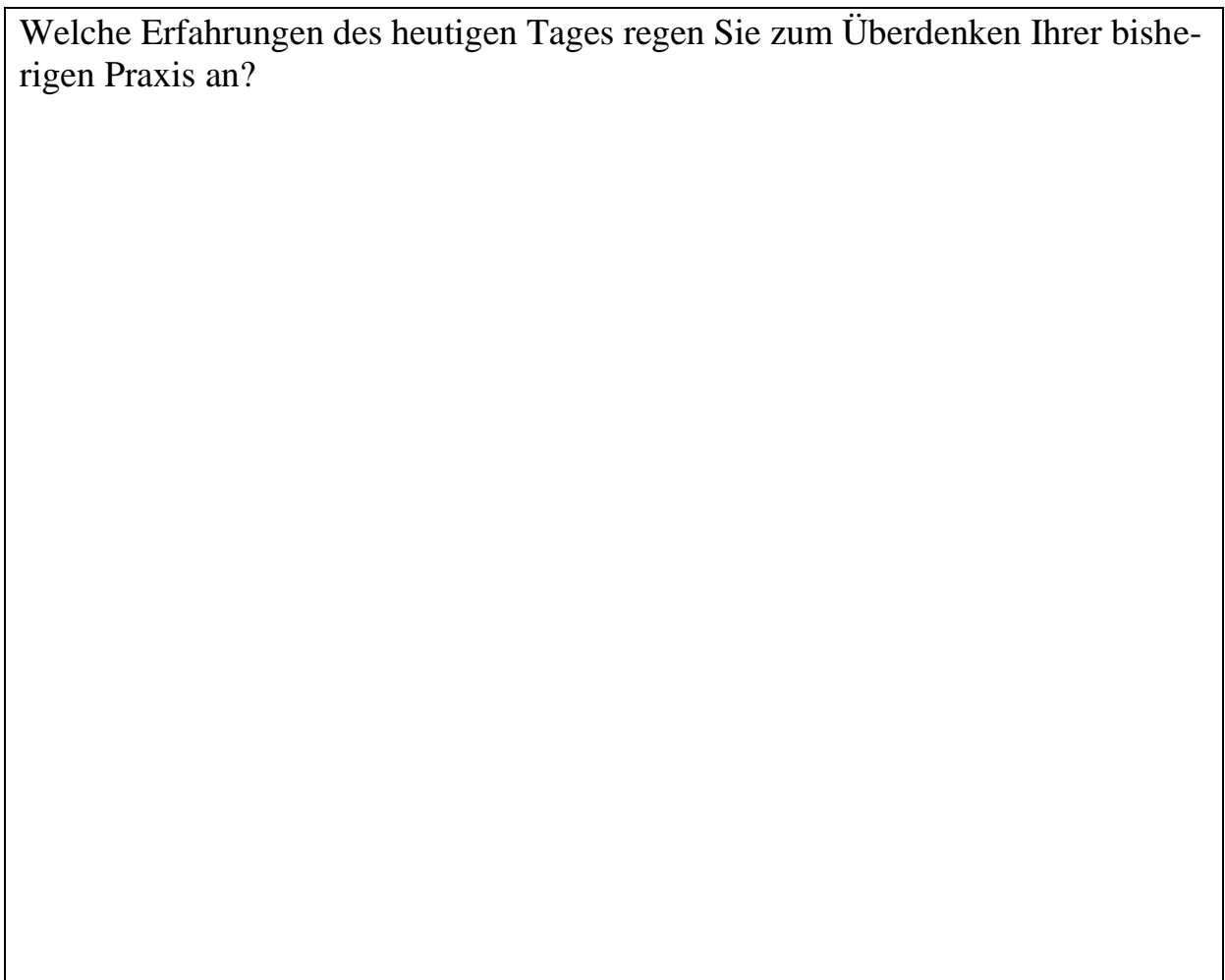
Was haben Sie heute für sich dazu gelernt?

Welche Ihrer Erwartungen bezüglich der Informationen zum Thema sind erfüllt, welche nicht?

Inwieweit haben Ihnen die handlungs- und erlebnisorientierten Methoden den Zugang zum Thema erleichtert, nicht erleichtert?



Welche Erfahrungen des heutigen Tages regen Sie zum Überdenken Ihrer bisherigen Praxis an?



Abschließende Betrachtungen:

Hat die Begleitung durch das Forschungslogbuch Ihnen Unterstützung bei der Erarbeitung der einzelnen Fortbildungsbausteine geboten? Wenn ja, in welcher Weise?

Empfanden Sie die regelmäßigen Eintragungen als eine Bereicherung / Belastung? Bitte nehmen Sie Stellung:

Wie ausgewogen fanden Sie das Verhältnis von Theorie und Praxis innerhalb der Woche?

Welche Methoden haben Sie besonders in Ihrem Lernprozess unterstützt?

Denken Sie, dass die Fortsetzung des Forschungslogbuchs Ihnen im Berufsalltag Entlastung / Unterstützung / Entwicklungsmöglichkeiten bieten könnte?

Einstiegsfragen:

Welche Methoden der schriftlichen Aufzeichnung von Gedanken / Überlegungen / Reflexionen sind Ihnen vertraut?

Können Sie sich vorstellen, dass Ihnen die Form der schriftlichen Reflexion von Erfahrungen im Rahmen Ihrer Schulleitungstätigkeit behilflich sein könnte?
Nehmen Sie bitte Stellung dazu.

Welche Unterstützungsangebote zur Selbstreflexion haben Sie bisher erfahren oder für sich ausgewählt bzw. geplant?

Wann haben Sie in Ihrem bisherigen Leben Führungsverantwortung (Familie, Schule, Freizeit, ...) übernommen? Tragen Sie einige Situationen zusammen und überlegen Sie, was Sie daraus gelernt haben!

Wenn Sie diese Situationen unter dem Blickwinkel Ihrer jetzigen Führungsaufgabe betrachten: Welche Stärken und Schwächen bringen Sie mit? Wo sehen Sie Entwicklungspotential?

Wählen Sie sich eine Person aus, die Sie in Beziehung auf Führungsverhalten positiv beeindruckt hat. Was hat Sie beeindruckt? Was haben Sie daraus gelernt?

Wählen Sie sich eine Person aus, die Sie in Beziehung auf Führungsverhalten negativ beeindruckt hat. Was hat Sie beeindruckt? Was haben Sie daraus gelernt?

Worauf freuen Sie sich in Bezug auf Ihrer neue Aufgabe besonders?

Fragen, die die Woche begleiten: Dienstag, 31.7.07

Was hat Ihnen der heutige Tag an neuen Informationen gebracht? Notieren Sie konkrete Inhalte:

Was haben Sie für Ihre Aufgabe als Führungskraft heute mitgenommen?

Fragen, die die Woche begleiten: Mittwoch, 1.8.07

Was hat Ihnen der heutige Tag an neuen Informationen gebracht? Notieren Sie konkrete Inhalte:

Was haben Sie für Ihre Aufgabe als Führungskraft heute mitgenommen?

Fragen, die die Woche begleiten: Donnerstag, 2.8.07

Was hat Ihnen der heutige Tag an neuen Informationen gebracht? Notieren Sie konkrete Inhalte:

Was haben Sie für Ihre Aufgabe als Führungskraft heute mitgenommen?

Abschließende Gedanken zu der vergangenen Woche:

Was hat Ihnen der heutige Tag an neuen Informationen gebracht? Notieren Sie konkrete Inhalte:

Was haben Sie für Ihre Aufgabe als Führungskraft heute mitgenommen?

Mit Blick auf die vergangene Woche: In welcher Hinsicht haben sich Ihre Erwartungen erfüllt oder nicht erfüllt?

Was möchten Sie von den neuen Impulsen konkret zum Einstieg realisieren?

Die Zeit bis zum Januar:

- Wenn Sie dieses Instrument weiter nutzen wollen, können Sie die folgenden Blancoformulare zum Einstieg nutzen und je nach Nutzungsintensität durch weitere ergänzen.
- Mittels Mailkontakt werde ich versuchen, diese Form der Reflexion immer wieder ins Gedächtnis zu rufen.
- Wenn Sie Fragen oder Gesprächsbedarf haben, können Sie sich gerne an mich wenden:
e.post@alp.dillingen.de
09071 53 130
- Vielleicht liegen Ihnen andere Formen der Aufzeichnung (Zeichnungen, gelbe Zettel, Grafiken) mehr, verwenden Sie ggfs. diese und vergleichen Sie.

Neben Ihren Beobachtungen und Erfahrungen können Sie außerdem notieren:

- Modelle im Sinne von Vorbildern, positiv wie negativ
- Fragen, die sich stellen und in der Gruppe diskutiert werden könnten
- Sprüche, Zitate oder Aphorismen
- Visionen
- Gesprächsnotizen
- Beeindruckende Reaktionen

- und was Ihnen sonst noch ein- und auffällt!

Gedanken zwischen den Lehrgängen:

Gedanken zwischen den Lehrgängen:

Gedanken zwischen den Lehrgängen:

Einstiegsfragen – allgemeiner Art - auf diesen Lehrgang bezogen:

Welche Methoden der schriftlichen Aufzeichnung von Gedanken / Überlegungen / Reflexionen sind Ihnen vertraut?

- a) Gesprächsnotiz / Aktennotiz / Stichwortzettel / Mind Map
- b) handschriftliche Stichpunkte
- c) Tagebuch, Protokoll, Gesprächsnotiz
- d) Tagebuch / Mitschrift / Gedächtnisprotokoll / Cluster
- e) Brainstorming / Stichpunkte / Merktzettel / Tagebuch
- f) keine / bekannt: unterrichtliche Aufzeichnungen / ISB-Bogen U-Mitschau / Aufzeichnungen nach Themen
- g) Nach Themen geordnete Gedanken und Anmerkungen
- h) Brainstorming / Tagebuch / Portfolio / MindMap / Lerntagebuch / Cluster
- i) In diesem Sinne eigentlich keine. Ich mache stets kurze Gesprächsnotizen, z. B. mit Psychologin betr. Zurückstellung / Firmen. Stichpunktartige Notizen bezügl. Informationen, die ich dem Elternbeirat bei der Sitzung mitteile oder bei Info-Veranstaltungen, Elternabend usw. Aktennotizen bei „Vorfällen“ mit Schülern/auch Lehrern. Eine fortlaufende E-Mail Reparatur-/Mängelliste, die dem Sachaufwandsträger übermittelt wird. Schülerbeobachtungen als Klassenleiterin.
- j) Stichpunkte / Schaubild / Portfolio / Tagebuch / Notizzettel - Pinnwand
- k) Lerntagebuch / Portfolio / Flipchart
- l) Stichpunkte / Gliederung / Script / Grafik
- m) Erinnerungsprotokoll, Gesprächsprotokolle, Konferenzprotokolle
- n) Mindmapping - Programme am PC / Schultagebuch zur Unterrichtsreflexion
- o) Haftnotizen / to do Listen / spontane mind mappings und Notizen v. Ablaufstrukturen bes. zur Organisation / Briefe / inzwischen eher E-mails / schriftliche Reflexionen für mich selbst eigentlich nur, wenn organisatorische Dinge betroffen sind (WH. Von Fehlern vermeiden, neue Ideen, Erfahrungen,)
- p) Mindmapping / schriftliche Diskussionen - Schweigedebatten / Tagebuch / Gedächtnisprotokoll

Können Sie sich vorstellen, dass Ihnen die Form der schriftlichen Reflexion von Erfahrungen im Rahmen Ihrer Schulleitungstätigkeit behilflich sein könnte? Nehmen Sie bitte Stellung dazu.

- a) Nein!! / Ich kenne mich: um konsequent damit zu arbeiten bin ich zu spontan und habe oft zu wenig Zeit, weil sich die Ereignisse überschlagen. Ich habe auch wenig Lust zum Aufschreiben. Das ist mir zu einsam. Ich rede lieber mit jemand!!
- b) ich denke schon.

- c) Grundlage bei einem Konfliktgespräch / Erstellung Leistungsbericht – Dienstl. Beurteilung / Elterngespräche / Mitarbeitergespräch
- d) für die tägliche Arbeit kaum (Zeit !) / geeignet für Beurteilungen
- e) Ohne schriftliche Reflexion, welcher Art auch immer, ist eine Schulleitertätigkeit kaum denkbar. Die Vielfalt der Kommunikation auf den verschiedenen Ebenen macht es erforderlich, Strukturen zu schaffen. Zudem kann aus den Aufzeichnungen, bzw. mit der Reflexion der Aufzeichnungen, mit dem nötigen Einfühlungsvermögen, die Befindlichkeit der Partner evtl. Erschlossen werden.
- f) evtl. ja, um einen Fundus zu gewinnen
- g) Ja, Verfügbarkeit der Aufzeichnungen und schnelles Auffinden als Arbeitserleichterung
- h) Ja, wenn es die zeitliche Belastung zulässt
- i) mit Sicherheit: - bei Gesprächen/Konferenzen/Sitzungen um Wesentliches kurz und umfassend bringen zu können – roter Faden, aber auch die richtige „Wortwahl“ / - Gedächtnisstütze nachträglich über Vereinbartes. / - auch als eine Art Absicherung, was vereinbart wurde. / - um selber Sicherheit bei Gesprächsführung zu gewinnen
- j) ja, aber leider fehlt oft die Zeit dazu, es kommt aber immer aber immer der Punkt, wo ich diese schriftl. Reflexion brauchen konnte
- k) Wichtig bei Streitgesprächen (L-Eltern) zur Beweisführung / bei Verwaltungsarbeiten, die jährlich wiederkehren
- l) vereinzelt – als „Merkhilfe“ für verschiedene Situationen, wobei „Standardisierungen“ z.T. schnell Abänderungen in der realen Situation erfahren
- m) Ja. Bestimmte Situationen/Gespräche noch einmal Revue passieren lassen. Sich besser an Details erinnern können
- n) Reflexion, ob schriftlich oder mündlich ist immer hilfreich. Bei der schriftl. Reflexion kommt hinzu: - dass gemachte Erfahrungen abrufbar und auch veränderbar sind, - dass schon der Zwang zur Darlegung in schriftl. Form weitaus mehr Gedankengänge erforderlich machen, - dass für ähnliche Situationen schon ein Grundmuster für den Handlungsablauf besteht, welches dann nur noch auf die situative u. persönliche Umsetzung angewandt werden muss.
- o) Ich kann es mir theoretisch vorstellen, da man sich schon beim Aufschreiben und Formulieren wieder intensiver in das Thema begibt um die Struktur auch aufs Blatt zu bringen. Praktisch würde ich es aber sicherlich nur kurze Zeit "durchhalten". Erfahrungsgemäß verschwinden meine Aufzeichnungen dieser Art entweder gleich im Papierkorb oder ungelesen mit einer zeitlichen Verzögerung von einigen Jahren.
- p) Möglicherweise als Hilfe denkbar. Im Alltag herrscht jedoch vorne und hinten der Mangel an Zeit. Schriftliche Reflexionen haben den entscheidenden Nachteil Zeitfresser zu sein!

Haben Sie bereits Unterstützungsangebote zur Selbstreflexion erfahren / ausgewählt / geplant? Wenn ja, welche ?

- a) Arbeitsbeziehungsaufstellungen (systemisch)
- b) nein, keine Erfahrung.
- c) /
- d) /
- e) In Fortbildungen "problemorientierte Gesprächsführung", TZI-Kursen, Beratungslehrausbildung
- f) nein
- g) Nein!
- h) Beratungsgespräch / Team-Teaching
- i) nein
- j) Gesprächsgruppe für Schulleiter in unserem Landkreis geführt von Schulpsychologen
- k) leider nein, müsste auf Schulamtsebene eingeführt werden – Selbstreflexion für Schulleiter
- l) im Grunde seit Studienbeginn, „Neues“ reflektieren, ausprobieren, verwerfen oder annehmen
- m) nein
- n) nein
- o) nicht wirklich. Wenn man von der ganz alltäglichen Selbstreflexion, die z.B. in einer aktiven Partnerschaft stattfindet absieht
- p) ja, über private Initiative. Lasse mich und meine Arbeit von einem psychologischen Coach begleiten - regelmäßige Coachinggespräche, u.a. selbstreflexiv

Haben Sie sich mit Methoden der Erwachsenenbildung schon einmal näher beschäftigt? Wenn ja, in welcher Form ?

- a) Ständig, da ich mit einem Erwachsenenbildner verheiratet bin.
- b) nein
- c) /
- d) /
- e) Beratungslehrausbildung, Seminare und Vorlesungen Schulpädagogik, Literatur, Hirnforschung z.B. M. Spitzer
- f) nein
- g) Nein !
- h) /
- i) nicht näher
- j) - bei der Multiplikatoren Ausbildung/ - Durchführung von Fortbildungen / - Elternschule zu Inhalten des LPs
- k) Multiplikatorin für Englisch i.d.GS / Leitung: AG Englisch i.d.GS / innere Schulentwicklung: Referat / Leitung v. Kursen für die Vorbereitung auf die Prüfung für Englisch i.d.GS
- l) /
- m) Lichtbildervorträge, Reiseberichte, Städteinformationen mit PP

- n) ja, VHS-Kurse wie z.B. Einstiegskurse "Computeranwendungen", Fotografie
- o) nein
- p) Fortbildungen in DLG zu Methoden der Erw. Bildung / - Selbststudium (z.B. kooperatives Lernen / - Selbsthilfegruppe zur Vorbereitung diverser Fortbildungen auf Schulumtsebene

Was verbinden Sie mit dem Wort „Erlebnis“ im Zusammenhang mit Lernen?

- a) Nachhaltig lernen wir nur mit multisensorischen Angeboten.
- b) Lernen mit “ Kopf, Herz und Hand“ – emotionales Betroffensein
- c) Erlebnispädagogik / Naturerfahrungsspiele
- d) learning by doing / „starke „ Erlebnisse bleiben im Gedächtnis
- e) Lernen ohne Erleben ist schlichtweg nicht möglich. Eine Verknüpfung der Nerven beim Baby erfolgt erst durch Aktivierung. Je mehr Sinne bei der Wahrnehmung der Welt aktiv sind, je mehr Verknüpfung der Nerven findet statt. Am Anfang jedes Lernen ist Handeln notwendig. Die Reflexion dieser Handlung ermöglicht den Vergleich mit dem vorher Erfahrenen und ermöglicht neu Gelerntes (Erfahrenes) anzunehmen.
- f) konkretes erleben / direkter Zugang durch handelnden Umgang / Inhalte bleiben länger im Gedächtnis
- g) Nachhaltigkeit und Erfolg des Lernens sind abhängig vom Erlebnischarakter des Lernereignisses
- h) Aha-Erlebnis / Erlebnispädagogik / learning by doing
- i) Nachhaltigkeit wird durch Erlebnisse gesteigert; subjektive Verinnerlichung / berührt auch gefühlsmäßig stark
- j) Erlebnis – emotionale Erfahrung – so kann gelernt werden
- k) außerschulische Lernpartner / - Lernorte
- l) ohne Erlebnisbezug ist m.E. Lernen schwierig, die Frage ist häufig, wer (Schüler von sich aus, Lehrer als Anregung) Bezug herstellt,
- m) Erlebtes bleibt besser im Gedächtnis haften. Erleben und „Be-greifen“ steigert die Lerneffizienz
- n) Erleben und "Begreifen" sind grundsätzliche Methoden in der Pädagogik. Je mehr Sinne beim Lernen angesprochen werden, desto nachhaltiger der Lernerfolg. Erleben und originäre Begegnung hängen beim Lernen eng zusammen. Erlebnispädagogik sollte in unseren Schulen wesentlich mehr Platz gegeben werden und von bürokratischen Vorschriften (Haftung etc.) befreit werden.
- o) Ich lerne gerne - das verstärkte sich sogar im Laufe der Jahre als Lehrender. Ich bin gerne auf der anderen Seite, gerne auch passiv - höre zu, sehe zu und erlebe mit. Wenn Lernen mein Interesse und meine "Wellenlänge " trifft, ist es für mich ein echtes Erlebnis. Bei Fortbildungen geschieht dies allerdings nicht so häufig.
- p) Es gibt Erlebnispädagogik als Richtung der Pädagogik. Sehr handlungsorientiert, legt Wert auf originale Begegnung und tätigen Umgang der Lernenden.

Welche Vorstellungen haben Sie von handlungs- und erlebnisorientierten Methoden?

- a) eine gute: ich habe eine Ausbildung in Suggestopädie / Ganzheitliches Lernen.
- b) Schüler agieren selbständig mit Lernmaterialien, Lehrer tritt in den Hintergrund und ist nötig- beratend tätig.
- c) Learning by doing – eine sicherlich praktikable Methode / Grenzen in der Durchführbarkeit (bezogen auf den Unterricht) verhaltensauffällige Schüler / Klassenstärke / Raumangebot / Zeitfaktor
- d) zeitintensiv / erfordert die Bereitschaft mitzuwirken
- e) dass Situationen geschaffen werden, in denen die Teilnehmer gemeinsam handelnd Erfahrungen machen, die durch die Teilnahme Betroffenheit, emotionale Erlebnisse ermöglicht. Aus dem Erlebten heraus stellt sich dann die Frage: Warum die Situation so erlebt wurde und welche Erkenntnisse allgemeiner Art erschlossen werden können.
- f) darf nicht zwanghaft sein / Rollenspiele nur auf freiwilliger Basis / Methoden müssen sinnvoll eingesetzt werden
- g) Sind nur dann gut, wenn: sie nicht zwanghaft verlangt werden / - sie Spaß machen / - sich aus der Situation ergeben / - nicht der Vorführung verpflichtet sind
- h) Vom Greifen zum Begreifen / handelnder Umgang / positive Besetzung – bessere Verarbeitung im Gehirn / positiv Erlebtes wird leichter erlernt
- i) in allen Bereichen des Lernens positiv zu sehen: Einbezug Körper-Geist und Sinne; Ganzheitlichkeit
- j) /
- k) Erstellen von Handlungsprodukten / Zusammenarbeit mit außerschulischen Fachexperten
- l) Erwerb von Wissen ... erfolgt durch Handeln, durch Einordnen in Erfahrungswelt der Schüler und entsprechende Systematisierung, Vertiefung ...
- m) selbst ausprobieren / experimentelles Lernen / Versuch und Irrtum / Lernen und Erleben in der Natur
- n) Begegnung mit dem Original / - Offenes Klassenzimmer / - Praktika / - Erkundungsgänge / - Schullandheim / - projektorientiertes Arbeiten
- o) aktives Eingebundensein / sich handelnd mit einer Sache auseinandersetzen / oft misslungene krampfhaft Versuche in ihrem Wesen theoretische Inhalte so umzuformen / es gibt Einzelbegabungen, die erlebnisorientiert lehren können.
- p) Fragestellung erscheint mir zu allgemein. Weiß nicht, worauf diese Frage abzielt. Wollen Sie wissen, ob ich handlungs- und erlebnisorientierte Methoden kenne oder beschreiben kann? Oder wollen Sie, dass ich handlungs- und erlebnisorientierte Methoden kritisch betrachten / reflektiere ? oder wollen Sie, dass ich die Effekte handlungs- und erlebnisorientierter Methoden hinterfrage / würdige ?

Wie ist Ihre Meinung zu der Aussage: Aus Erlebnissen werden Erfahrungen und daraus Erkenntnisse mit Hilfe von Reflexion und Transfer!

- a) stimmt genau! Ich reflektiere allerdings lieber in Gesprächen, denn ich bin ein akustisch-dominanter Lerntyp.
- b) Ist für nachhaltiges Lernen unabdingbar
- c) Besonders „beeindruckende“ Erlebnisse/Erfahrungen führen sicherlich zu Erkenntnissen auf einem bestimmten Niveau
- d) Reflexion und Transfer sind nicht immer notwendig, um aus Erlebnissen Erkenntnisse zu gewinnen
- e) zutreffend
- f) „Lehrgangserlebnisse „ können nicht mit Alltagserlebnissen eines Schulleiters gleichgesetzt werden / Jedoch sind Lehrgänge sicherlich sinnvoll, wenn sie Möglichkeiten einer Reflexion an die Hand geben / Echte Erlebnisse können auch mit Gleichgesinnten ausgetauscht werden. Auch dabei sind Möglichkeiten von Reflexion und Transfer gegeben.
- g) Lehrgangserlebnisse sind nicht Erlebnissen aus dem Schulalltag gleichzusetzen. Ich würde die Alltagserlebnisse / -erfahrungen gerne mit Reflexion und Transfer aufarbeiten
- h) kann ich zustimmen / Kind lang heiße Herdplatte an – Erfahrung heiß – Schmerz - ... Erkenntnis – Umgang mit „Heißem“ – Vorsicht .. Transfer
- i) Aussage ist richtig, vorausgesetzt man ist bereit zu reflektieren
- j) /
- k) /
- l) nicht unbedingt, aber in positiven Fällen schon (kein Automatismus, aber Chance)
- m) dem kann ich zustimmen. Selbst Erlebtes und selbst Erfahrenes sichern Erkenntnisse besser. Das Nachdenken über Erlebtes führt zum Weiterentwickeln von Gedanken und Erkenntnissen und hilft in ähnlichen Situationen oder ähnlichen Problemen
- n) siehe zwei Fragen vorher
- o) kann ich so unterstützen
- p) Hatte eine Geschichte gehört, die ich , etwas modifiziert, erzählen möchte: Es gibt drei Arten von Menschen: 1) Menschen, welche Erlebnisse und Erfahrungen haben und daraus keinerlei Erkenntnisse gewinnen 2) Menschen, welche Erlebnisse und Erfahrungen haben und daraus Erkenntnisse gewinnen 3) Menschen, welche Erlebnisse und Erfahrungen der anderen betrachten und daraus Erkenntnisse gewinnen. Zu welcher Art von Menschen gehören Sie ? Wenn ich Ihre Doktorarbeit denke, dann doch wohl zu Kategorie 3? Ich selbst fühle mich als Beobachter auch immer sehr wohl und versuche, möglichst viele Erkenntnisse durch Reflexion der Erlebnisse anderer Menschen zu gewinnen!

Reflexion zum Baustein Teamentwicklung:

Was haben Sie heute für sich dazu gelernt?

- a) dass die Storming-Phase notwendig dazugehört und ich sie gelassen abwarten kann. / dass die Würdigung wichtig ist.
- b) Wie die einzelnen Phasen einer Teamentwicklung entstehen und was in den Phasen für Prozesse ablaufen
- c) Teamuhr als handlungsorientierte Darstellung von Teamentwicklung
- d) Teamuhr – Teamentwicklung läuft in Phasen ab / trotzdem ist Leitung erforderlich / Teamentwicklung erfordert Zeit
- e) Das ist meine Zielvorstellung in allen Phasen der Teamentwicklung bezüglich der Vorstellung und Möglichkeiten der Teilnehmer immer wieder hinterfragen und gegebenenfalls definieren muss, dass die Vorgaben für alle Teilnehmer klar und akzeptierbar sind.
- f) Theorie der Teamuhr
- g) Erlebnisorientiertes Lernen bei Stabübung – neue Erfahrung
- h) Terminologie: Teamuhr 1) Forming, 2) Storming, 3) Norming, 4) Performing
- i) Storming Phase nicht negativ zu sehen, sondern ein notwendiger Teil.
- j) ich lege meinen Schwerpunkt wieder mehr auf Erlebnisorientierung / - gefühlsmäßig habe ich es bis jetzt schon so gemacht (Teamentw.), jetzt habe ich eine theoretische Grundlage.
- k) nicht immer geht alles den schnellen Weg / auf und ab / Probleme sind normal
- l) dass Veränderungen im Team zu einem (völlig / teilweise) Neuanfang führen
- m) Teamentwicklung entwickelt sich in vier Phasen. Erlebnisorientiert kann man diese Phasen gut verinnerlichen. Rolle der Führungskraft im Rahmen der Teamentwicklung
- n) Teamarbeit braucht eindeutige Aufträge
- o) interessantes Stabexperiment / Gruppenprozesse dauern, man muss den Mut und die Zeit zum Abwarten aufbringen
- p) Nicht alles kann erlebnisorientiert besser vermittelt werden. Kognitive Ansätze sind zeitsparender, umfangreicher und haben m.E. wenigstens genauso viel Erfolg bzw. Chancen auf Umsetzung!

Welche Erwartungen bezüglich der Informationen zur Teamentwicklung sind erfüllt, welche nicht?

- a) es war im Prinzip nichts Neues, mehr Zeit für einen theoretischen Input wäre gut gewesen z.B. Einsatz von Methoden des Team-Design, wie das HDI o.ä.
- b) dazu kann ich wenig sagen, weil vorher keine Erwartungen formuliert hatte
- c) Teamentwicklungsprozess in Gang setzen und „durchlaufen“
- d) insgesamt gelungener Ein- und Überblick

- e) Die Notwendigkeit einer Struktur im Ablauf der Teamentwicklung einzuhalten und Abläufe zu akzeptieren wurde bestätigt. Die Bedeutung von emotionalen Vorgängen und Problembehandlungsstrategien wurde nicht hinreichend geklärt.
- f) Zauberstabübung gut / Schulpraxis zu wenig bedacht: kleine Kollegien / Streit im Kollegium
- g) Problemsituationen i. Kollegium zu wenig angesprochen – Problemlösungen? Zauberstabübung war einprägsam und wichtig!
- h) wissenschaftliche Grundlegung fehlte ein wenig
- i) /
- j) Ich bin ohne Vorwissen gekommen und war sehr angetan
- k) /
- l) /
- m) theoretische Hintergründe wurden klar entwickelt
- n) /
- o) hinsichtlich der Infos zur Teamentwicklung hatte ich keine konkreten Erwartungen. Ich bin lediglich mit der an mich gestellten Vorgabe offen zu sein angekommen.
- p) Theorie: konkretere Hilfen z.B. zur Mitarbeitermotivation / - zur Teambildung und zum Prozess, wenn nicht alle freiwillig sind / - Möglichkeiten der Wertschätzung außer "Worte und Umarmung" // erfüllt: Teamprozesse

Inwieweit haben Ihnen die handlungs- und erlebnisorientierten Methoden den Zugang zum Thema Teamentwicklung erleichtert / nicht erleichtert?

- a) nicht neu, so halte ich meine Seminare auch
- b) Diese Methode hat den Zugang eindeutig erleichtert.
- c) /
- d) /
- e) Durch relative, einfache Handlungsvorgänge konnten rasch Gesetzmäßigkeiten aufgezeigt werden und Fragestellungen entwickelt werden. Der praktische Bezug erleichtert die theoretische Reflexion und Begriffsbildung.
- f) nicht jedes Tun / Handeln bringt Zugang: Ablaufen der Teamuhr ? Einstimmung am Seil ?
- g) zu unpräzise – teilweise Einordnung am Seil – unwichtig. Einordnung an der Teamuhr gut, aber zu wenig fallspezifisch.
- h) anschaulich, nachvollziehbar
- i) Aussagen zur Teamentwicklung sind glaubhafter geworden; die gewonnenen Erkenntnisse werden besser verinnerlicht; brachten auch mehr Motivation, sich mit dem Thema auseinander zu setzen.
- j) wie auch in der Schule, es wird „hängen bleiben“
- k) Der Weg zur Teamentwicklung wurde transparenter
- l) erleichtert durch Veranschaulichung, Erleben

- m) Man hat einen besseren Zugang zum Thema gehabt und war für den theoretischen Teil motiviert
- n) /
- o) das Stabspiel erleichtert die Theorie (Teamuhr) mit Erlebtem zu hinterlegen und auch den Transfer zu eigenem Erleben leichter zu finden.
- p) habe emotional blockiert, da ich selbst keinen Zugang zu erlebnisorientierten Methoden habe und auch der Theorieteil sehr handlungsorientiert bzw. - lastig war.

Was an diesem Nachmittag ermuntert Sie zum Transfer in den Schulalltag?

- a) siehe 1.
- b) Ganz wichtig ist eine Wohlfühlatmosphäre zu schaffen.
- c) Teamuhr
- d) Die Kenntnis und das Verstehen des Prozesses erleichtert die Ein- und Durchführung
- e) Möglichkeiten zu suchen gemeinsame Handlungen vermehrt zu reflektieren und über die Reflexion zur Verbesserung von Arbeitsvorgängen zu kommen
- f) noch zu wenig / ich bräuchte Möglichkeiten, wie ich als Schulleiter konkret vorgehen kann / Teamtraining – wer ? wo ?
- g) wenig – dafür: praktisches Vorgehen im Schulalltag
- h) /
- i) /
- j) /
- k) Ausgangsübung
- l) Erkenntnis, Zielsetzung noch klarer festzulegen / evtl. konkretisieren während des Prozesses, Würdigung stärker berücksichtigen
- m) /
- n) /
- o) Zeit und zulassen
- p) /

Fragen zum Thema: Konferenzgestaltung:

Welche Erwartungen zum Thema bringen Sie mit?

- a) Ich wünsche mir ein Rezept, nach dem ich Konferenzen aufbauen kann, ähnlich einem Modell zur Unterrichtsplanung. – und ich weiß, ich werde es nicht bekommen.
- b) Neue Ideen u.a. wie kann man die Kollegen zu größerem Engagement motivieren.
- c) Neue Methoden der Konferenzgestaltung / Verschiedene Arten der Konferenz

- d) Einhalten eines zeitlich straffen Ablaufs / dafür sorgen, beim Thema zu bleiben
- e) Hilfen zum Thema Problembewältigung (Eltern, Schüler, Kollegium) im Rahmen einer allgemeinen Konferenz, die auch von rechtlichen Vorgaben ziemlich klar definiert ist.
- f) Praxisnähe / praktische Tipps
- g) Motivierende Gestaltungsideen
- h) Gibt es besondere „Kniffe“ ?
- i) Theoretisches Hintergrundwissen zu erhalten
- j) effektives Gestalten von Konferenzen, Motivation „müder“ Kollegen
- k) Gestaltungskriterien
- l) prakt. Tipps zur Konferenzgestaltung
- m) verschiedene Formen der Konferenzgestaltung kennen lernen
- n) Reaktionen auf unerwartete "Zwischenfälle" / - Wie baue ich die Tagesordnung schlüssig auf? / - Unterschiedliche Gestaltungsformen
- o) keine
- p) bitte nicht wieder bei Adam und Eva anfangen! Bitte keine Kartenabfrage ! Wünsche: Umgang mit Killerphrasen bzw. Totschlagargumenten in Konferenzen / - Überzeugung in der Gesprächsführung / - Videoaufzeichnungen und Auswertung als Methode / - Ergebnissicherung / Evaluation der Ergebnisse / - Umgang mit "Motivationsproblemen"

Welches Vorwissen können Sie einbringen?

- a) verschiedene Aufsätze aus dem Ordner: Raabe Verlag, Attraktive GS
- b) Wenig, an den Schulen, an denen ich als Lehrerin tätig war, fanden sehr wenig Lehrerkonferenzen, in denen lediglich Informationen weitergegeben wurden, statt.
- c) Kenntnis verschiedener Formen der Moderation
- d) Positive und negative Erlebnisse aus der Zeit als Lehrer
- e) Schulrechtliches Vorwissen / Erfahrungswissen aus eigenem Handeln / Sehr unterschiedliche Erfahrungen aus dem Erleben vieler Konferenzen mit Schulleitern unterschiedlichster Ausprägung
- f) Abhalten mehrerer Konferenzen
- g) Bisherige praktische Konferenzgestaltung
- h) Intuitives Vorwissen: Vorbereitung vieler Konferenzen als KRin, Abhaltung vieler Konferenzen als Rin
- i) Theorie wenig. Eigene Erfahrungen, d.h. Konferenzen, die ich als Lehrkraft erlebt habe unter anderen Schulleitern/innen: positive und negative Beispiele darunter. Beispiele aus anderen Sitzungen: Vereine, Stadtrat usw. beobachtete, erlebte positive/negative Moderationen / Leiter
- j) /
- k) verschiedene Konferenztechniken (nicht als Schulleiter) sondern als Lehrer in der alten Schule kennen gelernt
- l) Theorie kaum, praktische Erfahrungen als Konferenzteilnehmer und -leiter

- m) abhalten von mehreren Konferenzen pro Schuljahr (3-5) Moderation zusammen mit dem Konrektor
- n) Verwaltungsrechtliche Vorschriften zur Konferenz
- o) Die Erfahrung verschiedener ge- und misslungener Konferenzen in den letzten Jahren verantwortlich (mit)gestaltet
- p) Bisher drei Tagesseminare zu diesem Thema besucht: leider keine Fortführung, sondern meist Wiederholung / - Tipps zur Konferenzgestaltung / - Methoden der Erwachsenenbildung / - Konferenzvorbereitung und Durchführung

Welche Erfahrungen haben Sie bislang mit diesem Thema?

- a) Mir sind schon Konferenzen missglückt und ich weiß nicht genau, warum?
- b) Da ich Schulleiterin in einer sehr kleinen Schule (4 Klassen, 4 Lehrer und 1 WTG-Lehrerin) bin, finden die Lehrerkonferenzen „familiär“ beim Kaffeetrinken statt, in lockerer Atmosphäre.
- c) Konferenz und päd. Schwerpunkt / Stufenkonferenz
- d) siehe Vorwissen
- e) Zum Teil sehr divergente abschreckende Beispiele. Auch die Erfahrung, dass eine gute Vorbereitung mit klarer Gliederung die inhaltliche und zeitliche Durchführung sehr erleichtert, der kritische Punkt Problembewältigung ist nicht immer mit Abstimmung lösbar.
- f) wichtige ist zielorientiertes Vorgehen / Tagesordnungspunkte werden eingehalten / wichtig ist Terminierung für weitere Treffen / für die Vorstellung von Ergebnissen
- g) Organisation lief gut. Umsetzung neuer Ideen oder Veränderungen stößt auf großen Widerstand.
- h) positiv besetzt, da ich als Rin in der Gestaltung von Konferenzen noch nie auf „echte“ Probleme gestoßen bin
- i) Theoretische Hintergründe und Erfahrungen wenig. Erfahrungen, gesehen als Resümee aus erlebtem und selbst gehaltenen Konferenzen und Beobachtungen
- j) zahlreiche endlose Konferenzen an früherer Schule (11 pro Jahr)
- k) kleine Schule –, nur „ Abhandeln von einzelnen Besprechungspunkte
- l) s.o.
- m) Schulleitung sammelt Themen zur Konferenz / Einladung mit Tagesordnungspunkten / Wünsche zur Tagesordnung bis zum Tag vor der Konferenz / Kollegen freuen sich über ein pünktliches Ende
- n) Konferenzen im rechtlichen Sinn möglichst nur wenn nötig / Teambesprechungen sind lockerer
- o) praktische Erfahrungen s.o.
- p) je konkreter die Vorbereitung desto positiver der Verlauf einer Konferenz / - Motivationsprobleme bei Kollegen / - Unterschied päd. Konferenz - organisatorische Konferenz !!

Reflexion zum Thema: Konferenzgestaltung:

Was haben Sie heute für sich dazu gelernt?

- a) Klarer werden, mit den Leistungsträgern anders umgehen
- b) Welche Kompetenzen ein guter Moderator haben muss / Wie eine Konferenz optimal gestaltet werden kann. / Einsatz eines Moderators ist bei bestimmten Themen gewinnbringend und arbeitsentlastend.
- c) verschiedene Rollenzuweisung / Aufgabenverteilung / Moderation / Experten
- d) eine perfekte Konferenzgestaltung ist kaum zu erreichen. Wichtig sind vor allem: - Auftakt / - Aufgabenverteilung / - Zeitmanagement / - Festhalten der (Teil-) ergebnisse
- e) dass die fachliche, methodische und pädagogische Ausbildung für den Lehrerberuf allein, durchaus noch nicht als Qualifikation für die Schulleitertätigkeit ausreicht. Über eine sogenannte natürliche Begabung hinaus ist eine Ausbildung als Führungskraft mit den notwendig erlernbaren Instrumentarien, wenn manchmal durchaus auch „schmerzhaft“, im Sinne einer weiterführenden Qualifikation durchaus erforderlich.
- f) wichtig / entscheidend ist die Anfangsphase
- g) Gezielte Beobachtung und Reflexion bez. Konferenzgestaltung. Technische Tipps bei Eröffnung, Gestaltung, Abschluss von Konferenzen (leider sehr wenige)
- h) Konferenzstruktur / Aufgabenverteilung / Prozess sichtbar machen / emotionaler Faktor wichtig
- i) Komplexität der Konferenzkultur; Vielfalt von Einzelaspekten, die zu beobachten sind / wären
- j) nützliche Moderationstechniken bzw. Tricks, wenn Konferenzen ins Leere laufen. Durch Berateraufträge nicht nur meine Position zu sehen, sondern das Konferenzteam als Ganzes
- k) führende Teilnehmer bestimmen / vorgebrachte Argumente nicht gleich wieder tot reden
- l) dass Beobachten von außen zu anderen Eindrücken führen kann, als man sich als Teilnehmer erlebt
- m) verschiedene Aspekte und Blickwinkel der Beobachtung (Berateraufträge) / Aufgaben und Schwierigkeiten einer Moderation / verschiedene Phasen im Ablauf einer Konferenz (Begrüßung, Zielvorgabe, Willenbildung, Visualisierung der Ergebnisse, Planung)
- n) Konferenzleitung und Moderation kritisch zu überdenken / - die Wichtigkeit der Moderation und die Rolle des Moderators neu zu überdenken / - Aufgaben während und nach der Konferenz nicht gleich denen aufzubürden, die sowieso die Hauptarbeit bei der Willensbildung trugen / - Durch die Beobachtungsaufträge werden wichtige Kriterien der Konferenzgestaltung vermittelt!
- o) nicht dazu gelernt, aber bestätigt bekommen, dass Moderation / prof. Kommunikation eine "Trickkiste" ist/sein kann, aus der ich persönlich nicht alle Tricks anwenden will

p) Es ist sehr wichtig, auf die Balance zwischen Ergebnis und Emotion / Gefühle der Teilnehmer zu achten! Schulleite und Moderator sollten viel Wert auf Authentizität / Echtheit legen! Schauspielkünste allein helfen oft wenig! Eine gute Beziehungsebene hilft, auf der Sachebene zu gemeinsamen Lösungen zu gelangen!

Welche Ihrer Erwartungen bezüglich der Informationen zur Konferenzgestaltung sind erfüllt, welche nicht?

a) Es gibt kein Patentrezept, ich hab´s mir ja gedacht, aber manche Tipps waren hilfreich. Ich hätte noch mehr Infos gebraucht über verschiedene „Gefahrensituationen“, z.B.: Was tue ich wenn... – jm. zu ausufernd redet – jm abblockt, - jm Seitengespräche führt, - das Thema aus dem Blick verloren geht.

b) /

c) Formen der Eröffnung (Check in) und Zeitmanagement

d) Eine kurze „Handreichung“ der zu beachtenden Punkte wäre wünschenswert, damit die Fülle der Informationen auch erhalten bleibt

e) Die aufgezeigten Möglichkeiten, Konferenz mit den nötigen Fähigkeiten und Fertigkeiten, die erlernbar sind, gelingen zu lassen, übertrafen die Erwartungen. Gott sei Dank gelingt die Konferenzgestaltung vor Ort auch ohne die notwendige Professionalisierung in der Mitarbeiterführung.

f) zu wenig praktische Tipps, z.B. : Körpersprache, Augenkontakt, Tonfall, meth. Vorgehen

g) Wenige Gestaltungsimpulse wurden gegeben. Ein wesentliche neuer Gestaltungsgedanke fehlt.

h) Struktur: Vorgehensplan sollte noch erstellt werden

i) Erwartung erfüllt: Aspekte zu kennen; Fehler, die man macht / gemacht hat mit theoretischem Begriff benennen zu können, zu reflektieren – abstellen zu können. Bestätigung bei den Aspekten, die man schon berücksichtigt hat.

j) /

k) nicht erfüllt: Modelle zur Gestaltung von Konferenzen

l) versch. Beobachtungsschwerpunkte in konkreten Sit. vertieft / Ergebnis für mich: „Technik“ ohne genügenden thematischen Bezug ist problematisch, da oft „aufgesetzt“ , „unglaubwürdig“

m) Durch die sehr ausführlichen Praxisübungen wurden die wesentlichen Merkmale einer guten und effektiven Konferenzgestaltung anschaulich gemacht. Ein kleiner theoretischer Teil über gute Moderation hat mir gefehlt

n) da es in den Spielsituationen keine außergewöhnlichen Zwischenfälle gab, wurde meine erste Erwartung nicht erfüllt, alle anderen schon !

o) da ich mich "vorsätzlich" ohne Erwartungen in diese Veranstaltung einließ ...

p) In Teilen erfüllt: Ergebnissicherung / Beobachter als Miniausgabe der Video-Methode ! Durch Verlosung konnte ich nicht die Rolle einnehmen, die ich gerne gehabt hätte! Nicht erfüllt: siehe Erwartungen !!! Schade !

Welche der gewählten Methoden haben den Zugang zum Thema erleichtert oder nicht erleichtert?

- a) Die Beobachtungsaufträge
- b) Die Rollenspiele haben den Zugang erleichtert, auch die Beobachtungsaufträge der Beobachter waren sehr lehrreich.
- c) Visualisierung / Kartenabfrage
- d) Die „Holzhammer-Methode“ der ersten Gruppe zur Darstellung der möglichen Fehler war etwas hart
- e) Die erlebten Rollenspiele, also handelndes Lernen, Betroffenheit und Vorbild erleichterten den Zugang und erschwerten ihn zugleich.
- f) Rollenspiel hat sicher seinen Wert, jedoch wären mehr Breaks/Erläuterungen angebracht gewesen / Umgang des Referenten mit den Teilnehmern nicht immer angemessen
- g) „Konferenzspiel“ war nicht erleichternd, da der Aktivitätsdruck sehr hoch war.
- h) handlungs- und erlebnisorientierte Maßnahmen haben erleichtert
- i) Rollenspiele, aber vor allem Beobachtungsaufträge
- j) erleichtert: Aufteilung in Akteure und Beobachter
- k) /
- l) die schauspielerische Fähigkeiten des Moderators, da die Übersteigerung zu der Erkenntnis beigetragen hat, dass es so nicht laufen sollte, auch wenn es anschließend als Professionalität verkauft wird
- m) Rollenspiel war zwar aufgrund der Kürze der Zeit nicht ganz einfach, hat aber wichtige Inhalte zur Thematik verdeutlicht und dargestellt. Berateraufgabe war eine neue Methode, die aber sicherlich effektiv ist.
- n) Den Zugang erleichtert hat auf jeden Fall die Rollenarbeit des praktischen Beispiels, aber auch die gezielte Beobachtung des Agierenden.
- o) Für mich war der Tag zu Plan-/Rollenspiel - lastig. Ich hätte gerne auch eine Theorie-/besser noch Erfahrungsaustauschphase gehabt.
- p) Gab es mehr Methoden als das Rollenspiel? Methodenwechsel war nicht gegeben! Rollenspiel an sich halte ich für eine gute, geeignete Methode. Halte es für wichtig, gelungene und nicht gelungene Aspekte im Anschluss sauber zu trennen! War heute aber nicht der Fall! Schade !

Was an diesem Tag war mir Impuls, meine Praxis zu überdenken?

- a) die Rollenspiele / allerdings fand ich Kober höchst arrogant, schulmeisterlich und menschenverachtend. Das eigene schlechte Benehmen mit Vorbildrolle zu erklären ist dreist. Ist das eine provokative Masche?
- b) Stets Lob und persönliche Wertschätzung zu formulieren.
- c) Zeitmanagement / Schwerpunktsetzung
- d) Festhalten der Ergebnisse / Anfangsphase

- e) Die Erkenntnis, dass es sich lohnt an der Verbesserung einer Sache zu arbeiten, wenn gleichzeitig die Priorität der Verbesserung der Arbeitsverhältnisse beachtet wird.
- f) mehr Arbeit mit Experten / Moderation
- g) Tipps und einige Gedanken der Konferenzpraxis. (bes. Eröffnung, Zeitbezug! Moderationstipps für Schulleiter)
- h) Ideen aufzunehmen ohne sie gleich zur Ausführung an Kollegen zu delegieren
- i) Eigentliche nichts Definitives. Gesamteindruck des Tages / der Rollenspiele
- j) /
- k) Zeitaspekt / Straffheit
- l) /
- m) Teilweise Unsicherheiten in der Moderation machten deutlich, auf diesen Aspekt besonderes Augenmerk zu richten
- n) Neue Erkenntnisse sind grundsätzlich Impulse, sich über die eigene Praxis Gedanken zu machen.
- o) Der eigene Beobachterauftrag "Visualisierung " machte mir deutlich, dass ich selbst in Konferenzen diesem Bereich deutlich mehr Beachtung schenken sollte
- p) Mehr Rücksicht auf Teilnehmernehmen. Mit "Technik" alleine (Moderation als Handwerk) kommt man nicht immer ans Ziel. Authentizität und Wertschätzung ist mindestens genauso wichtig! Werde zu Konferenzen nicht zweimal den gleichen Referenten einladen.

Fragen zur Einheit Unterrichtsqualität :

Welche Erwartungen zum Thema bringen Sie mit?

- a) keine
- b) Auffrischung
- c) guter Unterricht ? / Maßnahmen / Möglichkeiten zur Verbesserung von Unterrichtsqualität
- d) was ist überhaupt „guter“ Unterricht? / guter Unterricht erfordert Zeit – Zeitdruck in der Schulleitung
- e) Kriterien zur Unterrichtsbeobachtung zu erhalten
- f) Anregung für U-Besprechung mit Kollegen
- g) Wie arbeite ich mit dem Lehrerkollegium an besserer Unterrichtsqualität. Welcher Einstieg, welche Schwerpunkte bieten sich an?
- h) Möchte wichtige Elemente genauer bekommen, nach denen qualitativ guter Unterricht bewusster werden kann.
- i) Vertiefen der bisherigen Kenntnisse
- j) /
- k) Zufriedenheit für die Lehrer / unterschiedl. Gestaltung von Lernformen
- l) Systematisierung und Vertiefung der bisherigen Erfahrungen

- m) Instrumentarium um Unterricht beurteilen zu können, zu bekommen/ Kriterien erfahren, nach denen man Unterricht beurteilt
- n) mehr Sicherheit in der Beurteilung des Unterrichts bei den periodischen Beurteilungen, Leistungsberichten usw. Auch Reflexion des eigenen Unterrichts.
- o) /
- p) Bitte Schwerpunkt auf Möglichkeiten der Unterrichtsentwicklung ! Nicht beobachtbare Qualität (war schon so oft Thema !) / - konkrete Ansätze, U-qualität zu verbessern / - U- Entwicklung als Beitrag zur Schulentwicklung verstehen - Ansätze und Umsetzung

Welches Vorwissen können Sie einbringen?

- a) ich bin seit 33 Jahren Lehrerin.
- b) Was macht guten Unterricht aus: in Stichpunkten: Strukturierung / Zielorientierung / Veranschaulichung / Motivierung / Selbsttätigkeit / Differenzierung
- c) /
- d) Erfahrungen als Betreuungslehrer
- e) Erfahrungswissen – Wissen aus Fortbildung / Literatur
- f) U-Beobachtungen, Beratung und Bewertung seit mehreren Jahren
- g) Beratung und Beurteilung von Unterricht i. Zshg. mit Ausbildung von Lehramtsstudenten.
- h) Elemente des schülerorientierten Unterrichts
- i) Schulleiter-Schulung diesbezüglich im Rahmen der Einführung des neuen Beurteilungsverfahrens
- j) aus Seminar, Kontakt zu Seminaren, Unterrichtsvorführungen, Schulleiterfortbildungen
- k) innere Differenzierung im Ma-U.
- l) tägliche U-Arbeit, Besprech. mit Kollegen, Beurteilungen von Kollegen
- m) Unterrichtsbesuche, teils mit dem Schulrat, anlässlich dienstlicher Beurteilungen; anschließend austauschende Gespräche mit dem Schulrat
- n) Verschiedene Kriterien zur Unterrichtsbeurteilung / - Grundbausteine der Unterrichtsbeurteilung / - Beurteilung ist immer Beratung (positiv), trotzdem Unklarheiten ansprechen
- o) Wissensfragmente aus dem eig. Seminar / Erfahrungen aus der eig. Lehrtätigkeit und der kritischen Auseinandersetzung mit dem eig. Unterricht / Fortbildungstage (2) für die Schulleiter im LK Neu-Ulm
- p) Diverse Fortbildungen auf Schulumtsebene / - Selbststudium (Helmke, Meyer, Gudjohns, ...) / - ISB-Bogen zur U-Beobachtung / - Seminar an der Universität (für Lehrer)

Welche Erfahrungen haben Sie bislang mit diesem Thema?

- a) Ich habe Lehrer beurteilt und LAAs betreut.
- b) /

- c) Unterrichtsbeobachtung und – beurteilung im Rahmen der Erstellung Leistungsbericht / Dienstliche Beurteilung
- d) siehe Vorwissen / dienstliche Beurteilung in Zusammenarbeit mit dem Schulrat
- e) Sehr unterschiedliche Erfahrung als Betreuungs- und Beratungslehrer
- f) Zusammenarbeit mit Seminarrektoren / Eigene Beurteilung durch den Schulrat
- g) Praxiserfahrung als Lehrerin
- h) als Beurteilerin des Kollegiums (2006 zusammen mit dem SR), Unterrichtsbesuche
- i) Zu wenig Zeit im Rahmen der vielen Schulleitertätigkeiten, im Unterricht beobachten zu können und um Erfahrungen bei der Beurteilung von Unterrichtsstunden zu gewinnen. Würde gerne öfter auch mit Seminarleiter Unterrichtsstunden bei LAAs sehen und bei der Beratung teilnehmen. Muss aber selbst meist unterrichten.
- j) s.o.
- k) /
- l) s.o.
- m) Teil von Schulleiterfortbildungen auf Schulumtsebene, Dienstliche Beurteilung
- n) 2006 war Beurteilungsjahr, ich musste Leistungsberichte (alleine) und Beurteilungen (gemeinsam mit Schulrat) erstellen.
- o) ca. 10 Beurteilungen zus. mit dem Schulrat und ca. 10 Leistungsberichte in den Jahren 06/07. Diverse lokale und regionale Fortbildungen zu Unterrichtsqualität allgemein bzw. in spez. Fächern
- p) U-qualität empirisch gesichert festzustellen ist wohl nicht möglich bzw. sehr schwierig! Häufig ist ganz viel Bauchgefühl dabei! Selbst bei konkreten Beobachtungsaufträgen kommen zwei unabhängige Beobachter zu unterschiedlichen Ergebnissen - abhängig von Vorerfahrung, Erwartung, Wissen, Beobachtungsgenauigkeit, Sympathie, ...

Reflexion zum Thema: Unterrichtsqualität:

Was haben Sie heute für sich dazu gelernt?

- a) Der Merkmalskatalog von Haenisch scheint mir brauchbar.
- b) Es gibt neben den früher im Seminar gelernten noch neue dazu, z.B. Lehrerpersönlichkeit, Lehrer-Schülerverhältnis, u.a.
- c) Konkretisierung der Qualitätsmerkmale von gutem Unterricht
- d) Unterrichtsqualität enthält viele einzelne (gleichwertige) Komponenten / Neutrale Beobachtung (mit Beurteilung) ist sehr schwierig, wenn man vom eigenen Unterricht vorbelastet ist.
- e) Dass es wichtig ist subjektive Einstellungen und Erfahrungen zu reflektieren und zu relativieren

- f) SL muss nicht alle U-Kriterien selbst erfüllen / Akzeptanz der Doppelbelastung
- g) Kriterien zur Beurteilung von Unterricht. Selbstreflexion zur Rolle des Beurteilenden. Eine abwechslungsreiche, motivierende Gestaltung des Tages als vorbildhafte Darbietung.
- h) viel! Merkmale guten Unterrichts zielorientiert und gewichten
- i) war mir eigentlich alles bekannt; diesbezüglich Schulleiter Dienstkonferenz. Mit Thema Evaluation schon selbst intensiv damit auseinander gesetzt.
- j) /
- k) Woraus Evaluation besteht / Unterrichtsbeobachtung: worauf geachtet werden muss
- l) inhaltliche umfangreiche Auffrischung und Ergänzung des Themas, konkreter Ablauf EVA durchschaubar vorgestellt
- m) Es war gut, die Kriterien guten Unterrichts wieder einmal zusammen zu tragen und sich bewusst zu machen. Es gibt natürlich für die Gestaltung von Unterricht nicht nur eine „selig machende Lösung“.
- n) Ein äußerst informativer Tag mit vielen Erkenntnissen und Ergebnissen.
- o) genauer Ablauf von EVA mit Blick auf EVA-Team
- p) Der Schulleiter ist meistens der Dumme! Der Sinn der Evaluation steht nach wie vor in Frage! Gemeinsame Arbeit (im Kollegium) über/an U-Qualität trägt zur Verbesserung der U-Qualität bei!

Welche Ihrer Erwartungen bezüglich der Informationen zur Unterrichtsqualität sind erfüllt, welche nicht?

- a) Nichts gravierend Neues.
- b) /
- c) Möglichkeiten, Qualität von Unterricht zu verbessern bzw. darüber zu reflektieren
- d) ok
- e) Wissenschaftliche Kriterien bzgl. des Themas wurden bestätigt. Die Beziehungsebene aller am Unterricht Beteiligten wird zu wenig beachtet.
- f) fühle mich in meiner bisherigen Arbeit verstärkt
- g) alle
- h) alle Erwartungen erfüllt
- i) Wiederholung / Vertiefung erfolgt
- j) /
- k) auf einzelne Informationen eingehen / gut: Skript mit Beobachtungsbogen
- l) erfüllt: Übersichtlichkeit, Praxisbezug, Umsetzbarkeit
- m) Die meisten dieser Informationen waren an sich bekannt, manche nur etwas „verschüttet“. Bewusstmachung war wieder mal gut.
- n) Es wurden alle Erwartungen erfüllt.

- o) /
p) Thema: U-qualität blieb sehr oberflächlich, keine Deckung mit Erwartungen! Schade! Interessante Ansätze kamen zum Thema Ext. Evaluation (organisatorische Aussagen / Abläufe)

Inwieweit haben Ihnen die gewählten Methoden den Zugang zum Thema erleichtert oder nicht erleichtert?

- a) Es war wie im Seminar, schön brav zum Mitschreiben (Tische !!!)
b) /
c) /
d) Das Beispiel mit der unterschiedlichen Strukturierung eines Themas war sehr anschaulich!
e) Die klare Struktur im methodischen Aufbau war hilfreich. Das Infomaterial war von der Menge überwältigend und nicht immer gut strukturiert.
f) Methoden war geschickt und abwechslungsreich gewählt, veranschaulichten das Thema
g) sehr erleichternd war die offene, wertschätzende und strukturierte Arbeitsatmosphäre.
h) Wechsel zwischen Selbsttätigkeit und Darbietung war sehr sinnvoll
i) Diesmal als überflüssig, übertriebene Visualisierung; Gewichtung ohne Notwendigkeit (Warum diese Bepunktung ?)
j) /
k) plausibel erklärt
l) Methoden anschaulich, verständlich zur eigenen Reflexion anregend
m) Kartensammlung ermöglichte gute Übersicht. Bepunktung: Anschaulichkeit der Bewertung
n) Es war wohl bisher der beste und methodisch gut angepasste Lehrgangstag.
o) Sehr angenehm auch mal zuhören zu können, im gesamten Plenum über bestimmte Punkte zu diskutieren und geballt Informationen zu bekommen. Sehr gut vor- und aufbereitet mit Stellwänden. Sehr präsent, motivierende Referentin
p) Von mir identifizierte Methoden des Tages: Punkte kleben / Gruppenarbeit / Kartenabfrage / Vortrag / Partnergespräch. Positiv: Gruppenarbeit! Methodenwechsel !

Welche Erfahrungen des heutigen Tages regen Sie zum Transfer in den Führungsalltag an?

- a) Man könnte ja mal den Merkmalskatalog dazunehmen, evtl., vielleicht!
b) /
c) Ausführungen über die Evaluation als Baustein für die Beobachtung und Beurteilung von Unterricht
d) siehe dazu Gelerntes bzw. Methoden

- e) Dass nicht änderbare strukturelle Bedingungen, qualitativ Erwünschtes verhindern und dass dieser Zustand als Teil des Berufsumfeldes akzeptiert werden muss. Frustrationstoleranz gehört zum Beruf.
- f) meine Rolle als Schulleiter anzunehmen
- g) Kriterien zur Unterrichtsbeurteilung. Gute Arbeitsatmosphäre.
- h) eventuelle Ängste vor EVA bei den Kollegen entgegen zu wirken.
- i) Transfer nicht nachträglich, vieles schon vorher praktiziert
- j) /
- k) /
- l) Herangehen an U-besuche, Einstieg u. Vorbereitung der EVA im Kollegium
- m) ISB-Beobachtungsbogen gut verwendbar
- n) Alle Erfahrungen des Tages, sowohl Unterrichtsqualität als auch über Evaluation können in den Führungsalltag eingebaut werden.
- o) Einsatz der Kriterien für guten Unterricht von Haenisch als Orientierung (evtl. auch als Schilf)
- p) Methodenvielfalt ist das A und O! Je aktiver die Teilnehmer werden können, desto effektiver die Veranstaltung!

Fragen zum Thema: Führung und Rolle:

Welche Erwartungen zum Thema bringen Sie mit?

- a) Mal sehen was kommt.
- b) Dass mein Ablösungsprozess vom Lehrer zum Schulleiter erleichtert wird und dass ich noch mehr Mut und Selbstvertrauen bekomme
- c) Rollenverständnis einer Führungsperson
- d) Darstellung der verschiedenen Rollen eines Schulleiters
- e) Eine handlungsorientierte, praxisnahe humorvolle Aufklärung der Begrifflichkeit
- f) Klärung meiner Rolle als Schulleitung
- g) Führung eines Kollegiums durch Mitverantwortung. Klärung. Wann leiten / führen, wann kollegiale Mitverantwortung?
- h) Die Kluft / Zwiespalt aufzuzeigen, wenn man einerseits als Rin Führungsposition hat, aber aufgrund versch. Situationen jeweils andere Rollen einnehmen muss. Geling eine Annäherung für beide ?
- i) Reflexion über Rolle Aufgaben eines Schulleiters: welchen Spielraum (individuell) ? / - Spannungsfeld in dem ein Schulleiter steht durchleuchten / - Hilfen / persönliche Erkenntnisse, welchen Platz ich einnehme / einnehmen möchte
- j) keine
- k) Vorbereitung auf führende Rolle
- l) Vertiefung meines Verständnisses über Führung mit Glaubwürdigkeit
- m) Wie bringe ich verschiedene Rollen als Vorgesetzter, Lehrer, Kollege unter einen Hut? Was muss ich eventuell beachten, um die Vorgesetztenrolle nicht zu gefährden?
- n) Ich gehe in den heutigen Tag einmal ohne Erwartungen.

- o) /
p) keine! Möchte mich überraschen lassen - jedes Mal, wenn ich Erwartungen hatte, wurden sie mehr oder weniger nicht erfüllt!

Welches Vorwissen können Sie einbringen?

- a) Unangenehme Erinnerungen an best. Situationen, in den Führung nötig war.
b) Wenig, lediglich die Erfahrung, die ich als Lehrer von meinen früheren Schulleitern (das waren 2) gemacht habe.
c) Schulleiter als Innovator und Organisator
d) Lehrer ist gleichzeitig auch „Schauspieler“
e) Schulpädagogische Grundwissen contra blitzartig eintretender Praxiserfahrung in der Führungsrolle
f) Probleme durch besondere Stellung an kleinen Schulen. Kollege / Schulleitung
g) praktische Erfahrungen
h) Führungsverständnis: wie geführt werden kann. Problematik des Rollenwechsels
i) Theorie wenig
j) /
k) bisher als Teampartner die anderen Kollegen gesehen / weniger als Führer
l) Erfahrungen in versch. Führungsrollen
m) Erfahrungen als Lehrer, stv. Stellvertreter und Schulleiter
n) Welches Vorwissen kann man in den 1 3/4 Jahren schon erwarten. Eigentlich nur das aus den Alltagssituationen.
o) Verschiedene Aspekte aus den Wochen der Ausbildung zum stellvertretenden Schulleiter / lokale Fortbildungen aus Schulamtsebene / teilweise Literaturstudium
p) sehr wenig! Rolle? Der SL als Theaterakteur ? 10 Thesen: Führen heißt ...

Welche Erfahrungen haben Sie bislang mit diesem Thema?

- a) es fällt mir manchmal schwer zu führen.
b) Hatte noch keine professionelle Fortbildung
c) Schulleiter als Führungskraft und Kollege
d) Der Umgang mit Personen, die mit der Schule zu tun haben, erfordert einen ständigen Rollenwechsel
e) Theoretisches Wissen und subjektive Erkenntnis der jeweils auszufüllenden Rolle
f) sehr schwierig, immer genügend Zeit , Einfühlungsvermögen, Sachlichkeit u.v.m. aufzubringen
g) Alltagserfahrungen
h) erlebte Erfahrung
i) 2 Jahre Schulleitung / Erwartungen, die ich von den versch. Seiten an mich

herangetragen werden / wurden / - Strategien, die ich mir persönlich zurecht gelegt habe, damit umzugehen

j) /

k) /

l) praktische

m) /

n) s.o.

o) Die Erfahrung in den vergangenen fünf Jahren in der Schulleitung einen fast vollkommenen Wechsel eines Berufsbildes / Tätigkeitsbereiches zu erfahren

p) Mir geht es sehr gut in meiner "Rolle" als SL / - Aufgabe füllt mich aus, gibt mit Erfüllung und Befriedigung. Führen tue ich meist aus Bauchgefühl heraus, lasse mich beraten, ...? Versuche, Führung "auf Augenhöhe" zu leben.

Reflexion zum Thema: Führung und Rolle

Was haben Sie heute für sich dazu gelernt?

a) die bekannten einfachen Übungen auf die neue Aufgabe und Situation angewandt führt zu erstaunlichen Reflexionsergebnissen. Das war mal wichtig und nützlich.

b) Ruhe und Gelassenheit bringen auch Erfolg – Viele Dinge erledigen sich von selber.

c) Vielfältige, variable Möglichkeiten, Rollenverständnis darzustellen und nahe zu bringen!

d) Nicht alles ist sofort wichtig und dringend!

e) dass mit handlungs- und erlebnisorientierten Methoden Wissen auf angenehme und für alle zufriedenstellend erarbeitet werden kann

f) Die Rolle d. SL kann auf sehr angenehme Weise vermittelt werden

g) Führung und kolleg. Zusammenarbeit in optimaler Atmosphäre

h) Dinge gelassen zu sehen, das Eisenhower –Prinzip stark zu beachten, auch mal an sich zu denken und kein schlechtes Gewissen zu haben

i) – Bezüglich Erwartungen, die an mich herangetragen werden, zu gewichten: Eisenhower-Prinzip / - „Auftreten“ von großer Bedeutung / - Visionen einer „guten Schule“ im Auge zu behalten / - stetig „ auf dem Weg „ dahin zu bleiben ohne Rückschläge / Schwierigkeiten persönlich zu nehmen

j) ich bin auf dem richtigen Weg

k) an Menschen / Kollegen prägnanter herangehen / - sich Zeit für Kollegen nehmen / - wichtiges von Unwichtigen unterscheiden / - Dinge zurück stellen

l) der heutige Tag war der angenehmste, erlebnisorientierteste und zugleich auch ein sehr fruchtbarer Tag für die Erkenntnis und Umsetzung der SL-Rolle

m) durch praktisches Tun und spielerische Aktivität lassen sich Lehrgangsinhalte hervorragend vermitteln. Nicht alles muss sofort erledigt und entschieden werden

- n) sehr viel! Wichtiges und Unwichtiges zu unterscheiden / - offen für Signale werden / - Körper und Sprache geben viel preis.
- o) Nicht alles ist wichtig oder gar dringend - manches erledigt sich von selbst. Es ist möglich eine Atmosphäre zu schaffen, in der Herausforderung nicht als Stress empfunden wird.
- p) Reflexion ist unerlässlich, um Lernfortschritt zu erreichen!

Welche Ihrer Erwartungen bezüglich der Informationen zum Thema sind erfüllt, welche nicht?

- a) es ging ja nicht primär um Infos.
- b) Die Fortbildung stärkte mein Selbstvertrauen als Schulleiter.
- c) /
- d) Das Thema ist so umfangreich, dass nur die wichtigsten Aspekte angesprochen werden können – das ist gelungen!
- e) Meine Erwartungen wurden voll erfüllt bzw. übertroffen.
- f) Vielschichtigkeit der SL-Arbeit wurde interessant dargestellt
- g) Übertroffen!
- h) Hatte keine handlungsorientierte Erfahrung erwartet, sondern Kopf-Informationen, die aber noch nachgereicht werden sollen.
- i) alle erfüllt
- j) /
- k) die führende Rolle bewusster wahrzunehmen
- l) Erwartungen waren andersartig, jedoch positiv andere Behandlung des Themas, Die Informationen sind nicht „katalogmäßig“ aber erfahrbar aufgegriffen worden
- m) Reflexion ist wichtig. Häufig macht man sich zu wenig Gedanken über sein Rollenverhalten.
- n) da ich keine Erwartungen hatte, konnten keine erfüllt werden. Trotzdem: Wohl der informativste und angenehmste Tag der Woche mit einem sehr hohen Wissenszuwachs!
- o) /
- p) da ich keine Erwartungen hatte, konnten auch keine in Erfüllung / nicht in Erfüllung gehen!

Inwieweit haben Ihnen die handlungs- und erlebnisorientierten Methoden den Zugang zum Thema erleichtert, nicht erleichtert?

- a) /
- b) Sehr erleichtert, sie waren entspannend und trotzdem sehr gewinnbringend.
- c) Methoden erleichterten in hohem Maße den Zugang zum Thema. / Sehr einfühlbares und wohltuendes Klima
- d) Gelungen !
- e) nur erleichtert
- f) Erleichtert, da immer wieder auf die Führungsrolle eingegangen wurde

- g) sehr positiv, erleichternd.
- h) Zugang zum Thema wurde größtenteils erleichtert
- i) entspanntes Klima, hoher Bereitschaft sich einzubringen dadurch
- j) /
- k) /
- l) sehr
- m) Durch die lockere Atmosphäre und die abwechslungsreiche Methodik konnte das Thema intensiv erlebt werden.
- n) die Methoden waren hervorragend abgestimmt.
- o) wider Erwarten gaben sie einen lockeren aber erstaunlich direkten Zugang zum Thema
- p) Wenn man sich darauf einlassen kann - was heute problemlos ging (kleinere Gruppe - authentischer Referent) erleichtern diese Methoden den Zugang! Problem: Ich hätte eine breitere Theorie-Basis gebraucht, um die Erlebnisse/ Erfahrungen besser einsortieren zu können!

Welche Erfahrungen des heutigen Tages regen Sie zum Überdenken Ihrer bisherigen Praxis an?

- a) /
- b) ich werde des öfteren ruhiger u. gelassener an bestimmte Arbeiten herangehen
- c) Ruhe und Gelassenheit noch stärker zu praktizieren
- d) Gemeinsinn fördern ist sehr wichtig! Erleichtert den Zugang zur Teamarbeit!
- e) die erfahrenen Methoden sollten Eingang in mein schulleiterisches Handeln finden.
- f) Meine eigenen Grenzen
- g) Sehr hilfreich insgesamt für die alltägliche Weiterarbeit
- h) Zwischen wichtig und dringend und unwichtig stärker zu unterscheiden und zu reflektieren
- i) – bewussterer Einsatz der Körpersprache / - mehr auf Lehrer / Schulleitergesundheit zu achten / - Erwartungen, die an mich herangetragen werden bewusster zu gewichten
- j) /
- k) /
- l) alle, u.a. aber die Frage, ob die “selbstverständlichen “Methoden auch den erwünschten Erfolg bringen
- m) eigene Rolle regelmäßig überdenken
- n) /
- o) Ich habe ein recht positives Gefühl zur bisherigen Praxis - auch Fehler zu lassen bzw. zu geben ist nicht wirklich ein Problem.
- p) Vorentlastung ist sehr wichtig, um Lernerfolg zu haben / - gemeinsame Erlebnisse lassen die Zeit schnell vergehen / - hohe Methodenvielfalt bringt Zufriedenheit!

Abschließende Betrachtungen:

Hat die Begleitung durch das Forschungslogbuch Ihnen Unterstützung bei der Erarbeitung der einzelnen Fortbildungsbausteine geboten? Wenn ja, in welcher Weise?

- a) nein !
- b) /
- c) Das Forschungslogbuch hatte meiner Meinung nach wenig Einfluss auf die Erarbeitung der Fortbildungsbausteine
- d) Der Unterschied zwischen Erwartungen, die an ein Thema gestellt werden und dem, was das Thema bringt, ist manchmal erstaunlich.
- e) Es hat dazu beigetragen, dass die behandelten Themen unmittelbar reflektiert wurden.
- f) nein
- g) nein
- h) ja, zu memorieren
- i) sich noch aktiver mit dem Thema auseinander zu setzen, darüber zu reflektieren
- j) /
- k) /
- l) kaum
- m) hat eigentlich wenig Unterstützung gebracht
- n) Eigentlich nicht !
- o) nein
- p) nein

Empfanden Sie die regelmäßigen Eintragungen als eine Bereicherung / Belastung? Bitte nehmen Sie Stellung:

- a) es ist für mich eine Belastung!
- b) teils, teils
- c) eher eine Belastung
- d) Eher als Belastung. Gerade am Ende eines Bausteins sollte Zeit sein, das Ganze erst einmal „setzen“, zu lassen.
- e) Die Aufforderung sich mit einer Thematik unmittelbar gedanklich und schriftlich zu beschäftigen kann durchaus einen Belastungsfaktor darstellen. Das war in meinem Fall aber eher nicht so.
- f) wenig hilfreich, da ich die Fragen teilweise nicht beantworten konnte. Erwartungen? Vorstellungen? Hat man manchmal einfach nicht!
- g) keine Belastung, aber auch keine Bereicherung.
- h) eher Belastung
- i) teils / teils, bei manchen Punkten hatte ich wenig zu notieren, dennoch das Gefühl etwas schreiben zu müssen / sollen

- j) /
- k) /
- l) eher als Belastung
- m) Bereicherung: Ich musste mir bereits vorher Gedanken zum Thema machen und meine Erwartungen und Erfahrungen reflektieren
- n) eher eine Belastung. Ein Gespräch als Reflexion oder Vorbereitung ist effektiver.
- o) weder noch / kontemplative Eintragsphase am Schluss einer Veranstaltung hatte auch gute Aspekte / Die Eintragungen vor Beginn der Veranstaltungen waren für mich sinnlos und ineffektiv
- p) hat mir geholfen, den - durch Referenten verursachten - Frust los zu werden! In der Rückschau würde ich manchen Eintrag etwas abmildern - in der Situation war mir so zumute!

Wie ausgewogen fanden Sie das Verhältnis von Theorie und Praxis innerhalb der Woche?

- a) /
- b) In Ordnung
- c) sehr ausgewogen, vor allem das Thema am Donnerstag war sehr praxisorientiert
- d) angemessen. Es besteht manchmal die Gefahr, dass die „Praxis“ der Beschäftigung der Teilnehmer führt, ohne dass weitere Inhalte vermittelt werden
- e) Mo: ausgewogen / Di: eher ausgewogen / Mi: wenig ausgewogen, theorielastig / Do: sehr, sehr gut ausgewogen / Fr: sehr, sehr gut ausgewogen
- f) i.O.
- g) Viel Praxis, aber nicht immer hilfreich und fundiert.
- h) zu wenig Theorie
- i) sehr ausgewogen
- j) /
- k) /
- l) teilweise zu theorielastig, u.a. Kritik an Konferenzgestaltung
- m) beides hielt sich gut die Waage
- n) Theorie und Praxis wechselten sich gut ab.
- o) Das Verhältnis war in Ordnung, wenn ich mir teilweise auch mehr theoretische Phasen dann gewünscht hätte, wenn die praktischen schlecht gemacht waren.
- p) Deutliches Nein: Theorie wurde mit Einschränkung viel zu wenig vermittelt! Theorie wurde nicht einmal als Vorentlastung angeboten, sondern immer nur als Handout nachgeschoben. Schade !

Welche Methoden haben Sie besonders in Ihrem Lernprozess unterstützt?

- a) /
- b) die erlebnisorientierten Methoden

- c) Methoden der Konferenzführung
- d) aktuelle Beispiele bei den Rechtsfragen
- e) der handlungsorientierte Ansatz
- f) Methoden von A. Mühlendorfer
- g) Spannungsfreie, ausgewogene mit Sachkenntnis fundierte, handlungsorientierte Methoden kein Leistungszwang oder –druck! Keine Vorführung.
- h) handlungs- und erlebnisorientierte Prozesse
- i) verschieden
- j) /
- k) /
- l) handlungsorientierte, stressfreie
- m) eigenes Handeln, Bewegungsspiele, Gruppenarbeit
- n) Visualisierung und Eigenaktivität unterstützten am meisten.
- o) Es hing eigentlich weniger an den Methoden als an den Personen selbst. So war für mich die eher zentral / frontale Phase mit Fr. Karmann ähnlich gewinnbringend wie die praktischen Übungen mit M. Grüssner.
- p) Gruppenarbeiten

Denken Sie, dass die Fortsetzung des Forschungslogbuchs Ihnen im Berufsalltag Entlastung / Unterstützung / Entwicklungsmöglichkeiten bieten könnte?

- a) /
- b) weniger
- c) eher wenig Entlastung
- d) um das Logbuch konsequent zu nutzen, fehlt Zeit und Ruhe
- e) durchaus überlegenswert
- f) nein
- g) nein.
- h) keine Unterstützung
- i) Ich denke nein, vielleicht einmal wenn sich Rahmenbedingungen für Schulleitung bessern; Hausmeister, geschulte Verwaltungskraft auf längere Zeit, weniger Organisationsarbeit (geschulte Stellvertretung) usw. wenig Zeit für wirkliche Führungs- und Leitungsaufgaben
- j) /
- k) /
- l) in anders gegliederter Form u.U.
- m) eher nicht
- n) das denke ich nicht.
- o) nein
- p) nein

Vergleich Logbuch 1 und 2

Tabelle zu den Fragekomplexen:

Themen	LogNr.1	LogNr.2
Bezug zum Vortag	/	Ergänzen Sie bitte Gedanken zum Vortag, die Sie im Nachklang noch beschäftigt haben:
Erwartungen	➤ Welche Erwartungen zum Thema bringen Sie mit?	Welche Erwartungen an das Thema bringen Sie mit?
Erfahrungen	➤ Welches Vorwissen können Sie einbringen? ➤ Welche Erfahrungen haben Sie bislang mit diesem Thema?	Welche Erfahrungen, welches Vorwissen haben sie zu diesem Thema?
Referenten: Einstieg/ Aufgabe/ Transparenz/ Vorarbeit/ Team	/	➤ Gab der Einstieg Ihnen die Gelegenheit, gut ins Thema zu kommen? ➤ Inwieweit war Ihnen transparent, warum der /die Referent/innen in der angebotenen Form vorgingen? ➤ Wie schätzen Sie in diesem Zusammenhang der Wert von Teamarbeit ein?
Rahmenbedingungen: Raum/ Ort/ Zeit/ Material/ Gruppengröße	/	➤ Boten die Rahmenbedingungen ein ausreichend lernförderndes Umfeld, so dass Sie sich auf das Angebotene gut einlassen konnten? ➤ Welche Bedeutung hat für Sie die Größe der Gruppe?
Methodenauswahl: erlebnisorientierte Methoden/ lernen/ Ganzheitlichkeit/ Themen und Passung/ Reflexion/	➤ Inwieweit haben Ihnen die handlungs- und erlebnisorientierten/ gewählten Methoden den Zugang zum Thema Teamentwicklung/ ... erleichtert/nicht erleichtert?	➤ Empfinden Sie die Auswahl der Methoden angemessen für das dargebotene Thema? ➤ In welcher Form erleichterte Ihnen der hier gewählte Zugang durch die Methoden die Auseinandersetzung mit der angebotenen Thematik? ➤ Reichte Ihnen die Zeit und die Gelegenheit zur Reflexion im Sinne der Selbstreflexion aus?
Adressateneinbezug: Führungskräfte/ Distanz und Nähe/ Freiwilligkeit/ Widerstand		➤ Fiel es Ihnen leicht, sich auf die methodischen Angebote einzulassen oder haben Sie bei sich zunächst eine abwehrende Regung wahrgenom-

		<p>men?</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Hätten Sie bei einigen Übungen lieber eine Beobachterrolle eingenommen? ➤ Sind Ihnen solche Zugänge zu Lernangeboten als Führungskraft vertraut?
Lernerfahrungen	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Was an diesem Tag war mir Impuls, meine Praxis zu überdenken? ➤ Welche Erfahrungen des heutigen Tages regen Sie zum Überdenken Ihrer bisherigen Praxis an? ➤ Was haben Sie heute für sich dazu gelernt? 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Was haben Sie heute für sich dazu gelernt? ➤ Was brauchen Sie, um das Gelernte nachhaltig weiter zu führen?
Transfer / Nachhaltigkeit	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Was an diesem Nachmittag ermuntert Sie zum Transfer in den Schulalltag? ➤ Welche Erfahrungen des heutigen Tages regen Sie zum Transfer in den Führungsalltag an? 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Welche Erfahrungen des heutigen Tages regen Sie zum Transfer in den Führungsalltag an?
Sonstiges	/	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Hier finden Sie noch zusätzlich Gelegenheit, ganz individuelle Ergänzungen und Eindrücke aufzuschreiben:

Fragen zum Einstieg:

Themen:	LogNr. 1	LogNr.2
Logbucharbeit / schriftliche Reflexion	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Welche Methoden der schriftlichen Aufzeichnungen von Gedanken / Überlegungen / Reflexionen sind Ihnen vertraut? ➤ Können Sie sich vorstellen, dass Ihnen die Form der schriftlichen Reflexion von Erfahrungen im Rahmen Ihrer Schulleitungstätigkeit behilflich sein könnte? Nehmen Sie dazu Stellung. ➤ Haben Sie bereits Unterstützungsangebote zur Selbstreflexion erfahren / ausgewählt 	

	/ geplant? Wenn ja, welche?	
Lernen	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Was verbinden Sie mit dem Wort „Erlebnis“ im Zusammenhang mit Lernen? ➤ Wie ist Ihre Meinung zu der Aussage: aus Erlebnissen werden Erfahrungen und daraus Erkenntnisse mit Hilfe von Reflexion und Transfer! 	
Methoden	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Haben Sie sich mit Methoden der Erwachsenenbildung schon einmal näher beschäftigt? Wenn ja, in welcher Form? ➤ Welche Vorstellungen haben Sie von handlungs- und erlebnisorientierten Methoden? ➤ 	
Andere Bereiche als Einstieg		<ul style="list-style-type: none"> ➤ Hat die selbstreflexive Arbeit mit dem Forschungslogbuch der ersten Woche Sie in irgendeiner Form in der Zwischenzeit beschäftigt? ➤ Welche Erwartungen haben Sie diesbezüglich an die bevorstehende Woche?

Fragen zum Abschluss:

Themen:	LogNr.1	LogNr.2
Logbucharbeit	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Hat die Begleitung durch das Forschungslogbuch Ihnen Unterstützung bei der Erarbeitung der einzelnen Fortbildungsbausteine geboten? Wenn ja, in welcher Weise? ➤ Empfinden Sie die regelmäßigen Eintragungen als eine Bereicherung / Belastung? Bitte nehmen Sie Stellung: ➤ Denken Sie, dass die Fortsetzung des Forschungslogbuchs Ihnen im Berufsalltag 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Nehmen Sie Stellung zum Einsatz des Forschungslogbuchs in dieser Woche:

	Entlastung / Unterstützung / Entwicklungsmöglichkeiten bieten könnte?	
Methoden	➤ Welche Methoden habe Sie besonders in Ihrem Lernprozess unterstützt?	Geben Sie einen Gesamt-rückblick aus Ihrer persönlichen Sicht auf die Angebote dieser Woche:
Informationsvermittlung	➤ Wie ausgewogen fanden Sie das Verhältnis von Theorie und Praxis innerhalb der Woche?	Gehen Sie auf den Methodeneinsatz dieser Woche aufgrund Ihrer persönlichen Erfahrung ein:

Logbuch 2

**Das Forschungslogbuch in der Führungsfortbildung
mit dem besonderen Fokus auf das methodische Angebot:**

Programm der Woche:

Baustein 1:

Teamentwicklung / Gaby Friesinger und Eva Post / 7. Januar 08

Baustein 2:

Kommunikation / Edeltraud Karmann / 8. Januar 08

Baustein 3:

Führung und Rolle/ Manfred Grüssner und Albert Mühldorfer / 9./10.01.08

Gesprächskreis: Moderation: Gaby Friesinger, Diskussionsteilnehmer: Manfred Grüssner / Albert Mühldorfer, Beobachterin: Eva Post am 10. Januar 2008 um 17.00 – 18.00 Uhr

Bitte notieren Sie zu allen Fragen Ihre Gedanken – und seien sie noch so kurz. Wenn Ihnen der Platz nicht reicht, sind am Ende des Gehefts weitere Blätter für Ergänzungen angefügt.

Herzlichen Dank für Ihre Bereitschaft, bei diesem Projekt mitzuwirken!

Einstiegsfragen zu Beginn der Woche:

- Hat die selbstreflexive Arbeit mit dem Forschungslogbuch der ersten Woche Sie in irgendeiner Form in der Zwischenzeit beschäftigt?

- Welche Erwartungen haben Sie diesbezüglich an die bevorstehende Woche?

Baustein 1:

Teamentwicklung

Fragen im Vorfeld:

Welche Erwartungen an das Thema bringen Sie mit?

Welche Erfahrungen, welches Vorwissen haben sie zu diesem Thema?

Im Anschluss an den Baustein Teamentwicklung:

- Ermöglichte der Einstieg Ihnen die Gelegenheit, gut ins Thema zu kommen?

- Inwieweit war Ihnen transparent, warum der /die ReferentInnen in der angebotenen Form vorgingen?

- Wie schätzen Sie in dem von Ihnen heute erlebten Angebot den Wert von Teamarbeit der ReferentInnen ein?

- Boten die Rahmenbedingungen ein ausreichend lernförderndes Umfeld, so dass Sie sich auf das Angebotene gut einlassen konnten?

➤ Welche Bedeutung hat für Sie die Größe der Gruppe?

➤ Empfinden Sie die Auswahl der Methoden angemessen für das dargebotene Thema?

➤ In welcher Form erleichterte Ihnen der hier gewählte Zugang durch die Methoden die Auseinandersetzung mit der angebotenen Thematik?

➤ Reichte Ihnen die Zeit und die Gelegenheit zur Reflexion im Sinne der Selbstreflexion aus?

- Fiel es Ihnen leicht, sich auf die methodischen Angebote einzulassen oder haben Sie bei sich zunächst eine abwehrende Regung wahrgenommen?

- Hätten Sie bei einigen Übungen lieber eine Beobachterrolle eingenommen?

- Sind Ihnen solche Zugänge zu Lernangeboten als Führungskraft vertraut?

- Was haben Sie heute für sich dazu gelernt?

- Was brauchen Sie, um das Gelernte nachhaltig weiter zu führen?

- Welche Erfahrungen des heutigen Tages regen Sie zum Transfer in den Führungsalltag an?

- Hier finden Sie noch zusätzlich Gelegenheit, ganz individuelle Ergänzungen und Eindrücke aufzuschreiben:

Baustein 2: Kommunikation Fragen im Vorfeld:

Ergänzen Sie bitte Gedanken zum Vortag, die Sie im Nachklang noch beschäftigt haben:

Welche Erwartungen an das Thema bringen Sie mit?

Welche Erfahrungen, welches Vorwissen haben sie zu diesem Thema?

Im Anschluss an den Baustein Kommunikation:

- Ermöglichte der Einstieg Ihnen die Gelegenheit, gut ins Thema zu kommen?

- Inwieweit war Ihnen transparent, warum der /die ReferentInnen in der angebotenen Form vorgingen?

- Wie schätzen Sie in dem von Ihnen heute erlebten Angebot den Wert von Teamarbeit der ReferentInnen ein?

- Boten die Rahmenbedingungen ein ausreichend lernförderndes Umfeld, so dass Sie sich auf das Angebotene gut einlassen konnten?

- Welche Bedeutung hat für Sie die Größe der Gruppe?

- Empfanden Sie die Auswahl der Methoden angemessen für das dargebotene Thema?

- In welcher Form erleichterte Ihnen der hier gewählte Zugang durch die Methoden die Auseinandersetzung mit der angebotenen Thematik?

- Reichte Ihnen die Zeit und die Gelegenheit zur Reflexion im Sinne der Selbstreflexion aus?

- Fiel es Ihnen leicht, sich auf die methodischen Angebote einzulassen oder haben Sie bei sich zunächst eine abwehrende Regung wahrgenommen?

- Hätten Sie bei einigen Übungen lieber eine Beobachterrolle eingenommen?

- Sind Ihnen solche Zugänge zu Lernangeboten als Führungskraft vertraut?

- Was haben Sie heute für sich dazu gelernt?

- Was brauchen Sie, um das Gelernte nachhaltig weiter zu führen?

- Welche Erfahrungen des heutigen Tages regen Sie zum Transfer in den Führungsalltag an?

-
-
- Hier finden Sie noch zusätzlich Gelegenheit, ganz individuelle Ergänzungen und Eindrücke aufzuschreiben:

Baustein 3: Führung und Rolle Fragen im Vorfeld:

Ergänzen Sie bitte Gedanken zum Vortag, die Sie im Nachklang noch beschäftigt haben:

Welche Erwartungen an das Thema bringen Sie mit?

Welche Erfahrungen, welches Vorwissen haben sie zu diesem Thema?

Im Anschluss an den Baustein: Führung und Rolle

- Ermöglichte der Einstieg Ihnen die Gelegenheit, gut ins Thema zu kommen?

- Inwieweit war Ihnen transparent, warum der /die ReferentInnen in der angebotenen Form vorgingen?

- Wie schätzen Sie in dem von Ihnen heute erlebten Angebot den Wert von Teamarbeit der ReferentInnen ein?

- Boten die Rahmenbedingungen ein ausreichend lernförderndes Umfeld, so dass Sie sich auf das Angebotene gut einlassen konnten?

- Welche Bedeutung hat für Sie die Größe der Gruppe?

- Empfanden Sie die Auswahl der Methoden angemessen für das dargebotene Thema?

- In welcher Form erleichterte Ihnen der hier gewählte Zugang durch die Methoden die Auseinandersetzung mit der angebotenen Thematik?

- Reichte Ihnen die Zeit und die Gelegenheit zur Reflexion im Sinne der Selbstreflexion aus?

- Fiel es Ihnen leicht, sich auf die methodischen Angebote einzulassen oder haben Sie bei sich zunächst eine abwehrende Regung wahrgenommen?

- Hätten Sie bei einigen Übungen lieber eine Beobachterrolle eingenommen?

-
-
- Sind Ihnen solche Zugänge zu Lernangeboten als Führungskraft vertraut?

- Was haben Sie heute für sich dazu gelernt?

- Was brauchen Sie, um das Gelernte nachhaltig weiter zu führen?

- Welche Erfahrungen des heutigen Tages regen Sie zum Transfer in den Führungsalltag an?

- Hier finden Sie noch zusätzlich Gelegenheit, ganz individuelle Ergänzungen und Eindrücke aufzuschreiben:

Abschlussfragen zu dieser Woche:

Nehmen Sie Stellung zum Einsatz des Forschungslogbuchs in dieser Woche:

Geben Sie einen Gesamtrückblick aus Ihrer persönlichen Sicht auf die Angebote dieser Woche:

Gehen Sie auf den Methodeneinsatz dieser Woche aufgrund Ihrer persönlichen Erfahrung ein:

Ergänzungen zu den Bausteinen. Geben Sie das Thema und die Frage an:

Einstiegsfragen zu Beginn der Woche:

- Hat die selbstreflexive Arbeit mit dem Forschungslogbuch der ersten Woche Sie in irgendeiner Form in der Zwischenzeit beschäftigt?
 - a) "Schultagebuch" mit Computer geführt: sämtliche Ereignisse und Besonderheiten kalendarisch notiert (zunächst nur Äußerlichkeiten), aus dem ein "Jahresbericht" erstellt und veröffentlicht werden kann. Zusätzlich Reflexionen der Prozesse
 - b) ja - in den Weihnachtsferien, - ich habe aber nicht jeden Tag der Woche in Dillingen reflektiert, sondern die Woche als Einheit betrachtet. Zwischenzeitlich hatten wir auch schon den regionalen Kurs, wodurch manche Dinge sich ergänzt haben, bzw. neu hinzu gekommen sind.
 - c) Ja, insbesondere die Frage nach dem "Wie" und "Wann" der Reflexion selbst: Die Eindrücke und Erfahrungen der ersten Zeit waren sehr komprimiert, intensiv und vielfältig, dass sie unmöglich in kurzer Zeit niedergeschrieben werden können. Dennoch ergeben sich strukturelle Merkmale: - kurzfristige Problemstellungen: Tagesgeschäft. Spontane Entscheidungen - mittelfristige Aufgaben: Planung von Konferenzen, Gremienarbeit - langfristige Ziele: Schulkonzept, Sachverwaltung (Budget)
 - d) Eigentlich erst vor Beginn des Lehrgangs
 - e) Nein
 - f) Nein, ich habe eine andere Form als das Forschungslogbuch zur Selbstreflexion gewählt
 - g) In der ersten Woche habe ich keine Zeit gefunden, mich mit dem Logbuch zu beschäftigen. Im Nachgang zu dieser Woche habe ich mit den Aufbau und die Inhalte des Logbuchs genauer angesehen, deshalb ...
 - h) Habe mich nach dem Sinn gefragt; Habe mich nicht mehr damit auseinandergesetzt; Zeitpunkt dafür war denkbar unglücklich (Schuljahresende, Neuantritt der Stelle, viele Wissensdefizite...)
 - i) Nein; Reflexion eines jeden Tages erfolgt während der Fahrt Schule - Wohnung bzw. bei haushaltlichen Tätigkeiten
 - j) Selbstreflexion in anderer Form
 - k) Nein, erst in letzten Woche vor dem Lehrgang habe ich wieder damit beschäftigt.
 - l) Ja, ich habe u.a. die Aufzeichnungen zum Rollenverständnis evaluiert
 - m) Leider nicht; habe angefangen ein Tagesprotokoll Schulleitung zu führen, konnte es aber nicht durchhalten - habe nur problematische Situationen / Gespräche/ Vereinbarungen festgehalten.
 - n) Nicht in dieser schriftlichen Form, aber tgl. Reflexion was war und ist wichtig. Z.B. Fahrt zur Schule / Fahrt nach Hause - was will ich heute anders machen? Was ist zu tun? /Wie ist "dies" gelaufen? Was muss evtl. aufgearbeitet werden - u. wie?
 - o) Lehrgang gewechselt!
 - p) nein
 - q) Führe fast jeden Abend während der letzten Monate zum Nachdenken über meine "Arbeit"

- Welche Erwartungen haben Sie diesbezüglich an die bevorstehende Woche?
 - a) - besonders intensive Beschäftigung mit Themen und Art der Vermittlung notwendig

- b) Reflexion, bewusste "Nacharbeit"
- c) Wie spiegelt sich der "Ist"-Stand der bisherigen Erfahrungen und Erkenntnisse mit den Inhalten der Fortbildung? Gibt es einen "geheimen" Lehrplan, der "über den Dingen schwebt" d.h. sind viele dienstliche Entscheidungen nicht auch von den persönlichen Beziehungsstrukturen und den örtlichen Gegebenheiten geprägt
- d) Informationen zu erhalten und Bausteine in der Praxis umsetzen zu können. Jeder, glaube ich, erwartet, dass er aus dieser Woche etwas in die Wirklichkeit transferieren kann.
- e) Sofortige Reflexion = "Wiederholung" -- Lerneffekt/-erfolg höher
- f) Dass die Einträge der ersten Woche mit der von mir gewählten Form der Selbstreflexion dasselbe oder ähnliche Ergebnisse liefern.
- g) ... habe ich mir vorgenommen, in dieser zweiten Woche intensiver damit zu arbeiten, um auch die Chance der detaillierten Reflexion für mich besser zu nutzen. Insofern soll mit das Logbuch zu einer strukturierten Auseinandersetzung und Nachbearbeitung der Lehrgangsinhalte verhelfen. Der Gesamttrückblick am Wochenende wird für mich interessant, weil ich dann kontrollieren möchte, ob diese Form der Auseinandersetzung für mich praktikabel ist.
- h) Könnte ein Beitrag zur Reflexion des Gehörten sein; erscheint mir ziemlich arbeitsaufwändig; insgesamt 48 Fragen am Ende eines Tages mit sehr wichtigen Inputs; es verursacht Arbeit
- i) Bestimmt gibt es Vorteile, die Selbstreflexion schriftlich durchzuführen. Ich hoffe, sie zu entdecken.
- j) Festigung der Inhalte; Reflexion über Erlebtes; Wertung der Methoden
- k) Neugierig, aber keine speziellen Erwartungen
- l) Ich hoffe, dass das Logbuch hilft, besser über Teamentwicklung u. Kommunikation zu reflektieren, "Führung und Rolle" interessieren mich genauso
- m) Bin etwas skeptisch, keine klaren Erwartungen, versuche offen zu sein.
- n) Was ist neu - was kann ich wie umsetzen? Was bedarf evtl. Klärung?
- o) Intensivere Beschäftigung mit den Inhalten durch bewusstes Reflektieren.
- p) Geringe Erwartungen; Aufwand und Ertrag schienen mir in keinem Verhältnis zu stehen
- q) Ich erwarte keine allzu großen Irritationen

Baustein 1:

Teamentwicklung

Fragen im Vorfeld:

Welche Erwartungen an das Thema bringen Sie mit?

- a) Wie kann ich ein positives Lehrerkollegium bekommen?
- b) Fragen:
 - a. Wer soll in das Team?
 - b. Wie aktiviert man innerhalb d. Teams alle zur konstruktiven, aktiven Arbeit?
 - c. Was mache ich mit den Kollegen/innen, die nicht im Team mitarbeiten?
 - d. Wer steckt das Handlungsfeld (z.B. Aufgaben, Themen) für das Team ab SL oder Kollegium?

- c) Zusammenhang "Selbstbild" - "Team-Bild"? Rollenverständnis Entwicklung Wohin? Welche Teams? Jahrgangsstufenteams, themenorientierte Teams, schulübergreifende Teams (berufsbezogene Maßnahmen)
- d) Teamarbeit - Einzelarbeit - Sind eigentlich wirtschaftliche Ergebnisse in der Schulpraxis anwendbar? Ist Teamarbeit als Schulleiter immer anzuwenden? Wie kann ich meine Mitarbeiter motivieren? Miteinander Ziele erreichen und Mehrarbeit für Lehrer hinnehmen?
- e) Interesse an wissenschafts-theoretischen Grundlagen; Optimierung der Teamarbeit in Schulleitung und Kollegium durch neue, erweiterte Kenntnisse und Erfahrungen
- f) /
- g) Vertiefung meiner Vorkenntnisse
- h) Schularbeit = Teamarbeit; Teamarbeit erfordert aber auch Führung; Herausforderung als "junger" Schulleiter; Wie kann man Team erfolgsorientiert führen?
- i) Wie können bereits bestehende "funktionierende" Teams verstärkt und weiterhin motiviert werden? Wie kann ich lenken, ohne "absorbiert" zu werden?
- j) Hilfen beim Rollenverständnis als Schulleiter in Hinblick auf die Thematik
- k) Teambildung: Wie stellt man ein Team am besten zusammen? Rollenverteilung im Team
- l) Endlich einmal richtig im Team arbeiten, nicht nach dem Motto: **Toll ein anderer machts**
- m) Anregungen für die Zusammenarbeit in der Schulleitung, im Kollegium (eher mehrere Kleingruppen) Handwerkszeug für die Teamarbeit
- n) Neue method. Ansätze. Wie findet das Team selbst "seinen" Leiter - Funktionsrollen - Konkurrenzverhalten, Lösungsansätze
- o) Neue Sichtweisen zum Thema Teamentwicklung
- p) /
- q) Wie bringt man Leute zusammen, die sich nicht riechen können. Wie "belohnt" man seine "tollen" Teams

Welche Erfahrungen, welches Vorwissen haben sie zu diesem Thema?

- a) /
- b) keine
- c) Teambildung bei Lehrern, die in gleichen Klassen unterrichten (kurzfristig bei aktuellen Problemen), Projektplanungen (mittelfristig), Teambildung längerfristige Vorhaben (Leitbild: Schulprofil)
- d) Teamarbeit kann nur gelingen, wenn alle mitziehen. Auch Kollegen lösen sich nur selten aus ihrer alten Rolle (Einzelkämpfer - älteres Kollegium ...)
- e) Erfahrung: Schulleitungsteam seit 1987 mit wechselnden R, KR; Arbeit in Fortbildungsteams; Vorwissen: Bisher keine spezielle Beschäftigung mit diesem Thema
- f) Mehrere "Runden" an den letzten beiden Schulen; Schulentwicklung als syst. Prozess (HS 450 S); AG M-Zug (7-10. zwei-/ teils dreizügig); ISI-Wettbewerb/Schulentwicklung als Wettbewerbsbeitrag
- g) Teamorientiertes Arbeiten ist mir vertraut; die Arbeit in einem Team empfinde ich als gewinnbringend und umso erfolgreicher je mehr es mit gelingt, mich auf Team und Aufgabe einzulassen. Theoretisches zur Teambildung und zu den Bestandteilen eines Teams mit den verschiedenen Rollen sind mir bekannt
- h) Teamerfahrung aus - Schule, - Verband, - Politik; Thema in arbeitsorientierten Managementseminaren, Ausbildung zum "Beobachter" im Rahmen von Assessmentseminaren

- i) Teambildende Methoden; Teamentwicklung zur Bewältigung von größeren Veranstaltungen; Mitarbeit in verschiedenen Teams (Lehrgänge, Referent, ...); Spagat: Stellvertreter - Schulleiter - Kollegium; Einblicke in gruppenspezifische Vorgänge; Förderung von Schülerteams als Klassenleiter; Teams im Bereich Sport
- j) Leitung des Arbeitskreises der Beratungslehrkräfte KEH (Landshut/Dingolfing)
- k) Geringes theoretisches Vorwissen
- l) Einbesuchter Lehrgang zum Thema "Teamwork" in Gars
- m) Diplompädagogik-Studium; Zulassungsarbeit über Team-Kleingruppen-Modell; Arbeit in Teams außerhalb der Schule, auch verknüpft mit Leitungsfunktionen, leite ein Netzwerk mit unterschiedlichen Berufsgruppen; arbeite sehr gerne mit /in Gruppen
- n) Kooperation mit Kollegen-, -innen, Klassenzimmer übergreifende Zusammenarbeit, Geschlossenheit de. Kollegiums - Motivationsschübe, innere Evaluation ein gemeinsames Thema bei gegenseitiger Hilfe zur Erreichung gemeinsamer Ziele; jahrgangsübergreifende Verzahnungen zur bestmöglichen Schülerförderung; Arbeit 4 J. als Konrektor an 2-häusiger Schule; usw. Ergebnisse werden durch Feedback rückgekoppelt. Keine Teamaufgabe ohne Ziel - nicht nur, dass Teamarbeit vorgezeigt wird.
- o) Mitarbeit in verschiedenen Teams, Infos zum Thema von Schulentwicklungsmoderatorenlehrgängen
- p) Mehrjährige Tätigkeit im Bereich der Schulleitung sowie in der Vereinsarbeit
- q) Vorwissen von Mannschaftssportarten

Im Anschluss an den Baustein Teamentwicklung:

- Ermöglichte der Einstieg Ihnen die Gelegenheit, gut ins Thema zu kommen?
 - a) ja
 - b) ja, war sehr aufschlussreich,
 - c) ja, sehr motivierende und plausible Interaktion, Selbsterfahrung
 - d) Ist immer subjektiv. Die eigene Einstellung muss stimmen.
 - e) Ja, aber hoher Zeitaufwand
 - f) /
 - g) Der Einstieg hatte für mich nur indirekt mit dem Thema Teamentwicklung zu tun.
 - h) Sehr anschaulich; praktisch nachvollziehbar; Grundlagen für theoretische Ausführungen
 - i) War sehr zielorientiert, kommunikativ
 - j) Weitgehend
 - k) Ja, diente für mich in erste Linie wieder Kontakte zu bekannten Kollegen aufzubauen
 - l) Sehr gut, man konnte schon erste Erfahrungen mit Gruppenprozessen machen
 - m) Ja, machte locker und aufgeschlossen
 - n) Ja
 - o) Praktische Übungen lockern auf und helfen zu eigenen Einsichten (zu) "im Innern"
 - p) /
 - q) Ja

- Inwieweit war Ihnen transparent, warum der /die ReferentInnen in der angebotenen Form vorgingen?
 - r) /
 - s) anfänglich nicht, zum Ende hin aber immer deutlicher

- t) von der Selbsterfahrung in der Gruppe hin zur Erfahrung der Führung der Gruppe
- u) Um einem einen ersten Überblick zugeben, was man in dieser Woche erreichen will.
- v) Handlungsorientierter Einstieg und handlungsorientierte Erarbeitung der Thematik waren als Methode gewollt
- w) /
- x) Abgesehen vom oben erwähnten Einstieg waren die weiteren Vorgehensweisen für mich klar dem Thema zuordbar
- y) Durch eigene Erfahrungen beim Durchführen von Maßnahmen
- z) Die Erklärungen ermöglichten volle Transparenz
- aa) Nachvollziehbar
- bb) /
- cc) über das konkrete Tun zur Anschauung und zum reflektierten Teil, Sehr transparent!
- dd) Haben die Referentinnen erklärt, gut verständlich
- ee) Logisch
- ff) /
- gg) /
- hh) Äußerlichkeit - Innerlichkeit - Kern

➤ Wie schätzen Sie in dem von Ihnen heute erlebten Angebot den Wert von Teamarbeit der ReferentInnen ein?

- a) /
- b) hoch
- c) unabdingbar, macht Forderungen deutlich: mehr Zeit, mehr Entlastung, mehr Spielräume, differenzierte Professionalität
- d) Ich denke, dass die Sichtweisen von Rektorinnen und Rektoren unterschiedlich ist. Das könnte man auch im Tandem versuchen (?)
- e) Gute abgestimmte Vorbereitung; methodisch geschickte Durchführung; Referentinnen fühlen sich im Team wohl
- f) /
- g) Es ist m. E. eine sinnvolle Verknüpfung, wenn beim Thema Teamentwicklung auch die Referenten als Team auftreten und arbeiten
- h) Sehr hoch, persönliche Sympathien: sie können miteinander, harmonisches Gespann
- i) Arbeitsteilung für Referenten; abwechslungsreiche Gestaltung, positiv für Teilnehmer; war zielorientiert / beide gingen "Hand in Hand"
- j) ?
- k) Teamarbeit spielt eine wichtige Rolle im Schulalltag
- l) Sehr gut!
- m) ? Wenn das heißen soll, ob es gut ist, dass die Referentinnen zu zweit im Team gearbeitet haben, sag ich ja!
- n) +
- o) /
- p) /
- q) sehr hoch mit Abstrichen

➤ Boten die Rahmenbedingungen ein ausreichend lernförderndes Umfeld, so dass Sie sich auf das Angebotene gut einlassen konnten?

- a) /
- b) ja

- c) ja, gute Strukturierung, gute Rhythmisierung, gute Selbsterfahrung, besser: mehr Theorieanteile zur sachlichen Selbstreflexion
- d) Haben gestimmt
- e) Raum, Medieneinsatz sehr gut geeignet, übersichtlich, akustisch gut
- f) /
- g) ja,
- h) räumliche Voraussetzungen ++; persönliche Motivation(heute) -; Unterbringung okay; Personenkreis o.k.
- i) ja
- j) ja
- k) ja
- l) sehr gut, genügend Platz, viel Gruppenarbeit
- m) ja
- n) ja
- o) ja
- p) /
- q) ja

➤ Welche Bedeutung hat für Sie die Größe der Gruppe?

- a) Sollte nicht noch größer als 20 sein
- b) Große Bedeutung, je größer desto schwieriger
- c) Sie ist in Planungsphasen m.E. zu groß, da nicht alle Aspekte gleichwertig behandelt werden können.
- d) Hat immer eine Bedeutung. Um effektiver arbeiten zu können, sind Kleingruppen sinnvoller.
- e) Gruppe sollte für die angewandten Methoden nicht größer sein
- f) /
- g) keine entscheidende
- h) Sie soll beides ermöglichen: 1) Schonraum zur Erprobung eigener Ideen 2) Rückzugsmöglichkeit bei Indisposition; Gruppengröße i.O.: Schade, dass nicht alle dabei sind vom letzten Mal!
- i) Sehr wichtig, Mindestgröße erreicht - Arbeit gut möglich; nicht zu groß - Übersicht bleibt erhalten
- j) Die Größe der Gruppe ist für die Thematik angemessen.
- k) Je größer eine Gruppe, desto unpersönlicher
- l) Sehr wichtig, da Gruppengrößen ab 7 Personen wenig sinnvoll sind.
- m) Etwas zu groß und heterogen, um weitergehende Entwicklungen zuzulassen!
- n) Optimal
- o) Etwas 20 Personen ist ok, 30 wären zu viele!
- p) /
- q) keine oder wenig Bedeutung

➤ Empfinden Sie die Auswahl der Methoden angemessen für das dargebotene Thema?

- a) ja
- b) ja, sehr abwechslungsreich
- c) ja, siehe oben (... lernförderndes Umfeld)
- d) Kritik bedeutet immer, was würdest du besser machen. Jede Methode hat sicher seinen Platz.

- e) Ja, angemessen; persönlicher Wunsch: Ausweitung; theoretische Grundlagen in einem Grundsatzreferat
- f) /
- g) ja
- h) sehr praxisorientiert, anschaulich, zeitl. Einsparungspotential für andere wichtige Inhalte
- i) Im Großen und Ganzen ja, macht viel Spaß, teilweise aber kaum auf ein Kollegium übertragbar
- j) Im Zeitrahmen, ja! Für den Zeitrahmen zu wenig Methoden.
- k) Ja
- l) Gut, viele Übungen (Stab, Seil, ...) mit "AHA-Effekt"!
- m) Teilweise ja, weil Prozesse erlebbar waren und reflektiert wurden, line-up etwas zu ausgedehnt, insgesamt zu wenig Zeit für Skeptiker
- n) Ja
- o) Wechsel von Praxis und Theorie wirkt motivierend, befördert Lerneinsichten
- p) /
- q) ja

➤ In welcher Form erleichterte Ihnen der hier gewählte Zugang durch die Methoden die Auseinandersetzung mit der angebotenen Thematik?

- a) /
- b) sehr anschaulich
- c) Bewusst werden verborgener Prozesse, von Defiziten der Wahrnehmung
- d) Durch die 2-Teilung der Gruppe war dies leichter
- e) Abwechslung durch Eigenaktivität, aber persönlicher Wissenszuwachs höher durch zusätzliche theoretische Grundlegung
- f) /
- g) die überwiegende Mehrheit der Methoden trug in geeigneter Weise zur Verdeutlichung der Thematik bei
- h) am effektivsten mit: Aussprache und praktische Erfahrungen anderer Kolleg/innen; theoretischer Abriss würde ausreichen, so angenehm Anschaulichkeit auch sein mag
- i) anschauliche Darbietung
- j) Schnellere Anknüpfung an Bekanntschaften Anfang August (mehr Lockerheit)
- k) /
- l) Immer nach einer Übung konnte man in ausreichendem Maße über den Einstieg reflektieren.
- m) /
- n) praktikabel zielorientiert
- o) praktisches Tun macht Theorie erlebbar
- p) /
- q) Tarnen die Erkenntnisse

➤ Reichte Ihnen die Zeit und die Gelegenheit zur Reflexion im Sinne der Selbstreflexion aus?

- a) ja
- b) ja, man kann ja auch mittags oder vor 9 Uhr die Reflexion durchführen
- c) Ja, da die Reflexion über die gesamte Lehrgangsdauer ausgedehnt ist
- d) Eigentlich reicht die Zeit nie aus. Es kann nur ein "anreißen" sein.
- e) Ja

- f) /
- g) ja
- h) nein, Gesprächsbedarf!
- i) Wird im Keller fortgesetzt
- j) Ja
- k) Ja
- l) Ja
- m) Ja, für dieses Thema
- n) Ja,
- o) Ja
- p) /
- q) Nein

➤ Fiel es Ihnen leicht, sich auf die methodischen Angebote einzulassen oder haben Sie bei sich zunächst eine abwehrende Regung wahrgenommen?

- a) ja
- b) es fiel mir leicht
- c) natürlich ist es schwierig, sich vor anderen in einer "Rolle" zu präsentieren
- d) Ich glaube, dass es für einen leichter ist, eine abwehrende Haltung einzunehmen.
- e) Habe keine Aversionen gegen handlungsorientierte Methoden; habe keine Probleme, mich darauf einzulassen, aber: Erfahrungs- und Wissenszuwachs für mich persönlich höher mit zusätzlicher umfassender Grundlegung
- f) /
- g) ja, es gelingt mir gut, mich direkt und schnell auf die Methodik einzulassen
- h) nicht direkt, aber : Zeitfaktor/Effektivität
- i) machte Spaß, keinerlei Probleme
- j) fiel leicht
- k) hatte keine Probleme, mich auf die meth. Angebote einzulassen
- l) Hatte kein Problem, mich darauf einzulassen!
- m) Keine Abwehr bei diesen Übungen
- n) War ok.
- o) Methode ist gut
- p) Spielsituationen der angebotenen Art lösen bei mir spontan Abwehrreaktionen aus
- q) Spaßfaktor erleichtert das Aufeinander - Zugehen

➤ Hätten Sie bei einigen Übungen lieber eine Beobachterrolle eingenommen?

- a) nein
- b) nein
- c) Beide Erfahrungen sind wichtig und machen den Perspektivwechsel bewusst
- d) Am ersten Tag ist es doch angenehmer, sich ein eine Beobachterrolle zu verdrücken
- e) Aktiv mitmachen und beobachten ist z.T. möglich
- f) /
- g) nein
- h) nein: mitgefangen - mitgehangen
- i) nein
- j) beides reizvoll
- k) nein
- l) Ja, bei der Stabübung
- m) Nein

- n) Nein
- o) Nein
- p) Ganz sicher!
- q) Hab ich immer wieder

➤ Sind Ihnen solche Zugänge zu Lernangeboten als Führungskraft vertraut?

- r) /
- s) nein
- t) als Führungskraft noch nicht. Insbesondere im Rahmen von SCHILFs wären derartige Angebote hilfreich
- u) Nein. Eigentlich nur die "Erlebnispädagogik" für Schüler, bzw. die Erlebnispädagogik für Führungskräfte in der freien Wirtschaft.
- v) Als Lehrer ja, als Führungskraft (Schulleiter) noch nicht angewendet
- w) /
- x) ja, aber ich wende sie noch zu wenig an
- y) als L. ja, als Führungskraft eher weniger - Frage nach der Planung einer derartigen Vorgehensweise
- z) ja
- aa) ja
- bb) nein
- cc) nein
- dd) ja, aber weniger in der Ausbildung zur Führungskraft, sondern in anderen Zusammenhängen
- ee) ja
- ff) Nein (in der Ausbildung zum Schl.entw.moderator aber viele positive Erfahrungen gemacht)
- gg) Bekannt ja, vertraut und willkommen: nein!
- hh) Ja

➤ Was haben Sie heute für sich dazu gelernt?

- a) /
- b) - grundlegendes Wissen zur Teamentwicklung - ich hätte gerne noch mehr praktische Übungen zu erlebnisorientierten Zugängen zu Lernangeboten, da diese Thematik für mich auch neu ist
- c) "There is more to the picture as the eye can see!"
- d) Teamentwicklung ist ein wichtiger Baustein, aber viele Entscheidungen eines Schulleiters sind im Team nicht lösbar (z.B. Versetzung einer Lehrkraft,...)
- e) "Teamuhr" mit Phasen der Teamentwicklung
- f) /
- g) ja vor allem die Aufforderung für mich, mehr aktiv von den Möglichkeiten einer erlebnisorientierten Arbeitsweise Gebrauch zu machen
- h) forming - storming - norming - performing; du bist Hauptsache, aber im Hintergrund!!
- i) Vorwissen wurde strukturiert, kann zielgerichteter angewendet werden
- j) U.U. mehr Zurücknahme als Führungskraft bei Teamarbeit
- k) Theoretische Grundlagen für bereits vorhandene prakt. Erfahrungen und praktische Möglichkeiten

- l) Den Mut zu haben, solche Übungen auch im Kollegium durchzuführen
- m) Teamuhr nach Tuckmann als Methode der Reflexion
- n) Der Weg ist ok.
- o) Teamentwicklung braucht Zeit
- p) Wenig!
- q) /

➤ Was brauchen Sie, um das Gelernte nachhaltig weiter zu führen?

- r) /
- s) Zeit, nun das Gelernte im Kollegium bzw. in Teilen des Kollegiums zu entwickeln
- t) Übung im Alltag
- u) /
- v) mehr Zeit zu weiterer theoretischer Beschäftigung mit der Thematik; Rollenspiele?
- w) /
- x) Übung und dadurch mehr Routine
- y) Alter Grundsatz: learning by doing!
- z) Noch mehr Methoden, um Auswahl zu ermöglichen
- aa) Zeit, Ressourcen
- bb) Zeit; evt. Weitere Anlässe
- cc) Weitere, vertiefende Erfahrungen mit solchen Übungen!
- dd) Mehr Tun im Alltag
- ee) /
- ff) Zeit, Übungsmöglichkeiten
- gg) /
- hh) reflektive Gespräche

➤ Welche Erfahrungen des heutigen Tages regen Sie zum Transfer in den Führungsalltag an?

- r) /
- s) - dem Kollegium etwas zutrauen - Ressourcen eruieren - Emotion und Sachlichkeit lassen sich nicht total trennen
- t) Im Prinzip ist es die Auswertung und Austausch zwischen kompetenten Erwachsenen - Fachgespräche
- u) /
- v) Initiierung; Beobachtung, Leitung von Teamarbeit bewusster gestalten
- w) /
- x) die Erkenntnis, dass die vorgestellte Methodik schnell und einfach in die tägliche Arbeit umsetzbar ist
- y) bei mir im Moment noch nicht handlungsmotiviert!
- z) Transparenz und Strukturierung sind sehr wichtig
- aa) Mehr Reflexion im Vorfeld der Teamarbeit
- bb) /
- cc) Man kann sich trauen, Teamentwicklung anzugehen, auch wenn es Widerstände gibt!
- dd) Beobachtungen von Team/Gruppenprozessen nach Teamuhr, mehr Verständnis für solche Prozesse durch Ausprobieren derselben (andere Übungen kannte ich schon so ähnlich)
- ee) Eigentlich wurde es schon so gemacht

- ff) Arbeiten der Schulleitung mehr in Teams verlagern
- gg) /
- hh) sich etwas entwickeln lassen, Beobachten während des Agierens

➤ Hier finden Sie noch zusätzlich Gelegenheit, ganz individuelle Ergänzungen und Eindrücke aufzuschreiben:

- a) /
- b) /
- c) /
- d) /
- e) Zeit für dieses Thema zu kurz: mehr Theorie, praktische Anwendung (Rollenspiel)
- f) /
- g) /
- h) + positive Atmosphäre; + man kennt sich; + romantische Stille von Gars wirkt "sedierend"
- i) es ist wichtig, selbstgesetzte Zeitrahmen einzuhalten
- j) /
- k) /
- l) /
- m) Wie bringe ich Lehrer dazu gewohnte Bahnen zu verlassen und mit anderen z.B. in Jahrgangsstufenteams zusammen zu arbeiten? Der Einstieg in Teamarbeit für Leute, die dies eigentlich nicht unbedingt wollen!
- n) Menschliche Komponente - Interaktion - Kommunikation an Basis Teamwerkzeug
- o) /
- p) /
- q) /

Baustein 2: Kommunikation Fragen im Vorfeld:

Ergänzen Sie bitte Gedanken zum Vortag, die Sie im Nachklang noch beschäftigt haben:

- r) /
- s) /
- t) "It's better to burn out than to fade away"
- u) Gefühle ansprechen; selbst Gefühle äußern, nicht alles schlucken; Schlüsselsätze sich überlegen
- v) /
- w) /
- x) /
- y) war kurzweilig, angenehm "portioniert" für LG-Einsteiger
- z) fundiertes theoretisches Grundwissen / Praxis: Viele?
- aa) /
- bb) /
- cc) Wann beginne ich mit der Umsetzung im Kollegium?
- dd) /
- ee) /
- ff) Eigentlich habe ich an meiner Schule nur AGs, keine Teams.
- gg) /
- hh) Die Übungen stärkten die Gruppe!

Welche Erwartungen an das Thema bringen Sie mit?

- a) Vorgehensweise bei Stress-Kommunikation einüben
- b) - Gesprächsstrategien für Gespräche mit Kollegen und Eltern, besonders in Konfliktfällen - Tipps für die nonverbale Kommunikation - Moderation
- c) Man kann nicht nicht kommunizieren! Gesprächstechniken, Formen der Kommunikation, Grundlagen des Mitarbeitergesprächs
- d) Gesprächsführung; Gestik, Mimik; Körpersprache
- e) Verhaltensstrategien, Erfahrungen, Wissen zur Verbesserung der eigenen persönlichen Kommunikationsfähigkeit
- f) Wirksame K. - auf was muss ich unbedingt achten? Was sind die größten Fehler?
- g) Vertiefung des Wissens über kommunikative Abläufe; evtl. Kennen lernen von Kommunikationsmodellen in Erweiterung des Vorwissens
- h) Kann bisheriger Kenntnisstand erweitert werden? Praxisorientierung? Anwendbarkeit? Rezepte?
- i) Praxisbausteine: Kommunikation mit "schwierigen Partnern"
- j) Kommunikationsoptimierung in Hinblick auf Rolle als Schulleiter
- k) Einschätzungsmöglichkeiten; Wie gliedere ich ein Gespräch (verschiedene Bausteine)
- l) Strategien: Eltern - Kollegen - Schüler Gespräche
- m) Wie führe ich Konfliktgespräche; wie nehme ich besser wahr, wie ich auf andere wirke. Vertieftes Wissen, mehr Reflexion
- n) Etwas zur Methodik der Gesprächsführung zu erfahren; Erweiterung des "Gesichtsfeldes",
- o) Wiederholung und Vertiefung des Wissens um das Thema Kommunikation
- p) /
- q) Fragen: wie schließt man mit der "Macht der guten Worte" schwer zugängliche Kollegen auf? Wie halte ich mich zurück?

Welche Erfahrungen, welches Vorwissen haben sie zu diesem Thema?

- a) Schulung eines Persönlichkeitstrainers
- b) Sehr wenig, negative Erfahrungen: in der 1. Lehrerkonferenz haben zwei Kolleginnen sehr schnell die Sachebene verlassen und es ging dann fast ins Persönliche, war für mich eine schwierige Situation, da es unerwartet kam, die Diskussion wieder auf die Sachebene zu bringen.
- c) P. Watzlawick: menschliche Kommunikation / H.Kohn(?): Grundlagen der Narzissmusforschung / Kommunikation auf Sach- /Beziehungsebene, symbolischer Interaktionismus / Transaktionsanalyse / "Die Dinge, die ich sehe, sind die Dinge, die in mir sind".
- d) Buch: "Miteinander reden"; Streitschlichterprogramm
- e) +/- Erlebnisse durch eine eigene gelungen/fehlerhafte Kommunikation: als Lehrer, Schulleiter, in öffentlichen Ämtern; Vorwissen: diverse Lehrgangsteile bei Fortbildungen; Verhaltens-, Kommunikationstraining nach Gordon (Familienkonferenz/...??)
- f) Schwerpunkt im Hauptstudium Germanistik, lange Berufserfahrung in der Oberstufe der HS
- g) Kenntnis über Kommunikationsabläufe und Wirkfaktoren, die im Ablauf von Kommunikation Einfluss oder/und Hindernis darstellen
- h) F.Sch. v. Thun; diverse Seminare und FB mit Verband, Verein, Schule

- i) 4 verschiedene Ohren; individuelle Wahrnehmung; ernst nehmen jedes Gesprächspartners; Gesprächsführung; nonverbale Kommunikation, Körpersprache
- j) Beratungslehrausbildung: Gesprächsführung
- k) Untersch. Literatur
- l) Leider noch wenig
- m) Studium, Beratungslehrausbildung, viele Erfahrungen in unterschiedlichen Bereichen (Schule, Politik ...)
- n) Kommunikationsmodelle, Krisengespräche, Mitarbeitergespräche, Konferenzen, u.a.
- o) Kommunikation war Baustein meiner Schulentwicklungsmoderation. Täglich praktische Übungen (Privatsphäre, Kollegen, Eltern, Schüler) mit und ohne Einsetzen von Kommunikationsstrategien
- p) Hunderte von konkreten Diskussionen mit Schülern, Eltern, Kollegen
- q) Man kann nicht nicht kommunizieren, Habitus, Platzierung, Standpunkt, Gestik & Mimik zeigen mich meinem Kollegium.

Im Anschluss an den Baustein Kommunikation:

- Ermöglichte der Einstieg Ihnen die Gelegenheit, gut ins Thema zu kommen?
 - a) ja
 - b) ja, den Einstieg mit den Bildkarten fand ich sehr gut
 - c) Die TN werden bei "sich" abgeholt. "Bildvorlage". Der einzelne TN konnte sich mit der Vorlage identifizieren und präzisieren. Damit war eine Integration in die Gesamtgruppe möglich
 - d) Sichtweisen verändern; Jeder sieht es anders
 - e) Optische Wahrnehmung unterschiedlich - Kommunikations"wahrnehmung"
 - f) Ja
 - g) Der Gesprächsanlass durch die Bilder stellte für mich einen guten Einstieg in die Thematik dar.
 - h) Sehr gut, nachvollziehbar, organische Anleitung zum Thema
 - i) Ja
 - j) Ja
 - k) Ja
 - l) Sehr gut (Karten)!
 - m) Ja, war sehr schön!
 - n) Ja
 - o) Ja
 - p) /
 - q) Sichtweisen verdeutlichen den Wechsel - Perspektive

- Inwieweit war Ihnen transparent, warum der /die ReferentInnen in der angebotenen Form vorgingen?
 - r) /
 - s) es wurde mir sehr schnell klar, was die Referentin mit uns trainieren wollte
 - t) Es sollte bewusst gemacht werden, dass 80% der Kommunikation auf der Beziehungsebene abläuft. Deshalb liefen die Übungen sehr handlungsorientiert und gefühlsbetont ab.
 - u) Bewusst machen, dass verschiedene Ebenen vorhanden sind
 - v) Logisch, sachgerecht

- w) Sehr anschaulich, nachvollziehbar
- x) Der Austausch über die unterschiedlichen Sicht- und Verständigungsweisen ist eine sehr kommunikative Art der "Kontaktaufnahme" mit dem Thema und dadurch sehr geeignet
- y) Ging um Kommunikation, war praktisches Handeln, praxisorientiert, sehr sinnvoll
- z) Es bleiben keine Fragen
- aa) Vorgehen war für mich schlüssig
- bb) Handlungsorientierter Ansatz erleichtert die Kommunikation
- cc) War absolut transparent!
- dd) Sehr transparent, wurde gut vermittelt
- ee) Übung - Ableitung zur theoretischen Abwicklung
- ff) Erfahrungen machen lassen als Basis für theoretische Ausführungen, Methode aktiviert, lockert auf, sichert nachhaltiger
- gg) /
- hh) ja, natürlich: Jeder schafft sich über den Blickwinkel die eigentliche Wirklichkeit

➤ Wie schätzen Sie in dem von Ihnen heute erlebten Angebot den Wert von Teamarbeit der ReferentInnen ein?

- a) /
- b) es fand meiner Meinung nach wenig Teamarbeit statt
- c) Gute Vorlagen für formale Gespräche im Schulalltag: Mitarbeitergespräch, Elterngespräch, Schülersgespräch
- d) Rollenspiel - Beobachter -- Wirklichkeit unterscheidet sich vom Spiel; Schulleiter - Schulleiter ist die Sichtweise anders als Schulleiter -Konrektor - Lehrer - LAA
- e) Die Referentin hat alleine gearbeitet. Ihre Wertung von Teamarbeit kann nicht eingeschätzt werden
- f) Gut erkennbar
- g) /
- h) Entlastung, Abwechslung, Fokussierung
- i) /
- j) /
- k) /
- l) sehr hoch!
- m) War keine
- n) /
- o) /
- p) /
- q) /

➤ Boten die Rahmenbedingungen ein ausreichend lernförderndes Umfeld, so dass Sie sich auf das Angebotene gut einlassen konnten?

- a) ja
- b) ja
- c) Die Gruppengröße von ca. 10 TN scheint mir ideal für eine Interaktion zu sein. Die Paarbildung ist überschaubar, die inhaltlichen Differenzierungen können ... (s.u.)
- d) Rahmenbedingungen waren gegeben und wurden positiv vermerkt
- e) Ja, wie Montag
- f) Ja, ausreichendes Raumangebot, zeitliche Rhythmisierung sehr gelungen, kurzweilig

- g) Ja, vor allem die Phasen der eigenen Aktivitäten in den Gesprächssituationen ermöglichen eine gute Festigung der Theoriebausteine
- h) Sehr gute Lernbedingungen, Material und Unterlagen ausreichend
- i) Ja
- j) Ja
- k) Ja
- l) Ja
- m) Ja
- n) Ja
- o) Durchaus
- p) /
- q) Raumwechsel, Kleingruppe schafften Distanz und dann wieder Nähe

➤ Welche Bedeutung hat für Sie die Größe der Gruppe?

- a) /
- b) siehe Tag 1
- c) Es fiel zunehmend leichter aufgrund eines Vertrauensaufbaus zur Gesamtgruppe sich von festen Paar- und Gruppenbildungen zu lösen und sich auf neue Partner einzustellen.
- d) Gruppe dürfte nie größer als 6-8 Personen sein. Sinnvoller sicher 4-6 Personen
- e) In Ordnung
- f) Keine
- g) Beim Thema Kommunikation ermöglicht sie eine Vergrößerung der Bandbreite von verschiedenen Möglichkeiten; eine kleinere Gruppe würde weniger Vielfalt ergeben.
- h) Keine
- i) Gruppengröße muss passend sein
- j) Bei Rollenspielen sind 3er - oder 4er Gruppen optimal.
- k) In den Kleingruppen ließen sich die konstruierten Fälle leichter nachspielen
- l) Nur in Gruppengrößen bis 4 Leute ist es sinnvoll
- m) S. 1. Tag
- n) I.O.
- o) Kleingruppen mit 4, 5 / günstiger als nur 3
- p) /
- q) 4 KollegInnen = ideal

➤ Empfanden Sie die Auswahl der Methoden angemessen für das dargebotene Thema?

- r) ja
- s) ja, sehr praxisbezogen
- t) Ja, im Laufe der Woche wurden die Methoden verständlicher, weil die inhaltliche Ausrichtung klarer wurde: von der rein rationalen Betrachtungsweise (sachlich) hin zur handlungsorientierten, emotionalen - sozialen Perspektive.
- u) Manches war ungewohnt und gewöhnungsbedürftig
- v) Hervorragend, informativ, kurzweilig
- w) Sehr angemessen
- x) Ja
- y) Sehr angenehm, abwechslungsreich und rhythmisierend, Abfolge von Methoden
- z) Ja
- aa) Reihenfolge d. Methodeneinsatzes und Auswahl d. Methoden sehr durchdacht.
- bb) Ja

- cc) Ja!
- dd) Sehr gut!
- ee) Ja
- ff) Ja
- gg) Rollenspiele (Gespräch Eltern /Schulleiter) sind immer konstruiert, haben keinen konkreten Hintergrund und haben deswegen mit der Realität nur wenig gemeinsam!
- hh) Sie boten Raum für öffentlich und "eigene" Reflexion

➤ In welcher Form erleichterte Ihnen der hier gewählte Zugang durch die Methoden die Auseinandersetzung mit der angebotenen Thematik?

- r) /
- s) die Rollenspiele mit den Zielvorgaben fand ich sehr gut
- t) Durch Interaktion und Ausdruck wurden rein sachliche Darstellungen in den Hintergrund gedrängt.
- u) Bilder, Situationsspiele
- v) Der theoretische Anteil zur Analyse der praktischen Übungen war angemessen (besonders am Vormittag)
- w) /
- x) S.o.: eigene Aktivität erlaubt intensivere Auseinandersetzung und damit bessere Verfestigung
- y) Bes. deutlich: Kommunizieren und Konfliktsituationen; Rollenspiel und Perspektivwechsel; Elaborierung von Grundsätzen d. Komm.
- z) Selbsttätigkeit und Abwechslung erhöhen Konzentration und Aufmerksamkeit
- aa) Situations- und handlungsorientiert: Rolle d. Schulleiters in d. Gesprächsführung wurde transparent; Reaktion in Gesprächen wurden nachempfunden bzw. beobachtet
- bb) Gruppenarbeit: intensiver Austausch der Thematik
- cc) Viele Türöffner (Karten!)
- dd) Rollenspiel war sehr gut, weil es Situationen wirklich deutlich macht (wenn man sie ernst nimmt!)
- ee) Übungen waren gut ausgewählt.
- ff) Erleben, mitagieren sorgt für gute Atmosphäre, Lernbereitschaft und Aufnahmekapazität steigt,
- gg) /
- hh) Die Spiegelung durch den Beobachter - neutral - zeigte einiges auf

➤ Reichte Ihnen die Zeit und die Gelegenheit zur Reflexion im Sinne der Selbstreflexion aus?

- a) /
- b) ja
- c) ja
- d) Es war genügend Zeit vorhanden.
- e) Nachmittags: Zeit der "Gruppenberichte" sehr lang. Theoretische Grundlegung und Einordnung der Gruppenberichte hätte noch mehr Zeit gebraucht
- f) Ja
- g) Ja
- h) Es gäbe noch so viel mehr Konfliktsituationen auf die vorzubereitet zu werden, günstig wäre - zu wenig!
- i) Ja

- j) Ja
- k) Ja
- l) Ja, sehr ausreichend!
- m) Ja
- n) (Haken)
- o) ja
- p) /
- q) nein, es gäbe noch viele Fragen

➤ Fiel es Ihnen leicht, sich auf die methodischen Angebote einzulassen oder haben Sie bei sich zunächst eine abwehrende Regung wahrgenommen?

- r) /
- s) es fiel mir leicht
- t) Natürlich erzeugt die Atmosphäre der Improvisation zunächst den Zwang "spontan" zu sein, ein Paradoxon! Im Laufe der Übung verliert sich die Zwanghaftigkeit. Das Vertrauen (Selbst-) wächst. Es macht einem nicht mehr viel aus, Fehler zu machen.
- u) Ich habe schon anfangs eine abwehrende Regung wahrgenommen. Sich neuen "Spielchen" zu öffnen ist nicht immer einfach
- v) Keine Probleme mit den methodischen Angeboten
- w) Es fiel mir leicht - keine Abwehr erkannt
- x) Ja, es gab keinerlei Schwierigkeiten
- y) Ich lass mich auf vieles sehr gerne ein!
- z) Fiel sehr leicht, lag sowohl an Methodik, als auch an anderen Teilnehmern
- aa) Eine natürliche Scheu sich vor anderen in eine Rolle zu begeben und sich "bewerten" zu lassen ist immer gegeben.
- bb) Ja
- cc) Angebote waren sehr interessant!
- dd) Keine Abwehr, Akzeptanz der Referentin und dessen, was sie rüberbringt! Methoden und Vermittlung gehen eine Einheit ein - sinnhaft!
- ee) (Haken)
- ff) angenehme Gruppenatmosphäre sorgt für Offenheit für methodisches Angebot
- gg) /
- hh) Je nach dem, welchen Part, Rolle man "spielen" sollte.

➤ Hätten Sie bei einigen Übungen lieber eine Beobachterrolle eingenommen?

- a) /
- b) nein
- c) Der Wechsel zwischen Beobachtung und Aktion war ausgewogen und notwendig.
- d) Es ist nicht einfacher nur die Beobachterrolle einzunehmen. Keine Verantwortung, keine Entscheidung. Die Wirklichkeit fordert tagtäglich von der Schulleitung irgendwelche Entscheidungen zu treffen
- e) Keine Probleme
- f) Nein
- g) Nein, eigene Aktivität ist mir lieber
- h) Nein
- i) Nein
- j) Ja
- k) Nein

- l) Nein, im Gegenteil! Man lernt auch durch aktives Tun.
- m) /
- n) /
- o) ja
- p) /
- q) ja, wenn es um Hilflosigkeit ging.

➤ Sind Ihnen solche Zugänge zu Lernangeboten als Führungskraft vertraut?

- r) /
- s) zum Teil
- t) Zumindest als Lehrer habe ich derartige Methoden verwendet. In der Schule fehlen oft die Rahmenbedingungen.
- u) Neuere Literatur wäre empfehlenswert
- v) Ja, Rollenspiele als Schulleiter noch nicht eingesetzt
- w) Nein
- x) Teilweise
- y) Zunehmend ja! (ich lerne gerne dazu)
- z) Ja
- aa) Weitgehend
- bb) Ja
- cc) Eher weniger
- dd) Ja, habe Streitschlichterausbildung gemacht
- ee) Ja
- ff) Noch zu wenig Lernangebote genutzt!
- gg) /
- hh) ja, manche entsprachen meinem "früheren" Unterricht

➤ Was haben Sie heute für sich dazu gelernt?

- r) /
- s) eine Vertiefung und eine Bestätigung meiner bisherigen Gesprächsführung. Es kamen auch manche neuen Tipps und Anregungen dazu.
- t) "Keep cool!" Weniger ist mehr! Simplify your life! Entschleunigung!
- u) Kommunikationsmuster kennen zu lernen. Ich wäre froh, noch mehr "Türöffner"- Sätze kennen zu lernen.
- v) Auffrischung und Wiederholung: Grundlagen der Gesprächsführung; Einordnen von eigenen Erfahrungen und Methoden in den theoretischen Hintergrund, NLP-"Augen lesen"
- w) /
- x) Die Verdeutlichung der verschiedenen Teilaspekte in der Kommunikationssituation war sehr hilfreich, weil sie den Überblick vergrößert und für mehr eigene Sicherheit sorgt
- y) Grundlegende Kenntnisse in Kommunikation wurden wiederholt, vertieft und ausgeweitet. Hervorragend! Einfache Rezepte zur Bewältigung bzw. Voranbringung problematischer Komm.-Situationen
- z) Noch besser wahrnehmen und Gespräche gezielter zu führen
- aa) Kontakte und kurzweilige Auffrischung d. Gesprächsführung als Beratungslehrer; Thematik wurde anschaulich in Beziehung gesetzt zur Rolle als Schulleiter

- bb) Gesprächsstrategien anwenden; andere nehmen die Wirklichkeit aus ihrer Sicht anders wahr, dies muss man im Gespräch berücksichtigen
- cc) Immer wieder die verschiedenen Blickrichtungen / Betrachtungsweisen zu berücksichtigen
- dd) Bereits Bekanntes vertieft, einige neue Elemente, Zusammenstellung neu
- ee) Betätigung und auch ein nicht für beide Seiten gleichermaßen erfolgreiches Gespräch (v. Erwartungshaltung her gesehen) kann positiv enden durch einen neuen Termin ...
- ff) Trotz aller Theorien ist es wichtig intuitiv und spontan zu agieren und dabei echt zu wirken.
- gg) Sehr wenig!
- hh) Kommunikation ist alles: schließt, mauert, öffnet, schafft Brücke

➤ Was brauchen Sie, um das Gelernte nachhaltig weiter zu führen?

- r) /
- s) - die Gespräche im Schulalltag - einen Beobachter beim Gespräch oder zumindest eine Rückmeldung meines Gesprächspartners
- t) Ein Team an der Schule, das entsprechend fortgebildet ist, bzw. die Bereitschaft zeigt, sich auf diese Interaktionen einzulassen. Zudem sollten die Ressourcen (Fähigkeiten der Kollegen auf diesem Terrain) nachhaltig durch den SL gefördert und geweckt werden.
- u) Gesprächstraining, Körpersprache verstehen
- v) Mehr Zeit zu weiterer kognitiver Beschäftigung mit der Thematik; Supervision / Gesprächstraining
- w) /
- x) Nachlesen und Übung
- y) Rollenspiele und professionelle Analyse, tägliche Übung
- z) /
- aa) Erfahrungsgemäß immer wieder mal eine Auffrischung (Selbstreflexion über eigene Gesprächsführung)
- bb) /
- cc) Die Bücher (Teil 1-3)
- dd) Praxis - die hat man; Reflexion - da fehlen die Möglichkeiten; Schulleiter - Supervision z.B. oder AGs unter Schulleitern, die Vertrauen zueinander haben
- ee) /
- ff) Übungsmöglichkeiten mit Nachbesprechungen
- gg) /
- hh) Bücher, Literatur, Gespräche, Dialoge

➤ Welche Erfahrungen des heutigen Tages regen Sie zum Transfer in den Führungsalltag an?

- r) /
- s) vgl. letzte Frage auf Seite 13
- t) Dramaturgie des Gesprächs. Auftakt - Einladung - Klärung = Entspannung; noch mehr Gelassenheit im Umgang mit Konfliktsituationen
- u) Sich selbst auch Schwächen zugestehen, Gespräche abubrechen, wenn man sich nicht wohlfühlt
- v) Bewusstes Vorgehen bei schwierigen Gesprächen
- w) /
- x) Eigentlich alle

- y) Erwachsenengerecht arrangierte Lernprozesse initiieren und am Laufen halten!
- z) Rollenspiel mich in andere reinzudenken, andere wahrzunehmen
- aa) Alle
- bb) Technik des Gesprächs: einzelne Bausteine; Gesprächsaufbau
- cc) Werde das mit den Kollegen bei der nächsten sich ergebenden Gelegenheit ausprobieren
- dd) Erfahrungen bei Konfliktgesprächen
- ee) Eigentliche alle
- ff) Art und Weise auf andere zuzugehen ist sehr bedeutsam
- gg) /
- hh) Wie schnell ein Gespräch in die "falsche" Richtung geht, "versandet", provoziert

➤ Hier finden Sie noch zusätzlich Gelegenheit, ganz individuelle Ergänzungen und Eindrücke aufzuschreiben:

- a) /
- b) /
- c) /
- d) Zuhören lernen; Gefühle vermitteln können, dass der andere ernst genommen wird; den Entscheidungsspielraum nicht nur an Gesetzen messen (oder verstecken!)
- e) Ein wichtiger, interessanter Tag, aber nur Anreißen der Thematik - Notwendig wären weitere theoretische Grundlagen und Übungsformen/-Training / Supervision
- f) /
- g) /
- h) Sehr zufrieden mit heutigem Tag, auch dank der Referentin! (darf gerne wiederkommen!)
- i) Eingelungener Tag, gehe mit einem guten Gefühl in den Abend
- j) Einer der Ausbildungstage, die einen offensichtlichen Bezug zur Realität als Schulleiter hatten.
- k) /
- l) /
- m) /
- n) /
- o) /
- p) /
- q) /

Baustein 3: Führung und Rolle

Fragen im Vorfeld:

Ergänzen Sie bitte Gedanken zum Vortag, die Sie im Nachklang noch beschäftigt haben:

- a) /
- b) /
- c) /
- d) Wie kann ich dem "Gegenüber" noch besser zeigen, dass ich ihn ernst genommen habe
- e) Siehe letzte Seite von gestern (unten)
- f) Keine
- g) /

- h) Ein massiver "Distrakt" meines Erinnerungsvermögens - der gestrige Wein-Kultur-Abend! FB- Baustein: gelungen
- i) Fühle mich immer noch gut
- j) /
- k) /
- l) Würde gerne noch mehr über Kommunikation erfahren, u.a. Gesprächsverhalten in Krisensituationen
- m) /
- n) /
- o) Angenehm ist, dass es zu keiner theoretischen Überfrachtung kam.
- p) /
- q) /

Welche Erwartungen an das Thema bringen Sie mit?

- a) Klären, ob Rollenwechsel unbedingt notwendig ist.
- b) - praktische Anregungen zur Führung - Aufgaben, die meine Rolle enthält - Welche Erwartungen von außen an mich gestellt werden - Wie kann ich diese Erwartungen erfüllen - Hilfen zum Zeitmanagement, Organisationshilfen
- c) Theater = Schule? Schule = Theater? Welche Rollen spielen die Beteiligten in welchen Situationen. Anleitung zum guten Rollenspiel! Wie kann ich bewusst eine andere Rolle einnehmen?
- d) Führung und Rolle - Selbstläufer oder ein langer Weg; Wie erkenne ich, dass ich als Chef akzeptiert werde; Möglichkeiten aufzeigen, schwierigen Kollegen zu begegnen
- e) Neue Gedanken / Ideen / Ansätze zum Führungsverhalten und Wirkung auf Kollegen
- f) Stärkung der Führungsrolle, Ausbau der Kompetenzen
- g) Ganz bestimmt hat das Thema "Führung und Rolle" noch viel mehr Aspekte, als es mit im Moment bewusst ist; somit erwarte ich eine Erweiterung meines "Horizontes".
- h) Rollenwechsel - vollzogen (oder nicht?) Was erwartet man/erwarte ich von meiner neuen Rolle? Kann ich dabei authentisch bleiben?
- i) Führungsverhalten "selbstverständliches" werden zu lassen, neue "Tricks"
- j) Varianten des Rollenverständnisses?
- k) Kann ich diese Rolle ausfüllen; Werden Dinge von mir erwartet, die ich bisher nicht gedacht habe?
- l) Ich sollte lernen mich persönlich als Führungskraft richtig einschätzen zu lernen
- m) Mir über meine Rolle klar(er) werden, Abgrenzungen zur Lehrerrolle, Führungsverhalten definieren (gutes!)
- n) Rollenerwartungen - Rollen-Klischees - Rollen sind meist nicht statisch sie verändern sich nach den Gegebenheiten - Kann ich das beeinflussen?
- o) Abgleich meiner Voraussetzungen für die Führungsrolle mit den erforderlichen Voraussetzungen
- p) /
- q) Rolle "spielen" oder Rolle übernehmen? Was ist "gute" Führung? Wie wird Führung sichtbar bzw. erkannt?

Welche Erfahrungen, welches Vorwissen haben sie zu diesem Thema?

- a) /
- b) Hilfestellungen aus dem Kurs I und dem Regionalkurs auf Regierungsebene
- c) Kabarettfahung; Prosatexte selbst gestalten; Musik selbst machen; Führungsrolle als Lehrer, Vorsitzender, Funktionär (Lehrerverband)

- d) Seit 3 Jahren in der Schulleiterrolle
- e) Rolle des SL: LDO; Erfahrungen aus früheren Lehrgängen als KR
- f) 4 Jahre Konrektor an einer großen Schule, Übernahme von Leitungsaufgaben in dieser Zeit
- g) Die Grundprinzipien von Führungsaufgaben und Rollenverständnis als Schulleiter sind mir voll vertraut; da ich auch schon länger in der Rolle arbeite, verknüpfe ich damit auch einen nicht ganz geringen Erfahrungsschatz.
- h) Aus meiner Arbeit und Ausbildung als bzw. zum Assessmentbeobachter
- i) Führungskompetenz; Situationen in denen Unsicherheit entsteht, Führungsinstrumente
- j) /
- k) Literatur; z.B. Als Schulleiter neu im Amt ...
- l) Leider wenig!
- m) Leitung von anderen Gruppen (Fraktion, Verein, Netzwerk, ...)
- n) /
- o) keine
- p) /
- q) wenig, Kronprinzenrolle zum Prinz designiert

Im Anschluss an den Baustein: Führung und Rolle

- Ermöglichte der Einstieg Ihnen die Gelegenheit, gut ins Thema zu kommen?
 - a) Einstieg der Rollen und der Entwicklung war für die Arbeit sehr motivierend
 - b) Ja, ich muss über Dinge, die im Schulalltag auftreten einmal bewusst nachdenken
 - c) Ja, war plausibel
 - d) Der Einstieg war gut und anregend. Bewusstmachend der verschiedenen Rollen (und Entwicklungen)
 - e) "Rollen" - zielführend, klar
 - f) es gelang sehr gut; Rollen als Einstieg gute Idee!
 - g) Rollenverständnis über verschiedene Rollenmodelle ist ein sehr gelungener Einstieg ins Thema
 - h) Zugang ungewöhnlich für meine Erwartungen; theatralisch-spielerischer Moment nachvollziehbar; aber: mehr Effektivität möglich!
 - i) Ja
 - j) Bezug zum Thema nur bedingt möglich
 - k) Ja
 - l) Ja, sehr gut!
 - m) Verschiedene Rollen liegen tatsächlich auf dem Boden - schöne Sprachspiele guter Einstieg!
 - n) Auf jeden Fall!
 - o) Konkretes Material regte stark an. Viele Assoziationen zum Thema Rolle boten sich an, die Zunge wurde gelockert, Hemmschwellen fallen, Aussagen konnten echt, aber auch spaßig sein.
 - p) /
 - q) Vom Äußeren zum Inneren

- Inwieweit war Ihnen transparent, warum der /die ReferentInnen in der angebotenen Form vorgehen?
 - r) genaue Zielvorstellung war nicht immer gegeben
 - s) war mir klar, es ging um die Einstimmung auf das Thema

- t) ja
- u) Um die unterschiedlichen Sichtweisen und das Rollenverständnis zu erkennen.
- v) Durch handlungsorientierte Übungen Erfahrungen und Erkenntnisse erwerben
- w) Transparenz wurde hinreichend hergestellt
- x) Die Assoziation lag auf der Hand und ermöglichte einen unmittelbaren Zugang in den Baustein
- y) Lag in der Person der Referenten!
- z) Ganz offensichtlich
- aa) /
- bb) handlungsorientierter Ansatz mit "Spiel" führt einen sofort in eine bestimmte Rolle
- cc) Am Schluss war es mit transparent. Er wollte zur Reflexion d. eigenen Handelns/Tuns anregen!
- dd) Lockt Assoziationen hervor, erweitert den Blick
- ee) Stets gut!
- ff) Konkretes Material (Rollen) "bergen" alle Kompetenzbereiche
- gg) /
- hh) Du-"Spiel": erkennen

➤ Wie schätzen Sie in dem von Ihnen heute erlebten Angebot den Wert von Teamarbeit der ReferentInnen ein?

- r) war nur organisatorischer Natur
- s) es gab bei den Referenten nur anfangs Teamarbeit
- t) ja, siehe vorher
- u) Es waren tolle Anregungen dabei, Team neu zu erleben. Sowohl als Zuschauer als auch als Akteur
- v) Einstieg im Team motivierend, belebend, "Teamarbeit" im weiteren Sinn durch äußere Differenzierung
- w) Konkrete Spiele liefern gute Splitter für spätere Konferenzen - "Steinbruch", aus dem einiges Verwendung finden kann
- x) Als Mitglied einer Gruppe/eines Teams muss/sollte man in der Lage sein, Schwingungen und/oder Befindlichkeiten innerhalb der Personengruppe wahr(zu)nehmen und richtig ein(zu)schätzen - eben gerade, wenn man der Leiter der Gruppe ist.
- y) Absprachen notwendig aus Standardisierungsgründen - "Performanz" liegt aber in Referentenpersönlichkeit
- z) /
- aa) /
- bb) /
- cc) Sehr hoher Stellenwert
- dd) Aufteilung in 2 Gruppen mit je 1 Leiter!
- ee) /
- ff) Wert von Teamarbeit liegt hier vor allem in der Möglichkeit, die Lerngruppe zu verringern und die aktive Mitarbeit (handelnd und denkend) zu erhöhen.
- gg) /
- hh) /

➤ Boten die Rahmenbedingungen ein ausreichend lernförderndes Umfeld, so dass Sie sich auf das Angebotene gut einlassen konnten?

- r) recht angenehm
- s) ja

- t) /
- u) Die Rahmenbedingungen waren optimal.
- v) Ja, geeignete Gruppengröße; durch Differenzierung- Arbeitsmaterialien/Medien gut geeignet
- w) Lehrsaal, Nebenräume und Platzangebot waren immer ausreichend
- x) Ja
- y) War i.O.
- z) Ja
- aa) Ja
- bb) Ja
- cc) Hervorragend, Gruppen wurden immer wieder geteilt, so war es in hervorragender Art und Weise möglich, auch mal ins Detail zu gehen!
- dd) Ja, Raum etwas zu klein (ging aber noch) Materialien vorhanden, bzw. vom Referenten mitgebracht
- ee) Ja
- ff) Entspannte, aufgelockerte Atmosphäre wurde erzeugt (ist für den Ablauf der Übungen notwendig)
- gg) /
- hh) optimal

➤ Welche Bedeutung hat für Sie die Größe der Gruppe?

- r) U.a. die überschaubare 11er-Gruppe war sehr förderlich
- s) Vgl. S. 5
- t) /
- u) Je größer die Gruppe, desto/umso eher kann man sich verstecken. Wir waren 11 Personen. Ich denke, dass es nicht mehr als 12 sein sollten.(2-er, 3-er, 4-er Gruppe)
- v) Siehe oben!
- w) 10- 12 Personen ideal! Beste Voraussetzungen
- x) je mehr Mitglieder die Gruppe hat, umso größer ist die Vielfalt der Argumente bzw. Einschätzungen. Insofern ist ein "Mehr" m.E. positiv.
- y) Kleine Gruppe war sehr förderlich!
- z) Größe war gerade richtig
- aa) Für die durchgeführten Methoden und Übungen optimal
- bb) 10- 11 Personen waren ideal für dieses Thema
- cc) Die Aufgaben waren so angenehm, dass die kleine Gruppe kein Problem für mich darstellte.
- dd) Kleinere Gruppe war besser für diese Arbeit mit Theaterpäd. Viele Spiele, gesamte Gruppe wäre zu groß gewesen, lässt sonst vertrauensvollen Umgang nicht so zu.
- ee) Ok; angenehm;
- ff) Aktives Mittun, Mitdenken in der 10er Gruppe (Gruppe darf aber nicht zu klein sein!)
- gg) /
- hh) optimal

➤ Empfanden Sie die Auswahl der Methoden angemessen für das dargebotene Thema?

- r) Verwendete Methoden waren durchaus angemessen. Allerdings wurde zum Teil zuviel Zeit auf Kennenlern- und Aufwärmübungen verwendet
- s) Ja, die vielfältigen Methoden fand ich gut und den Teilbereichen entsprechend ausgewählt

- t) /
- u) Manchmal ungewohnt, aber vollkommen entspannend. Man hat sich immer mehr geöffnet.
- v) Ja, aber wie an den Vortagen vermisse ich eine ausführliche Einordnung in die theoretischen Grundlagen
- w) Spielanteil war etwas zu hoch - einige Theoriephasen dazwischen sollten mehr eingestreut werden, Zusammenfassung als Papierversion
- x) Ja, da sie eigene Erfahrungen sehr gut ermöglichten.
- y) Empfund ich nicht uneingeschränkt als angenehm für meinen Kreis und unseren Bedarf - zu viel "Lehrergenesungswerk"
- z) Ja
- aa) Direkter Bezug zum Thema war für mich nur bei wenigen Methoden möglich
- bb) Ja, vielleicht zu viele Spiele und zu wenig Theorie
- cc) Ja!
- dd) Es hat viel Spaß gemacht, viele neue Spiele kennen gelernt, Transfer zu Rolle und Führung war teilweise unmittelbar möglich, bei vielen Übungen muss(te) man Methoden und Thema selbst verbinden.
- ee) Ja
- ff) Methodenauswahl überrascht auch hier, ist aber kennzeichnend für diesen Lehrgang. Es wird Theorie nicht vorgestellt, Elemente der Theorie werden in prakt. Übungen gespielt und ermöglichen selbstreflektorisches Aufschließen der Thematik.
- gg) /
- hh) abwechslungsreich

➤ In welcher Form erleichterte Ihnen der hier gewählte Zugang durch die Methoden die Auseinandersetzung mit der angebotenen Thematik?

- r) abwechslungsreiche Formen ermöglichen viel ertragreichere Ergebnisse als Referentenvortrag
- s) sie veranschaulichten bzw. hinterfragten die Thematik
- t) /
- u) Es waren viele gute Übungen dabei, die zum Nachdenken anregen. Selbstreflexion der eigenen Person
- v) Die theoretische Grundlegung / Nachbetrachtung war zu kurz
- w) Guter Wechsel von Theorie und Spielphasen - die Theorie sollte aber etwas länger sein! Es fehlt: einige wenige konkrete Literaturhinweise
- x) Anhand der Situationen wurden theoretische Hintergründe /Grundlagen gut von ganz allein deutlich und das handelnde Umgehen erleichterte die Auseinandersetzung in angenehmer Weise.
- y) Gut, na ja, spielerischer Zugang kam mir etwas "pfadfinderhaft" vor
- z) Spielerische Formen ermöglichen, auch restliche Barrieren abzubauen (falls noch vorhanden)
- aa) Methoden, die unmittelbar mit der Rolle als Schulleiter zu tun hatten (nachgespielte, mögliche Situationen) erleichterten mit die Auseinandersetzung (leider nur wenige)
- bb) Durch die Interaktionsspiele "schlüpft" man in bestimmte Rollen
- cc) Durch die lockere Auswahl, Referent war jederzeit flexibel!
- dd) Mit diesen Methoden kommt man auf eine andere Ebene der Auseinandersetzung, aber ... s. unten
- ee) Theaterpädagogik - Erlebnispädagogik, Transfer war gut geplant!

ff) Ganzheitliches Mittun erleichtert die Aufnahme von Inhalten und sichert sie nachhaltiger ab.

gg) /

hh) Vorspiel zur Improvisation leiten zum Thema

➤ Reichte Ihnen die Zeit und die Gelegenheit zur Reflexion im Sinne der Selbstreflexion aus?

r) ja

s) ja

t) /

u) Ich glaube, dass die Zeit nie ausreichend sein wird. Jeder Mensch hat doch ein anderes Rollenverständnis.

v) Eine schriftlich fixierte Zusammenfassung zur späteren Erinnerung und Reflexion hätte ich mir gewünscht

w) Ja

x) Ja

y) In einzelnen Teilabschnitten : ja!

z) Ja

aa) Ja

bb) Ja

cc) Ja!

dd) ... aber man bräuchte mehr Zeit zur Reflexion, um die Erfahrungen und Erkenntnisse richtig auszuwerten, evtl. auch in selbstgewählten Kleingruppen, mit Kolleg/innen zu denen man Vertrauen gefasst hat oder mit den Referenten

ee) ja

ff) ja

gg) /

hh) Nein

➤ Fiel es Ihnen leicht, sich auf die methodischen Angebote einzulassen oder haben Sie bei sich zunächst eine abwehrende Regung wahrgenommen?

r) Kennenlern - und Aufwärmspiele etwas zu umfangreich

s) Es fiel mir leicht

t) /

u) Nach dem 2.Tag kennt man sich schon besser. Es wird lockerer und die Abwehr verschwindet.

v) Keine Probleme, mich auf die handlungsorientierten "Spiele" einzulassen

w) Am Anfang des Lehrgangs starke innerliche Abwehrhaltung, im Laufe der Tage wurde dies weniger

x) Es gelingt nicht immer, sogleich Zugang zu jeder Situation zu finden, aber in der großen Mehrheit fühlte ich mich gleich angesprochen und konnte mit dem meth. Angeboten gut umgehen.

y) Vertrautheit mit der Gruppe ermöglichte das Einlassen auf die Ideen der sehr kompetenten, methodisch brillanten Referenten

z) Ich liebe es zu spielen, also kamen mit die Angebote sehr entgegen

aa) Nicht immer, vor allem, wenn der Bezug zur Rolle sehr schwer erkennbar war.

bb) Es fiel mir leicht

cc) Zunächst ja, aber im Laufe d. Zeit wurde ich immer lockerer.

dd) Nein, keine Abwehr, hat wirklich Spaß gemacht!

ee) Ja

- ff) Methode ist sehr angenehm und kurzweilig - keine Abwehr - Sympathie
- gg) Ich selbst (und auch der Mehrheit der Gruppenmitglieder) bedurfte einer gewissen Überwindung, um an den Spielsituationen aktiv teilzunehmen.
- hh) Nein, wg. Der "guten" Atmosphäre

➤ Hätten Sie bei einigen Übungen lieber eine Beobachterrolle eingenommen?

- r) nein
- s) nein
- t) /
- u) Nein, eigentlich nicht. Der Wechsel von Beobachter und Akteur war häufiger gegeben. Der Beobachter war aber dann nicht eine Person, der sich dahinter verstecken wollte, sondern er war Beobachter, Zuschauer und Kritiker zugleich.
- v) Nein
- w) Nein
- x) Nur in wenigen Ausnahmen war mir die Beobachterrolle angenehmer, ansonsten bevorzuge ich den aktiven Teil.
- y) Mitgefangen - mitgehangen; Gruppensolidarität
- z) Nein
- aa) Ja
- bb) Nein
- cc) Ja, bei den Massageübungen!
- dd) Und mir den Spaß entgehen lassen? Nein.
- ee) Nie
- ff) In mehreren Übungen war ich Beobachter, in anderen Akteur. Die Mischung stimmt.
- gg) Teils- teils
- hh) Ja und nein, Ja, wo ich geführt wurde

➤ Sind Ihnen solche Zugänge zu Lernangeboten als Führungskraft vertraut?

- r) Hatte ich noch nicht in diesem Umfang gekannt
- s) Nein
- t) /
- u) Kaum. Ich denke, dass es nur im Lehrerberuf möglich ist(!), dass jemand Führung übernimmt, ohne jemals darauf vorbereitet zu werden. Man muss doch in eine Rolle hineinwachsen können.
- v) Ja, als Schulleitern noch nicht eingesetzt
- w) Nein
- x) Ja
- y) Immer mehr! (smily)
- z) Ja
- aa) Ja
- bb) Ja
- cc) Eher nein!
- dd) Ja
- ee) Z. Teil
- ff) Nein, erst seit dieser Woche
- gg) /
- hh) ja, habe ich schon ausprobiert

➤ Was haben Sie heute für sich dazu gelernt?

- r) Wichtigkeit der Körpersprache bewusst gemacht
- s) - Wichtiges und Unwichtiges zu unterscheiden - einige gute Übungen, die ich wahrscheinlich nicht mit Kollegen, aber in der Klasse anwenden werde
- t) /
- u) Dass man im Rollenspiel (auch im Wechsel der Gruppenstärken) und mit Musik und Bewegung vielleicht das Teamverständnis stärken kann
- v) Wiederholung/Auffrischung: Körpersprache/Wirkung; Vorbildwirkung d. Schulleitung; Anforderungen an Schulleitung; Unterscheidungskriterien für temporäre Abläufe bei Entscheidungen festzulegen (wichtig - dringlich, usw.); Ruhe bewahren / Emotionen ausschalten in Stresssituationen
- w) Dass handlungsorientierte Angebote leicht und unkompliziert sich einbauen lassen
- x) Ich denke, es ist durchaus möglich, auch das gesamte Kollegium in die meth. Angebote der letzten beiden Tage mitzunehmen und die auszuprobieren, nehme ich mir vor.
- y) Man muss sich immer wieder einmal neben sich stellen können, um die Dimension der eigenen Arbeit "anpacken" zu können
- z) Leitungsstrategien für "Chaossituationen" erhalten
- aa) Ja, aber in Relation zum zeitlichen Rahmen von 2 Tagen eher wenig.
- bb) Auch in "Stress"-Situationen Ruhe bewahren; Anforderungen nach "Wichtigkeit" sortieren; Rollen
- cc) Kann ich eigentlich nicht genau sagen.
- dd) Viele neue Spiele, die man gut in der Klasse (und zum Teil auch im Kollegium) einsetzen kann, mögliche Bedeutung von Körperhaltungen, darauf mehr den Blick zu richten, positivere Gestaltung von Rahmenbedingungen für Gespräche
- ee) Körpersprache verrät vieles, man kann positiv darauf reagieren ...
- ff) Belehrende Vorträge belasten, handelndes Lernen entlastet.
- gg) Es gab durchaus interessante Gedanken Anregungen
- hh) Entscheidungshierarchien, Körperhaltung, Einfluss der Kontrolle der Emotionen

➤ Was brauchen Sie, um das Gelernte nachhaltig weiter zu führen?

- r) Ich muss in einiger Zeit anhand der Unterlagen die Ergebnisse auffrischen
- s) Ein Kollegium, das mit solchen Methoden vertraut ist und sich auf solche Übungen einlässt
- t) Eine sachliche Vertiefung (Theoriegebäude), das Erfahrene in eine wissenschaftliche Metaebene zu transformieren (anbahnen). Ansonsten bestünde die Gefahr der Verflachung und "Verrückung" in den nebulösen Bereich der Esoterik und Psychosekte.
- u) Leitfaden - Rhetorikkurse (wie kann ich frei sprechen lernen) - "witzige Türöffner" (Einstiege) - Entspannungsübungen - Anti-Stress(!) - Übungen zu Bewegung mit Musik (als Theater)
- v) Mehr Zeit zu weitere kognitiver Beschäftigung mit der Thematik; Supervision/Rückmeldung aus dem Kollegium "Verhaltenskritik"
- w) Leitfaden mit Kopiervorlagen als Zusammenfassung ... somit vergisst man alles schnell wieder
- x) Übung
- y) Ein gutes Kollegium, Humor, Mit-Streiter
- z) /
- aa) /
- bb) weitere theoretische Informationen
- cc) Eigtl. einen weiteren Kurs, der noch mehr Wert auf Übung und Vertiefung legt.

- dd) Mehr Reflexion mit Leuten, die dabei waren oder in der gleichen Situation sind, Praxis - ausprobieren und reflektieren!
- ee) Zeit
- ff) Eine Mischung aus Erfahrungsaustausch, theoretisches Eigenstudium und erlebnisorientierte Workshops
- gg) /
- hh) Zeit, Literatur, Praxis, Austausch: Wiedertreffen der Gruppe 1x im Jahr über das Jahr 2008 hinaus

➤ Welche Erfahrungen des heutigen Tages regen Sie zum Transfer in den Führungsalltag an?

- r) "ABC der guten Schule" sollte übernommen werden.
- s) auch mal "nein" oder "später" zu sagen - Befindlichkeiten von Kollegen und Schülern besser zu verstehen - Erfahrungen, die während der Übungen von Teilnehmern geäußert wurden, im Alltag umzusetzen
- t) "Vertrauen"; Vertrauen zu Mitarbeitern, Kollegen, Eltern, Schülern; reflexiv: Selbstvertrauen - Gelassenheit, Ruhe, Distanzierung, Objektivierung, Transfer, Differenzierung von Konfliktlagen, Anforderungssituationen
- u) Dass man mit Musik und Bewegung (Ausdruck) interessante Bilder entstehen lassen kann.
- v) "Problemablage" nach den Entscheidungskriterien
- w) Spaß in der Gruppe / Dynamik im Lehrsaal
- x) Es ist die eigene Erkenntnis, wie schnell und intensiv man sich auf die angewendeten Methoden einlassen kann.
- y) Einzelne Teilabschnitte: Schul-Visionen, Körpersprache, Aufgaben-Management (Eisenhower)
- z) Möglichst viel Hintergrundwissen entschärft "Chaossituationen"
- aa) Körperhaltung, Körpersprache
- bb) Interaktive Spiele: für Kollegium, für den Unterricht; Rolle als SL verändert sich; man muss seine eigene Rolle finden
- cc) Das ABC der guten Schule hier werde ich den einen oder anderen Punkt übernehmen u. dem Kollegium vorstellen.
- dd) Mehr auf Körpersprache achten, guter Unterricht - Aspekt: Unterschiede unterstützen ... mit Unvollkommenheit nicht unzufrieden sein!
- ee) Alles
- ff) Ruhe, Gelassenheit, Zeitdruck vermeiden, Atmosphäre erzeugen
- gg) /
- hh) Den schulischen "Alltag" als Bühne vor Zuschauern betrachten, Rückmeldungen der Zuhörer beachten

➤ Hier finden Sie noch zusätzlich Gelegenheit, ganz individuelle Ergänzungen und Eindrücke aufzuschreiben:

- r) Persönliches Engagement von M. Grüssner sehr beeindruckend.
- s) Eindrücke: Ich fand die Begeisterung, die vom Referenten ausging "ansteckend". Auch bekam ich für manche Situationen einen anderen Blickwinkel und Verständnishaftung
- t) /

- u) Eisenhower -Modell sollte intensiver genutzt werden, um zu lernen, was wirklich wichtig ist!
- v) /
- w) /
- x) /
- y) Schulspiel muss wieder an meiner Schule angeboten werden
- z) Der Referent verstand es in äußerst motivierender Weise "fast nebenbei" äußerst wichtige Erfahrungen zu vermitteln
- aa) /
- bb) /
- cc) /
- dd) gibt es einen tatsächlichen Konflikt zwischen sich zurücknehmen, eigene Befindlichkeiten nicht über zu bewerten und trotzdem authentisch zu bleiben?
- ee) /
- ff) /
- gg) /
- hh) /

Abschlussfragen zu dieser Woche:

Nehmen Sie Stellung zum Einsatz des Forschungslogbuchs in dieser Woche:

- a) War sehr an den Rand gedrängt
- b) Ich werde sicherlich nicht ständig und regelmäßig ein Logbuch führen, aber von Zeit zu Zeit ist es sicher nützlich und gewinnbringend, über Vergangenes zu reflektieren
- c) Die Fragen sollten noch konkreter gestellt werden. Sie werden durch Pauschalierungen und allgemeine Merkmale verflacht
- d) Man kann es von 2 Seiten betrachten! 1) als zusätzliche Belastung 2) als kritische Selbstreflexion der eigenen Person
- e) Guter Ansatz, um sich wirklich Zeit zu einer ersten Reflexion zu nehmen
- f) Fragestellungen etwas ungenau - ich wusste manchmal nicht, was hier gemeint ist.
- g) Ich musste von Anfang an konsequent "dran" bleiben, sonst wäre es mir eher nicht gelungen, die Bearbeitung durch zu halten. Anfangs als lästige Zusatzaufgabe gesehen, entwickelte sich allmählich Routine und Vertrautheit, dann läuft´s.
- h) Mit zunehmender Regelmäßigkeit und Eintragung sinnvolles Feedback Instrument (für mich selbst auch!); allerdings leichte Motivationsprobleme f.d. Eintragung nach einem "Input-Tag"!
- i) Das Führen des Logbuches empfand ich als "lästige" Pflicht. Die einzige Motivation war vielleicht eine kleine Hilfestellung für das Erstellen der Doktorarbeit geben zu können.
- j) Für Reflexion ist eine Verschriftlichung für mich nur bedingt nötig
- k) Fiel mir nicht immer leicht, auf einzelne Arbeitsaufträge einzugehen, z.B. auf die Frage: Wie schätzen Sie in dem von Ihnen heute erlebten Angebot den Wert von Teamarbeit ...
- l) War toll, eine gute Art / Möglichkeit d. Reflexion
- m) Ich fand´s ganz gut, zur Reflexion gezwungen worden zu sein und mit über meine Erwartungen /Erfahrungen Gedanken zu machen.
- n) Finde es eigentlich nicht unbedingt notwendig
- o) Möglichkeit zum Feedback
- p) Wie Sie sicher feststellen konnten, habe ich mich nur am Rande mit dem Logbuch beschäftigt, da ich den Wert eines solchen Logbuchs kaum erkennen kann!

- q) Das Niederschreiben des Wesentlichen, das ohne Nachdenken aufs Papier fließt hilft mir den Führungsalltag zu bewältigen. Es ist eine gute Phase der Reflexion, die ohnehin zu kurz kommt im "Leben".

Geben Sie einen Gesamtrückblick aus Ihrer persönlichen Sicht auf die Angebote dieser Woche:

- r) gemischt
- s) - die Woche war sehr praxisorientiert - das aktive Handeln war eine willkommene Ergänzung bzw. Vertiefung des Gehörten - die Referenten/innen waren sehr kompetent - das Äußere was sehr entspannend und wohltuend - jede Woche (I und II) war auf ihre Art für mich sehr wertvoll und gewinnbringend.
- t) Sehr erfahrungsreich; bauten das Selbstvertrauen auf; sehr kommunikativ; kurzweilig
- u) Wenn jemand zum Lehrgang gekommen ist, mit der Erwartung, was kann ich in der Wirklichkeit gleich umsetzen, dann wird er enttäuscht sein. Wenn ich dies als eine Möglichkeit sehe, mich von allen Seiten betrachten zu wollen und meine Denkweise auch mal zu verändern, dann hat es für meine Person und für mein Rollenverständnis viel gebracht.
- v) Sehr informativ, durch Methodenwahl kurzweilig, interessant; sehr kompetente, überzeugende Referenten
- w) Siehe Abschlussrunde, hier wurde bereits alles gesagt
- x) Für mich war der handlungsorientierte Ansatz wirklich gut geeignet, da mir sehr wohl bewusst ist, dass man Materialien gerne mitnimmt und archiviert - aber kaum mehr benutzt. Das eigene Erleben ist lernpsychologisch gesehen auf jeden Fall der bessere Ansatz.
- y) Im Kontrast zur 1. Woche ungewöhnliche Zugangsweise zur Thematik (bei Rolle und Selbstverständnis). Unschlagbar der besondere Reiz von Gars. Wohltuend die zunehmende Vertrautheit mit den einzelnen Teilnehmern; zu wenig Zeit zum Austausch i.S. einer Weiterführung der Baustein-Thematik, Schulrecht Baustein war sehr gut, inhaltlich gut!
- z) Fühlte mich während der ganzen Woche sehr wohl; Fühle mich jetzt in meiner Rolle als Führungsperson sicherer; habe neue Impulse für meine Arbeit erhalten
- aa) Als neuer Schulleiter hätte eine stärkere Gewichtung auf praxisorientierte, rollenspezifische Themen gut getan. Vor allem der zeitliche Rahmen von 2 Tagen für "Theaterpädagogik" war, wenn auch in anderer Hinsicht interessant, in meiner gegenwärtigen Situation weit überzogen.
- bb) Wichtig für mich: kommunizieren: Gesprächsführung, Gesprächskategorien; Führung und Rolle: Verhalten in "Stress"-Situationen, Ruhe ausstrahlen, Rolle verändert sich
- cc) Sehr viel Angebote im wahrsten Sinne des Wortes, wichtig ist, was man selbst daraus macht u. wo man persönlich "angesprungen" ist.
- dd) Ich fand die Steigerung der Angebote ganz gut. Spannungsbogen von Montag bis Freitag, der Freitag war nicht so gut, Vortrag deutlicher Abfall!
- ee) Es war eine interessante Woche mit vielen neuen Aspekten, Ideenreichtum und Hilfen für den Alltag.
- ff) Angebote wurden in nicht erwarteter Weise vermittelt. Handlungsorientierte Methode entpuppte sich als äußerst angenehm, zu allen Themen konnten vielfache Erfahrungen gemacht werden - wichtig war das es total entspannend (auf mich) wirkte. Die theoretischen "Löcher" kann ich - wenn nötig - im Eigenstudium stopfen. Baustein Kommunikation u. Rolle wichtig für Ausbildung, Teamentwicklung auch, kam aber etwas kurz weg.

- gg) Das inhaltliche Angebot der Woche entspricht meiner Meinung nach nicht den Bedürfnissen, die ein neu ernannter Schulleiter für seine tägliche Arbeit vordergründig begrüßt.
- hh) Die Übungen halfen mir, mich in meiner Rolle wahrzunehmen; die Gruppe ist dabei sehr kooperativ. Das was man ist, zeigt man in der Gruppe bei aller Rücksichtnahme

Gehen Sie auf den Methodeneinsatz dieser Woche aufgrund Ihrer persönlichen Erfahrung ein:

- r) /
- s) - manche Methoden waren für mich neu und machten mich neugierig - Ich habe mir vorgenommen, manche Methoden in meinem Kollegium vorzustellen und für Akzeptanz zu werben
- t) Die Methoden sind zielführend, wenn sie durch ein theoretisches Fundament vertieft und begründet werden
- u) Anfangs empfindet man einiges als kindisch (Kindergarten). Wer sich nicht verschließt, sondern öffnet ist auch bereit, Neues auszuprobieren. "Wer nichts Neues probiert, wird sich nicht weiter entwickeln können!"
- v) Handlungsorientierte Methoden führen zielorientiert in die Problematik ein, sensibilisieren, bringen Erkenntnisse, Wissenszuwächse und Verhaltensstrategien. Mir persönlich fehlt, eine vertiefte kognitive Vertiefung (?weiterführende theoretische Grundlagen) zur weiteren Verarbeitung und Reflexion und späten Nacharbeit und Erinnerung
- w) /
- x) Die angewandten Methoden sichern eigenes Erleben und Verarbeitung und finden dadurch eine bessere Verankerung im Gedächtnis. Dadurch ist für mich der indiv. Effekt größer als im Stile der klassischen "Unterweisung"(s.o.)
- y) Methodeneinsatz trug zu einem insgesamt angenehmen Gesamteindruck der Woche bei. Sollte weiterhin beibehalten werden mit den besprochenen "Einschränkungen"(Schlussbespr. zu Baustein Rolle/Selbstverst.)
- z) Die Arbeit hat durchwegs Spaß gemacht. Ich würde jedoch nur einzelne Methoden in der Arbeit mit meinem Kollegium einsetzen.
- aa) /
- bb) handlungsorientierter Ansatz erleichtert nicht nur den Einstieg, sondern die Erarbeitung des Themas
- cc) Methoden waren gut gewählt. Der Zugang zu den Themen fällt über das "aktive Tun" immer wesentlich leichter.
- dd) Es war gut, so viele verschiedene Methoden kennen zu lernen (oder aufzufrischen), manche davon lassen sich bestimmt auch in der Schule umsetzen!
- ee) War eigentlich stressfrei!
- ff) S.o.
- gg) /
- hh) Die Methoden sind erwachsenengerecht: homo ludens. Man hatte Lust auf Wiederholung auch Aufgabenerweiterung

Ergänzungen zu den Bausteinen. Geben Sie das Thema und die Frage an:

- r) /
- s) /
- t) Vielen Dank für die anregende und erfahrungsreiche Woche T.H.
- u) /

- v) s.o.(letzter Eintrag)
- w) /
- x) /
- y) Deiner Arbeit wünsche ich ein gutes Gelingen. Ich würde es sehr begrüßen, wenn Erkenntnisse aus diesem, neuen Forschungsbereich möglichst weitergegeben werden könnten. Die Woche empfand ich rundherum als sehr, sehr angenehm mit steigender Motivation auf eine Art und Weise an die Aufgabe zu gehen, die allen Beteiligten möglichst gerecht wird - mich eingeschlossen. B. G.
- z) Teamentwicklung: systematischer Überblick über Moderationsmethoden und Methoden zur Teamarbeit
 - aa) /
 - bb) /
 - cc) /
 - dd) Ich würde es begrüßen, wenn Zeit für Reflexion (gelenkt/strukturiert) unter bestimmten Fragestellungen angeboten würde, z.B. Schulleitung als Team - wie gehst du damit um? Wie "demokratisch" sind die Entscheidungen/Entwicklungen an der Schule? Wie gehst du mit schwierigen Kollegen / Konflikten mit Kollegen um? Usw! (Beurteilungen, Unt.beobachtungen ... Ganztagschule, ...) Kleingruppen, die sich für ein Thema interessieren, finden sich zusammen u. tauschen Erfahrungen aus, zeitl. Begrenzung auf 1 Stunde o.ä., wie Workshop - für einen oder 2 muss ich mich entscheiden!
 - ee) /
 - ff) /
 - gg) /
 - hh) /

Einzelne Teilnehmende

Zusammenstellung der Aussagen von fünf Teilnehmenden aus den Logbüchern, die in die Auswertung explizit mit einfließen und unterschiedliche Einstellungen in dieser Form der Übersicht verdeutlichen können:

TN c) von Logbuch2:

Frage 1:

Ja, insbesondere die Frage nach dem "Wie" und "Wann" der Reflexion selbst: Die Eindrücke und Erfahrungen der ersten Zeit waren sehr komprimiert, intensiv und vielfältig, dass sie unmöglich in kurzer Zeit niedergeschrieben werden können. Dennoch ergeben sich strukturelle Merkmale: - kurzfristige Problemstellungen: Tagesgeschäft. Spontane Entscheidungen - mittelfristige Aufgaben: Planung von Konferenzen, Gremienarbeit - langfristige Ziele: Schulkonzept, Sachverwaltung (Budget)

Frage 2:

Wie spiegelt sich der "Ist"-Stand der bisherigen Erfahrungen und Erkenntnisse mit den Inhalten der Fortbildung? Gibt es einen "geheimen" Lehrplan, der "über den Dingen schwebt" d.h. sind viele dienstliche Entscheidungen nicht auch von den persönlichen Beziehungsstrukturen und den örtlichen Gegebenheiten geprägt

Frage 3:

Zusammenhang "Selbstbild" - "Team-Bild"? Rollenverständnis Entwicklung Wohin? Welche Teams? Jahrgangsstufenteams, themenorientierte Teams, schulübergreifende Teams (berufsbezogene Maßnahmen)

Frage 4:

Teambildung bei Lehrern, die in gleichen Klassen unterrichten (kurzfristig bei aktuellen Problemen), Projektplanungen (mittelfristig), Teambildung längerfristige Vorhaben (Leitbild: Schulprofil)

Frage 5:

ja, sehr motivierende und plausible Interaktion, Selbsterfahrung

Frage 6:

von der Selbsterfahrung in der Gruppe hin zur Erfahrung der Führung der Gruppe

Frage 7:

unabdingbar, macht Forderungen deutlich: mehr Zeit, mehr Entlastung, mehr Spielräume, differenzierte Professionalität

Frage 8:

ja, gute Strukturierung, gute Rhythmisierung, gute Selbsterfahrung, besser: mehr Theorieanteile zur sachlichen Selbstreflexion

Frage 9:

Sie ist in Planungsphasen m.E. zu groß, da nicht alle Aspekte gleichwertig behandelt werden können.

Frage 10:

ja, siehe oben (... lernförderndes Umfeld)

Frage 11:

Bewusst werden verborgener Prozesse, von Defiziten der Wahrnehmung

Frage 12:

Ja, da die Reflexion über die gesamte Lehrgangsdauer ausgedehnt ist

Frage 13:

natürlich ist es schwierig, sich vor anderen in einer "Rolle" zu präsentieren

Frage 14:

Beide Erfahrungen sind wichtig und machen den Perspektivwechsel bewusst

Frage 15:

als Führungskraft noch nicht. Insbesondere im Rahmen von SCHILFs wären derartige Angebote hilfreich

Frage 16:

"There is more to the picture as the eye can see!"

Frage 17:

Übung im Alltag

Frage 18:

Im Prinzip ist es die Auswertung und Austausch zwischen kompetenten Erwachsenen - Fachgespräche

Frage 19:

/

Frage 20:

"It's better to burn out than to fade away"

Frage 21:

Man kann nicht nicht kommunizieren! Gesprächstechniken, Formen der Kommunikation, Grundlagen des Mitarbeitergesprächs

Frage 22:

P. Watzlawick: menschliche Kommunikation / H.Kohn(?): Grundlagen der Narzissmusforschung / Kommunikation auf Sach- / Beziehungsebene, symbolischer Interaktionismus / Transaktionsanalyse / "Die Dinge, die ich sehe, sind die Dinge, die in mir sind".

Frage 23:

Die TN werden bei "sich" abgeholt. "Bildvorlage". Der einzelne TN konnte sich mit der Vorlage identifizieren und präzisieren. Damit war eine Integration in die Gesamtgruppe möglich

Frage 24:

Es sollte bewusst gemacht werden, dass 80% der Kommunikation auf der Beziehungsebene abläuft. Deshalb liefen die Übungen sehr handlungsorientiert und gefühlsbetont ab.

Frage 25:

Gute Vorlagen für formale Gespräche im Schulalltag: Mitarbeitergespräch, Elterngespräch, Schülergespräch

Frage 26:

Die Gruppengröße von ca. 10 TN scheint mir ideal für eine Interaktion zu sein. Die Paarbildung ist überschaubar, die inhaltlichen Differenzierungen können ... (s.u.)

Frage 27:

Es fiel zunehmend leichter aufgrund eines Vertrauensaufbaus zur Gesamtgruppe sich von festen Paar- und Gruppenbildungen zu lösen und sich auf neue Partner einzustellen.

Frage 28:

Ja, im Laufe der Woche wurden die Methoden verständlicher, weil die inhaltliche Ausrichtung klarer wurde: von der rein rationalen Betrachtungsweise (sachlich) hin zur handlungsorientierten, emotionalen - sozialen Perspektive.

Frage 29:

Durch Interaktion und Ausdruck wurden rein sachliche Darstellungen in den Hintergrund gedrängt.

Frage 30:

Ja

Frage 31:

Natürlich erzeugt die Atmosphäre der Improvisation zunächst den Zwang "spontan" zu sein, ein Paradoxon! Im Laufe der Übung verliert sich die Zwanghaftigkeit. Das Vertrauen (Selbst-) wächst. Es macht einem nicht mehr viel aus, Fehler zu machen.

Frage 32:

Der Wechsel zwischen Beobachtung und Aktion war ausgewogen und notwendig.

Frage 33:

Zumindest als Lehrer habe ich derartige Methoden verwendet. In der Schule fehlen oft die Rahmenbedingungen.

Frage 34:

"Keep cool!" Weniger ist mehr! Simplify your life! Entschleunigung!

Frage 35:

Ein Team an der Schule, das entsprechend fortgebildet ist, bzw. die Bereitschaft zeigt, sich auf diese Interaktionen einzulassen. Zudem sollten die Ressourcen (Fähigkeiten der Kollegen auf diesem Terrain) nachhaltig durch den SL gefördert und geweckt werden.

Frage 36:

Dramaturgie des Gesprächs. Auftakt - Einladung - Klärung = Entspannung; noch mehr Gelassenheit im Umgang mit Konfliktsituationen

Frage 37:

/

Frage 38:

/

Frage 39:

Theater = Schule? Schule = Theater? Welche Rollen spielen die Beteiligten in welchen Situationen. Anleitung zum guten Rollenspiel! Wie kann ich bewusst eine andere Rolle einnehmen?

Frage 40:
Kabarettfahung; Prosatexte selbst gestalten; Musik selbst machen; Führungsrolle als Lehrer, Vorsitzender, Funktionär (Lehrerverband)

Frage 41:
Ja, war plausibel

Frage 42:
Ja

Frage 43:
ja, siehe vorher

Frage 44:
/

Frage 45:
/

Frage 46:
/

Frage 47:
/

Frage 48:
/

Frage 49:
/

Frage 50:
/

Frage 51:
/

Frage 52:
/

Frage 53:
Eine sachliche Vertiefung (Theoriegebäude), das Erfahrene in eine wissenschaftliche Metaebene zu transformieren (anbahnen). Ansonsten bestünde die Gefahr der Verflachung und "Verrückung" in den nebulösen Bereich der Esoterik und Psychosekte.

Frage 54:
"Vertrauen"; Vertrauen zu Mitarbeitern, Kollegen, Eltern, Schülern; reflexiv: Selbstvertrauen - Gelassenheit, Ruhe, Distanzierung, Objektivierung, Transfer, Differenzierung von Konfliktsituationen, Anforderungssituationen

Frage 55:

/

Frage 56:

Die Fragen sollten noch konkreter gestellt werden. Sie werden durch Pauschalierungen und allgemeine Merkmale verflacht.

Frage 57:

Sehr erfahrungsreich; bauten das Selbstvertrauen auf; sehr kommunikativ; kurzweilig

Frage 58:

Die Methoden sind zielführend, wenn sie durch ein theoretisches Fundament vertieft und begründet werden.

Frage 59:

Vielen Dank für die anregende und erfahrungsreiche Woche T.H.

TN e) von Logbuch2:

Frage 1:

Nein

Frage 2:

Sofortige Reflexion = "Wiederholung" -- Lerneffekt/-erfolg höher

Frage 3:

Interesse an wissenschafts-theoretischen Grundlagen; Optimierung der Teamarbeit in Schulleitung und Kollegium durch neue, erweiterte Kenntnisse und Erfahrungen

Frage 4:

Erfahrung: Schulleitungsteam seit 1987 mit wechselnden R, KR; Arbeit in Fortbildungsteams;
Vorwissen: Bisher keine spezielle Beschäftigung mit diesem Thema

Frage 5:

Ja, aber hoher Zeitaufwand

Frage 6:

Handlungsorientierter Einstieg und handlungsorientierte Erarbeitung der Thematik waren als Methode gewollt

Frage 7:

Gute abgestimmte Vorbereitung; methodisch geschickte Durchführung; Referentinnen fühlen sich im Team wohl

Frage 8:

Raum, Medieneinsatz sehr gut geeignet, übersichtlich, akustisch gut

Frage 9:

Gruppe sollte für die angewandten Methoden nicht größer sein

Frage 10:

Ja, angemessen; persönlicher Wunsch: Ausweitung; theoretische Grundlagen in einem Grundsatzzreferat

Frage 11:

Abwechslung durch Eigenaktivität, aber persönlicher Wissenszuwachs höher durch zusätzliche theoretische Grundlegung

Frage 12:

Ja

Frage 13:

Habe keine Aversionen gegen handlungsorientierte Methoden; habe keine Probleme, mich darauf einzulassen, aber: Erfahrungs- und Wissenszuwachs für mich persönlich höher mit zusätzlicher umfassender Grundlegung

Frage 14:

Aktiv mitmachen und beobachten ist z.T. möglich

Frage 15:

Als Lehrer ja, als Führungskraft (Schulleiter) noch nicht angewendet

Frage 16:

"Teamuhr" mit Phasen der Teamentwicklung

Frage 17:

mehr Zeit zu weiterer theoretischer Beschäftigung mit der Thematik; Rollenspiele?

Frage 18:

Initiierung; Beobachtung, Leitung von Teamarbeit bewusster gestalten

Frage 19:

Zeit für dieses Thema zu kurz: mehr Theorie, praktische Anwendung (Rollenspiel)

Frage 20:

/

Frage 21:

Verhaltensstrategien, Erfahrungen, Wissen zur Verbesserung der eigenen persönlichen Kommunikationsfähigkeit

Frage 22:

+/- Erlebnisse durch eine eigene gelungen/fehlerhafte Kommunikation: als Lehrer, Schulleiter, in öffentlichen Ämtern; Vorwissen: diverse Lehrgangsteile bei Fortbildungen; Verhaltens-, Kommunikationstraining nach Gordon (Familienkonferenz/...??)

Frage 23:

Optische Wahrnehmung unterschiedlich - Kommunikations"wahrnehmung"

Frage 24:
Logisch, sachgerecht

Frage 25:
Die Referentin hat alleine gearbeitet. Ihre Wertung von Teamarbeit kann nicht eingeschätzt werden

Frage 26:
Ja, wie Montag

Frage 27:
In Ordnung

Frage 28:
Hervorragend, informativ, kurzweilig

Frage 29:
Der theoretische Anteil zur Analyse der praktischen Übungen war angemessen (besonders am Vormittag)

Frage 30:
Nachmittags: Zeit der "Gruppenberichte" sehr lang. Theoretische Grundlegung und Einordnung der Gruppenberichte hätte noch mehr Zeit gebraucht

Frage 31:
Keine Probleme mit den methodischen Angeboten

Frage 32:
Keine Probleme

Frage 33:
Ja, Rollenspiele als Schulleiter noch nicht eingesetzt

Frage 34:
Auffrischung und Wiederholung: Grundlagen der Gesprächsführung; Einordnen von eigenen Erfahrungen und Methoden in den theoretischen Hintergrund, NLP-"Augen lesen"

Frage 35:
Mehr Zeit zu weiterer kognitiver Beschäftigung mit der Thematik; Supervision / Gesprächstraining

Frage 36:
Bewusstes Vorgehen bei schwierigen Gesprächen

Frage 37:
Ein wichtiger, interessanter Tag, aber nur Anreißen der Thematik - Notwendig wären weitere theoretische Grundlagen und Übungsformen/-Training / Supervision

Frage 38:
Siehe letzte Seite von gestern (unten)

Frage 39:
Neue Gedanken / Ideen / Ansätze zum Führungsverhalten und Wirkung auf Kollegen

Frage 40:
Rolle des SL: LDO; Erfahrungen aus früheren Lehrgängen als KR

Frage 41:
"Rollen" - zielführend, klar

Frage 42:
Durch handlungsorientierte Übungen Erfahrungen und Erkenntnisse erwerben

Frage 43:
Einstieg im Team motivierend, belebend, "Teamarbeit" im weiteren Sinn durch äußere Differenzierung

Frage 44:
Ja, geeignete Gruppengröße; durch Differenzierung- Arbeitsmaterialien/Medien gut geeignet

Frage 45:
Siehe oben!

Frage 46:
Ja, aber wie an den Vortagen vermisse ich eine ausführliche Einordnung in die theoretischen Grundlagen

Frage 47:
Die theoretische Grundlegung / Nachbetrachtung war zu kurz

Frage 48:
Eine schriftlich fixierte Zusammenfassung zur späteren Erinnerung und Reflexion hätte ich mir gewünscht

Frage 49:
Keine Probleme, mich auf die handlungsorientierten "Spiele" einzulassen

Frage 50:
Nein

Frage 51:
Ja, als Schulleiter noch nicht eingesetzt

Frage 52:
Wiederholung/Auffrischung: Körpersprache/Wirkung; Vorbildwirkung d. Schulleitung; Anforderungen an Schulleitung; Unterscheidungskriterien für temporäre Abläufe bei Entscheidungen festzulegen (wichtig - dringlich, usw.); Ruhe bewahren / Emotionen ausschalten in Stresssituationen

Frage 53:

Mehr Zeit zu weitere kognitiver Beschäftigung mit der Thematik; Supervision/Rückmeldung aus dem Kollegium "Verhaltenskritik"

Frage 54:
"Problemablage" nach den Entscheidungskriterien

Frage 55:
/

Frage 56:
Guter Ansatz, um sich wirklich Zeit zu einer ersten Reflexion zu nehmen

Frage 57:
Sehr informativ, durch Methodenwahl kurzweilig, interessant; sehr kompetente, überzeugende Referenten

Frage 58:
Handlungsorientierte Methoden führen zielorientiert in die Problematik ein, sensibilisieren, bringen Erkenntnisse, Wissenszuwächse und Verhaltensstrategien. Mir persönlich fehlt, eine vertiefte kognitive Vertiefung (?weiterführende theoretische Grundlagen) zur weiteren Verarbeitung und Reflexion und späteren Nacharbeit und Erinnerung

Frage 59:
s.o.(letzter Eintrag)

TN g) von Logbuch2:

Frage 1:
In der ersten Woche habe ich keine Zeit gefunden, mich mit dem Logbuch zu beschäftigen. Im Nachgang zu dieser Woche habe ich mit den Aufbau und die Inhalte des Logbuchs genauer angesehen, deshalb ...

Frage 2:
... habe ich mir vorgenommen, in dieser zweiten Woche intensiver damit zu arbeiten, um auch die Chance der detaillierten Reflexion für mich besser zu nutzen. Insofern soll mit das Logbuch zu einer strukturierten Auseinandersetzung und Nachbearbeitung der Lehrgangsinhalte verhelfen. Der Gesamtrückblick am Wochenende wird für mich interessant, weil ich dann kontrollieren möchte, ob diese Form der Auseinandersetzung für mich praktikabel ist.

Frage 3:
Vertiefung meiner Vorkenntnisse

Frage 4:
Teamorientiertes Arbeiten ist mir vertraut; die Arbeit in einem Team empfinde ich als gewinnbringend und umso erfolgreicher je mehr es mit gelingt, mich auf Team und Aufgabe einzulassen. Theoretisches zur Teambildung und zu den Bestandteilen eines Teams mit den verschiedenen Rollen sind mir bekannt

Frage 5:

Der Einstieg hatte für mich nur indirekt mit dem Thema Teamentwicklung zu tun.

Frage 6:

Abgesehen vom oben erwähnten Einstieg waren die weiteren Vorgehensweisen für mich klar dem Thema zuordbar

Frage 7:

Es ist m. E. eine sinnvolle Verknüpfung, wenn beim Thema Teamentwicklung auch die Referenten als Team auftreten und arbeiten

Frage 8:

Ja

Frage 9:

keine entscheidende

Frage 10:

Ja

Frage 11:

die überwiegende Mehrheit der Methoden trug in geeigneter Weise zur Verdeutlichung der Thematik bei

Frage 12:

Ja

Frage 13:

ja, es gelingt mir gut, mich direkt und schnell auf die Methodik einzulassen

Frage 14:

Nein

Frage 15:

ja, aber ich wende sie noch zu wenig an

Frage 16:

ja vor allem die Aufforderung für mich, mehr aktiv von den Möglichkeiten einer erlebnisorientierten Arbeitsweise Gebrauch zu machen

Frage 17:

Übung und dadurch mehr Routine

Frage 18:

die Erkenntnis, dass die vorgestellte Methodik schnell und einfach in die tägliche Arbeit umsetzbar ist

Frage 19:

/

Frage 20:

/

Frage 21:

Vertiefung des Wissens über kommunikative Abläufe; evtl. Kennen lernen von Kommunikationsmodellen in Erweiterung des Vorwissens

Frage 22:

Kenntnis über Kommunikationsabläufe und Wirkfaktoren, die im Ablauf von Kommunikation Einfluss oder/und Hindernis darstellen

Frage 23:

Der Gesprächsanlass durch die Bilder stellte für mich einen guten Einstieg in die Thematik dar.

Frage 24:

Der Austausch über die unterschiedlichen Sicht- und Verständigungsweisen ist eine sehr kommunikative Art der "Kontaktaufnahme" mit dem Thema und dadurch sehr geeignet

Frage 25:

/

Frage 26:

Ja, vor allem die Phasen der eigenen Aktivitäten in den Gesprächssituationen ermöglichen eine gute Festigung der Theoriebausteine

Frage 27:

Beim Thema Kommunikation ermöglicht sie eine Vergrößerung der Bandbreite von verschiedenen Möglichkeiten; eine kleinere Gruppe würde weniger Vielfalt ergeben.

Frage 28:

Ja

Frage 29:

S.o.: eigene Aktivität erlaubt intensivere Auseinandersetzung und damit bessere Verfestigung

Frage 30:

Ja

Frage 31:

Ja, es gab keinerlei Schwierigkeiten

Frage 32:

Nein, eigene Aktivität ist mir lieber

Frage 33:

Teilweise

Frage 34:

Die Verdeutlichung der verschiedenen Teilaspekte in der Kommunikationssituation war sehr hilfreich, weil sie den Überblick vergrößert und für mehr eigene Sicherheit sorgt

Frage 35:

Nachlesen und Übung

Frage 36:
Eigentlich alle

Frage 37:
/

Frage 38:
/

Frage 39:
Ganz bestimmt hat das Thema "Führung und Rolle" noch viel mehr Aspekte, als es mit im Moment bewusst ist; somit erwarte ich eine Erweiterung meines "Horizontes".

Frage 40:
Die Grundprinzipien von Führungsaufgaben und Rollenverständnis als Schulleiter sind mit voll vertraut; da ich auch schon länger in der Rolle arbeite, verknüpfe ich damit auch einen nicht ganz geringen Erfahrungsschatz.

Frage 41:
Rollenverständnis über verschiedene Rollenmodelle ist ein sehr gelungener Einstieg ins Thema

Frage 42:
Die Assoziation lag auf der Hand und ermöglichte einen unmittelbaren Zugang in den Baustein

Frage 43:
Als Mitglied einer Gruppe/eines Teams muss/sollte man in der Lage sein, Schwingungen und/oder Befindlichkeiten innerhalb der Personengruppe wahr(zu)nehmen und richtig ein(zu)schätzen - eben gerade, wenn man der Leiter der Gruppe ist.

Frage 44:
Ja

Frage 45:
je mehr Mitglieder die Gruppe hat, umso größer ist die Vielfalt der Argumente bzw. Einschätzungen. Insofern ist ein "Mehr" m.E. positiv.

Frage 46:
Ja, da sie eigene Erfahrungen sehr gut ermöglichten.

Frage 47:
Anhand der Situationen wurden theoretische Hintergründe /Grundlagen gut von ganz allein deutlich und das handelnde Umgehen erleichterte die Auseinandersetzung in angenehmer Weise.

Frage 48:
ja

Frage 49:

Es gelingt nicht immer, sogleich Zugang zu jeder Situation zu finden, aber in der großen Mehrheit fühlte ich mich gleich angesprochen und konnte mit dem meth. Angeboten gut umgehen.

Frage 50:

Nur in wenigen Ausnahmen war mir die Beobachterrolle angenehmer, ansonsten bevorzuge ich den aktiven Teil.

Frage 51:

Ja

Frage 52:

Ich denke, es ist durchaus möglich, auch das gesamte Kollegium in die meth. Angebote der letzten beiden Tage mitzunehmen und die auszuprobieren, nehme ich mir vor.

Frage 53:

Übung

Frage 54:

Es ist die eigene Erkenntnis, wie schnell und intensiv man sich auf die angewendeten Methoden einlassen kann.

Frage 55:

/

Frage 56:

Ich musste von Anfang an konsequent "dran" bleiben, sonst wäre es mir eher nicht gelungen, die Bearbeitung durch zu halten. Anfangs als lästige Zusatzaufgabe gesehen, entwickelte sich allmählich Routine und Vertrautheit, dann läuft's.

Frage 57:

Für mich war der handlungsorientierte Ansatz wirklich gut geeignet, da mir sehr wohl bewusst ist, dass man Materialien gerne mitnimmt und archiviert - aber kaum mehr benutzt. Das eigene Erleben ist lernpsychologisch gesehen auf jeden Fall der bessere Ansatz.

Frage 58:

Die angewandten Methoden sichern eigenes Erleben und Verarbeitung und finden dadurch eine bessere Verankerung im Gedächtnis. Dadurch ist für mich der indiv. Effekt größer als im Stile der klassischen "Unterweisung"(s.o.)

Frage 59:

/

TN I) von Logbuch2:

Frage 1:

Ja, ich habe u.a. die Aufzeichnungen zum Rollenverständnis evaluiert

Frage 2:

Ich hoffe, dass das Logbuch hilft, besser über Teamentwicklung u. Kommunikation zu reflektieren, "Führung und Rolle" interessieren mich genauso

Frage 3:

Endlich einmal richtig im Team arbeiten, nicht nach dem Motto: **Toll ein anderer machts**

Frage 4:

Ein besuchter Lehrgang zum Thema "Teamwork" in Gars

Frage 5:

Sehr gut, man konnte schon erste Erfahrungen mit Gruppenprozessen machen

Frage 6:

über das konkrete Tun zur Anschauung und zum reflektierten Teil, Sehr transparent!

Frage 7:

Sehr gut!

Frage 8:

sehr gut, genügend Platz, viel Gruppenarbeit

Frage 9:

Sehr wichtig, da Gruppengrößen ab 7 Personen wenig sinnvoll sind.

Frage 10:

Gut, viele Übungen (Stab, Seil, ...) mit "AHA-Effekt"!

Frage 11:

Immer nach einer Übung konnte man in ausreichendem Maße über den Einstieg reflektieren.

Frage 12:

Ja

Frage 13:

Hatte kein Problem, mich darauf einzulassen!

Frage 14:

Ja, bei der Stabübung

Frage 15:

Nein

Frage 16:

Den Mut zu haben, solche Übungen auch im Kollegium durchzuführen

Frage 17:

Weitere, vertiefende Erfahrungen mit solchen Übungen!

Frage 18:

Man kann sich trauen, Teamentwicklung anzugehen, auch wenn es Widerstände gibt!

Frage 19:

/

Frage 20:
Wann beginne ich mit der Umsetzung im Kollegium?

Frage 21:
Strategien: Eltern - Kollegen - Schüler Gespräche

Frage 22:
Leider noch wenig

Frage 23:
Sehr gut (Karten)!

Frage 24:
War absolut transparent!

Frage 25:
sehr hoch!

Frage 26:
Ja

Frage 27:
Nur in Gruppengrößen bis 4 Leute ist es sinnvoll

Frage 28:
Ja!

Frage 29:
Viele Türöffner (Karten!)

Frage 30:
Ja, sehr ausreichend!

Frage 31:
Angebote waren sehr interessant!

Frage 32:
Nein, im Gegenteil! Man lernt auch durch aktives Tun.

Frage 33:
Eher weniger

Frage 34:
Immer wieder die verschiedenen Blickrichtungen /Betrachtungsweisen zu berücksichtigen

Frage 35:
Die Bücher (Teil 1-3)

Frage 36:
Werde das mit den Kollegen bei der nächsten sich ergebenden Gelegenheit ausprobieren

Frage 37:

/

Frage 38:

Würde gerne noch mehr über Kommunikation erfahren, u.a. Gesprächsverhalten in Krisensituationen

Frage 39:

Ich sollte lernen mich persönlich als Führungskraft richtig einschätzen zu lernen

Frage 40:

Leider wenig!

Frage 41:

Ja, sehr gut!

Frage 42:

Am Schluss war es mit transparent. Er wollte zur Reflexion d. eigenen Handelns/Tuns anregen!

Frage 43:

Sehr hoher Stellenwert

Frage 44:

Hervorragend, Gruppen wurden immer wieder geteilt, so war es in hervorragender Art und Weise möglich, auch mal ins Detail zu gehen!

Frage 45:

Die Aufgaben waren so angenehm, dass die kleine Gruppe kein Problem für mich darstellte.

Frage 46:

Ja!

Frage 47:

Durch die lockere Auswahl, Referent war jederzeit flexibel!

Frage 48:

Ja

Frage 49:

Zunächst ja, aber im Laufe d. Zeit wurde ich immer lockerer.

Frage 50:

Ja, bei den Massageübungen!

Frage 51:

Eher nein!

Frage 52:

Kann ich eigentlich nicht genau sagen.

Frage 53:
Eigtl. einen weiteren Kurs, der noch mehr Wert auf Übung und Vertiefung legt.

Frage 54:
Das ABC der guten Schule hier werde ich den einen oder anderen Punkt übernehmen u. dem Kollegium vorstellen.

Frage 55:
/

Frage 56:
War toll, eine gute Art / Möglichkeit d. Reflexion

Frage 57:
Sehr viel Angebote im wahrsten Sinne des Wortes, wichtig ist, was man selbst daraus macht u. wo man persönlich "angesprungen" ist.

Frage 58:
Methoden waren gut gewählt. Der Zugang zu den Themen fällt über das "aktive Tun" immer wesentlich leichter.

Frage 59:
/

TN o) von Logbuch2:

Frage 1:
Lehrgang gewechselt!

Frage 2:
Intensivere Beschäftigung mit den Inhalten durch bewusstes Reflektieren.

Frage 3:
Neue Sichtweisen zum Thema Teamentwicklung

Frage 4:
Mitarbeit in verschiedenen Teams, Infos zum Thema von Schulentwicklungsmoderatorenlehrgängen

Frage 5:
Praktische Übungen lockern auf und helfen zu eigenen Einsichten (zu) "im Innern"

Frage 6:
/

Frage 7:
/

Frage 8:
Ja

Frage 9:
Etwas 20 Personen ist ok, 30 wären zu viele!

Frage 10:
Wechsel von Praxis und Theorie wirkt motivierend, befördert Lerneinsichten

Frage 11:
praktisches Tun macht Theorie erlebbar

Frage 12:
Ja

Frage 13:
Methode ist gut

Frage 14:
Nein

Frage 15:
Nein (in der Ausbildung zum Schl.entw.moderator aber viele positive Erfahrungen gemacht)

Frage 16:
Teamentwicklung braucht Zeit

Frage 17:
Zeit, Übungsmöglichkeiten

Frage 18:
Arbeiten der Schulleitung mehr in Teams verlagern

Frage 19:
/

Frage 20:
Eigentlich habe ich an meiner Schule nur AGs, keine Teams.

Frage 21:
Wiederholung und Vertiefung des Wissens um das Thema Kommunikation

Frage 22:
Kommunikation war Baustein meiner Schulentwicklungsmoderation. Täglich praktische Übungen (Privatsphäre, Kollegen, Eltern, Schüler) mit und ohne Einsetzen von Kommunikationsstrategien

Frage 23:
Ja

Frage 24:

Erfahrungen machen lassen als Basis für theoretische Ausführungen, Methode aktiviert, lockert auf, sichert nachhaltiger

Frage 25:
/

Frage 26:
Durchaus

Frage 27:
Kleingruppen mit 4, 5 / günstiger als nur 3

Frage 28:
Ja

Frage 29:
Erleben, mitagieren sorgt für gute Atmosphäre, Lernbereitschaft und Aufnahmekapazität steigt,

Frage 30:
Ja

Frage 31:
angenehme Gruppenatmosphäre sorgt für Offenheit für methodisches Angebot

Frage 32:
Ja

Frage 33:
Noch zu wenig Lernangebote genutzt!

Frage 34:
Trotz aller Theorien ist es wichtig intuitiv und spontan zu agieren und dabei echt zu wirken.

Frage 35:
Übungsmöglichkeiten mit Nachbesprechungen

Frage 36:
Art und Weise auf andere zuzugehen ist sehr bedeutsam

Frage 37:
/

Frage 38:
Angenehm ist, dass es zu keiner theoretischen Überfrachtung kam

Frage 39:
Abgleich meiner Voraussetzungen für die Führungsrolle mit den erforderlichen Voraussetzungen

Frage 40:

Keine

Frage 41:

Konkretes Material regte stark an. Viele Assoziationen zum Thema Rolle boten sich an, die Zunge wurde gelockert, Hemmschwellen fallen, Aussagen konnten echt, aber auch spaßig sein.

Frage 42:

Konkretes Material (Rollen) "bergen" alle Kompetenzbereiche

Frage 43:

Wert von Teamarbeit liegt hier vor allem in der Möglichkeit, die Lerngruppe zu verringern und die aktive Mitarbeit (handelnd und denkend) zu erhöhen.

Frage 44:

Entspannte, aufgelockerte Atmosphäre wurde erzeugt (ist für den Ablauf der Übungen notwendig)

Frage 45:

Aktives Mittun, Mitdenken in der 10er Gruppe (Gruppe darf aber nicht zu klein sein!)

Frage 46:

Methodenauswahl überrascht auch hier, ist aber kennzeichnend für diesen Lehrgang. Es wird Theorie nicht vorgestellt, Elemente der Theorie werden in prakt. Übungen gespielt und ermöglichen selbstreflektorisches Aufschließen der Thematik.

Frage 47:

Ganzheitliches Mittun erleichtert die Aufnahme von Inhalten und sichert sie nachhaltiger ab.

Frage 48:

Ja

Frage 49:

Methode ist sehr angenehm und kurzweilig - keine Abwehr - Sympathie

Frage 50:

In mehreren Übungen war ich Beobachter, in anderen Akteur. Die Mischung stimmt.

Frage 51:

Nein, erst seit dieser Woche

Frage 52:

Belehrende Vorträge belasten, handelndes Lernen entlastet.

Frage 53:

Eine Mischung aus Erfahrungsaustausch, theoretisches Eigenstudium und erlebnisorientierte Workshops

Frage 54:

Ruhe, Gelassenheit, Zeitdruck vermeiden, Atmosphäre erzeugen

Frage 55:

/

Frage 56:
Möglichkeit zum Feedback

Frage 57:
Angebote wurden in nicht erwarteter Weise vermittelt. Handlungsorientierte Methode entpuppte sich als äußerst angenehm, zu allen Themen konnten vielfache Erfahrungen gemacht werden - wichtig war das es total entspannend (auf mich) wirkte. Die theoretischen "Löcher" kann ich - wenn nötig - im Eigenstudium stopfen. Baustein Kommunikation u. Rolle wichtig für Ausbildung, Teamentwicklung auch, kam aber etwas kurz weg.

Frage 58:
S.o.

Frage 59:
/

Auswertung von Forschungslogbuch 2

Frage / Kategorie	Logbucheinträge	Inhaltliche Strukturierung	Interpretation
<p>5) Ermöglichte der Einstieg Ihnen die Gelegenheit, gut ins Thema zu kommen?</p> <p>Kategorie: Leitung</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. ja 2. ja, war sehr aufschlussreich, 3. ja, sehr motivierende und plausible Interaktion, Selbsterfahrung 4. Ist immer subjektiv. Die eigene Einstellung muss stimmen. 5. Ja, aber hoher Zeitaufwand 6. / 7. Der Einstieg hatte für mich nur indirekt mit dem Thema Teamentwicklung zu tun. 8. Sehr anschaulich; praktisch nachvollziehbar; Grundlagen für theoretische Ausführungen 9. War sehr zielorientiert, kommunikativ 10. Weitgehend 11. Jain, diente für mich in erste Linie wieder Kontakte zu bekannten Kollegen aufzubauen 12. Sehr gut, man konnte schon erste Erfahrungen mit Gruppenprozessen machen 13. Ja, machte locker und aufgeschlossen 14. Ja 15. Praktische Übungen lockern auf und helfen zu eigenen Einsichten (zu) "im Innern" 16. / 17. Ja 	<p>Ja: 7</p> <p>Sehr gut Sehr aufschlussreich Sehr motivierend Plausible Interaktion Selbsterfahrung Sehr anschaulich Praktisch nachvollziehbar Grundlagen für theoretische Ausführungen Sehr zielorientiert Kommunikativ Erste Erfahrungen mit Gruppenprozessen Machte locker (2) und aufgeschlossen Helfen zu eigenen Einsichten "im Innern"</p> <p>Jain :1</p> <p>Ist immer subjektiv Die Einstellung muss stimmen Hoher Zeitaufwand Weitgehend Diente zum Kontakte wieder aufbauen</p> <p>Nein: /</p> <p>Nur indirekt mit dem Thema zu tun</p> <p>Zwei Logbücher ohne Einträge</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Tendenz der Rückmeldung positiv - Oftmals das Ja ergänzt durch eine Erläuterung / Begründung - Diese entweder kurz als Einordnung oder zielweisend (warum habe ich das so empfunden) - Sowohl als Einstieg in die Thematik als auch für das persönliche Erleben von Bedeutung formuliert - Reflexive Intention der Übung vielfach angenommen
<p>6) Inwieweit war Ihnen transparent, warum die Referentinnen in der angebotenen Form vor-</p>	<ol style="list-style-type: none"> ii) / jj) anfänglich nicht, zum Ende hin aber immer deutlicher kk) von der Selbsterfahrung in der Gruppe hin zur Erfahrung 	<p>Von der Selbsterfahrung i.d.G. zur Erfahrung der Führung d G. Um einen ersten Überblick der Ziele der Woche zu erlangen Handlungsorientierter Einstieg</p>	<ul style="list-style-type: none"> - der Aufbau und die Intention des Bausteins wurde von den meisten als nachvollziehbar und

<p>gingen? Kategorie: Leitung</p>	<p>ll) der Führung der Gruppe Um einem einen ersten Überblick zugeben, was man in dieser Woche erreichen will. mm) Handlungsorientierter Einstieg und handlungsorientierte Erarbeitung der Thematik waren als Methode gewollt nn) / oo) Abgesehen vom oben erwähnten Einstieg waren die weiteren Vorgehensweisen für mich klar dem Thema zuordbar pp) Durch eigene Erfahrungen beim Durchführen von Maßnahmen qq) Die Erklärungen ermöglichen volle Transparenz rr) Nachvollziehbar ss) / tt) über das konkrete Tun zur Anschauung und zum reflektierten Teil, Sehr transparent! uu) Haben die Referentinnen erklärt, gut verständlich vv) Logisch ww) / xx) / yy) Äußerlichkeit -Innerlichkeit - Kern</p>	<p>Handlungsorientierte Erarbeitung der Thematik Mit der gewählten Methode gewollt Klare Zuordnung zur Thematik Durch eigene Erfahrungen beim Durchführen von Maßnahmen Die Erklärungen ermöglichen volle Transparenz Nachvollziehbar Über das konkrete Tun zur Anschauung zum reflektierten Teil Sehr transparent Logisch Erklärt, gut verständlich Äußerlichkeit - Innerlichkeit - Kern Anfänglich nicht, zum Ende hin aber immer deutlicher Fünf Logbücher ohne Eintrag</p>	<p>transparent eingeschätzt durch die Kurzdarstellung wurde das von einigen belegt, was sie darin gesehen haben - wenig kritische Anmerkungen, die beziehen sich auf die Einstiegsphase, die anscheinend zunächst in ihrer Intensität/Länge / Ausführlichkeit überraschte - das Anliegen der Referentinnen wurde voll erkannt, der methodische und inhaltliche Aufbau als schlüssig wahrgenommen</p>
<p>7) Wie schätzen Sie in dem von Ihnen erlebten Angebot den Wert von Teamarbeit der Referentinnen ein? Kategorie: Team</p>	<p>r) / s) hoch t) unabdingbar, macht Forderungen deutlich: mehr Zeit, mehr Entlastung, mehr Spielräume, differenzierte Professionalität u) Ich denke, dass die Sichtweisen von Rektorinnen und Rektoren unterschiedlich ist. Das könnte man auch im Tandem versuchen (?) v) Gute abgestimmte Vorbereitung; methodisch geschickte Durchführung; Referentinnen fühlen sich im Team wohl w) / x) Es ist m. E. eine sinnvolle Verknüpfung, wenn beim Thema Teamentwicklung auch die Referenten als Team auftreten und arbeiten y) Sehr hoch, persönliche Sympathien: sie können miteinander, harmonisches Gespann z) Arbeitsteilung für Referenten; abwechslungsreiche Gestaltung, positiv für Teilnehmer; war zielorientiert / beide gingen "Hand in Hand" aa) ? bb) Teamarbeit spielt eine wichtige Rolle im Schulalltag cc) Sehr gut! dd) ? Wenn das heißen soll, ob es gut ist, dass die Referentinnen zu zweit im Team gearbeitet haben, sag ich ja! ee) + ff) / gg) / hh) sehr hoch mit Abstrichen</p>	<p>hoch gut abgestimmte Vorbereitung methodisch geschickte Durchführung Referentinnen fühlen sich im Team wohl Sehr hoch (2) Persönliche Sympathien Sie können miteinander Harmonisches Gespann Arbeitsteilung für Referenten Abwechslungsreiche Gestaltung Positiv für Teilnehmer War zielorientiert Gingen "Hand in Hand" Sehr gut Gute Zusammenarbeit Es ist m.E. eine sinnvolle Verknüpfung, wenn beim Thema Teamentwicklung auch die Referenten als Team auftreten und arbeiten Unabdingbar, macht Forderungen deutlich: mehr Zeit, mehr Entlastung, mehr Spielräume, differenzierte Professionalität Die Sichtweise von SchulleiterInnen unterschiedlich. Das könnte man auch im Tandem versuchen Teamarbeit spielt eine wichtige Rolle im Schulalltag mit Abstrichen Vier Logbücher ohne Eintrag</p>	<p>- eine sehr positive Rückmeldung auf die Zusammenarbeit der Referentinnen - es wird auch allgemein als wichtig und als Anregung erkannt, im Team / Tandem zu arbeiten, insbesondere, was die eigene Aufgabe betrifft - der Vorbildcharakter ist gesehen worden - Verbindung von Inhalt und Form (Team - Referentinnen im Team) - Transfer in den Schulalltag ohne Hinweis vorgenommen - macht Brisanz der Thematik deutlich</p>

<p>8) Boten die Rahmenbedingungen ein ausreichend lernförderndes Umfeld, so dass Sie sich auf das Angebotene gut einlassen konnten?</p> <p>Kategorie: Rahmenbedingungen</p>	<p>r) / s) ja t) ja, gute Strukturierung, gute Rhythmisierung, gute Selbsterfahrung, besser: mehr Theorieanteile zur sachlichen Selbstreflexion u) Haben gestimmt v) Raum, Medieneinsatz sehr gut geeignet, übersichtlich, akustisch gut w) / x) ja, y) räumliche Voraussetzungen ++; persönliche Motivation(heute) -; Unterbringung okay; Personenkreis o.k. z) ja aa) ja bb) ja cc) sehr gut, genügend Platz, viel Gruppenarbeit dd) ja ee) ja ff) ja gg) / hh) ja</p>	<p>Ja: 10</p> <p>gute Strukturierung gute Rhythmisierung gute Selbsterfahrung Haben gestimmt Raum, Medieneinsatz sehr gut geeignet Übersichtlich, akustisch gut räumliche Voraussetzungen ++ Sehr gut Genügend Platz, viel Gruppenarbeit</p> <p>persönliche Motivation(heute) - Unterbringung okay, Personenkreis o.k.</p> <p>besser: mehr Theorieanteile zur sachlichen Selbstreflexion</p> <p>drei Logbücher ohne Eintrag</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Frage unterschiedlich interpretiert - mal mehr äußere, aber auch strukturelle, methodische oder innere Faktoren aufgegriffen - Grundsätzlich positive Rückmeldung - Die Rahmenbedingungen werden zum größten Teil angenommen und sogar als angenehm empfunden
<p>9) Welche Bedeutung hat für Sie die Größe der Gruppe?</p> <p>Kategorie: Rahmenbedingungen</p>	<p>r) Sollte nicht noch größer als 20 sein s) Große Bedeutung, je größer desto schwieriger t) Sie ist in Planungsphasen m.E. zu groß, da nicht alle Aspekte gleichwertig behandelt werden können. u) Hat immer eine Bedeutung. Um effektiver arbeiten zu können, sind Kleingruppen sinnvoller. v) Gruppe sollte für die angewandten Methoden nicht größer sein w) / x) keine entscheidende y) Sie soll beides ermöglichen: 1) Schonraum zur Erprobung eigener Ideen 2) Rückzugsmöglichkeit bei Indisposition; Gruppengröße i.O.: Schade, dass nicht alle dabei sind vom letzten Mal! z) Sehr wichtig, Mindestgröße erreicht - Arbeit gut möglich; nicht zu groß - Übersicht bleibt erhalten aa) Die Größe der Gruppe ist für die Thematik angemessen. bb) Je größer eine Gruppe, desto unpersönlicher cc) Sehr wichtig, da Gruppengrößen ab 7 Personen wenig sinnvoll sind. dd) Etwas zu groß und heterogen, um weitergehende Entwicklungen zuzulassen! ee) Optimal ff) Etwas 20 Personen ist ok, 30 wären zu viele! gg) / hh) keine oder wenig Bedeutung</p>	<p>Optimal Große Bedeutung, je größer desto schwieriger sollte nicht noch größer als 20 sein Sollte nicht größer sein Sehr wichtig, Mindestgröße erreicht - Arbeit gut möglich; nicht zu groß - Übersicht bleibt erhalten</p> <p>in Planungsphasen m.E. zu groß, da nicht alle Aspekte gleichwertig behandelt werden können Etwas zu groß und heterogen, um weitergehende Entwicklungen zuzulassen!</p> <p>hat immer eine Bedeutung um effektiver arbeiten zu können, sind Kleingruppen sinnvoller Sie soll beides ermöglichen: 1) Schonraum zur Erprobung eigener Ideen 2) Rückzugsmöglichkeit bei Indisposition</p> <p>keine oder wenig Bedeutung</p> <p>Zwei Logbücher ohne Eintrag</p>	<p>Allgemeine Aussagen neben konkreten, auf den Nachmittag bezogen, es war da ein ständiger Wechsel und der lässt sich nur schwer festmachen</p> <p>zu allgemein gestellt die Frage, sie lässt den Teilnehmern nicht konkret antworten, auf das nun gerade erlebte, weil die Fragstellung zu wenig Bezug auf die erlebte Situation nimmt - dadurch kommen allgemeine Antworten zur Gruppensituation, die man vielleicht in Relation zu Aussagen aus den Interviews setzen kann - inwieweit das für TeilnehmerInnen wichtig ist, und wie die TrainerInnen das sehen</p>

<p>10) Empfinden Sie die Auswahl der Methoden angemessen für das dargebotene Thema?</p> <p>Kategorie: Thema</p>	<p>r) ja s) ja, sehr abwechslungsreich t) ja, siehe oben (... lernförderndes Umfeld) u) Kritik bedeutet immer, was würdest du besser machen. Jede Methode hat sicher seinen Platz. v) Ja, angemessen; persönlicher Wunsch: Ausweitung; theoretische Grundlagen in einem Grundsatzreferat w) / x) ja y) sehr praxisorientiert, anschaulich, zeitl. Einsparungspotential für andere wichtige Inhalte z) Im Großen und Ganzen ja, macht viel Spaß, teilweise aber kaum auf ein Kollegium übertragbar aa) Im Zeitrahmen , ja! Für den Zeitrahmen zu wenig Methoden. bb) Ja cc) Gut, viele Übungen (Stab, Seil, ...) mit "AHA-Effekt"! dd) Teilweise ja, weil Prozesse erlebbar waren und reflektiert wurden, line-up etwas zu ausgedehnt, insgesamt zu wenig Zeit für Skeptiker ee) Ja ff) Wechsel von Praxis und Theorie wirkt motivierend, befördert Lerneinsichten gg) / hh) ja</p>	<p>Ja: 9 Sehr abwechslungsreich Lernförderndes Umfeld Angemessen Sehr praxisorientiert Anschaulich Im Großen und Ganzen ja, macht viel Spaß Gut, viele Übungen, mit Aha-Effekt Prozesse erlebbar , reflektiert Wechsel von Theorie und Praxis motivierend, befördert Lerneinsichten Kritik bedeutet immer, was würdest du besser machen. Jede Methode hat sicher seinen Platz. Ausweitung; theoretische Grundlagen in einem Grundsatzreferat Einsparungspotential für andere wichtige Inhalte Auf ein Kollegium kaum übertragbar Für den Zeitrahmen zu wenig Methoden Line-up zu ausgedehnt Zu wenig Zeit für Skeptiker Zwei Logbücher ohne Eintrag</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Zeitfaktor wird einige Male angesprochen (zu viel und zu wenig) - Grundlegend positive Tendenz - Von Spaß- bis Lernfaktor - Frage nach Transfer in den Alltag - Teilweise entgegen gesetzte Aussagen: zu viel - zu wenig Übungen - Rhythmisierung positiv empfunden (Theorie - Praxis) - Angebaunte Erkenntnisse werden mehrfach angesprochen - Bedürfnis nach theoretischer Grundlage formuliert - Anbahnung zu schnell vermutet
<p>11) In welcher Form erleichterte Ihnen der gewählte Zugang durch die Methoden die Auseinandersetzung mit der angebotenen Thematik?</p> <p>Kategorie: Methoden und Thema</p>	<p>r) / s) sehr anschaulich t) Bewusst werden verborgener Prozesse, von Defiziten der Wahrnehmung u) Durch die 2-Teilung der Gruppe war dies leichter v) Abwechslung durch Eigenaktivität, aber persönlicher Wissenszuwachs höher durch zusätzliche theoretische Grundlegung w) / x) die überwiegende Mehrheit der Methoden trug in geeigneter Weise zur Verdeutlichung der Thematik bei y) am effektivsten mit: Aussprache und praktische Erfahrungen anderer Kolleg/innen; theoretischer Abriss würde ausreichen, so angenehm Anschaulichkeit auch sein mag z) anschauliche Darbietung aa) Schnellere Anknüpfung an Bekanntschaften Anfang August (mehr Lockerheit) bb) / cc) Immer nach einer Übung konnte man in ausreichendem Maße über den Einstieg reflektieren.</p>	<p>sehr anschaulich bewusst werden verborgener Prozesse Defizite der Wahrnehmung Die 2-Teilung der Gruppe erleichtert Abwechslung durch Eigenaktivität Überwiegende Mehrheit trug in geeigneter Weise zur Verdeutlichung bei Anschauliche Darbietung Schnellere Anknüpfung an Bekanntschaften Anfang August Mehr Lockerheit Immer nach einer Übung konnte man in ausreichendem Maße über den Einstieg reflektieren Praktikabel Zielorientiert Praktisches Tun macht Theorie erlebbar Tarnen die Erkenntnisse persönlicher Wissenszuwachs höher durch Theorie anders effektiver: Aussprache und praktische Erfahrungen anderer KollegInnen Theoretischer Abriss würde ausreichen, so angenehm auch Anschaulichkeit sein mag fünf Logbücher ohne Eintrag</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Manche Aussagen nicht ganz leicht zu zuordnen - ob positiv oder skeptisch gemeint - überwiegend positive Rückmeldung - verschiedene Sichtweisen, warum dieser Methoden gut - zum einen in Bezug auf das Thema, aber auch ganz persönliche Gründe - Auffrischen von Bekanntschaften - als entspannter Zugang sehen die meisten diese Form der Arbeit - Selbsttätigkeit meist positiv erwähnt - Bereicherung dieser Form des Arbeitens angesprochen - Möglichkeit der Reflexion wird angesprochen

	dd) / ee) praktikabel zielorientiert ff) praktisches Tun macht Theorie erlebbar gg) / hh) Tarnen die Erkenntnisse		
12) Reichte Ihnen die Zeit und die Gelegenheit zur Reflexion im Sinne der Selbstreflexion aus? Kategorie: Reflexion	r) ja s) ja, man kann ja auch mittags oder vor 9 Uhr die Reflexion durchführen t) Ja, da die Reflexion über die gesamte Lehrgangsdauer ausgedehnt ist u) Eigentlich reicht die Zeit nie aus. Es kann nur ein "anreiben" sein. v) Ja w) / x) ja y) nein, Gesprächsbedarf! z) Wird im Keller fortgesetzt aa) Ja bb) Ja cc) Ja dd) Ja, für dieses Thema ee) Ja, ff) Ja gg) / hh) Nein	Ja: 11 mal Ja, für dieses Thema man kann auch mittags oder vor 9 Uhr reflektieren die Reflexion ist über die gesamte Lehrgangsdauer ausgedehnt die Zeit reicht nie aus, es kann nur ein "anreiben" sein wird im Keller fortgesetzt Nein: 2 mal nein, Gesprächsbedarf zwei Logbücher ohne Eintrag	- die Auswertung legt nahe, dass Reflexion als ständiges Thema präsent ist - grundsätzlich ist der Bedarf bei den meisten gedeckt, zwei Nennungen haben sich mehr Reflexion gewünscht - viele sehen zusätzliche Möglichkeiten im Rahmen des Lehrgangs - bei den meisten scheint Reflexion stattzufinden, in dem sie die Angebote nutzen
13) Fiel es Ihnen leicht, sich auf die methodischen Angebote einzulassen oder haben Sie bei sich zunächst eine abwehrende Regung wahrgenommen? Kategorie: Widerstand	r) ja s) es fiel mir leicht t) natürlich ist es schwierig, sich vor anderen in einer "Rolle" zu präsentieren u) Ich glaube, dass es für einen leichter ist, eine abwehrende Haltung einzunehmen. v) Habe keine Aversionen gegen handlungsorientierte Methoden; habe keine Probleme, mich darauf einzulassen, aber: Erfahrung- und Wissenszuwachs für mich persönlich höher mit zusätzlicher umfassender Grundlegung w) / x) ja, es gelingt mir gut, mich direkt und schnell auf die Methodik einzulassen y) nicht direkt, aber : Zeitfaktor/Effektivität z) machte Spaß, keinerlei Probleme aa) fiel leicht bb) hatte keine Probleme, mich auf die meth. Angebote einzulassen cc) Hatte kein Problem, mich darauf einzulassen! dd) Keine Abwehr bei diesen Übungen ee) War ok. ff) Methode ist gut gg) Spielsituationen der angebotenen Art lösen bei mir spontan Abwehrreaktionen aus hh) Spaßfaktor erleichtert das Aufeinander - Zugehen	Viel leicht 4 mal Keine Probleme 3 mal Keine Aversion Es gelingt mir gut, mich direkt und schnell auf Methodik einzulassen Machte Spaß 2 mal Aufeinander zugehen erleichtert Keine Abwehr War ok. Methode ist gut Natürlich ist es schwierig, sich vor anderen in einer Rolle zu präsentieren Leichter ist es eine abwehrende Haltung einzunehmen ...aber theoretische Grundlegung noch höherwertig Zeitfaktor / Effektivität Spielsituationen lösen Abwehrreaktionen aus ein Logbuch ohne Eintrag	- zahlreiche positive Reaktionen - es ist eine gelassene Einstellung zu erkennen, was vielleicht mit der Gruppensituation zusammen hängen kann, die bereits recht vertraut ist, zum anderen hat es vielleicht die Rhythmisierung und der Aufbau erleichtert, sich darauf einzulassen, bzw. die Gesamtsituation, das Vorwissen, dass in der Form etwas auf die Gruppe, den einzelnen zukommt, - eine abwehrende Haltung eines Kollegen, der sich über die verschiedenen Fragestellungen hinweg eher skeptisch geäußert hat - auch wurde die Relation Effektivität - Zeit - Ergebnis angesprochen, ob mit diesen Methoden nicht zu wenig Ertrag erwirtschaftet wird, der mit anderen Verfahren vielleicht leichter zu erreichen wäre ... sicherlich

			etwas, mit dem sich diese Methoden auseinander setzen müssen, wann sind sie sinnvoll und wann ist anderes Vorgehen gefragt, das ist die eine Möglichkeit, sich damit zu befassen. Eine weitere Sichtweise ist, dass gerade bei diesen Methoden oft der "Ertrag" nicht gleich sichtbar wird, dass sie nachwirken und andere Sinne ansprechen, die nicht auf dem kognitiven Weg dem Thema zunächst gerecht werden können ... wie nachhaltig kann es dann sein und wie lässt sich das nachweisen???
<p>14) Hätten sie bei einigen Übungen lieber eine Beobachterrolle eingenommen?</p> <p>Kategorie: Widerstand / Methode</p>	<p>r) nein s) nein t) Beide Erfahrungen sind wichtig und machen den Perspektivwechsel bewusst u) Am ersten Tag ist es doch angenehmer, sich ein eine Beobachterrolle zu verdrücken v) Aktiv mitmachen und beobachten ist z.T. möglich w) / x) nein y) nein: mitgefangen - mitgehangen z) nein aa) beides reizvoll bb) nein cc) Ja, bei der Stabübung dd) Nein ee) Nein ff) Nein gg) Ganz sicher! hh) Hab ich immer wieder</p>	<p>Nein: 9 mal Mitgefangen Mitgehangen</p> <p>Beide Erfahrungen sind wichtig Perspektivwechsel bewusst machend Am ersten Tag ist es angenehmer, sich in eine Beobachterrolle zu verdrücken Aktiv mitmachen und beobachten ist z.T. möglich Beides reizvoll Hab ich immer wieder</p> <p>Ja: 1 mal Bei der Stabübung Ganz sicher</p> <p>Ein Logbuch ohne Eintrag</p>	<ul style="list-style-type: none"> - eindeutige Tendenz liegt in dem Wunsch, mitmachen - allerdings vielfach der Wunsch geäußert, beides zu erleben, da beides seinen Reiz hat - eine deutliche Absage auch Ängste formuliert, damit am ersten Tag noch nicht so leicht umgehen zu können - eine Übung, die Stabübung, hätte sich auf jeden Fall gut angeboten, diese zu beobachten und der Gruppe Rückmeldung zu geben, bzw. für sich selbst Erkenntnisse heraus zu ziehen - in der EP einen wichtigen Stellenwert, dies Form des Lernens
<p>15) Sind Ihnen solche Zugänge zu Lernangeboten als Führungskraft vertraut?</p> <p>Kategorie: Adressanten</p>	<p>ii) / jj) nein kk) als Führungskraft noch nicht. Insbesondere im Rahmen von SCHILFs wären derartige Angebote hilfreich ll) Nein. Eigentlich nur die "Erlebnispädagogik" für Schüler, bzw. die Erlebnispädagogik für Führungskräfte in der freien Wirtschaft. mm) Als Lehrer ja, als Führungskraft (Schulleiter) noch nicht angewendet nn) / oo) ja, aber ich wende sie noch zu wenig an</p>	<p>Ja: 8 mal noch zu wenig Anwendung</p> <p>als Lehrer ja (2 mal) mehr in anderen Zusammenhängen in der Ausbildung zum Schulentwicklungsmoderator viele positive Erfahrungen gemacht nur die EP für S/innen, bzw. EP in der freien Wirtschaft</p> <p>bekannt ja - vertraut und willkommen: nein</p> <p>Nein: 5 mal als Führungskraft noch nicht im Rahmen von Schilfs wären derartige Angebote hilfreich</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Erfahrungen sind vorhanden, aber eher aus anderen Kontexten - Auch als positive Erfahrungen in den meisten Aussagen gekennzeichnet - Interesse besteht, da man sich auch fragt, wie solche Angebote verwirklicht werden könnten, für die eigene Schule und für die dortigen Lehrkräfte, sowie für die eigene

	<p>pp) als L. ja, als Führungskraft eher weniger - Frage nach der Planung einer derartigen Vorgehensweise</p> <p>qq) ja</p> <p>rr) ja</p> <p>ss) nein</p> <p>tt) nein</p> <p>uu) ja, aber weniger in der Ausbildung zur Führungskraft, sondern in anderen Zusammenhängen</p> <p>vv) ja</p> <p>ww) Nein (in der Ausbildung zum Schl.entw.moderator aber viele positive Erfahrungen gemacht)</p> <p>xx) Bekannt ja, vertraut und willkommen: nein!</p> <p>yy) Ja</p>	<p>als SL nein (2mal) weniger als Führungskraft</p> <p>Planung einer derartigen Vorgehensweise</p> <p>zwei Logbücher ohne Eintrag</p>	<p>Entwicklung</p> <ul style="list-style-type: none"> - Erlebnispädagogik wird in Bezug gesetzt - auch zur freien Wirtschaft findet sich eine Verbindung, mit der dortigen Führungskräfte-schulung
<p>16) Was haben Sie heute für sich dazu gelernt?</p> <p>Kategorie: Lernen</p>	<p>r) /</p> <p>s) - grundlegendes Wissen zur Teamentwicklung - ich hätte gerne noch mehr praktische Übungen zu erlebnisorientierten Zugängen zu Lernangeboten, da diese Thematik für mich auch neu ist</p> <p>t) "There is more to the picture as the eye can see!"</p> <p>u) Teamentwicklung ist ein wichtiger Baustein, aber viele Entscheidungen eines Schulleiters sind im Team nicht lösbar (z.B. Versetzung einer Lehrkraft,...)</p> <p>v) "Teamuhr" mit Phasen der Teamentwicklung</p> <p>w) /</p> <p>x) ja vor allem die Aufforderung für mich, mehr aktiv von den Möglichkeiten einer erlebnisorientierten Arbeitsweise Gebrauch zu machen</p> <p>y) forming - storming - norming - performing; du bist Hauptsache, aber im <u>Hintergrund</u>!!</p> <p>z) Vorwissen wurde strukturiert, kann zielgerichteter angewendet werden</p> <p>aa) U.U. mehr Zurücknahme als Führungskraft bei Teamarbeit</p> <p>bb) Theoretische Grundlagen für bereits vorhandene prakt. Erfahrungen und praktische Möglichkeiten</p> <p>cc) Den Mut zu haben, solche Übungen auch im Kollegium durchzuführen</p> <p>dd) Teamuhr nach Tuckmann als Methode der Reflexion</p> <p>ee) Der Weg ist ok.</p> <p>ff) Teamentwicklung braucht Zeit</p> <p>gg) Wenig!</p> <p>hh) /</p>	<p>Inhalt (Teamentwicklung):</p> <ul style="list-style-type: none"> - grundlegendes Wissen zur Teamentwicklung - TEW ist ein wichtiger Baustein, viele Entscheidungen des SL im Team nicht lösbar - Teamuhr mit Phasen (3 mal) - SL im Hintergrund (2mal) - Vorwissen strukturiert, zielgerichteter anwenden - Theorie war bereits vorhanden - TEW braucht Zeit <p>Methode (erlebnisorientierte Zugänge):</p> <ul style="list-style-type: none"> - mehr praktische Übungen zu erlebnisorientierten Zugängen zu Lernangeboten, - There is more to the picture as the eye can see! - Erlebnisorientierte Arbeitsweise mehr gebrauchen - Praktische Erfahrungen / Möglichkeiten - Mut, auch im Kollegium solche Angebote zu machen - Der Weg ist okay <p>Sonstige: Wenig!</p> <p>drei Logbücher ohne Eintrag</p>	<ul style="list-style-type: none"> - etwas mehr in Richtung zum Thema TEW etwas gelernt, - vielfach aber auch im Erleben der Methode neue Perspektiven entdeckt - durch die Methode zu einer Erkenntnis gekommen, dabei ist es unerheblich, ob das Thema greifbarer wurde oder die Methode als Anwendungsangebot entdeckt wurde - dass Lernen stattfand wurde bei den meisten, bis auf einen, bestätigt. - Wenig ist auch etwas ???? - Der Methode ging es um Sensibilisierung des Teamentwicklungsprozesses, diesen zunächst als Phänomen wahrnehmen, dann damit als Führungskraft umgehen können - das ist bei einigen deutlich als Intention angekommen und führt zu einem Bewusstsein im Umgang mit der Führungsrolle wo kann ich etwas anregen, wie kann ich mich adäquat einbringen bzw. zurücknehmen ... - Methode zum einen als Mittel zur Erkenntnis, zum anderen als Weg, den man auch selbst zum Lernen für andere verwenden kann

<p>17) Was brauchen Sie, um das Gelernte nachhaltig weiter zu führen?</p> <p>Kategorie: Nachhaltigkeit</p>	<ul style="list-style-type: none"> ii) / jj) Zeit, nun das Gelernte im Kollegium bzw. in Teilen des Kollegiums zu entwickeln kk) Übung im Alltag ll) / mm) mehr Zeit zu weiterer theoretischer Beschäftigung mit der Thematik; Rollenspiele? nn) / oo) Übung und dadurch mehr Routine pp) Alter Grundsatz: learning by doing! qq) Noch mehr Methoden, um Auswahl zu ermöglichen rr) Zeit, Ressourcen ss) Zeit; evt. Weitere Anlässe tt) Weitere, vertiefende Erfahrungen mit solchen Übungen! uu) Mehr Tun im Alltag vv) / ww) Zeit, Übungsmöglichkeiten xx) / yy) reflektive Gespräche 	<p>Zeit: 5 mal Übung: 5 mal Mehr Methoden: 1 mal Ressourcen: 1 mal Weitere Anlässe: 2 mal Vertiefende Erfahrungen: 1 mal Reflektierende Gespräche: 1 mal</p> <p>Erläuterungen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Im Kollegium das Gelernte weiter entwickeln - Weitere theoretische Beschäftigung - Rollenspiele - mehr Routine - Learning by doing - Größere Auswahl - Mehr Tun - Übungsmöglichkeiten <p>fünf Logbücher ohne Eintrag</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Zeitfaktor wird als sehr begrenzend gesehen, - Ebenso mangelnde Übungsmöglichkeiten - Wunsch nach weiterer Auseinandersetzung wird deutlich, - Mehr Bedarf an Vertiefung und Ausprobieren - Der Alltag lässt wenig Spielraum für weitere Erkenntnisse, bzw. zu deren Vertiefung
<p>18) Welche Erfahrungen des heutigen Tages regen Sie zum Transfer in den Führungsalltag an?</p> <p>Kategorie: Transfer</p>	<ul style="list-style-type: none"> ii) / jj) - dem Kollegium etwas zutrauen - Ressourcen eruieren - Emotion und Sachlichkeit lassen sich nicht total trennen kk) Im Prinzip ist es die Auswertung und Austausch zwischen kompetenten Erwachsenen - Fachgespräche ll) / mm) Initiierung; Beobachtung, Leitung von Teamarbeit bewusster gestalten nn) / oo) die Erkenntnis, dass die vorgestellte Methodik schnell und einfach in die tägliche Arbeit umsetzbar ist pp) bei mir im Moment noch nicht handlungsmotiviert! qq) Transparenz und Strukturierung sind sehr wichtig rr) Mehr Reflexion im Vorfeld der Teamarbeit ss) / tt) Man kann sich trauen, Teamentwicklung anzugehen, auch wenn es Widerstände gibt! uu) Beobachtungen von Team/Gruppenprozessen nach Teamuhr, mehr Verständnis für solche Prozesse durch Ausprobieren derselben (andere Übungen kannte ich schon so ähnlich) vv) Eigentlich wurde es schon so gemacht ww) Arbeiten der Schulleitung mehr in Teams verlagern xx) / yy) sich etwas entwickeln lassen, Beobachten während des Agierens 	<p>Inhalt:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dem Kollegium etwas zutrauen - Ressourcen eruieren - Emotion und Sachlichkeit lassen sich nicht trennen - Auswertung und Austausch von Erwachsenen - Fachgespräche - Initiierung - Beobachtung - Leitung bewusst gestalten - Transparenz sehr wichtig - Strukturierung sehr wichtig - Mehr Reflexion im Vorfeld - Sich trauen TEW anzugehen, trotz Widerstände - Teamuhr als Beobachtungsinstrument verwenden - Prozesssensibilisierung - Arbeiten der SL ins Team verlagern - Entwickeln lassen, - Beobachten während des Agierens <p>Methoden:</p> <ul style="list-style-type: none"> - schnell und einfach in der täglichen Arbeit umsetzbar - Ausprobieren von Übungen <p>Sonstiges:</p> <ul style="list-style-type: none"> - noch nicht handlungsmotiviert - es wurde schon so gemacht <p>fünf Logbücher ohne Eintrag</p>	<ul style="list-style-type: none"> - starke inhaltliche Ausrichtung beim Transfergedanken - konkrete Überlegungen, wie was umgesetzt werden kann, - vor allem auf die eigene Person, die eigenen Aufgaben ausgerichtet - weniger die Methoden als Transferanliegen erwähnt - auf die Teamentwicklung intensiv eingegangen, vor allem Rollenverständnis - Aufmerksamkeit als Vorhaben mitnehmen wollen - Sichtbar, dass die neuen Eindrücke mit den gemachten Erfahrung in Beziehung gesetzt werden

<p>19) Hier finden Sie noch zusätzlich Gelegenheit, ganz individuelle Ergänzungen und Eindrücke aufzuschreiben:</p>	<p>r) / s) / t) / u) / v) Zeit für dieses Thema zu kurz: mehr Theorie, praktische Anwendung (Rollenspiel) w) / x) / y) + positive Atmosphäre; + man kennt sich; + romantische Stille von Gars wirkt "sedierend" z) es ist wichtig, selbstgesetzte Zeitrahmen einzuhalten aa) / bb) / cc) / dd) Wie bringen ich Lehrer dazu gewohnte Bahnen zu verlassen und mit anderen z.B. in Jahrgangsstufenteams zusammen zu arbeiten? Der Einstieg in Teamarbeit für Leute, die dies eigentlich nicht unbedingt wollen! ee) Menschliche Komponente - Interaktion - Kommunikation an Basis Teamwerkzeug ff) / gg) / hh) /</p>	<p>Zeit: - zu kurz</p> <p>Persönliche Eindrücke: - positive Atmosphäre - man kennt sich - romantische Stille von Gars wirkt sedierend - menschliche Komponente - Interaktion</p> <p>Inhalte: - mehr Theorie - praktische Anwendungen (Rollenspiel) zur Teamentwicklung offene Fragen: wie bringt man Lehrer zur Teamarbeit, die das nicht wollen? - Kommunikation - Wichtig, selbstgesetzten Zeitrahmen einhalten</p> <p>12 Logbücher ohne Eintrag</p>	<ul style="list-style-type: none"> - einiges hat inhaltlich nachgewirkt, noch offene Fragen, die beschäftigen, Defizite und Erkenntnisse - Ausdruck von persönlicher Befindlichkeit - Vertrautheit wird formuliert - Zu wenig Zeit für das Thema, was sicherlich ein wichtiger Einwurf ist, da das Thema sehr vielfältig ist und beliebige weitere Aspekte bieten würde
<p>20) Ergänzen Sie bitte Gedanken zum Vortag, die Sie im Nachklang noch beschäftigt haben:</p>	<p>ii) / jj) / kk) "It´s better to burn out than to fade away" ll) Gefühle ansprechen; selbst Gefühle äußern, nicht alles schlucken; Schlüsselsätze sich überlegen mm) / nn) / oo) / pp) war kurzweilig, angenehm "portioniert" für LG-Einsteiger qq) fundiertes theoretisches Grundwissen / Praxis: Viele? rr) / ss) / tt) Wann beginne ich mit der Umsetzung im Kollegium? uu) / vv) / ww) Eigentlich habe ich an meiner Schule nur AGs, keine Teams. xx) / yy) Die Übungen stärkten die Gruppe!</p>	<p>Inhalt: - Gefühle ansprechen, selbst Gefühle äußern, nicht alles schlucken, - Schlüsselsätze überlegen - Fundiertes theoretisches Grundwissen - Praxis: viele ? - Wann beginne ich mit der Umsetzung ins Kollegium? - Eigentlich habe ich an meiner Schule nur AG´s, keine Teams</p> <p>Methode: - kurzweilig - angenehm portioniert für LG-Einsteiger - die Übungen stärkten die Gruppe</p> <p>Sonstiges: - It´s better to burn out than to fade away</p> <p>10 Logbücher ohne Eintrag</p>	<ul style="list-style-type: none"> - mehr als die Hälfte von dem Angebot keinen Gebrauch gemacht - inhaltlich hat noch einiges nachgewirkt, insbesondere die Umsetzungsfragen - der Einstieg in die Woche wurde von einigen als positiv gesehen, eine Hilfe zur Formierung der Gruppe - Rückmeldung und Auseinandersetzung erkennbar - Erkennbar, welchen Stellenwert der erste Baustein in der Gesamtplanung der Woche hat, Hinweis auf bewusste Planung und damit Spannungsbogen über die Woche hinweg (wird noch in der Gruppendiskussion angesprochen)
<p>23) Ermöglichte der Einstieg Ihnen die Gelegenheit, gut ins Thema zu kommen?</p>	<p>r) ja s) ja, den Einstieg mit den Bildkarten fand ich sehr gut t) Die TN werden bei "sich" abgeholt. "Bildvorlage". Der</p>	<p>Ja 9 mal Bildkarten sehr gut (4) TN werden abgeholt Identifikation Integration</p>	<ul style="list-style-type: none"> - positive Rückmeldung überwiegt - als adressatengerecht und angemessen empfunden

<p>Kategorie: Leitung</p>	<p>einzelne TN konnte sich mit der Vorlage identifizieren und präzisieren. Damit war eine Integration in die Gesamtgruppe möglich</p> <p>u) Sichtweisen verändern; Jeder sieht es anders</p> <p>v) Optische Wahrnehmung unterschiedlich - Kommunikations" wahrnehmung"</p> <p>w) Ja</p> <p>x) Das Gesprächsanlass durch die Bilder stellte für mich einen guten Einstieg in die Thematik dar.</p> <p>y) Sehr gut, nachvollziehbar, organische Anleitung zum Thema</p> <p>z) Ja</p> <p>aa) Ja</p> <p>bb) Ja</p> <p>cc) Sehr gut (Karten)!</p> <p>dd) Ja, war sehr schön!</p> <p>ee) Ja</p> <p>ff) Ja</p> <p>gg) /</p> <p>hh) Sichtweisen verdeutlichen den Wechsel - Perspektive</p>	<p>Sichtweisen verändern Jeder sieht es anders Gesprächsanlass guter Einstieg Organische Anleitung zum Thema Sehr schön Sichtweisen verdeutlichen den Wechsel-Perspektive</p> <p>Ein Logbuch ohne Eintrag.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - abgeholt worden - Einstieg entspricht dem Thema und dem Anliegen
<p>24) Inwieweit war Ihnen transparent, warum die Referentin in der angebotenen Form vorging?</p> <p>Kategorie: Leitung</p>	<p>ii) /</p> <p>jj) es wurde mir sehr schnell klar, was die Referentin mit uns trainieren wollte</p> <p>kk) Es sollte bewusst gemacht werden, dass 80% der Kommunikation auf der Beziehungsebene abläuft. Deshalb liefen die Übungen sehr handlungsorientiert und gefühlsbetont ab.</p> <p>ll) Bewusst machen, dass verschiedene Ebenen vorhanden sind</p> <p>mm) Logisch, sachgerecht</p> <p>nn) Sehr anschaulich, nachvollziehbar</p> <p>oo) Der Austausch über die unterschiedlichen Sicht- und Verständigungsweisen ist eine sehr kommunikative Art der "Kontaktaufnahme" mit dem Thema und dadurch sehr geeignet</p> <p>pp) Ging um Kommunikation, war praktisches Handeln, praxisorientiert, sehr sinnvoll</p> <p>qq) Es bleiben keine Fragen</p> <p>rr) Vorgehen war für mich schlüssig</p> <p>ss) Handlungsorientierter Ansatz erleichtert die Kommunikation</p> <p>tt) War absolut transparent!</p> <p>uu) Sehr transparent, wurde gut vermittelt</p> <p>vv) Übung - Ableitung zur theoretischen Abwicklung</p> <p>ww) Erfahrungen machen lassen als Basis für theoretische Ausführungen, Methode aktiviert, lockert auf, sichert nachhaltiger</p> <p>xx) /</p> <p>yy) ja, natürlich: Jeder schafft sich über den Blickwinkel die</p>	<p>Schnell klar Bewusstsein für Ablauf von Kommunikation auf der Beziehungsebene Handlungsorientiert und gefühlsbetonte Übungen Bewusstsein für verschiedene Ebenen Logisch, Sachgerecht Sehr anschaulich, nachvollziehbar Austausch über unterschiedliche Sicht- und Verständigungsweisen sehr kommunikative Art Sehr geeignet Praktisches Handeln Praxisorientiert Sehr sinnvoll Es bleiben keine Fragen Schlüssiges Vorgehen Handlungsorientierter Ansatz erleichtert Kommunikation Absolut transparent Sehr transparent Gut vermittelt Übung - Ableitung zur theoretischen Vermittlung Erfahrungen machen lassen als Basis für theoretische Ausführungen Methode aktiviert, lockert auf, sichert nachhaltiger Ja, natürlich: Jeder schafft sich über den Blickwinkel die eigentliche Wirklichkeit</p> <p>Ein Logbuch ohne Eintrag</p>	<ul style="list-style-type: none"> - sehr differenziert eingeschätzt - dem Inhalt angemessen - positive Rückmeldung - Thema gut vermittelt - Handlungsorientiertes Lernen wird positiv gesehen - Strukturiert und transparent - erkennbare Sensibilisierung für Fragestellungen - leichter mit Fragen, da nun etwas vertrauter, umzugehen - offensichtlich mehr in der Begrifflichkeit - positive Resonanz auf die Angebote, die überwiegend handlungsorientiert sind, - erleichtert Gegenüberstellung zu erlebnisorientierten Übungen

	eigentliche Wirklichkeit		
<p>28): Empfanden Sie die Auswahl der Methoden angemessen für das dargebotene Thema?</p> <p>Kategorie: Methoden und Thema</p>	<p>ii) ja jj) ja, sehr praxisbezogen kk) Ja, im Laufe der Woche wurden die Methoden verständlicher, weil die inhaltliche Ausrichtung klarer wurde: von der rein rationalen Betrachtungsweise (sachlich) hin zur handlungsorientierten, emotionalen - sozialen Perspektive. ll) Manches war ungewohnt und gewöhnungsbedürftig mm) Hervorragend, informativ, kurzweilig nn) Sehr angemessen oo) Ja pp) Sehr angenehm, abwechslungsreich und rhythmisierend, Abfolge von Methoden qq) Ja rr) Reihenfolge d. Methodeneinsatzes und Auswahl d. Methoden sehr durchdacht. ss) Ja tt) Ja! uu) Sehr gut! vv) Ja ww) Ja xx) Rollenspiele (Gespräch Eltern /Schulleiter) sind immer konstruiert, haben keinen konkreten Hintergrund und haben deswegen mit der Realität nur wenig gemeinsam! yy) Sie boten Raum für öffentlich und "eigene" Reflexion</p>	<p>Ja: 9 mal</p> <p>sehr praxisbezogen</p> <p>im Laufe der Woche wurden die Methoden verständlicher, inhaltliche Ausrichtung wurde klarer: von der rein rationalen Betrachtungsweise (sachlich) hin zur handlungsorientierten, emotionalen - sozialen Perspektive hervorragend informativ kurzweilig sehr angemessen sehr angenehm abwechslungsreich rhythmisierend Abfolge von Methoden Reihenfolge d. Methodeneinsatzes Auswahl der Methoden sehr durchdacht Sehr gut Öffentliche und eigene Reflexion möglich</p> <p>ungewohnt und gewöhnungsbedürftig Rollenspiele sind immer konstruiert Keinen konkreten Hintergrund Mit der Realität nur wenig gemeinsam</p>	<ul style="list-style-type: none"> - positive Resonanz - Bezugnahme auf die Gestaltung der Woche - wird transparent, was in der Woche schwerpunktmäßig geboten werden soll - Zufriedenheit mit dem Vorgehen zu erkennen - Immer wieder auch Personen, die sich andere Ansätze wünschen - Auch die persönliche Komponente immer wieder angesprochen, dass diese Form der Begegnung mit Inhalten auch für einen selbst angenehmes mit sich bringt - Vielfalt und Wechsel der methodischen Angebote werden positiv gesehen
<p>29) In welcher Form erleichterte Ihnen der hier gewählte Zugang durch die Methoden die Auseinandersetzung mit der angebotenen Thematik?</p> <p>Kategorie: Methoden</p>	<p>ii) / jj) die Rollenspiele mit den Zielvorgaben fand ich sehr gut kk) Durch Interaktion und Ausdruck wurden rein sachliche Darstellungen in den Hintergrund gedrängt. ll) Bilder, Situationsspiele mm) Der theoretische Anteil zur Analyse der praktischen Übungen war angemessen (besonders am Vormittag) nn) / oo) S.o.: eigene Aktivität erlaubt intensivere Auseinandersetzung und damit bessere Verfestigung pp) Bes. deutlich: Kommunizieren und Konfliktsituationen; Rollenspiel und Perspektivwechsel; Elaborierung von Grundsätzen d. Komm. qq) Selbsttätigkeit und Abwechslung erhöhen Konzentration und Aufmerksamkeit rr) Situations- und handlungsorientiert: Rolle d. Schulleiters in d. Gesprächsführung wurde transparent; Reaktion in Gesprächen wurden nachempfunden bzw. beobachtet</p>	<p>Rollenspiele mit Zielvorgaben sehr gut Interaktion und Ausdruck wurden rein sachliche Darstellungen in den Hintergrund gedrängt Bilder Situationsspiele Theoretischer Anteil zur Analyse angemessen Eigene Aktivität erlaubt intensivere Auseinandersetzung Bessere Verfestigung Kommunizieren und Konfliktsituationen Rollenspiel und Perspektivwechsel Elaborierung von Grundsätzen Selbsttätigkeit und Abwechslung Erhöhen Konzentration und Aufmerksamkeit Situations- und handlungsorientiert Rolle der SL wurde transparent Reaktionen wurden nachempfunden/beobachtet Intensiver Austausch i.d.Gr. Viele Türöffner (Karten) Rollenspiel, macht Situationen deutlich Übungen gut ausgewählt Erleben, mitagieren sorgt für Atmosphäre Lernbereitschaft und Aufnahmekapazität steigt Die Spiegelung durch den Beobachter zeigt einiges auf</p> <p>drei Logbücher ohne Eintrag</p>	<ul style="list-style-type: none"> - es wird immer wieder die Eigenaktivität in ihrem Wert angesprochen - die Möglichkeiten der Auseinandersetzung miteinander und mit dem Thema als positives hervorgehoben, da durch die Methoden das gefördert wird - Intensivierung des Lernprozesses für die Inhalte durch Methoden - Methodenwechsel hilft zur besseren Bearbeitung

	<p>ss) Gruppenarbeit: intensiver Austausch der Thematik</p> <p>tt) Viele Türöffner (Karten!)</p> <p>uu) Rollenspiel war sehr gut, weil es Situationen wirklich deutlich macht (wenn man sie ernst nimmt!)</p> <p>vv) Übungen waren gut ausgewählt.</p> <p>ww) Erleben, mitagieren sorgt für gute Atmosphäre, Lernbereitschaft und Aufnahmekapazität steigt,</p> <p>xx) /</p> <p>yy) Die Spiegelung durch den Beobachter - neutral - zeigte einiges auf</p>		
<p>30) Reichte die Zeit und die Gelegenheit zur Reflexion im Sinne der Selbstreflexion aus?</p> <p>Kategorie: Reflexion</p>	<p>r) /</p> <p>s) ja</p> <p>t) ja</p> <p>u) Es war genügend Zeit vorhanden.</p> <p>v) Nachmittags: Zeit der "Gruppenberichte" sehr lang. Theoretische Grundlegung und Einnordung der Gruppenberichte hätte noch mehr Zeit gebraucht</p> <p>w) Ja</p> <p>x) Ja</p> <p>y) Es gäbe noch so viel mehr Konfliktsituationen auf die vorzubereitet zu werden, günstig wäre - zu wenig!</p> <p>z) Ja</p> <p>aa) Ja</p> <p>bb) Ja</p> <p>cc) Ja, sehr ausreichend!</p> <p>dd) Ja</p> <p>ee) (Haken)</p> <p>ff) ja</p> <p>gg) /</p> <p>hh) nein, es gäbe noch viele Fragen</p>	<p>Ja 10 mal genügend Zeit Sehr ausreichend "Haken"</p> <p>Nein 1 mal Nachmittag zu lang Theoretische Grundlegung mehr Zeit Mehr Konfliktsituationen bearbeiten / zu wenig Es gäbe noch viele Fragen</p> <p>zwei Logbücher ohne Eintrag</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Grundtendenz, es war ausreichend - Bei einigen das Gefühl, dass man da gerne weiter arbeiten würde - Das theoretische Bedürfnis lässt sich wohl nicht befriedigen, es taucht beim gleichen immer wieder auf - Sehr unterschiedlich empfunden - Einmal intendiert die Frage, dass Bedürfnis zu sagen, dass es nie genug sein wird, sich mit einer wichtigen Sache zu befassen - Zum anderen beziehen es die KollegInnen auf diese konkrete Situation, die ausreichend Zeit geboten hat, wie es in dem Rahmen möglich war
<p>31) Fiel es Ihnen leicht, sich auf die methodischen Angebote einzulassen oder haben Sie bei sich zunächst eine abwehrende Regung wahrgenommen?</p> <p>Kategorie: Widerstand</p>	<p>ii) /</p> <p>jj) es fiel mir leicht</p> <p>kk) Natürlich erzeugt die Atmosphäre der Improvisation zunächst den Zwang "spontan" zu sein, ein Paradoxon! Im Laufe der Übung verliert sich die Zwanghaftigkeit. Das Vertrauen (Selbst-) wächst. Es macht einem nicht mehr viel aus, Fehler zu machen.</p> <p>ll) Ich habe schon anfangs eine abwehrende Regung wahrgenommen. Sich neuen "Spielchen" zu öffnen ist nicht immer einfach</p> <p>mm) Keine Probleme mit den methodischen Angeboten</p> <p>nn) Es fiel mir leicht - keine Abwehr erkannt</p> <p>oo) Ja, es gab keinerlei Schwierigkeiten</p> <p>pp) Ich lass mich auf vieles sehr</p>	<p>Ja 1 mal Fiel mir leicht (3mal) Kein Problem mit den methodischen Angeboten</p> <p>Keine Abwehr erkannt Keinerlei Schwierigkeiten Ich lass mich gern ein Einlassen können lag sowohl an der Methodik Als auch an den Teilnehmern Interessante Angebote Keine Abwehr Akzeptanz der Referentin Methoden und Vermittlung gehen eine Einheit ein sinnhaft "Haken"</p> <p>Angenehme Gruppenatmosphäre Sorgt für Offenheit für methodisches Angebot</p> <p>Zunächst spontanes Agieren schwierig, verliert sich aber dann, das Selbstvertrauen wächst macht nicht mehr so viel aus, Fehler zu ma-</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Grundtendenz, es fiel leicht - Einige Vorbehalte, die aber teilweise als überwindbar dargestellt wurden - Teilweise als natürliches Problem - Teilweise abhängig von der Anforderung - Die Gruppensituation wurde immer wieder als förderlich erwähnt - Gelungene Verbindung von Angeboten und Referentin - Einlassen ist für einige per se kein Problem

	<p>gerne ein!</p> <p>qq) Fiel sehr leicht, lag sowohl an Methodik, als auch an anderen Teilnehmern</p> <p>rr) Eine natürliche Scheu sich vor anderen in eine Rolle zu begeben und sich "bewerten" zu lassen ist immer gegeben.</p> <p>ss) Ja</p> <p>tt) Angebote waren sehr interessant!</p> <p>uu) Keine Abwehr, Akzeptanz der Referentin und dessen, was sie rüberbringt! Methoden und Vermittlung gehen eine Einheit ein - sinnhaft!</p> <p>vv) (Haken)</p> <p>ww) angenehme Gruppenatmosphäre sorgt für Offenheit für methodisches Angebot</p> <p>xx) /</p> <p>q) Je nach dem, welchen Part, Rolle man "spielen" sollte.</p>	<p>chen</p> <p>Anfangs eine abwehrende Haltung Natürliche Scheu sich in eine Rolle zu begeben ist immer gegeben Je nach dem welche Rolle man spielt Nicht immer einfach sich zu öffnen</p> <p>zwei Logbücher ohne Eintrag</p>	<p>- Akzeptanz innerhalb der Gruppe spürbar</p>
<p>32) Hätten Sie bei einigen Übungen lieber eine Beobachterrolle eingenommen?</p> <p>Kategorie: Widerstand / Methode</p>	<p>r) /</p> <p>s) nein</p> <p>t) Der Wechsel zwischen Beobachtung und Aktion war ausgewogen und notwendig.</p> <p>u) Es ist nicht einfacher nur die Beobachterrolle einzunehmen. Keine Verantwortung, keine Entscheidung. Die Wirklichkeit fordert tagtäglich von der Schulleitung irgendwelche Entscheidungen zu treffen</p> <p>v) Keine Probleme</p> <p>w) Nein</p> <p>x) Nein, eigene Aktivität ist mir lieber</p> <p>y) Nein</p> <p>z) Nein</p> <p>aa) Ja</p> <p>bb) Nein</p> <p>cc) Nein, im Gegenteil! Man lernt auch durch aktives Tun.</p> <p>dd) /</p> <p>ee) /</p> <p>ff) ja</p> <p>gg) /</p> <p>hh) ja, wenn es um Hilfslosigkeit ging.</p>	<p>Nein 7 mal Keine Probleme Eigene Aktivität lieber Im Gegenteil, man lernt durch aktives Tun</p> <p>Wechsel zwischen Beobachtung und Aktion Ausgewogen und notwendig Nicht einfacher, eine Beobachterrolle einzunehmen. Keine Verantwortung, keine Entscheidung Die Wirklichkeit fordert Entscheidungen von SL</p> <p>Ja 2 mal Wenn es um Hilfslosigkeit ging</p> <p>vier Logbücher ohne Eintrag</p>	<p>- Grundtendenz, lieber selbst aktiv zu sein</p> <p>- Ausgewogenheit zwischen den Rollen empfunden</p> <p>- Bezug zur Rolle der SL gezogen und damit die aktive Rolle bevorzugt, da diese als Aufgabe auch nicht ausgewählt werden kann</p> <p>- Lernprozess größer durch Selbsttätigkeit</p>
<p>33) Sind Ihnen solche Zugänge als Lernangebote als Führungskraft vertraut?</p> <p>Kategorie: Adressanten</p>	<p>ii) /</p> <p>jj) zum Teil</p> <p>kk) Zumindest als Lehrer habe ich derartige Methoden verwendet. In der Schule fehlen oft die Rahmenbedingungen.</p> <p>ll) Neuere Literatur wäre empfehlenswert</p> <p>mm) Ja, Rollenspiele als Schulleiter noch nicht eingesetzt</p> <p>nn) Nein</p> <p>oo) Teilweise</p> <p>pp) Zunehmend ja! (ich lerne gerne dazu)</p> <p>qq) Ja</p> <p>rr) Weitgehend</p> <p>ss) Ja</p> <p>tt) Eher weniger</p> <p>uu) Ja, habe Streitschlichterausbildung</p>	<p>Ja 7 mal als Lehrer entspricht früherem Unterreicht weitgehend Streitschlichterausbildung</p> <p>zum Teil / teilweise neuere Literatur wäre empfehlenswert eher weniger</p> <p>Nein 1 mal als SL noch nicht Zu wenig solcher Lernangebote genutzt</p> <p>zwei Logbücher ohne Eintrag</p>	<p>- Grundtendenz, eher weniger vertraut</p> <p>- Es wird Interesse signalisiert und Auseinandersetzungsbereitschaft</p> <p>- Es kann auf Erfahrungen aus schulischem Kontext zurück gegriffen werden</p>

	<p>gemacht</p> <p>vv) Ja</p> <p>ww) Noch zu wenig Lernangebote genutzt!</p> <p>xx) /</p> <p>yy) ja, manche entsprachen meinem "früheren" Unterricht</p>		
<p>34) Was haben Sie heute dazu gelernt?</p> <p>Kategorie: Lernen</p>	<p>ii) /</p> <p>jj) eine Vertiefung und eine Bestätigung meiner bisherigen Gesprächsführung. Es kamen auch manche neuen Tipps und Anregungen dazu.</p> <p>kk) "Keep cool!" Weniger ist mehr! Simplify your life! Entschleunigung!</p> <p>ll) Kommunikationsmuster kennen zu lernen. Ich wäre froh, noch mehr "Türöffner"-Sätze kennen zu lernen.</p> <p>mm) Auffrischung und Wiederholung: Grundlagen der Gesprächsführung; Einordnen von eigenen Erfahrungen und Methoden in den theoretischen Hintergrund, NLP- "Augen lesen"</p> <p>nn) /</p> <p>oo) Die Verdeutlichung der verschiedenen Teilaspekte in der Kommunikationssituation war sehr hilfreich, weil sie den Überblick vergrößert und für mehr eigene Sicherheit sorgt</p> <p>pp) Grundlegende Kenntnisse in Kommunikation wurden wiederholt, vertieft und ausgeweitet. Hervorragend! Einfache Rezepte zur Bewältigung bzw. Voranbringung problematischer Komm.-Situationen</p> <p>qq) Noch besser wahrnehmen und Gespräche gezielter zu führen</p> <p>rr) Kontakte und kurzweilige Auffrischung d. Gesprächsführung als Beratungslehrer; Thematik wurde anschaulich in Beziehung gesetzt zur Rolle als Schulleiter</p> <p>ss) Gesprächsstrategien anwenden; andere nehmen die Wirklichkeit aus ihrer Sicht anders wahr, dies muss man im Gespräch berücksichtigen</p> <p>tt) Immer wieder die verschiedenen Blickrichtungen /Betrachtungsweisen zu berücksichtigen</p> <p>uu) Bereits Bekanntes vertieft, einige neue Elemente, Zusammenstellung neu</p> <p>vv) Betätigung und auch ein nicht für beide Seiten gleichmaßen erfolgreiches Gespräch (v. Erwartungshaltung her gesehen) kann positiv enden durch einen neuen Termin ...</p> <p>ww) Trotz aller Theorien ist es wichtig intuitiv und spontan zu agieren und dabei echt zu wirken.</p> <p>xx) Sehr wenig!</p>	<p>Inhalt:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vertiefung und Bestätigung mit neuen Tipps und Anregungen (2mal) - Auffrischung und Wiederholung (4mal) - Keep cool - Entschleunigung - Kommunikationsmuster - noch mehr Türöffner - Verdeutlichung von Teilaspekten hilfreich - mehr Sicherheit - Rezepte zur Bewältigung - Besser wahrnehmen - Beziehung zur SL-Rolle anschaulich - Anwendung von Gesprächsstrategien - Blickrichtungen berücksichtigen (2mal) - Neue Elemente - Neue Erkenntnisse - Authentizität - Kommunikation ist alles <p>Methoden:</p> <ul style="list-style-type: none"> - eigene Erfahrungen und Methoden einordnen - kurzweilig - Zusammenstellung neu <p>Sonstiges:</p> <ul style="list-style-type: none"> - sehr wenig <p>zwei Logbücher ohne Eintrag</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Grundtendenz, viel inhaltlicher Zuwachs geäußert - Weniger auf Methoden Bezug genommen - Bezug nehmen auf Erwartungen zu Beginn - Erfüllung????!!!! - Offensichtlich ermöglicht der Zugang lernen oder eben nicht, da ein Kollege für sich wieder wenig Zuwachs notiert - entweder wegen der Methoden oder weil sein Vorwissen sehr hoch ist - Vermutungen!! - Konkrete Erkenntnisse angesprochen, weniger allgemeinen Zuwachs festgestellt - Auf Inhalte bezogen, im Kommunikationsbereich viel Vorerfahrung - deshalb auch immer wieder erwähnt, dass vertieft oder erweitert, ergänzt werden konnte ...

	yy) Kommunikation ist alles: schließt, mauert, öffnet, schafft Brücke		
35) Was brauchen Sie, um das Gelernte nachhaltig weiter zu führen? Kategorie: Nachhaltigkeit	ii) / jj) - die Gespräche im Schulalltag - einen Beobachter beim Gespräch oder zumindest eine Rückmeldung meines Gesprächspartners kk) Ein Team an der Schule, das entsprechend fortgebildet ist, bzw. die Bereitschaft zeigt, sich auf diese Interaktionen einzulassen. Zudem sollten die Ressourcen (Fähigkeiten der Kollegen auf diesem Terrain) nachhaltig durch den SL gefördert und geweckt werden. ll) Gesprächstraining, Körpersprache verstehen mm) Mehr Zeit zu weiterer kognitiver Beschäftigung mit der Thematik; Supervision / Gesprächstraining nn) / oo) Nachlesen und Übung pp) Rollenspiele und professionelle Analyse, tägliche Übung qq) / rr) Erfahrungsgemäß immer wieder mal 'ne Auffrischung (Selbstreflexion über eigene Gesprächsführung) ss) / tt) Die Bücher (Teil 1-3) uu) Praxis - die hat man; Reflexion - da fehlen die Möglichkeiten; Schulleiter - Supervision z.B. oder AGs unter Schulleitern, die Vertrauen zueinander haben vv) / ww) Übungsmöglichkeiten mit Nachbesprechungen xx) / yy) Bücher, Literatur, Gespräche, Dialoge	Zeit: 1 mal Übung: 4 mal Mehr Methoden: 2 mal Ressourcen: 1 mal Weitere Anlässe: 2 mal Vertiefende Erfahrungen: 1 mal Reflektierende Gespräche/ Analyse: 4 mal Literatur: 4 mal Erläuterungen: - Rollenspiele - Mehr Routine - Gespräch im Schullalltag - Team in der Schule - Körpersprache verstehen - Professionelle Analyse - Supervision (2mal) - Schulleiter AG - Dialoge sechs Logbücher ohne Eintrag	- Grundtendenz, daran weiter arbeiten zu wollen - Skepsis über die Bedingungen vor Ort - Klare Vorstellungen, was als weitere Maßnahmen sein könnte - Wunsch nach weiteren reflexiven Formen und Training - Literatur als Möglichkeit in Betracht gezogen - Supervision als weiterführende Form mehrfach angesprochen
36) Welche Erfahrungen des heutigen Tages regen Sie zum Transfer in den Führungsalltag an? Kategorie: Transfer	ii) / jj) vgl. letzte Frage auf Seite 13 kk) Dramaturgie des Gesprächs. Auftakt - Einladung - Klärung = Entspannung; noch mehr Gelassenheit im Umgang mit Konfliktsituationen ll) Sich selbst auch Schwächen zugestehen, Gespräche abbrechen, wenn man sich nicht wohlfühlt mm) Bewusstes Vorgehen bei schwierigen Gesprächen nn) / oo) Eigentlich alle pp) Erwachsenengerecht arrangierte Lernprozesse initiieren und am Laufen halten! qq) Rollenspiel mich in andere reinzudenken, andere wahrzunehmen	Inhalt: - Dramaturgie des Gesprächs (2mal) - Mehr Gelassenheit in Konfliktsituationen (2mal) - Schwächen zugestehen - Gespräche abbrechen - Bewusstes Vorgehen bei schwierigen Gesprächen - Eigentlich alle (3mal) - Gesprächstechniken - Probleme bei Gesprächen Methoden: - erwachsenengerecht arrangierte Lernprozesse initiieren und am Laufen halten - Rollenspiel - Mit Kollegen ausprobieren drei Logbücher ohne Eintrag	- Grundtendenz, Erfahrungen umsetzen zu wollen - Persönliche Aspekte zu reflektieren - Auf Schwierigkeiten eingehen, sie nicht unter den Tisch kehren - Mit mehr Bewusstheit weiter machen - Viel mitgenommen, da mehrfach "alle" angesprochen wurde - Problemsituationen mit mehr Gelassenheit und Professionalität begegnen

	rr) Alle ss) Technik des Gesprächs: einzelne Bausteine; Gesprächsaufbau tt) Werde das mit den Kollegen bei der nächsten sich ergebenden Gelegenheit ausprobieren uu) Erfahrungen bei Konfliktgesprächen vv) Eigentliche alle ww) Art und Weise auf andere zuzugehen ist sehr bedeutsam xx) / yy) Wie schnell ein Gespräch in die "falsche" Richtung geht, "versandet", provoziert		
37) Hier finden Sie noch zusätzlich Gelegenheit, ganz individuelle Ergänzungen und Eindrücke aufzuschreiben:	r) / s) / t) / u) Zuhören lernen; Gefühl vermitteln können, dass der andere ernst genommen wird; den Entscheidungsspielraum nicht nur an Gesetzen messen (oder verstecken!) v) Ein wichtiger, interessanter Tag, aber nur Anreißen der Thematik - Notwendig wären weitere theoretische Grundlagen und Übungsformen/- Training / Supervision w) / x) / y) Sehr zufrieden mit heutigem Tag, auch dank der Referentin! (darf gerne wiederkommen!) z) Eingelungener Tag, gehe mit einem guten Gefühl in den Abend aa) Einer der Ausbildungstage, die einen offensichtlichen Bezug zur Realität als Schulleiter hatten. bb) / cc) / dd) / ee) / ff) / gg) / hh) /	Persönliche Eindrücke: - wichtiger und interessanter Tag - sehr zufrieden, dank der Referentin (darf gerne wiederkommen) - gelungener Tag, mit gutem Gefühl in den Abend Inhalte: - Anreißen der Thematik, mehr theoretische Grundlagen und Übungsformen - Zuhören lernen - Entscheidungsspielraum nicht nur an Gesetzen messen - Offensichtlicher Bezug zur Realität als SL 12 Logbücher ohne Eintrag	- Grundtendenz, Zufriedenheit, die geäußert wird - Erwartungen scheinen von denen, die sich geäußert haben, erfüllt, Wunsch nach mehr auch hier wieder formuliert
38) Ergänzen Sie bitte Gedanken zum Vortag, die Sie im Nachklang noch beschäftigt haben:	r) / s) / t) / u) Wie kann ich dem "Gegenüber" noch besser zeigen, dass ich ihn ernst genommen habe v) Siehe letzte Seite von gestern (unten) w) Keine x) / y) Ein massiver "Distrakt" meines Erinnerungsvermögens - der gestrige Wein-Kultur-Abend! FB- Baustein: gelungen z) Fühle mich immer noch gut	Inhalte: - dem gegenüber noch deutlichere Signale senden - Überlegungen vom Vorabend - FB- Baustein gelungen - Gerne noch mehr über Kommunikation erfahren Methode: - keine theoretische Überfrachtung Sonstiges: - keine - Distrakt des Erinnerungsvermögens - Wein-Kultur des Abends	- Grundtendenz, in einigen klingt noch etwas nach in Form von einem Bedürfnis nach mehr, oder weiterer Zufriedenheit - Der Vorabend wird eingebracht, Gruppensituation positiv, da gemeinsam gefeiert wird - Konkrete Überlegungen und eher allgemeine

	aa) / bb) / cc) Würde gerne <u>noch</u> mehr über Kommunikation erfahren, u.a. Gesprächsverhalten in Krisensituationen dd) / ee) / ff) Angenehm ist, dass es zu keiner theoretischen Überfrachtung kam. gg) / hh) /	- Fühle mich immer noch gut 10 Logbücher ohne Eintrag	
41) Ermöglichte der Einstieg Ihnen die Gelegenheit, gut ins Thema zu kommen? Kategorie: Leitung	r) Einstieg der Rollen und der Entwicklung war für die Arbeit sehr motivierend s) Ja, ich muss über Dinge, die im Schulalltag auftreten einmal bewusst nachdenken t) Ja, war plausibel u) Der Einstieg war gut und anregend. Bewusstmachend der verschiedenen Rollen (und Entwicklungen) v) "Rollen" - zielführend, klar w) es gelang sehr gut; Rollen als Einstieg gute Idee! x) Rollenverständnis über verschiedene Rollenmodelle ist ein sehr gelungener Einstieg ins Thema y) Zugang ungewöhnlich für meine Erwartungen; theatralisch-spielerischer Moment nachvollziehbar; aber: mehr Effektivität möglich! z) Ja aa) Bezug zum Thema nur bedingt möglich bb) Ja cc) Ja, sehr gut! dd) Verschiedene Rollen liegen tatsächlich auf dem Boden - schöne Sprachspiele guter Einstieg! ee) Auf jeden Fall! ff) Konkretes Material regte stark an. Viele Assoziationen zum Thema Rolle boten sich an, die Zunge wurde gelockert, Hemmschwellen fallen, Aussagen konnten echt, aber auch Spaßig sein. gg) / hh) Vom Äußeren zum Inneren	Ja 5 mal sehr motivierend bewusstes Nachdenken initiiert plausibel gut und anregend bewusst machen der Rollen zielführend und klar sehr gut ("Rollen" Material) gelungen Sehr gut Schöne Sprachspiele Auf jeden Fall Konkretes Material regte stark an Assoziationen Echt und Spaßig Vom Äußeren zum Inneren ungewöhnlich nachvollziehbar mehr Effektivität Bezug zum Thema nur bedingt ein Logbuch ohne Eintrag	- Grundtendenz, positive Resonanz, die meisten fühlten sich dort abgeholt, wo sie sich befanden, - Überraschungseffekt, mit dieser Form ins Thema einzusteigen - Nachdenken, Reflexion ausgelöst - Kritische Stimmen, die mehr Bezugnahme und Effizienz fordern - Wird zwar akzeptiert, aber nur bedingt angenommen -
42) Inwieweit war Ihnen transparent, warum die Referenten in der angebotenen Form vorgingen? Kategorie: Leitung	ii) genaue Zielvorstellung war nicht immer gegeben jj) war mir klar, es ging um die Einstimmung auf das Thema kk) ja ll) Um die unterschiedlichen Sichtweisen und das Rollenverständnis zu erkennen. mm) Durch handlungsorientierte Übungen Erfahrungen und Erkenntnisse erwerben nn) Transparenz wurde hinreichend hergestellt oo) Die Assoziation lag auf der	Ja 1mal Es war klar Unterschiedliche Sichtweisen Rollenverständnis erkennen Handlungsorientierte Übungen helfen (2mal) Erfahrungen und Erkenntnisse zu erwerben Hinreichend Assoziation ermöglichte unmittelbaren Zugang (2mal) Durch die Referenten Ganz offensichtlich Stets gut Konkretes Material unterstützte DU-Spiel als Beispiel: erkennen	- Grundtendenz war, dass die TeilnehmerInnen folgen konnten und sich auf das handlungsorientierte Tun einlassen - Übungen wurden in ihrem Angebot erkannt und angenommen - Person der Referenten wird als hilfreich erkannt - Nicht alle können diesen

	<p>Hand und ermöglichte einen unmittelbaren Zugang in den Baustein</p> <p>pp) Lag in der Person der Referenten!</p> <p>qq) Ganz offensichtlich</p> <p>rr) /</p> <p>ss) handlungsorientierter Ansatz mit "Spiel" führt einen sofort in eine bestimmte Rolle</p> <p>tt) Am Schluss war es mit transparent. Er wollte zur Reflexion d. eigenen Handelns/Tuns anregen!</p> <p>uu) Lockt Assoziationen hervor, erweitert den Blick</p> <p>vv) Stets gut!</p> <p>ww) Konkretes Material (Rollen) "bergen" alle Kompetenzbereiche</p> <p>xx) /</p> <p>yy) Du-"Spiel": erkennen</p>	<p>Am Schluss: Anregung zur Reflexion Nicht immer gegeben</p> <p>zwei Logbücher ohne Eintrag</p>	<p>Weg mitgehen</p> <p>- Versuch, den Ansatz zu verstehen und als Angebot für sich zu nutzen</p> <p>-</p>
<p>43) Wie schätzen Sie in dem von Ihnen heute erlebten Angebot den Wert von Teamarbeit der Referenten ein?</p> <p>Kategorie: Team</p>	<p>ii) war nur organisatorischer Natur</p> <p>jj) es gab bei den Referenten nur anfangs Teamarbeit</p> <p>kk) ja, siehe vorher</p> <p>ll) Es waren tolle Anregungen dabei, Team neu zu erleben. Sowohl als Zuschauer als auch als Akteur</p> <p>mm) Einstieg im Team motivierend, belebend, "Teamarbeit" im weiteren Sinn durch äußere Differenzierung</p> <p>nn) Konkrete Spiele liefern gute Splitter für spätere Konferenzen - "Steinbruch", aus dem einiges Verwendung finden kann</p> <p>oo) Als Mitglied einer Gruppe/eines Teams muss/sollte man in der Lage sein, Schwingungen und/oder Befindlichkeiten innerhalb der Personengruppe wahr(zu)nehmen und richtig ein(zu)schätzen - eben gerade, wenn man der Leiter der Gruppe ist.</p> <p>pp) Absprachen notwendig aus Standardisierungsgründen - "Performanz" liegt aber in Referentenpersönlichkeit</p> <p>qq) /</p> <p>rr) /</p> <p>ss) /</p> <p>tt) Sehr hoher Stellenwert</p> <p>uu) Aufteilung in 2 Gruppen mit je 1 Leiter!</p> <p>vv) /</p> <p>ww) Wert von Teamarbeit liegt hier vor allem in der Möglichkeit, die Lerngruppe zu verringern und die aktive Mitarbeit (handelnd und denkend) zu erhöhen.</p> <p>xx) /</p> <p>yy) /</p>	<p>Tolle Anregungen Team neu zu erleben Als Zuschauer und als Akteur Einstieg im Team belebend, motivierend äußere Differenzierung Konkrete Spiele liefern gute Anregungen Schwingungen oder Befindlichkeiten wahrnehmen Absprachen notwendig, aus Standardisierungsgründen - Performance liegt in der Referentenpersönlichkeit Hoher Stellenwert Aufteilung in Kleingruppen mit je einem Leiter Lerngruppe verringern und somit Aktive Mitarbeit erhöhen</p> <p>Nur organisatorischer Natur Nur anfangs</p> <p>Sechs Logbücher ohne Eintrag</p>	<p>- die Referenten arbeiteten nur zu Beginn zusammen</p> <p>- es wurde als guter Einstieg gesehen, auch, dass beide erlebten wurden</p> <p>- dann wurde das Team als Differenzierungsmöglichkeit erkannt, die kleine Gruppen ermöglicht</p> <p>- Arbeit in Kleingruppen von den meisten eher geschätzt</p> <p>- Akzeptanz der Aufteilung in Kleingruppen - dabei die Zuteilung zu einem Referenten als Chance, diesen individuell zu erleben, kein Anspruch auf absolute Vergleichbarkeit der Angebote</p>

<p>44) Boten die Rahmenbedingungen ein ausreichend lernförderndes Umfeld, so dass Sie sich auf das Angebotene gut einlassen konnten?</p> <p>Kategorie: Rahmenbedingungen</p>	<ul style="list-style-type: none"> ii) recht angenehm jj) ja kk) / ll) Die Rahmenbedingungen waren optimal. mm) Ja, geeignete Gruppengröße; durch Differenzierung- Arbeitsmaterialien/Medien gut geeignet nn) Lehrsaal, Nebenräume und Platzangebot waren immer ausreichend oo) Ja pp) War i.O. qq) Ja rr) Ja ss) Ja tt) Hervorragend, Gruppen wurden immer wieder geteilt, so war es in hervorragender Art und Weise möglich, auch mal ins Detail zu gehen! uu) Ja, Raum etwas zu klein (ging aber noch) Materialien vorhanden, bzw. vom Referenten mitgebracht vv) Ja ww) Entspannte, aufgelockerte Atmosphäre wurde erzeugt (ist für den Ablauf der Übungen notwendig) xx) / yy) optimal 	<ul style="list-style-type: none"> - 8 mal ja, ergänzend: optimal, okay, ausreichend - Bezug zur Gruppengröße: positiv (3mal) <p>zwei Logbücher ohne Eintrag</p>	<p>Siehe oben</p>
<p>45) Welche Bedeutung hat für Sie die Größe der Gruppe?</p> <p>Kategorie: Rahmenbedingungen</p>	<ul style="list-style-type: none"> ii) U.a. die überschaubare 11er-Gruppe war sehr förderlich jj) Vgl. S. 5 kk) / ll) Je größer die Gruppe, desto/umso eher kann man sich verstecken. Wir waren 11 Personen. Ich denke, dass es nicht mehr als 12 sein sollten.(2-er, 3-er, 4-er Gruppe) mm) Siehe oben! nn) 10- 12 Personen ideal! Beste Voraussetzungen oo) je mehr Mitglieder die Gruppe hat, umso größer ist die Vielfalt der Argumente bzw. Einschätzungen. Insofern ist ein "Mehr" m.E. positiv. pp) Kleine Gruppe war sehr förderlich! qq) Größe war gerade richtig rr) Für die durchgeführten Methoden und Übungen optimal ss) 10- 11 Personen waren ideal für dieses Thema tt) Die Aufgaben waren so angenehm, dass die kleine Gruppe kein Problem für mich darstellte. uu) Kleinere Gruppe war besser für diese Arbeit mit Theaterpäd. Viele Spiele, gesamte Gruppe wäre zu groß gewesen, lässt sonst vertrauensvollen Umgang nicht so zu. vv) Ok; angenehm; ww) Aktives Mittun, Mitdenken in der 10er Gruppe (Gruppe darf aber nicht zu klein sein!) 	<ul style="list-style-type: none"> - Gruppengröße sehr förderlich/ ideal/gerade richtig /optimal/ angenehm - Vertrauensvoller Umgang - Aktives Mittun, Mitdenken - Ideal für dieses Thema - Vielfalt der Argumente und Einschätzungen bei größeren Gruppen - Nicht zu klein <p>zwei Logbücher ohne Eintrag</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Grundtendenz, Gruppengröße als sehr positiv gesehen - Besser Arbeitsbedingungen dadurch - Persönlicher und vertrauensvoller - Intensiver - Insbesondere da es sich um erlebnisorientiertes Arbeiten handelte - Nicht zu kleine Gruppe (leider ohne Begründung) - 10-12 Personen als optimal von den meisten gesehen, zumal auch noch in kleineren Einheiten teilweise gearbeitet wurde

	xx) / yy) optimal		
46) Empfinden Sie die Auswahl der Methoden angemessen für das dargebotene Thema? Kategorie: Thema und Methoden	ii) Verwendete Methoden waren durchaus angemessen. Allerdings wurde zum Teil zuviel Zeit auf Kennenlern- und Aufwärmübungen verwendet jj) Ja, die vielfältigen Methoden fand ich gut und den Teilbereichen entsprechend ausgewählt kk) / ll) Manchmal ungewohnt, aber vollkommen entspannend. Man hat sich immer mehr geöffnet. mm) Ja, aber wie an den Vortagen vermisste ich eine ausführliche Einordnung in die theoretischen Grundlagen nn) Spielanteil war etwas zu hoch - einige Theoriephasen dazwischen sollten mehr eingestreut werden, Zusammenfassung als Papierversion oo) Ja, da sie eigene Erfahrungen sehr gut ermöglichten. pp) Empfund ich nicht uneingeschränkt als angenehm für meinen Kreis und unseren Bedarf - zu viel "Lehrergenesungswerk" qq) Ja rr) Direkter Bezug zum Thema war für mich nur bei wenigen Methoden möglich ss) Ja, vielleicht zu viele Spiele und zu wenig Theorie tt) Ja! uu) Es hat viel Spaß gemacht, viele neue Spiele kennen gelernt, Transfer zu Rolle und Führung war teilweise unmittelbar möglich, bei vielen Übungen muss(te) man Methoden und Thema selbst verbinden. vv) Ja ww) Methodenauswahl überrascht auch hier, ist aber kennzeichnend für diesen Lehrgang. Es wird Theorie nicht vorgestellt, Elemente der Theorie werden in prakt. Übungen gespielt und ermöglichen selbstreflektorisches Aufschließen der Thematik. xx) / yy) abwechslungsreich	Ja 7 mal angemessene Methoden Vielfältige Methoden Gut ausgewählt Ungewohnt aber vollkommen Entspannend Immer mehr geöffnet Eigene Erfahrungen gut ermöglicht Viel Spaß Viele neue Spiele Transfer teilweise unmittelbar möglich Methodenauswahl überrascht Kennzeichnend für den Lehrgang Elemente der Theorie in prakt. Übungen erleben Selbstreflektorische Aufschließung der Thematik abwechslungsreich zuviel Zeit für Kennen lernen und Aufwärmübng. Einordnung in die theoretischen Grundlagen vermisst Spielanteil etwas zu hoch Theoriephasen einstreuen Zusammenfassende Papierversion fehlt Nicht uneingeschränkt angenehm für den Kreis Und Bedarf / Lehrergenesungswerk Direkter Bezug nur bei wenigen Methoden möglich Zu viele Spiele, zu wenig Theorie teilweise selbst Verbindung herstellen zwei Logbücher ohne Eintrag	- Grundtendenz, nicht uneingeschränkt positiv - Die angebotenen Formen meist als angenehm empfunden - Frage nach der Theorie sehr verstärkt gestellt - Zu spielerischer Ansatz - Adressatengerecht ? - Reflexionselement erkannt, anerkannt - Immer wieder fehlte die Unterstützung, den Bezug von der Übung zu deren Sinn herzustellen - Zu viel Wohlfühlen dann doch über Ziel hinaus
47) In welcher Form erleichterte Ihnen der gewählte Zugang durch die Methoden die Auseinandersetzung mit der angebotenen Thematik?	ii) abwechslungsreiche Formen ermöglichen viel ertragreichere Ergebnisse als Referentenvortrag jj) sie veranschaulichten bzw. hinterfragten die Thematik kk) / ll) Es waren viele gute Übungen dabei, die zum Nachdenken anregen. Selbstreflexion der	Abwechslungsreiche Formen ermöglichten Ertragreichere Ergebnisse als bei einem Vortrag Veranschaulichten/ hinterfragten Thematik Viele gute Übungen als Anregung Nachzudenken Selbstreflexion Guter Wechsel von Theorie und Spielphasen Theoretische Hintergründe/Grundlagen	- Grundtendenz, deutlich positiv - Akzeptanz des gewählten methodischen Weges deutlich - Aktivität, Ganzheitlichkeit, erleben wird als Unterstützung zu Erkennt-

<p>Kategorie: Methoden</p>	<p>eigenen Person</p> <p>mm) Die theoretische Grundlegung / Nachbetrachtung war zu kurz</p> <p>nn) Guter Wechsel von Theorie und Spielphasen - die Theorie sollte aber etwas länger sein! Es fehlt: einige wenige konkrete Literaturhinweise</p> <p>oo) Anhand der Situationen wurden theoretische Hintergründe /Grundlagen gut von ganz allein deutlich und das handelnde Umgehen erleichterte die Auseinandersetzung in angenehmer Weise.</p> <p>pp) Gut, na ja, spielerischer Zugang kam mir etwas "pfadfinderhaft" vor</p> <p>qq) Spielerische Formen ermöglichen, auch restliche Barrieren abzubauen (falls noch vorhanden)</p> <p>rr) Methoden, die unmittelbar mit der Rolle als Schulleiter zu tun hatten (nachgespielte, mögliche Situationen) erleichterten mit die Auseinandersetzung (leider nur wenige)</p> <p>ss) Durch die Interaktionsspiele "schlüpft" man in bestimmte Rollen</p> <p>tt) Durch die lockere Auswahl, Referent war jederzeit <u>flexibel!</u></p> <p>uu) Mit diesen Methoden kommt man auf eine andere Ebene der Auseinandersetzung, aber ... s. unten</p> <p>vv) Theaterpädagogik - Erlebnispädagogik, Transfer war gut geplant!</p> <p>ww) Ganzheitliches Mittun erleichtert die Aufnahme von Inhalten und sichert sie nachhaltiger ab.</p> <p>xx) /</p> <p>yy) Vorspiel zur Improvisation leiten zum Thema</p>	<p>Von allein deutlich, handelndes Umgehen</p> <p>Erleichtert Auseinandersetzung</p> <p>Gut</p> <p>Spielerische Formen ermöglichen Abbau von Barrieren</p> <p>Methoden erleichterten die Auseinandersetzung mit der Rolle</p> <p>Interaktionsspiele helfen in Rollen zu schlüpfen</p> <p>Lockere Auswahl</p> <p>Flexibler Referent</p> <p>Andere Ebene der Auseinandersetzung durch die Methoden</p> <p>Transfer war gut geplant</p> <p>Theaterpädagogik / Erlebnispädagogik</p> <p>Ganzheitliches Mittun erleichtert Aufnahme von Inhalten</p> <p>Sichert sie nachhaltig</p> <p>Improvisation leitet zum Thema</p> <p>Theoretische Grundlegung / Nachbetrachtung zu kurz</p> <p>spielerischer Zugang zu pfadfinderisch</p> <p>Theorie sollte länger sein</p> <p>Lit-Hinweise fehlen</p> <p>zwei Logbücher ohne Eintrag</p>	<p>nissen gesehen</p> <p>- Eigenartig, dass in der vorhergehenden Frage eher Ressentiments raus zu lesen waren</p> <p>...erleichtert ja, angemessen eher nur bedingt!</p> <p>Gut, dass da mit Hilfe der Fragen differenziert werden kann, nicht alles pauschal gut oder schlecht, da haben die Fragen wertvolle Hilfestellung gegeben, das auseinander halten zu können, was an Sichtweisen und Einstellungen vorhanden ist und abgefragte werden sollte</p> <p>- Vielleicht so ein wenig daraus lesbar: eigentlich tut der Weg gut - aber ist das für einen Schulleiter/in adäquat, so zu Erkenntnissen zu kommen? Erleichterung ja - aber darf ich das auf diesem Weg, ist der angemessen für meine Position? Die stetige Frage nach der Theorie geht in eine ähnliche Richtung, wird diese Form der Erkenntnis nicht anerkannt, muss es der kognitive Weg sein, um bei Einsichten ankommen zu können?</p> <p>Ganz wichtige Fragestellung im Zusammenhang mit der Untersuchung, das ist deutlich geworden, dass bestimmte Vorstellungen von Wissenserwerb vorhanden sind und nicht immer relativiert werden können ... wollen ... sollen</p> <p>- Immerhin ist in dieser Gruppe eine deutliche Bereitschaft da, den angebotenen Weg zu gehen .. Frage nach der Nachwirkung, wie wird das mit einem Abstand gesehen????? Doch wichtig, in der dritten Woche noch einmal darauf Bezug zu nehmen !!!!!</p>
----------------------------	---	---	--

<p>48) Reichte Ihnen die Zeit und die Gelegenheit zur Reflexion im Sinne der Selbstreflexion aus?</p> <p>Kategorie: Reflexion</p>	<p>ii) ja jj) ja kk) / ll) Ich glaube, dass die Zeit nie ausreichend sein wird. Jeder Mensch hat doch ein anderes Rollenverständnis. mm) Eine schriftlich fixierte Zusammenfassung zur späteren Erinnerung und Reflexion hätte ich mir gewünscht nn) Ja oo) Ja pp) In einzelnen Teilabschnitten : ja! qq) Ja rr) Ja ss) Ja tt) Ja! uu) ... aber man bräuchte mehr Zeit zur Reflexion, um die Erfahrungen und Erkenntnisse richtig auszuwerten, evtl. auch in selbstgewählten Kleingruppen, mit Kolleg/innen zu denen man Vertrauen gefasst hat oder mit den Referenten vv) ja ww) ja xx) / yy) Nein</p>	<p>Ja 11 mal</p> <p>In einzelnen Teilabschnitten</p> <p>Nein 1 mal Zeit wird nie ausreichen, jeder hat ein eigenes Rollenverständnis Schriftlich fixierte Zusammenfassung fehlt Zur späteren Erinnerung und Reflexion Man bräuchte mehr Zeit zur Reflexion Erfahrungen und Erkenntnisse auszuwerten In selbstgewählten Kleingruppen Mit vertrauenswürdigen Personen/Referenten</p> <p>zwei Logbücher ohne Eintrag</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Grundtendenz, eher zustimmend - Zeitfaktor als Defizit für weitere Reflexionsmöglichkeiten gesehen - Auch die Schriftlichkeit fehlt immer wieder, um festhalten zu können, was man als wichtig erkannt hat - Weiterarbeit wird gewünscht, um die Erkenntnisse zu bearbeiten, dran zu bleiben - Der Baustein erstreckte sich über zwei Tage, mehr Zeit für Reflexionen zwischendrin, mehr Pausen waren eingebaut, weniger Zeitdruck im ganzen Arbeitsprozess
<p>49) Fiel es Ihnen leicht, sich auf die methodischen Angebote einzulassen oder haben Sie bei sich zunächst eine abwehrende Regung wahrgenommen?</p> <p>Kategorie: Widerstand</p>	<p>ii) Kennenlern - und Aufwärmspiele etwas zu umfangreich jj) Es fiel mir leicht kk) / ll) Nach dem 2.Tag kennt man sich schon besser. Es wird lockerer und die Abwehr verschwindet. mm) Keine Probleme, mich auf die handlungsorientierten "Spiele" einzulassen nn) Am Anfang des Lehrgangs starke innerliche Abwehrhaltung, im Laufe der Tage wurde dies weniger oo) Es gelingt nicht immer, sogleich Zugang zu jeder Situation zu finden, aber in der großen Mehrheit fühlte ich mich gleich angesprochen und konnte mit dem meth. Angeboten gut umgehen. pp) Vertrautheit mit der Gruppe ermöglichte das Einlassen auf die Ideen der sehr kompetenten, methodisch brillanten Referenten qq) Ich liebe es zu spielen, also kamen mit die Angebote sehr entgegen rr) Nicht immer, vor allem, wenn der Bezug zur Rolle sehr schwer erkennbar war. ss) Es fiel mir leicht tt) Zunächst ja, aber im Laufe d. Zeit wurde ich immer lockerer. uu) Nein, keine Abwehr, hat wirklich Spaß gemacht! vv) Ja ww) Methode ist sehr angenehm</p>	<p>fiel leicht 2 mal ja 2 mal Nach dem 2ten Tag vertrauter/ Lockerer Abwehr schwindet Keine Probleme, sich auf handlungsorientierte Spiele einzulassen Vertrautheit in der Gruppe ermöglicht einlassen Kompetente, methodisch brillante Referenten Ich liebe es zu spielen Angebote kommen dem sehr entgegen zunehmend lockerer keine Abwehr Spaß gemacht Methode sehr angenehm Kurzweilig Keine Abwehr, Sympathie</p> <p>Es gelingt nicht immer, sogleich Zugang zu finden Aber in der großen Mehrheit angesprochen und gutes Umgehen damit</p> <p>Ich selbst (und auch der Mehrheit der Gruppenmitglieder)bedufte einer gewissen Überwindung, um an den Spielsituationen aktiv teilzunehmen Beginn des Lehrgangs starke innerliche Abwehr, dies wurde im Verlauf der Tage weniger</p> <p>ein Logbuch ohne Eintrag</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Grundtendenz, eher positiv mit Hinweisen auf persönliche und gruppendynamische Faktoren - Immer wieder wird die zunehmende Vertrautheit angesprochen, die hilft, sich auf die Angebote einzulassen - Aussage von f) beachtenswert, da hier deutlich wird, dass die zunehmende Abwehrhaltung sich auflöst und weniger wird !!!!! - Interessante Aussage von p) - .. über die anderen, die nach seiner/ihrer Meinung ebenso empfinden, wie er/sie das formuliert, was aber mit dem Gesamteindruck der Rückmeldungen nun wieder nicht übereinstimmt - Vielleicht war die Frage nicht gut formuliert, es kommen bei den Rückmeldungen immer wieder Missverständnisse auf, insbesondere in der Form der Zustimmung, ob ja oder nein - hängt viel-

	<p>und kurzweilig - keine Abwehr - Sympathie</p> <p>xx) Ich selbst (und auch der Mehrheit der Gruppenmitglieder) bedurfte einer gewissen Überwindung, um an den Spielsituationen aktiv teilzunehmen.</p> <p>yy) Nein, wg. Der "guten" Atmosphäre</p>		<p>leicht auch damit zusammen, dass manchen Fragen auf positiv =ja und negativ= nein ausgerichtet sind, oder einfach in ihrer Aussage nicht gleich leicht erfasst werden können ... hier ist das besonders deutlich, da immer wieder ein Ja oder nein da steht, wo der folgende Satz etwas anderes beinhaltet, als es zur Zustimmung oder Verneinung passen würde (siehe Ironie von q) ???)</p>
<p>50) Hätten Sie bei einigen Übungen lieber eine Beobachterrolle eingenommen?</p> <p>Kategorie: Widerstand / Methode</p>	<p>ii) nein</p> <p>jj) nein</p> <p>kk) /</p> <p>ll) Nein, eigentlich nicht. Der Wechsel von Beobachter und Akteur war häufiger gegeben. Der Beobachter war aber dann nicht eine Person, der sich dahinter verstecken wollte, sondern er war Beobachter, Zuschauer und Kritiker zugleich.</p> <p>mm) Nein</p> <p>nn) Nein</p> <p>oo) Nur in wenigen Ausnahmen war mir die Beobachterrolle angenehmer, ansonsten bevorzuge ich den aktiven Teil.</p> <p>pp) Mitgefangen - mitgegangen; Gruppensolidarität</p> <p>qq) Nein</p> <p>rr) Ja</p> <p>ss) Nein</p> <p>tt) Ja, bei den Massageübungen!</p> <p>uu) Und mir den Spaß entgehen lassen? Nein.</p> <p>vv) Nie</p> <p>ww) In mehreren Übungen war ich Beobachter, in anderen Akteur. Die Mischung stimmt.</p> <p>xx) Teils- teils</p> <p>yy) Ja und nein, Ja, wo ich geführt wurde</p>	<p>Nein 9 mal eigentlich nicht</p> <p>Wechsel von Beobachter und Akteur war häufiger gegeben</p> <p>Keine Versteckrolle sondern Zuschauer und Kritiker</p> <p>Mitgefangen Mitgegangen</p> <p>Gruppensolidarität</p> <p>Den Spaß nicht entgehen lassen</p> <p>Nur in wenigen Ausnahmen die Beobachterrolle, sonst lieber selbst aktiv</p> <p>Beide Rollen eingenommen, die</p> <p>Mischung stimmte</p> <p>Teil - teils</p> <p>Ja und nein - ja, wo ich geführt wurde</p> <p>Ja 3 mal</p> <p>Bei den Massageübungen</p> <p>ein Logbuch ohne Eintrag</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Grundtendenz, eher in die aktive Rolle gehen zu wollen - Mehr Ambivalenz formuliert, doch auch beides erleben zu wollen - Auf einige Übungen speziell bezogen, dass die passive Rolle lieber gewesen wäre - Einige sind eindeutig positiv eingestellt, das formulieren sie ganz klar - Andere hadern mit wollen und nicht wollen - Andere sehen eine Chance in der Beobachterrolle, auch darin etwas lernen und erleben zu können - Insgesamt mehr Bemühen, zu allem etwas zu schreiben, weniger nicht ausgefüllte Bereiche, z.T bei einigen durchgängig (kann mit dem Angebot oder mit der persönlichen Situation zu tun haben, jetzt nicht Stellung nehmen wollen oder können ..)
<p>51) Sind Ihnen die Zugänge zu Lernangeboten als Führungskraft vertraut?</p> <p>Kategorie: Adressatengruppe</p>	<p>ii) Hatte ich noch nicht in diesem Umfang gekannt</p> <p>jj) Nein</p> <p>kk) /</p> <p>ll) Kaum. Ich denke, dass es nur im Lehrerberuf möglich ist(!), dass jemand Führung übernimmt, ohne jemals darauf vorbereitet zu werden. Man muss doch in eine Rolle hineinwachsen können.</p> <p>mm) Ja, als Schulleitern noch nicht</p>	<p>Ja 6 mal</p> <p>Als Schulleiter noch nicht eingesetzt</p> <p>Immer mehr</p> <p>z.Teil schon ausprobiert</p> <p>Nein 4 mal</p> <p>In dem Umfang nicht gekannt</p> <p>Kaum - ohne Ausbildung in Führungsrolle</p> <p>Erste seit dieser Woche</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Grundtendenz, eher unbekannte Formen - Eine Vertrautheit wird formuliert über die Ergebnisse in dieser Woche - Ein inhaltliches Statement, dass die Vorbereitung auf die Aufgabe des SL fehlt - Das nein relativiert sich

	eingesetzt nn) Nein oo) Ja pp) Immer mehr! (smily) qq) Ja rr) Ja ss) Ja tt) Eher nein! uu) Ja vv) Z.Teil ww) Nein, erst seit dieser Woche xx) / yy) ja, habe ich schon ausprobiert	zwei Logbücher ohne Eintrag	deutlicher - Ist nun auch bereits in ähnlicher Form mehrfach abgefragt - Wiederholung der immer gleichen Frage ist sicherlich zu überdenken, dennoch sind hier wertvolle Infos enthalten, die auf eine Auseinandersetzung mit diesen Methoden Rückschlüsse zulassen
52) Was haben Sie heute für sich dazu gelernt? Kategorie: Lernen	ii) Wichtigkeit der Körpersprache bewusst gemacht jj) - Wichtiges und Unwichtiges zu unterscheiden - einige gute Übungen, die ich wahrscheinlich nicht mit Kollegen, aber in der Klasse anwenden werde kk) / ll) Dass man im Rollenspiel (auch im Wechsel der Gruppenstärken) und mit Musik und Bewegung vielleicht das Teamverständnis stärken kann mm) Wiederholung/Auffrischung: Körpersprache/Wirkung; Vorbildwirkung d. Schulleitung; Anforderungen an Schulleitung; Unterscheidungskriterien für temporäre Abläufe bei Entscheidungen festzulegen (wichtig - dringlich, usw.); ruhe bewahren / Emotionen ausschalten in Stresssituationen nn) Dass handlungsorientierte Angebote leicht und unkompliziert sich einbauen lassen oo) Ich denke, es ist durchaus möglich, auch das gesamte Kollegium in die meth. Angebote der letzten beiden Tage mitzunehmen und die auszuprobieren, nehme ich mir vor. pp) Man muss sich immer wieder einmal neben sich stellen können, um die Dimension der eigenen Arbeit "anpacken" zu können qq) Leitungsstrategien für "Chaossituationen" erhalten rr) Ja, aber in Relation zum zeitlichen Rahmen von 2 Tagen eher wenig. ss) Auch in "Stress"-Situationen Ruhe bewahren; Anforderungen nach "Wichtigkeit" sortieren; Rollen tt) Kann ich eigentlich nicht genau sagen. uu) Viele neue Spiele, die man gut in der Klasse (und zum Teil auch im Kollegium) einsetzen kann, mögliche Bedeutung von Körperhaltungen, darauf mehr den Blick zu	Inhalt: - Wichtigkeit von Körpersprache (5mal) - Wichtiges und Unwichtiges zu unterscheiden (in der Klasse anwenden) - Vorbildwirkung der SL - Wiederholung und Auffrischung - Unterscheidungskriterien für Entscheidungen (2mal) - Ruhe bewahren (2mal) - Emotionen in Stresssituationen ausschalten (2mal) - Neben sich stellen - Leitungsstrategien für Chaossituationen (2mal) - Interessante Gedankenanstöße - Methoden: - im Rollenspiel, mit Musik und Bewegung das Teamgefühl stärken kann - dass sich handlungsorientierte Angebote leicht und unkompliziert einbauen lassen - methodische Angebote auch fürs Kollegium - viele neue Spiele auch gut für die Klasse / Kollegium - belehrende Vorträge belasten, handelndes Lernen entlastet - Sonstiges: - in Relation zum zeitlichen Rahmen eher wenig - kann ich nicht genau sagen - ein Logbuch ohne Eintrag	- Grundtendenz, sehr vielschichtig - Pendelt zwischen viel Gewinn und zu wenig - Vielfach auch auf die Methodik eingegangen - Übertragungsideen auf die Arbeit vor Ort - Inhaltlich einiges übergekommen -

	<p>richten, positivere Gestaltung von Rahmenbedingungen für Gespräche</p> <p>vv) Körpersprache verrät vieles, man kann positiv darauf reagieren ...</p> <p>ww) Beliehrende Vorträge belasten, handelndes Lernen entlastet.</p> <p>xx) Es gab durchaus interessante Gedankenregungen</p> <p>yy) Entscheidungshierarchien, Körperhaltung, Einfluss der Kontrolle der Emotionen</p>		
<p>53) Was brauchen Sie, um das Gelernte nachhaltig weiter zu führen?</p> <p>Kategorie: Nachhaltigkeit</p>	<p>ii) Ich muss in einiger Zeit anhand der Unterlagen die Ergebnisse auffrischen</p> <p>jj) Ein Kollegium, das mit solchen Methoden vertraut ist und sich auf solche Übungen einlässt</p> <p>kk) Eine sachliche Vertiefung (Theoriegebäude), das Erfahrungene in eine wissenschaftliche Metaebene zu transformieren (anbahnen). Ansonsten bestünde die Gefahr der Verflachung und "Verrückung" in den nebulösen Bereich der Esoterik und Psychosekten.</p> <p>ll) Leitfaden - Rhetorikkurse (wie kann ich frei sprechen lernen) - "witzige Türöffner" (Einstiege) - Entspannungsübungen - Anti-Stress(!) - Übungen zu Bewegung mit Musik (als Theater)</p> <p>mm) Mehr Zeit zu weitere kognitiver Beschäftigung mit der Thematik; Supervision/Rückmeldung aus dem Kollegium "Verhaltenskritik"</p> <p>nn) Leitfaden mit <u>Kopiervorlagen</u> als Zusammenfassung ... somit vergisst man alles schnell wieder</p> <p>oo) Übung</p> <p>pp) Ein gutes Kollegium, Humor, Mit-Streiter</p> <p>qq) /</p> <p>rr) /</p> <p>ss) weitere theoretische Informationen</p> <p>tt) Eigtl. einen weiteren Kurs, der noch mehr Wert auf Übung und Vertiefung legt.</p> <p>uu) Mehr Reflexion mit Leuten, die dabei waren oder in der gleichen Situation sind, Praxis - ausprobieren und reflektieren!</p> <p>vv) Zeit</p> <p>ww) Eine Mischung aus Erfahrungsaustausch, theoretisches Eigenstudium und erlebnisorientierte Workshops</p> <p>xx) /</p> <p>yy) Zeit, Literatur, Praxis, Austausch: Wiedertreffen der Gruppe 1x im Jahr über das Jahr 2008 hinaus</p>	<p>Zeit: ////</p> <p>Methodenvertrautheit /</p> <p>Theorie: ///</p> <p>Inhalte: /</p> <p>Übungen: ////</p> <p>Reflexion: ///</p> <p>Schriftliches: ///</p> <p>Aufgeschlossenes Kollegium: //</p> <p>drei Logbücher ohne Eintrag</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Grundtendenz, vielfach Bedarf der weiteren Auseinandersetzung erkannt - Bedürfnis nach mehr Zeit und Austausch, um weiter dran zu bleiben - Passende Bedingungen vor Ort, wie z.B. das Kollegium - Eigene weitere Erfahrungen, die mehr Sicherheit geben, das Gelernte weiter zu tragen und damit gut umzugehen

<p>54) Welche Erfahrungen des heutigen Tages regen Sie zum Transfer in den Führungsalltag an?</p> <p>Kategorie: Adressatengruppe</p>	<ul style="list-style-type: none"> ii) "ABC der guten Schule" sollte übernommen werden. jj) auch mal "nein" oder "später" zu sagen - Befindlichkeiten von Kollegen und Schülern besser zu verstehen - Erfahrungen, die während der Übungen von Teilnehmern geäußert wurden, im Alltag umzusetzen kk) "Vertrauen"; Vertrauen zu Mitarbeitern, Kollegen, Eltern, Schülern; reflexiv: Selbstvertrauen - Gelassenheit, Ruhe, Distanzierung, Objektivierung, Transfer, Differenzierung von Konfliktsituationen, Anforderungssituationen ll) Dass man mit Musik und Bewegung (Ausdruck) interessante Bilder entstehen lassen kann. mm) "Problemablage" nach den Entscheidungskriterien nn) Spaß in der Gruppe / Dynamik im Lehrsaal oo) Es ist die eigene Erkenntnis, wie schnell und intensiv man sich auf die angewendeten Methoden einlassen kann. pp) Einzelne Teilabschnitte: Schul-Visionen, Körpersprache, Aufgaben-Management (Eisenhower) qq) Möglichst viel Hintergrundwissen entschärft "Chaossituationen" rr) Körperhaltung, Körpersprache ss) Interaktive Spiele: für Kollegium, für den Unterricht; Rolle als SL verändert sich; man muss seine eigene Rolle finden tt) Das ABC der guten Schule hier werde ich den einen oder anderen Punkt übernehmen u. dem Kollegium vorstellen. uu) Mehr auf Körpersprache achten, guter Unterricht - Aspekt: Unterschiede unterstützen ... mit Unvollkommenheit nicht unzufrieden sein! vv) Alles ww) Ruhe, Gelassenheit, Zeitdruck vermeiden, Atmosphäre erzeugen xx) / yy) Den schulischen "Alltag" als Bühne vor Zuschauern betrachten, Rückmeldungen der Zuhörer beachten 	<p>Inhalte:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ABC der guten Schule (3mal) - Nein sagen können - Befindlichkeiten des Gegenübers verstehen (3mal) - Erfahrungen aus den Übungen mit in den Alltag nehmen - Vertrauen/Selbstvertrauen (3mal) - Differenziertes Verhalten (2mal) - Problemablage (3mal) - Körpersprache (3mal) <p>Methode:</p> <ul style="list-style-type: none"> - mit Musik und Bewegung interessante Bilder entstehen lassen - Spaß in der Gruppe - Dynamik im Hörsaal - Erkenntnis, wie schnell und intensiv man sich auf Methoden einlassen kann - Interaktive Spiele fürs Kollegium und Unterricht - Den schulischen Alltag als Bühne betrachten <p>Sonstiges:</p> <ul style="list-style-type: none"> - alles <p>ein Logbuch ohne Eintrag</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Grundtendenz, viele differenzierte Aussagen - Konkretes mit nehmend, - Sowohl inhaltlich als auch methodisch - In der Summe viele Aspekte, die in den Alltag mit nachwirken können und dort verankert werden sollen - Vielleicht eine Möglichkeit, auf die dritte Woche einzugehen, indem man diese Transferaspekte mit einbezieht und noch mal konkret abfragt Bezug darauf nimmt und wissen will, wie war es denn mit dem Transfer, ist das Vorhaben realisiert worden, was ist damit geschehen, wenn nein, was war schuld, dass es nicht gelungen ist????
--	--	--	--

<p>55) Hier finden Sie noch zusätzliche Gelegenheit, ganz individuelle Ergänzungen und Eindrücke aufzuschreiben:</p>	<ul style="list-style-type: none"> ii) Persönliches Engagement von M. Grüssner sehr beeindruckend. jj) Eindrücke: Ich fand die Begeisterung, die vom Referenten ausging "ansteckend". Auch bekam ich für manche Situationen einen anderen Blickwinkel und Verständnishaltung kk) / ll) Eisenhower -Modell sollte intensiver genutzt werden, um zu lernen, was <u>wirklich</u> wichtig ist! mm) / nn) / oo) / pp) Schulspiel muss wieder an meiner Schule angeboten werden qq) Der Referent verstand es in äußerst motivierender Weise "fast nebenbei" äußerst wichtige Erfahrungen zu vermitteln rr) / ss) / tt) / uu) gibt es einen tatsächlichen Konflikt zwischen sich zurücknehmen, eigene Befindlichkeiten nicht über zu bewerten und trotzdem authentisch zu bleiben? vv) / ww) / xx) / yy) / 	<p>Persönliche Eindrücke:</p> <ul style="list-style-type: none"> - persönliches Engagement des Referenten - Begeisterung der Referenten ansteckend - Anderen Blickwinkel und Verständnishaltung - Referenten verstanden es, motivierend wichtige Erfahrungen zu vermitteln - <p>Inhalte:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Eisenhower Modell intensiver nutzen - Schulspiel an der Schule anbieten - Befindlichkeiten nicht überbewerten und dennoch authentisch bleiben <p>11 Logbücher ohne Eintrag</p>	<ul style="list-style-type: none"> - die Referenten haben in ihrer Persönlichkeit/Engagement sehr beeindruckt - dadurch Öffnung und Bereitschaft, sich einzulassen erleichtert - Rolle der Referenten ein wichtiger Aspekt - Vereinzelt auch inhaltliches, das nachwirkt, aber mehr die persönliche Komponente -
<p>56) Nehmen Sie Stellung zum Einsatz des Forschungslogbuchs in dieser Woche:</p>	<ul style="list-style-type: none"> r) War sehr an den Rand gedrängt s) Ich werde sicherlich nicht ständig und regelmäßig ein Logbuch führen, aber von Zeit zu Zeit ist es sicher nützlich und gewinnbringend, über Vergangenes zu reflektieren t) Die Fragen sollten noch konkreter gestellt werden. Sie werden durch Pauschalierungen und allgemeine Merkmale verflacht u) Man kann es von 2 Seiten betrachten!1) als zusätzliche Belastung 2) als kritische Selbstreflexion der eigenen Person v) Guter Ansatz, um sich wirklich Zeit zu einer ersten Reflexion zu nehmen w) Fragestellungen etwas ungenau - ich wusste manchmal nicht, was hier gemeint ist. x) Ich musste von Anfang an konsequent "dran" bleiben, sonst wäre es mir eher nicht gelungen, die Bearbeitung durch zu halten. Anfangs als lästige Zusatzaufgabe gesehen, entwickelte sich allmäh- 	<p>Positiv:</p> <ul style="list-style-type: none"> - nicht regelmäßig eines führen, aber von Zeit zu Zeit ist es nützlich und gewinnbringend, über Vergangenes zu reflektieren - kritische Selbstreflexion der eignen Person - guter Ansatz, um sich Zeit für Reflexion zu nehmen - konsequent dranbleiben, erst Zusatzbelastung, dann Vertrautheit - sinnvolles Feedback Instrument durch Regelmäßigkeit - gute Art der Reflexion - gut, zur Reflexion gezwungen zu werden und somit über Erwartungen und Erfahrungen Gedanken zu machen - Möglichkeit zum Feedback - Niederschreiben des Wesentlichen, das ohne Nachdenken aufs Papier fließt, hilft den Führungsalltag zu bewältigen - Gute Phase der Reflexion, die ohnehin zu kurz kommt im Leben <p>kritische Sicht:</p> <ul style="list-style-type: none"> - zusätzliche Belastung - lästige Pflicht - schriftliche Form nicht unbedingt nötig zur Reflexion - leichte Motivationsprobleme nach einem Input-Tag 	<ul style="list-style-type: none"> - meist positive Rückmeldung, als Wert für den Schreiber/in erkannt - auch der "Druck", die Erwartung auszufüllen, wurde nicht negativ gesehen, es war weiterhin die Möglichkeit, es nicht zu tun ... 4 Personen haben davon Gebrauch gemacht (einige mit Ankündigung, andere ohne) - Fragestellungen z.T. nicht verstanden - da noch mal drauf schauen, inwieweit diese Personen dennoch Stellung bezogen haben, oder ob sie das dann davon angehalten hat, bzw, nur ganz kurze Reaktionen vermerkt sind - Intensität der Antworten korreliert mit Einstellung???? Positive oder negative Einstellung zum

	<p>lich Routine und Vertrautheit, dann läuft´s.</p> <p>y) Mit zunehmender Regelmäßigkeit und Eintragung sinnvolles Feedback Instrument (für mich selbst auch!); allerdings leichte Motivationsprobleme f.d. Eintragung nach einem "Input-Tag"!</p> <p>z) Das Führen des Logbuches empfand ich als "lästige" Pflicht. Die einzige Motivation war vielleicht eine kleine Hilfestellung für das Erstellen der Doktorarbeit geben zu können.</p> <p>aa) Für Reflexion ist eine Verschriftlichung für mich nur bedingt nötig</p> <p>bb) Fiel mir nicht immer leicht, auf einzelne Arbeitsaufträge einzugehen, z.B. auf die Frage: Wie schätzen Sie in dem von Ihnen heute erlebten Angebot den Wert von Teamarbeit ...</p> <p>cc) War toll, eine gute Art / Möglichkeit d. Reflexion</p> <p>dd) Ich fand's ganz gut, zur Reflexion gezwungen worden zu sein und mit über meine Erwartungen /Erfahrungen Gedanken zu machen.</p> <p>ee) Finde es eigentlich nicht unbedingt notwendig</p> <p>ff) Möglichkeit zum Feedback</p> <p>gg) Wie Sie sicher feststellen konnten, habe ich mich nur am Rande mit dem Logbuch beschäftigt, da ich den Wert eines solchen Logbuchs kaum erkennen kann!</p> <p>hh) Das Niederschreiben des Wesentlichen, das ohne Nachdenken aufs Papier fließt hilft mir den Führungsalltag zu bewältigen. Es ist eine gute Phase der Reflexion, die ohnehin zu kurz kommt im "Leben".</p>	<ul style="list-style-type: none"> - nicht unbedingt notwendig - nur am Rande damit beschäftigt, kann den Wert eines solchen Logbuchs nicht erkennen - <p>Sonstiges:</p> <ul style="list-style-type: none"> - sehr an den Rand gedrängt - Fragen zu pauschalierend - konkreter stellen / Fragen ungenau - Unterstützung für wissenschaftliche Arbeit als Motivation - Nicht immer leicht auf einzelne Fragestellungen einzugehen - <p>kein Logbuch ohne Eintrag</p>	<p>Logbuch motiviert oder lässt erkennen, wie der Schreiber dazu steht???????</p> <ul style="list-style-type: none"> - F / c / k haben Schwierigkeiten formuliert ... weiter verfolgen ... - Alle haben geantwortet !!!! - Entwicklung von einigen aufgezeigt, erst nicht so motiviert, dann den Wert im Verlauf erkannt und es geschätzt - Rückbezug dieser Aussagen zur Bearbeitungsmoral beachten ... -
<p>57) Geben Sie einen Gesamttrückblick aus Ihrer persönlichen Sicht auf die Angebote dieser Woche</p>	<p>ii) gemischt</p> <p>jj) - die Woche war sehr praxisorientiert - das aktive Handeln war eine willkommene Ergänzung bzw. Vertiefung des Gehörten - die Referenten/innen waren sehr kompetent - das Äußere was sehr entspannend und wohltuend - jede Woche (I und II) war auf ihre Art für mich sehr wertvoll und gewinnbringend.</p> <p>kk) Sehr erfahrungsreich; bauten das Selbstvertrauen auf; sehr kommunikativ; kurzweilig</p> <p>ll) Wenn jemand zum Lehrgang gekommen ist, mit der Erwartung, was kann ich in der Wirklichkeit gleich umsetzen, dann wird er enttäuscht sein. Wenn ich dies als eine Möglichkeit sehe, mich von allen Seiten betrachten zu wollen und meine Denkweise auch</p>	<p>Erwartungen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - was kann ich in der Wirklichkeit umsetzen - Enttäuschung - wenn als Möglichkeit der Selbstbetrachtung, Denkweise verändern, dann hat es für die Person / Rollenverständnis viel gebracht - Kontrast zur ersten Woche ungewöhnliche Zugangsweise - Angebote nicht in erwarteter Weise vermittelt - <p>individuelle Einschätzungen des Ergebnisses:</p> <p>befürwortende Sichtweisen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - sehr praxisorientiert - aktives Handeln willkommene Ergänzung/Vertiefung des Gehörten - sehr kompetente ReferentInnen (2mal) - entspannter und wohltuender Rahmen - jede Woche (I und II) war sehr wertvoll 	<ul style="list-style-type: none"> - Kommentar zur Abschlussrunde: sollte eigentlich der Eintrag vorweg vorgenommen werden - ist nicht bei allen passiert, deshalb wohl diese Rückmeldung - Immer wieder deutlich, dass es nicht selbstverständlich ist, mit diesen Methoden zu arbeiten und überraschend für viele, wie wertvoll und gewinnbringend es sein kann - Vortrag vom Freitag unterschiedlich bewertet, je nach einlassen auf andere Methoden, kritisch

	<p>mal zu verändern, dann hat es für meine Person und für mein Rollenverständnis viel gebracht.</p> <p>mm) Sehr informativ, durch Methodenwahl kurzweilig, interessant; sehr kompetente, überzeugende Referenten</p> <p>nn) Siehe Abschlussrunde, hier wurde bereits alles gesagt</p> <p>oo) Für mich war der handlungsorientierte Ansatz wirklich gut geeignet, da mir sehr wohl bewusst ist, dass man Materialien gerne mitnimmt und archiviert - aber kaum mehr benutzt. Das eigene Erleben ist lernpsychologisch gesehen auf jeden Fall der bessere Ansatz.</p> <p>pp) Im Kontrast zur 1. Woche ungewöhnliche Zugangsweise zur Thematik (bei Rolle und Selbstverständnis). Unschlagbar der besondere Reiz von Gars. Wohltuend die zunehmende Vertrautheit mit den einzelnen Teilnehmern; zu wenig Zeit zum Austausch i.S. einer Weiterführung der Baustein-Thematik, Schulrecht Baustein war <u>sehr</u> gut, <u>inhaltlich</u> gut!</p> <p>qq) Fühlte mich während der ganzen Woche sehr wohl; Fühle mich jetzt in meiner Rolle als Führungsperson sicherer; habe neue Impulse für meine Arbeit erhalten</p> <p>rr) Als neuer Schulleiter hätte eine stärkere Gewichtung auf praxisorientierte, rollenspezifische Themen gut getan. Vor allem der zeitliche Rahmen von 2 Tagen für "Theaterpädagogik" war, wenn auch in anderer Hinsicht interessant, in meiner gegenwärtigen Situation <u>weit</u> überzogen.</p> <p>ss) Wichtig für mich: kommunizieren: Gesprächsführung, Gesprächskategorien; Führung und Rolle: Verhalten in "Stress"-Situationen, Ruhe ausstrahlen, Rolle verändert sich</p> <p>tt) Sehr viel Angebote im wahrsten Sinne des Wortes, wichtig ist, was man selbst daraus macht u. wo man persönlich "angesprungen" ist.</p> <p>uu) Ich fand die Steigerung der Angebote ganz gut. Spannungsbogen von Montag bis Freitag, der Freitag war nicht so gut, Vortrag deutlicher Abfall!</p> <p>vv) Es war eine interessante Woche mit vielen neuen Aspekten, Ideenreichtum und Hilfen für den Alltag.</p> <p>ww) Angebote wurden in nicht erwarteter Weise vermittelt. Handlungsorientierte Methode entpuppte sich als äußerst angenehm, zu allen Themen konnten vielfache Erfahrungen</p>	<p>und gewinnbringend</p> <ul style="list-style-type: none"> - sehr erfahrungsreich - aufbauen von Selbstvertrauen - sehr kommunikativ - kurzweilig - sehr informativ - durch Methodenauswahl kurzweilig, interessant, - handlungsorientierter Ansatz wirklich gut geeignet - Materialien nimmt man mit und archiviert sie - kaum mehr benutzt, - Das eigene Erleben ist lernpsychologisch gesehen auf jeden Fall der bessere Ansatz - Vertrautheit der Teilnehmer - Fühlte mich sehr wohl während der ganzen Woche - Fühle mich in der Rolle als Führungskraft sicherer - Neue Impulse für meine Arbeit erhalten - kommunizieren / Gesprächsführung - Rollthematik - sehr viel Angebote im wahrsten Sinne des Wortes, selbst etwas daraus machen, wo man persönlich angesprungen ist - Steigerung der Angebote ganz gut, Spannungsbogen von Montag bis Freitag - Interessante Woche mit vielen neuen Aspekten, Ideenreichtum und Hilfen für den Alltag - Handlungsorientierte Methode entpuppte sich als äußerst angenehm - Vielfache Erfahrungen gemacht, - Total entspannend - Theoretische Lücken selber stopfen - Teamentwicklung etwas zu kurz - Übungen halfen, die Rolle wahrzunehmen - Sehr kooperative Gruppe - Das was man ist, zeigt man in der Gruppe <p>Kritische Sichtweisen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - das Angebot entsprach nicht den Bedürfnissen von neu ernannten Schulleitern - Zu wenig Zeit zum Austausch - Mehr Gewicht auf praxisorientierte, rollenspezifische Themen - 2 Tage zu viel für den Rollenbaustein <p>Sonstiges:</p> <ul style="list-style-type: none"> - gemischt - siehe Abschlussrunde, da wurde alles gesagt - besonderer Reiz von Gars - Schulrecht Baustein war inhaltlich sehr gut - Freitag nicht so gut: Vortrag (Schulrecht) <p>kein Logbuch ohne Eintrag</p>	<p>oder weniger kritisch</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vielfach der Gewinn betont - Überwiegend positive Einschätzung - Einer deutliche Absage an die Methodik / Inhalte - Meist als Lernen im entspannten und dennoch interessanten Kontext empfunden, - Selbstreflexive Ansätze stark zu erkennen - Die Themen geschätzt und in der Methodik gute Form der Darbietung gesehen - Nicht materialorientiert, sondern mehr im selbst erleben den Wert gesehen - Theorie kann man selbst nachlesen und sich erarbeiten - Gruppendynamik und Vertrautheit sehr wichtig - Impulse für die Arbeit bekommen - Mischung aus angenehme Darbietung und Lernarrangement - Erwartungen anders, aber deshalb nicht enttäuscht - Offenheit und Akzeptanz deutlich lesbar
--	--	---	--

	<p>gen gemacht werden - wichtig war das es total entspannend (auf mich) wirkte. Die theoretischen "Löcher" kann ich - wenn nötig - im Eigenstudium stopfen. Baustein Kommunikation u. Rolle wichtig für Ausbildung, Teamentwicklung auch, kam aber etwas kurz weg.</p> <p>xx) Das inhaltliche Angebot der Woche entspricht meiner Meinung nach nicht den Bedürfnissen, die ein neu ernannter Schulleiter für seine tägliche Arbeit vordergründig begrüßt.</p> <p>yy) Die Übungen halfen mir, mich in meiner Rolle wahrzunehmen; die Gruppe ist dabei sehr kooperativ. Das was man ist, zeigt man in der Gruppe bei aller Rücksichtnahme</p>		
<p>58) Gehen Sie auf den Methodeneinsatz dieser Woche aufgrund Ihrer persönlichen Erfahrung ein:</p>	<p>ii) /</p> <p>jj) - manche Methoden waren für mich neu und machten mich neugierig - Ich habe mir vorgenommen, manche Methoden in meinem Kollegium vorzustellen und für Akzeptanz zu werben</p> <p>kk) Die Methoden sind zielführend, wenn sie durch ein theoretisches Fundament vertieft und begründet werden</p> <p>ll) Anfangs empfindet man einiges als kindisch (Kindergarten). Wer sich nicht verschließt, sondern öffnet ist auch bereit, Neues auszuprobieren. "Wer nichts Neues probiert, wird sich nicht weiter entwickeln können!"</p> <p>mm) Handlungsorientierte Methoden führen zielorientiert in die Problematik ein, sensibilisieren, bringen Erkenntnisse, Wissenszuwächse und Verhaltensstrategien. Mir persönlich fehlt, eine vertiefte kognitive Vertiefung (?weiterführende theoretische Grundlagen) zur weiteren Verarbeitung und Reflexion und späteren Nacharbeit und Erinnerung</p> <p>nn) /</p> <p>oo) Die angewandten Methoden sichern eigenes Erleben und Verarbeitung und finden dadurch eine bessere Verankerung im Gedächtnis. Dadurch ist für mich der indiv. Effekt größer als im Stile der klassischen "Unterweisung"(s.o.)</p> <p>pp) Methodeneinsatz trug zu einem insgesamt angenehmen Gesamteindruck der Woche bei. Sollte weiterhin beibehalten werden mit den besprochenen "Einschränkungen"(Schlussbespr. zu Bau-</p>	<p>Positive Rückmeldung:</p> <ul style="list-style-type: none"> - manche Methoden neu und machten neugierig - manchen Methoden im Kollegium vorstellen und für Akzeptanz zu werben - zielführend - wenn sie durch ein theoretisches Fundament vertieft und begründet werden - anfangs "kindisch", bei Öffnung und Bereitschaft etwas neues auszuprobieren, wird sich nicht entwickeln können - zielorientiert in die Problematik einführend - sensibilisierend, - bringen neue Erkenntnisse - Wissenszuwächse und Verhaltensstrategien - Sichern eigenes Erleben und Verarbeitung und verankern sich dadurch besser im Gedächtnis - Individueller Effekt dadurch größer als durch die klassische Unterweisung - Angenehmer Gesamteindruck der Woche - Sollte weiter beibehalten werden (mit den besprochenen Einschränkungen) - Durchwegs Spaß gemacht - Erleichtert Einstieg und Erarbeitung des Themas - Methoden gut gewählt - Zugang zu den Themen fällt über das aktive Tun leichter - Es war gut, viele verschiedene Methoden kennen zu lernen /aufzufrischen - Umsetzung in der Schule - Angenehme Art sich mit Themen zu befassen - Erwachsenengerechte Methoden: homo ludens - Lust auf Wiederholung und Aufgabenerweiterung <p>Kritische Rückmeldung:</p> <ul style="list-style-type: none"> - theoretische Grundlagen, vertiefende kognitive Angebote zur Vertiefung und späteren Nacharbeit - jedoch nur vereinzelt auf das Kollegium 	<ul style="list-style-type: none"> - Grundtendenz überwiegend positiv und als Bereicherung empfunden, - Vielfach Überschneidung mit Aussagen zur vorherigen Frage - Interessant die Einschätzung: erwachsenengerecht - Neben Spaß Faktor auch Lernen, Sensibilisierung und Informationen angesprochen - Theorie wird sowohl vermisst als auch als nachholbar oder erlebbar gesehen - Angenehme Form der Beschäftigung mit wichtigen und für die Arbeit relevanten Themen - Handlungsorientierung immer wieder als Begriff verwendet - Bezugnahme auf Diskussionsrunde von denen, die erst im Anschluss daran, das Logbuch ausgefüllt haben, da ist zumeist erkennbar, wer sich auf die Ergebnisse der GD bezieht - Auch im Sinne der Nachhaltigkeit, des Transfers, der Persönlichkeitsentwicklung wird argumentiert - ... intensiver noch auf Einzelaussagen schauen

	<p>stein Rolle/Selbstverst.) qq) Die Arbeit hat durchwegs Spaß gemacht. Ich würde jedoch nur einzelne Methoden in der Arbeit mit meinem Kollegium einsetzen. rr) / ss) handlungsorientierter Ansatz erleichtert nicht nur den Einstieg, sondern die Erarbeitung des Themas tt) Methoden waren gut gewählt. Der Zugang zu den Themen fällt über das "aktive Tun" immer wesentlich leichter. uu) Es war gut, so viele verschiedene Methoden kennen zu lernen (oder aufzufrischen), manche davon lassen sich bestimmt auch in der Schule umsetzen! vv) War eigentlich stressfrei! ww) S.o. xx) / yy) Die Methoden sind erwachsenengerecht: homo ludens. Man hatte Lust auf Wiederholung auch Aufgabenerweiterung</p>	<p>übertragbar - vier Logbücher ohne Eintrag</p>	<p>... vielleicht in Relation zu vorherigen noch setzen, wer hat was wann gesagt - -</p>
<p>Ergänzungen zu den Bausteinen / persönliche Kommentare</p>	<p>ii) / jj) / kk) Vielen Dank für die anregende und erfahrungsreiche Woche T.H. ll) / mm) s.o.(letzter Eintrag) nn) / oo) / pp) Deiner Arbeit wünsche ich ein gutes Gelingen. Ich würde es sehr begrüßen, wenn Erkenntnisse aus diesem, neuen Forschungsbereich möglichst weitergegeben werden könnten. Die Woche empfand ich rundherum als sehr, sehr angenehm mit steigender Motivation auf eine Art und Weise an die Aufgabe zu gehen, die allen Beteiligten möglichst gerecht wird - mich eingeschlossen. B. G. qq) Teamentwicklung: systematischer Überblick über Moderationsmethoden und Methoden zur Teamarbeit rr) / ss) /</p>	<p>Persönliche Rückmeldung: - Vielen Dank für die anregende und erfahrungsreiche Woche - Der Arbeit gutes Gelingen wünschend, mit der Bitte um Rückmeldung - Steigende Motivation in der Woche durch die Art und Weise des Herangehens - Allen Beteiligten gerecht wurde Inhaltliche Rückmeldung: - Teamentwicklung - Ergänzungsvorschläge - Schulleitungsthemen ergänzen - Weiter Wünsche für die dritte Woche 12 Logbücher ohne Eintrag</p>	<p>- interessant, wie die persönlichen Stellungnahmen auch noch manche Eintragungen von vorher in ein anderes Licht rücken, positiver lesen lassen, als das in dem Kontext der Beantwortung vorher deutlich wurde - mit Namensnennung - noch einmal die Gelegenheit genutzt, obwohl diese Seiten als Ergänzungsraum für mangelnden Platz vorher gedacht waren - schöne Entwicklung, dass es für einige eine Form der Mitteilung geworden ist - -</p>

	<p>tt) /</p> <p>uu) Ich würde es begrüßen, wenn Zeit für Reflexion (geleitet/strukturiert) unter bestimmten Fragestellungen angeboten würde, z.B. Schulleitung als Team - wie gehst du damit um? Wie "demokratisch" sind die Entscheidungen/Entwicklungen an der Schule? Wie gehst du mit schwierigen Kollegen / Konflikten mit Kollegen um? Usw! (Beurteilungen, Unterrichtsbeobachtungen ... Ganztagschule, ...) Kleingruppen, die sich für ein Thema interessieren, finden sich zusammen u. tauschen Erfahrungen aus, zeitl Begrenzung auf 1 Stunde o.ä., wie Workshop - für einen oder 2 muss ich mich entscheiden!</p> <p>vv) /</p> <p>ww) /</p> <p>xx) /</p> <p>yy) /</p>		
--	---	--	--

Brief an die Teilnehmenden

Liebe KollegInnen,

anbei ein paar Gedanken zum Wert des Tagebuch oder Logbuch schreiben, die vielleicht helfen, da auch einen Zugang zu finden und für sich selbst gute Wege der individuellen Begleitung zu finden. Es handelt sich dabei um unterschiedliche Autoren, die jeweils eigene Einstellungen und Erfahrungen anführen – vielleicht spricht die ein oder andere Sie an.

Lerntagebuch

„Der Selbstsupervision dient in besonderer Weise ein Lerntagebuch. Jeder Schulentwickler sollte ein solches Lerntagebuch führen, und es am besten auch so nennen, damit das Besondere auch immer gleich ins Auge fällt, wenn man es zur Hand nimmt: Es dient dem Lernen. Das Lerntagebuch soll nicht nur die Lernanlässe oder auch –notwendigkeiten dokumentieren, es kann auch selbst als Lernmittel ausgestaltet werden. Das geschieht, wenn nach jedem Seminar (...), nach jedem Schulbesuch und nach jeder Supervisionssitzung kurz innegehalten wird, um im Lerntagebuch etliche Notizen zu den folgenden Leitfragen niederzuschreiben:

1. Was habe ich Interessantes/Neues erfahren?
2. Was möchte ich davon in den nächsten Wochen/Monaten ausprobieren bzw. weiterverfolgen?

Ein Lerneffekt tritt ein, wenn mal alle zwei oder drei Monate im Lerntagbuch zurückblättert, um sich Rechenschaft zu geben, ob man einige der guten Vorsätze verfolgt hat und wenn nicht, warum nicht. Auch sollte man jede neue Übung (...) oder jedes neue Instrument, von dem man erfährt, sofort im Lerntagebuch niederschreiben. Man wundert sich sonst, wie schnell man Einzelheiten (...) oder gar ganze Sequenzen vergessen hat.(...) Zur Arbeit mit einem Lerntagebuch gehört eine große professionelle Disziplin. Nur wenn man sich regelmäßig aufrafft, Antworten auf die beiden Leitfragen niederzuschreiben und sich diese wie in einem Ritual z.B. zu jedem Monatsende wieder vor Augen führt, tritt der Lerneffekt ein, und wird das Tagebuch eine Art Leitfaden zum Selbstmanagement.“ (Rolff u.a. 2000, S. 245 – 247)

„Für das Danach eignen sich Lerntagebuch, Transfermeditation oder ähnliche Verfahren, die ein geistiges Sammeln, Ordnen und Festhalten anregen.“ (Weidenmann 1995, S. 41)

„Nach jedem Abschnitt im Kurs oder Seminar sollte man daher den Teilnehmern Zeit geben, um für sich festzuhalten, was sie nicht vergessen wollen und was sie sich vornehmen. Das lässt sich z.B. mit einem Lerntagebuch (...) arrangieren.“ (Weidenmann 1995, S.198)

„Selbst“-Reflexion beschreibt eine Bewusstseinslage, in der das Subjekt die Chance hat, sich kognitiv aus dem Kontext zu reißen, um der Situation gewahr zu werden und den Prozess des Abgleichens zwischen Subjekt und Objekt bewusst wahrzunehmen.“ (Forneck/Springer in: Faulstich u.a. 2005, S. 112)

Als Tipps für Führungskräfte:

„Produktiver ist es, sich ehrlich mit der eigenen Unsicherheit auseinander zu setzen und sich auf einen interessanten, aber mitunter schwierigen Prozess des Lernens und der Selbsterfahrung einzustellen. Aufzeichnungen (z.B. Lerntagebuch) und Gespräche helfen dabei.“ (Sachsenröder in: Akademiebericht 2007, S. 13)

Ihnen alles Gute und mit den besten Grüßen

Eva Post

Logbuch 3

Ein herzliches Grüß Gott!

Vor Ihnen liegen abschließende Fragen, mit denen in der jetzt dritten Woche der Fortbildung die Befragung beendendet wird. Sie beziehen sich auf die Aspekte der Nachhaltigkeit und des Transfers.

Bitte beantworten Sie die folgenden Fragen im Verlauf der Woche:

a) An welche Inhalte der zweiten Woche erinnern Sie sich spontan?

- c) "Schauspielerische Ausbildung"; Einbindung in schwierige Kommunikationssituationen; die rechtliche Seite des SL-Daseins
 - d) Übungen zur Körpersprache; Recht; Eisenhower-Prinzip
 - e) Kommunikationstraining mit Frau Karmann
 - f) Müldorfers Konzentrationsspiele; Karmann Kommunikation
 - g) Gesprächstechniken; Power durch Eisenhower; Lesung von Herrn Mühdorfer; Rollenspiele zum Selbstverständnis "Schulleiter", Kneissl "Beurteilung"
 - h) Die lustigen Spiele; Unterscheidung zwischen wichtig / unwichtig für SL; Teamentwicklung - Ablauf
 - i) Rolle und Führung...; Stabspiel, Fallentscheidungen; Statements: was ist ein "guter" Schulleiter; Fälle aus der Praxis: Elterngespräch; Teambildung
 - j) Körpersprache (Grüssner); Übungen zur Teamfähigkeit
 - k) Unterrichtsbeurteilung; GUV; viele Inhalte, Ansichten aus den Besprechungen
- b) Sind Ihnen in der Zeit nach dem letzten Lehrgang Inhalte daraus in Ihrer beruflichen Tätigkeit zugute gekommen? Wenn ja, welche? Bitte beschreiben Sie die Situation genauer.
- a) Gesprächsführung: Eltern, Kollegen, Politik - Gespräche im Zuge der Klassenbildung; Schulrecht: Unterrichtspflicht
 - b) Hilfen bei der Analyse der Situation im Kollegium - Wer macht was wann mit wem?
 - c) Die "Rechtsgrundlagen", die im 2. Baustein gelegt wurden, konnte ich öfters gewinnbringend einsetzen, indem ich Rechtsfragen schnell und umfassend beantworten konnte
 - d) Nicht in konkreter Situation, aber allgemein durchaus brauchbar
 - e) Gespräch mit Kollegen, die Schwierigkeiten mit Schülern und Eltern haben (hatten); Gespräche mit Eltern, deren Kinder nicht die erhofften Noten für ein Übertrittszeugnis erreichten
 - f) Zeitmanagement: wichtig - unwichtig, sofort - später
 - g) Eisenhowerprinzip - Zeitmanagement, Zeitgewinne durch konsequente Vermeidung von Arbeit im Quadranten C; bewusste Vorbereitung von "Krisengesprächen" mit Eltern, Lehrern im Blick auf "Gesprächstechniken"
 - h) Eine höhere Sensibilität in Bezug auf Körpersprache; mehr Verständnis für Prozesse in den neu gebildeten Teams
 - i) Entscheidungen: wichtig - unwichtig, sofortiger Handlungsbedarf; Rolleneinnahme bei Schulveranstaltungen (Schüler, Eltern, Politik; Verbände, etc.)
 - j) Nein
 - k) War nicht im 2. Lehrgang; aus dem 1. Lehrgang: besprechen der Rechtsgrundlagen, WIN; ...
- c) Verbänden Sie in der Zwischenzeit weitere Bezugspunkte in Form von Assoziationen, Parallelen oder Gegenteiliges mit den Inhalten und Methoden der Woche im Januar?
- a) Gefundene Ansatzpunkte (Ideenbörse) wurden realisiert (Montagnachmittag; Anregungen fanden in 3. Woche ihren Niederschlag; die 3. Woche war in Hinblick auf Info-Gewinn die optimalste.
 - b) "Learning by doing" ist nach wie vor aktuell
 - c) /

- d) /
- e) In Konferenzen haben mit Tipps und Anregungen zur Gesprächsführung bzw. Motivation geholfen
- f) /
- g) Immer wieder Rückerinnerungen an "Rollensituationen" im täglichen Arbeitsablauf. Meist Bestärkung / Verstärkung "des eigenen Verhaltens(1), auch bewusste Änderungen(2) / Anpassung an Erfahrungen einzelner "Rollenerlebnisse". (1) Umgang mit E, L, SS; (2) Aufgaben abgeben, auf Sachverstand von Kollegen vertrauen, aber auch Leistungen erbitten, einfordern
- h) Fällt mir jetzt nichts ein
- i) Ablauf im Teamentwicklungsprozess, Karten der Statements "Gute Führung" befinden sich in meinem Büro; Arbeitsformen für Erwachsene habe ich in Konferenzen 1:1 übernommen
- j) Eigentlich nicht, da der schul. Alltag dazu wenig Gelegenheit gibt. Auch sind viele Lehrer nicht gerne dazu bereit, sich auf Neues einzulassen. Der Altersdurchschnitt der Lehrkräfte an meiner Schule ist sehr hoch
- k) /

- d) Wenn Sie abschließend noch etwas mitteilen möchten:
 - a) Ein persönlich angenehmer, in vielen Belangen bereichernder Lehrgang mit guter Stimmung und allgemein praktiziertem Wohlwollen!
 - b) Ich bin froh, in diesem Lehrgang gelandet zu sein. Danke Eva!
 - c) Die gesamte Ausbildungssequenz fand ich in der Summe für mich sehr gewinnbringend. Sie legte ein sehr gut verwertbares Fundament bzgl. Der Aufgabenstellungen, mit denen ein SL in seiner täglichen Arbeit konfrontiert wird.
 - d) /
 - e) Ich fand den Tag zum Thema: "Was ist guter Unterricht" für mich sehr wichtig. Auch ist der Meinungs austausch innerhalb der Kursteilnehmer sehr fruchtbar, da ich mich in vielen Punkten bestätigt fühle, bzw. neue Ideen und Anregungen mitnehmen kann.
 - f) Praxis / Handlungsorientierung wirkt "atmosphärebildend"; Gespräche "zwischen" den Themen sehr förderlich; weitere Treffen erwünscht!
 - g) Wichtigster und ertragreichster Programmteil dieses Lehrganges: Mittwoch "Unterricht beurteilen" mit Frau Karmann; Herzlichen Dank für Ihre offene, verständnisvolle Art der Lehrgangsleitung
 - h) Vielen Dank für die freundliche Begleitung, gute Gespräche und das vielfältige Angebot
 - i) Einige "theoretische" Konstrukte konnte ich in der "Praxis" bereits umsetzen
 - j) Die Lehrgänge waren ganz o.k.! U.a. der Erfahrungsaustausch in LG III war sehr fruchtbar. Diese Kompetenzen aus dem internen Bereich heraus sollten noch stärker berücksichtigt werden. Auch auf die Gefahr hin, dass nicht alles im Vorfeld streng, eng, exakt organisiert ist.
 - k) Danke für dieses angenehme "Lern- u. Infoklima"

Logbuch E

Eva's Logbuch 7.-11.01.08:

7.1.2008

Einstieg 12.30 - 15.00 Uhr:

- Vorbereitung des Raums/ Organisation: Namensschilder, Beamer/Laptop, eigener Sitz- und Arbeitsplatz, Namensliste überprüfen, Infos vom Haus aufhängen, Hinweise für die Woche an die Pinwand hängen,
- Unterlagen noch einmal durchlesen: wesentliche Aspekte des Forschungslogbuchs / Programminhalte und Themen / Was war in der letzten Woche? Was greifen wir noch mal auf? Fragen zur Zwischenzeit stellen - in welcher Form einbringen, wie viel Zeit dafür einplanen? Einbindung der "Neuen" in die Gruppe, Infodefizit ausgleichen,
- Planung des eigenen Nachmittagsreferats anschauen: Rollenverteilung der ReferentInnen, Besonderheiten dieser Gruppe - noch größerer Männeranteil als in der ersten Woche, Neuzugänge beachten, Rhythmisierung zwischen Übungen und Theorie überlegen, Raumeinteilung, Zeitschema aufschreiben, Sitzordnung verändern, Materialien zurecht legen, Kaffeepause einplanen, Übergang zum Essen - und anschließende Fortsetzung am Abend gut gestalten, Einsatz des Forschungslogbuchs berücksichtigen,
- Einführende Worte überlegen: Wie kann ich den Einstieg in die Arbeit mit den Forschungslogbüchern gut gestalten? Wie kann ich einen guten Weg zwischen Motivation und Bereitschaft finden, der sowohl der Untersuchung gerecht wird, als auch den TeilnehmerInnen mit ihren Bedürfnissen, ebenso dem Anspruch nach Selbstreflexion ?
- Überleitung von Organisatorischem bis zum Thema: Teamentwicklung
- Erste Begegnungen mit TeilnehmerInnen vor dem Lehrgang / kurze Gespräche:
 - TN: momentan Situation beschreiben, neue Schule, neue Aufgabe, Rückgriff auf letzten Lehrgang: eigenes Reflexionssystem gefunden, Autofahrt, Hin- und Rückweg dazu nutzend, sehr erholsame Fahrstrecke, dadurch jeweiliges Ankommen sehr entspannt, man kann vieles hinter sich lassen beim Heimkommen, sehr entlastend, kann sich gut einstimmen und zur Arbeit kommen
- persönliche Begrüßungen, kurze Einstiegsgespräche: wie geht es gerade, wie sieht es in der Schule aus, wie waren die Ferien / Weihnachten / freie Zeit

Lehrgangsbeginn 15.00 Uhr:

- Ansprache: Begrüßung, neue TeilnehmerInnen gesondert begrüßen und sich vorstellen lassen; Infos zum Haus geben, da einige noch nicht in Gars waren; Programmübersicht geben und kurze Erläuterung zu den geplanten Bausteinen; Forschungslogbuch der letzten Woche erwähnen und überleiten auf die Arbeit mit dem Logbuch in der aktuellen Woche
- Forschungslogbuch: Info zum Reflexions-Schwerpunkt dieser Woche: Methodische Auseinandersetzung mit den Angeboten der anstehenden Woche, Lernen auf diesem Weg als Möglichkeit? Rückfrage nach Erfahrungen aus der letzten Woche, Zielrichtung und Zeitmanagement angeben,
- Freiwilligkeit: freiwillige Teilnahme bei der Bearbeitung des Logbuchs; daraufhin Ankündigung von drei KollegInnen, nicht mitzumachen, weil sie diese Form der Selbstreflexion nicht wollen, die Entscheidung wird selbstverständlich akzeptiert, zumal sie, wie die TeilnehmerInnen bekräftigen, nichts mit den Inhalten und Methoden zu tun haben, sondern eine rein persönliche Gegenwehr darstellen
- Erster Eintrag: Was ist noch aus der letzten Woche in Erinnerung? Was erwarte ich für diese Woche? Austeilen der Logbücher, Unruhe und Gespräche, die nur langsam abebben, nur noch sehr leise ein Zweiergespräch der Kollegin, die nicht mitmachen möchte, vielfach vertieftes Arbeiten, einige blättern und scheinen zu überlegen

- Einschätzung der Gesamtsituation: verhalten, teilweise motiviert, teilweise nicht sehr motiviert, Akzeptanz des Anliegens und Erledigung der Anforderungen

Überleitung zum inhaltlichen Baustein (was wird den TeilnehmerInnen mitgeteilt):

- Vorstellen der Referentin und des Teamgedankens, langjährige gemeinsame Tätigkeit, aber aus unterschiedlichen Aufgabenbereichen kommend,
- Intention des Bausteins: Kurze Erläuterung zum Aufbau des Angebots mit Hinweis auf erlebnis- und erfahrungsorientierte Ausrichtung und dabei der rote Faden durch die Powerpointpräsentation, die die Inhalte einführen und wiedergeben soll. Hauptschwerpunkt liegt beim Erleben und anschließenden Reflektieren, so dass weniger theoretische Aspekte isoliert vorgetragen werden, sondern durch das Erleben soll die Möglichkeit geschaffen werden, dieses zu reflektieren und damit Bezüge zur Realität und zur Theorie herzustellen
- Relevanz von Teamentwicklung im Schulentwicklungsprozess ansprechen und erläutern, immer mehr der Gedanke, die anstehenden Aufgaben zu verteilen und als Teams sowohl in der Schulleitung als auch im Kollegium zu agieren,
- Rhythmisierung des Nachmittags und abends vorstellen (Pausen, Essenzeiten)
- Freiwilligkeit beim Mitmachen betonen

Gesamtrückschau auf den Nachmittags- Abendbaustein:

(erfolgt im Nachhinein, da selbst involviert als Referentin)

Einlassen auf Übungen durch die TeilnehmerInnen:

- nicht überschwänglich, aber willig und bereit mitzumachen (gemeinsames Wegrücken der Tische und Stühle, Gestaltung des Sitzkreises, Gespräche über Bewegung und Aktivität)
- Auswertungen und Reflexionen der einzelnen Übungen wurden mit regem Interesse angenommen, Nachfragen zu hinter den Übungen stehenden Gedanken und Überlegungen, Einnordung in das schulische Umfeld mit zwei Ausrichtungen: diese Übungen kann ich mit meinen KollegInnen nicht machen / einige Erlebnisse erinnern an solche des Schulalltags, Transfer in den beruflichen Alltag einfordernd, als ReferentInnen dazu Unterstützung geben und Erfahrungen anführen (beim You-Spiel wird die Erfahrung geäußert, dass das sehr an den Tagesbeginn in der Schule erinnert, bei dem auch von allen Seiten Anliegen kommen; bei den Strategien zum Stabablegen werden Erfahrungen geäußert, die auf Gruppenerlebnisse zurück zu führen sind - Anspannung, Zuweisungen, sich zurück ziehen, Führung übernehmen)
- teilweise Ermüdung bei den TeilnehmerInnen sichtbar (auf die Anreise, Anspannung zurück zu führen?)
- beim PP-Vortrag Interesse und Müdigkeit sichtbar, engagierte Diskussionen (was ist das wesentlich von Teamarbeit - auch Einzelkämpfer haben ihre Berechtigung, Führungsrolle lässt neue Aufgabenfelder entstehen, wie bringe ich mich ein mit meiner neuen Rolle?)
- Einwände inhaltlicher und methodischer Art: was hat diese Übung für einen Sinn? Was hat das mit unserem Thema zu tun? Darüber Diskussionen, die teilweise von den TeilnehmerInnen selbst argumentativ getragen werden, teilweise durch die ReferentInnen erläutert werden, in den Diskussionen ist Interesse und Auseinandersetzung deutlich bei den meisten spürbar (interessant, sich in der spielerischen Situation zu erleben, mal drüber nachzudenken, wie man reagiert, sich selbst als "typisch" zu erleben, aber auch die anderen dabei zu beobachten, es wird viel gegenseitiges Vertrauen und Wahrnehmen aufgebaut, etwas, was oft im Alltag zu kurz kommt)
- Spielfreude und das Miteinander beobachtbar, das die Annäherung erleichtert und Nähe aufbauen hilft, man lacht miteinander, hilft sich gegenseitig und freut sich über die Bewältigung von Aufgabenstellungen durch kooperatives Verhalten

- Sowohl der Abbau von Distanz als auch körperliches aufeinander zugehen ist zu beobachten (auf die Schulter klopfen, sich im Vorbeigehen berühren, zulächeln, nebeneinander stehen, anstupsen)

Eigene Rolle:

- Zunächst von der Leitung und deren Aufgaben organisatorischer und inhaltlicher Art, zur Einführung des Logbuchs in die Selbsttätigkeit als Referentin. Diese Übergänge als sehr anstrengend empfunden, da die Rollen klar belegt.
- Zum einen mit der Lehrgangsleitung und deren Position und Aufgaben im Rahmen des Schulleiterlehrgangs, die bereits in der ersten Woche ausgefüllt wurde und im Vergleich zu bisherigen Leitungen gesetzt wird und damit bestimmten Erwartungen unterliegt,
 - dann in die Rolle der Forscherin, die mit dem Logbuch etwas zusätzliches von den SchulleiterInnen verlangt aus persönlichem Interesse heraus, das Forschungsanliegen vertritt, aber auch weiß, dass es eine zusätzliche Belastung darstellen kann, die nicht jeder gerne annimmt,
 - zum Schluss in die Rolle der Referentin, die einen Baustein einbringt. Dieser bringt zunächst eine Konfrontation mit ungewöhnlich und fremd anmutenden Methoden mit sich, die in der Fortbildung nicht selbstverständlich sind und eines Prozesses zur Akzeptanz bedürfen,
 - somit liegt in dieser Rolle eine zusätzliche Herausforderung, da die Inhalte nicht mit Hilfe der üblichen Methoden vermittelt werden und die TeilnehmerInnen erst ihren Zugang finden müssen.
- Die Rollenwechsel und darin die Aufgabenwechsel und die damit verbundenen Anforderungen gut in sich selbst abzufedern ist anstrengend und kostet Energie. Einerseits schwirrt während der Referentintätigkeit der Anspruch im Kopf: es muss noch Zeit für die Logbucharbeit sein, andererseits soll den Diskussionen und Beiträgen Zeit eingeräumt werden und diese gewürdigt und zugelassen werden.
- Zusätzlich die Mitreferentin nicht belasten wollen, die sich intensiv mit einbringt, aber die nicht über Gebühr eingebunden werden soll, da sie sich bereits mehrfach unterstützend schon eingebunden hat

Zum Abschluss des Tages, am Abend erfolgt die Einforderung des Eintrags ins Logbuch zum Thema: Teamentwicklung

- Überwindung, Müdigkeit spürbar (20.45 Uhr), auch die eigene und damit die "Zumutung" leicht nachvollziehbar
- Unterschiedliche Reaktionen: einige nehmen das Forschungslogbuch als "Begleiter" an und schreiben auch zwischen den Zeiten etwas hinein, andere lehnen es ab und wollen es sichtbar nicht gern in die Hand nehmen, einige akzeptieren es als Begleiterscheinung dieser Woche und tragen ihre Überlegungen ein, immer wieder Rückgriffe in Form von Nachblättern auf das Logbuch der ersten Woche zu beobachten
- Eintragszeiten sehr unterschiedlich: einige nehmen das Logbuch mit und tragen vermutlich ihre Beobachtungen auf ihrem Zimmer ein, einige gehen sehr schnell, nach einem kurzen Eintrag aus dem Raum, andere sitzen 15 Minuten und schreiben konzentriert
- Es finden teilweise auch leise Gespräche der "Nicht-Schreibenden" statt
- Zum Abschluss des Tages wird der Raum für den nächsten Tag hergerichtet. Die Tätigkeit tut gut als Ausgleich zu der Anspannung des Tages und mit dem Blick auf den vergangenen Tag und einem vorsichtigen Überlegen, was am nächsten Tag ansteht.
- Kurzes Abschlussgespräch mit der Referentin, Teamgefährtin als Rückschau auf die gemeinsame Arbeit - was ist gut gelaufen, wo war etwas anders als geplant. Insgesamt als Resümee recht zufrieden, die Gruppe hat gut mitgemacht, sich eingelassen, Widerstand

eines Kollegen ist ganz leicht spürbar, aber er ist sehr kooperativ und lässt sich seine Abwehr recht zurückhaltend anmerken. Die Diskussionen waren angeregt, die Zeit war sehr dicht und zu knapp, da die Diskussionen um die Rolle der Führungskraft im Teamentwicklungsprozess zu kurz gehalten erschien. Rückblick, ob jede mit ihren Anteilen des Bausteins zufrieden war, Aufgabenverteilung und Zeitgewichtung reflektiert, das Gespräch entlastet auch, da die zusätzliche Sichtweise hilft, einige Beobachtungen zu bestätigen oder zu ergänzen. Gespräche über einzelne TeilnehmerInnen, die "auffallen" nur ganz kurz angerissen.

22.33 Uhr: nach dem obigen Eintrag: K.O.

8.01.2008

Einstieg 9.02 Uhr:

- Begrüßung: Fragen nach dem Befinden, bezogen auf den gestrigen Tag, ist vom Vorabend noch etwas übrig geblieben, das beschäftigt?
- Anmerkungen der TeilnehmerInnen zum Vortag: Eines der Spiele hat "nachgewirkt" und wurde im Klosterkeller noch einmal aufgegriffen (das Rückwärts zählen hat beschäftigt und wurde noch reflektiert), keine weiteren konkreten Angaben dazu.
- Ebenso keine weiteren Anmerkungen zum Inhalt, zu den Methoden oder zum Ablauf. In der gemeinsamen Aussprache wurde das auch nicht weiter explizit eingefordert und nachgehakt,
- Umschwenken auf die neue Referentin: Vorstellung der Person, Angaben zu ihrem Beitrag, Anliegen dieses Bausteins in der gesamten Woche,
- Hinweis auf Forschungslogbuch: als nächsten Schritt an diesem Morgen, darin nun die Erwartungen und Erfahrungen zum anstehenden Thema eintragen,
- Übernahme des aktiven Teils durch die Referentin:
 - o Bezugnahme auf die Eintragung in Form von: was sind die Erwartungen der TeilnehmerInnen, in der "Vorstellungsrunde" durch die ausgelegten Postkarten noch einmal die Gelegenheit, darauf Bezug zu nehmen
 - o Beim anschließenden inhaltlichen Input große Aufmerksamkeit und Interesse
 - o Aufgeschlossenheit den vielfältigen Methoden gegenüber, Einlassen auf Methoden, Diskussionsbereitschaft und intensive Gespräche
 - o Eine TeilnehmerIn fällt immer wieder auf: nimmt sich aus Übungen raus, spricht mit ihren Nachbarn, kommt zu spät, geht einfach raus, kommentiert ungefragt - hatte am Vortag bereits erklärt, dass sie keine Einträge in das Logbuch vornehmen wird - ohne Erläuterung ihrer Beweggründe
 - o Teilweise undiszipliniertes Gesprächsverhalten in der gesamten Gruppe, wenn es zu Austausch über Erfahrungen und Alltagsverhalten geht
 - o Viel Bedürfnis nach Unterlagen, Kopieranforderung von Folien, die die Referentin einsetzt
 - o Klare Strukturierung des Beitrags durch die Referentin
 - o Positive Reaktion auf Rollenspiele erkennbar, aus der Ferne beobachtbar, dass sehr viel Austausch und gegenseitige Bereitschaft sich mitzuteilen und einzubringen vorhanden ist
 - o Hoher Männeranteil wird in den Gesprächen deutlich (auch nach Aussagen der Referentin bestätigt), die sehr sachbezogen und eher weniger diskussionsbereit agieren, die Diskussionen werden von den wenigen Frauen dominiert, bzw. von einzelnen Männern, die sich sehr bereitwillig insgesamt einbringen

Anschließend an den Baustein Kommunikation:

- Es wurde ausreichend Zeit zum Schreiben eingeräumt (der Beitrag wurde bereits um 17.00 Uhr abgeschlossen - Eintrag ohne Zeitdruck)
- Beobachtbar war ein unterschiedliches Umgehen mit der Aufgabe: manche schreiben sehr engagiert, andere nehmen das eher als lästige Aufgabe, einige wenige nehmen sich raus und verlassen mit dem Logbuch den Raum, die Nicht-SchreiberInnen unterhalten sich leise. Damit ist es schwer umzugehen, da sie auch auf direkte Ansprache nur bedingt reagieren und den Raum verlassen.
- Die Referentin war entsprechend vorinformiert und fragte einzelne nach ihren Einträgen und bekundete Interesse an den Einträgen und Ergebnissen

Am Abend, bei der Weinprobe:

- Bezug nehmend am Abend: eher indirekt, Logbuch immer wieder als Instrument erwähnt, das zeigt sich durch Anmerkungen ganz nebenbei (das sollte man mal aufschreiben, eigentlich hat das Schreiben auch eine gute Seite, man kommt mal zur Ruhe, ich les das mit einem gewissen Abstand dann doch wieder ganz gerne, wenn man es nur nicht erst aufschreiben müsste, sondern so zur Verfügung hätte)
- Eine Stellungnahme im Einzelgespräch mit einem Teilnehmer: er hat sehr viel geschrieben, will sich da einbringen, seiner Einschätzung nach nehmen das andere teilweise eher satirisch, auf manche Fragen weiß man ganz viel zu schreiben, auf andere weniger, ist aber eine gute Form der Reflexion und freiwillig würde man es sicher nicht machen

Mein persönliches Empfinden nach diesem Tag:

- immer wieder eine kleine Hürde für mich, die zu überspringen ist,
- ein wenig Widerstand ist spürbar und verständlich, da ich selbst das Wissen darum habe, dass es nach einem langen, intensiven Tag noch einmal eine Zusatzbelastung darstellt, sich hinsetzen und schreiben zu müssen, ein Gespräch wäre da sicherlich einfacher zu führen
- auch das Gefühl, etwas abverlangen zu müssen, hinterlässt etwas Unwohlsein, da die TeilnehmerInnen zunächst es als Zugeständnis an mich sehen - nach meiner Einschätzung, vielleicht ist es aber auch gar nicht so
- gleichzeitig will ich nicht immer darauf hinweisen, dass es auch eine Erfahrung für sie ist, die hilfreich für das eigene Berufsverständnis, für das Umgehen mit Erfahrungen sein kann. Das Selbstreflexionsinstrument ist eine Erfahrung, die sie sonst so ohne weiteres nicht machen können und gleichzeitig noch eine Rückmeldung bekommen können, sich in der Gruppe austauschen können, die Zeit zur Verfügung haben, die entsprechenden Fragen, die Hilfestellung geben sollen
- dennoch, es ist in allem Wohlwollen zu spüren

9.01.2008

Einstieg am Morgen:

- allgemeines Abfrage nach Befindlichkeit, Fragen zur Organisation, Gelegenheit gebend, für Anmerkungen (wird in der Regel wenig genutzt, ist auch hier so - wahrscheinlich ist das Bedürfnis etwas zu sagen zusätzlich durch das Logbuch noch abgedeckt)
- Vorstellen der neuen Referenten und deren Thema

- Dann stellen sich die Referenten zusätzlich noch selbst vor und nehmen auf das Logbuch Bezug, in dem sie auf die Möglichkeit verweisen, hier Erwartungen und Erfahrungen zu formulieren
- Eintrag ins Logbuch zu den Erwartungen und Erfahrungen, mit dem Hinweis durch mich eingeleitet, dass zu diesem Thema vielleicht noch wenig Vorstellungen existieren, und dass es ganz spannend sein kann, da noch mal am Donnerstag nachzuschauen, was im Vorfeld an Überlegungen vorhanden war und nun, was daraus geworden ist. Als motivierendes Element gedacht und gleichzeitig im Sinne einer Sensibilisierung für das Instrument Logbuch, welche Vorzüge es mit sich bringt, es für sich zu nutzen
- Photos von der dann folgenden Schreibsituation gemacht: Symbolisierend, wie unterschiedlich mit der Eintragungssituation umgegangen wird

Beginn der Einheit: Rolle und Selbstverständnis (9.15 Uhr):

- Einstieg mit Materialien zur Rolle (Küchenrolle, Garnrolle, Prinzenrolle, Klorolle, ...), darauf folgen freie Äußerungen zu bisherigen Erfahrungen mit der Rolle der SchulleiterInnen, die Reaktionen sind erst sehr verhalten: von "was soll nun das wieder", bis zu sehr intensiven Gedankengänge, die dann formuliert werden. Es wird sichtbar, das ein Auseinandersetzen, sich zunehmend einlassen, auch von den Referenten als Bitte zu Beginn formuliert: einlassen auf die Angebote, sich aufbaut, gelöste Stimmung und Lachen sind beobachtbar.
- Die Einteilung in Kleingruppen ist ein lustiges Miteinander, die meisten kennen ihre Namen voneinander noch nicht recht, sind unkonzentriert, versehen Übungen mit Kommentaren, wo es nicht passt (auffällige Frau), nehmen die Angebote aber insgesamt recht positiv an,
- Arbeit in zwei Kleingruppen: da ist für mich bedingt Beobachtungsmöglichkeit, da eher intime Atmosphäre, in die man nicht ohne weiteres eindringen sollte, da im Sinne von persönlichkeitsbildenden Elementen auch viele Präsentationsformen enthalten sind, die durch unverhofftes Hinzukommen und -gehen gestört werden können. Diese Erfahrungen berufen sich auf bereits erlebte Situationen in vorherigen Lehrgängen. Insofern findet nur eine zurückhaltende Teilnahme nach Absprache mit den Referenten statt.
- Insgesamt ein zunehmend entspannteres Miteinander in der Gruppe spürbar, es bahnt sich Vertrautheit an, weitergehende Bereitschaft, sich einzulassen und die methodischen Angebote für sich als Gelegenheit sich zu erfahren und zu erleben anzunehmen
- Innerhalb der Kleingruppen intensive Arbeitsatmosphäre abwechselnd mit Gelächter und entspannten Übungen, die auflockern und wieder Gelegenheit geben, in der Gruppe neue Konzentration aufzubauen
- Weitere Beobachtungen: Kleingruppenseitig scheint sich zu entwickeln, es entsteht eine interne Gesprächskultur der jeweiligen Untergruppen, gelöste Stimmung beim Essen wahrnehmbar, viele angeregte Gespräche und intensiver Austausch sowie rege Diskussionen können beobachtet werden
- Engagierte Beteiligung fast aller TeilnehmerInnen
- Erneut auffälliges Verhalten der bereits angesprochenen Teilnehmerin, die auch nach Rücksprache durch die Referenten als schwierig und wenig integrierbar empfunden wird. Dennoch gelingt es der Gruppe, miteinander zu agieren und diese Verhaltensweisen aufzufangen
- Eintrag ins Forschungslogbuch am Donnerstag nach den drei Halbtagesbausteinen der Referenten: in der Kleingruppe Eintrag und dann ins Plenum zur Gruppendiskussion

17.00 Uhr: Gruppendiskussion (siehe entsprechende Aufzeichnungen - als Beobachterin anwesend und dann das Gespräch transkribiert).

Anschließend Rückmeldung für die Diskussionsleiterin, die ihre Rolle gerne reflektiert haben möchte, wie das Gespräch gelaufen ist, ob in meinem Sinn gefragt und geleitet wurde. Positive Resonanz meinerseits darauf, da diese Rolle sehr gut ausgefüllt wurde. Auch die beiden Referenten des Tages erhalten die eingeforderte Rückmeldung und sind mit ihren Beobachtungen und Ergebnissen zufrieden.

Die Abendgestaltung findet im Klosterkeller des Instituts statt ...

11.01.2008

9.00 Uhr Einstieg in den Tag:

- Rückfragen nach Bedürfnissen und Kommentaren: kein Bedarf angemeldet
- Organisatorische Hinweise das Haus betreffend
- Vorstellung des Referenten vom Vormittag, der bereits bekannt ist, da er am Abend vorher schon anwesend war
- Referat (Dauer 2 Stunden)
- Abschluss des Lehrgangs: Rückblick, Organisation, Verabschiedung

Gesamteindruck der letzten Stunde:

- kein Bedarf an zusätzlicher Rückmeldung oder Reflexion
- eher müde Stimmung
- Vorfreude auf Teil III geäußert
- Besprechen der Inhalte des kommenden Lehrgangs mit Rückgriff auf die Gruppendiskussion des Vortages, die insofern sehr hilfreich war, Sammeln der Anregungen und notieren der Wünsche und Anliegen
- Einsammeln der Logbücher durch die TeilnehmerInnen
- Zusätzlicher Evaluationsbogen der Akademie
- durchaus positiv durch die freundliche, teilweise herzliche und zuvorkommende Verabschiedung

Logbuch E Auswertung

Kategorien Logbuch E

Leitung:

- Eigene Biographie
- Ausbildung / Professionalisierung
- Erwachsenenbildung / Lehrerfortbildung
- Leitung und Moderation:
 - Selbstverständnis der Leitung
 - Aufgaben der Leitung
 - Arbeit im Vorfeld
 - Einstiegsphase
 - Transparenz
- Team
- Rahmenbedingungen

- Eigene Ziele

Lernen:

- Methoden
- Lernen
- Themen
- Reflexion
- Transfer
- Nachhaltigkeit

Adressaten:

- Lehrkräfte
- Führungskräfte
- Distanz und Nähe
- Widerstand-Freiwilligkeit

Kategorie	Inhalt des Logbuchs E	Kommentar
Rahmenbedingungen	<p>Vorbereitung des Raums/ Organisation: Namensschilder, Beamer/Laptop, eigener Sitz- und Arbeitsplatz, Namensliste überprüfen, Infos vom Haus aufhängen, Hinweise für die Woche an die Pinwand hängen, (7.1.08)</p> <p>Raumeinteilung, Zeitschema aufschreiben, Sitzordnung verändern, Materialien zurecht legen, Kaffeepause einplanen, (7.1.08)</p> <p>Rhythmisierung des Nachmittags und abends vorstellen (Pausen, Essenzeiten..) (7.1.08)</p>	

Kategorie	Inhalt des Logbuchs E	Kommentar
Leitung	<p>Unterlagen noch einmal durchlesen: wesentliche Aspekte des Forschungslogbuchs / Programminhalte und Themen / Was war in der letzten Woche? Was greifen wir noch mal auf? Fragen zur Zwischenzeit stellen - in welcher Form einbringen, wie viel Zeit dafür einplanen? Einbindung der "Neuen" in die Gruppe, Infodefizit ausgleichen, (7.1.08)</p> <p>Planung des eigenen Nachmittagsreferats anschauen: Rollenverteilung der ReferentInnen, Besonderheiten dieser Gruppe - noch größerer Männeranteil als in der ersten Woche, Neuzugänge beachten, Rhythmisierung zwischen Übungen und Theorie überlegen, (7.1.08)</p> <p>Übergang zum Essen - und anschließende Fortsetzung am Abend gut gestalten, (7.1.08)</p> <p>Überleitung von Organisatorischem bis zum Thema: Teamentwicklung, (7.1.08)</p> <p>persönliche Begrüßungen, kurze Einstiegsgespräche: wie geht es gerade, wie sieht es in der Schule aus, wie waren die Ferien / Weihnachten / freie Zeit (7.1.08)</p> <p>Ansprache: Begrüßung, neue TeilnehmerInnen gesondert begrüßen und sich vorstellen lassen; Infos zum Haus geben, da einige noch nicht in Gars waren; Programmübersicht geben und kurze Erläuterung zu den geplanten Bausteinen;</p>	

	<p>(7.1.08)</p> <p>Überleitung zum inhaltlichen Baustein (was wird den TeilnehmerInnen mitgeteilt): Vorstellen der Referentin und des Teamgedankens, langjährige gemeinsame Tätigkeit, aber aus unterschiedlichen Aufgabenbereichen kommend, (7.1.08)</p> <p>Zum Abschluss des Tages wird der Raum für den nächsten Tag hergerichtet. Die Tätigkeit tut gut als Ausgleich zu der Anspannung des Tages und mit dem Blick auf den vergangenen Tag und einem vorsichtigen Überlegen, was am nächsten Tag ansteht. (7.1.08)</p> <p>Begrüßung: Fragen nach dem Befinden, bezogen auf den gestrigen Tag, ist vom Vorabend noch etwas übrig geblieben, das beschäftigt? (8.1.08)</p> <p>Umschwenken auf die neue Referentin: Vorstellung der Person, Angaben zu ihrem Beitrag, Anliegen dieses Bausteins in der gesamten Woche, (8.1.08)</p> <p>allgemeines Abfrage nach Befindlichkeit, Fragen zur Organisation, Gelegenheit gebend, für Anmerkungen (wird in der Regel wenig genutzt, ist auch hier so - wahrscheinlich ist das Bedürfnis etwas zu sagen zusätzlich durch das Logbuch noch abgedeckt)</p> <p>Vorstellen der neuen Referenten und deren Thema (9.1.08)</p> <p>Einstieg in den Tag: Rückfragen nach Bedürfnissen und Kommentaren: kein Bedarf angemeldet Organisatorische Hinweise das Haus betreffend Vorstellung des Referenten vom Vormittag, der bereits bekannt ist, da er am Abend vorher schon anwesend war Referat (Dauer 2 Stunden) Abschluss des Lehrgangs: Rückblick, Organisation, Verabschiedung (11.1.08)</p> <p>Besprechen der Inhalte des kommenden Lehrgangs mit Rückgriff auf die Gruppendiskussion des Vortages, die insofern sehr hilfreich war, Sammeln der Anregungen und notieren der Wünsche und Anliegen (11.1.08)</p> <p>Zusätzlicher Evaluationsbogen der Akademie durchaus positiv durch die freundliche, teilweise herzliche und zuvorkommende Verabschiedung (11.1.08)</p>	
--	---	--

Kategorie	Inhalt des Logbuchs E	Kommentar
Eigene Ziele	<p>Einsatz des Forschungslogbuchs berücksichtigen, (7.1.08)</p> <p>Einführende Worte überlegen: Wie kann ich den Einstieg in die Arbeit mit den Forschungslogbüchern gut gestalten? Wie kann ich einen guten Weg zwischen Motivation und Bereitschaft finden, der sowohl der Untersuchung gerecht wird, als auch den TeilnehmerInnen mit ihren Bedürfnissen, ebenso dem Anspruch nach Selbstreflexion? (7.1.08)</p> <p>Forschungslogbuch der letzten Woche erwähnen und überleiten auf die Arbeit mit dem Logbuch in der aktuellen Woche; Forschungslogbuch: Info zum Reflexions-Schwerpunkt dieser Woche: Methodische Auseinandersetzung mit den Angeboten der anstehenden Woche, (7.1.08)</p> <p>Rückfrage nach Erfahrungen aus der letzten Woche, Zielrichtung und Zeitmanagement angeben, Freiwilligkeit: freiwillige Teilnahme bei der Bearbeitung des Logbuchs; daraufhin Ankündigung von drei KollegInnen, nicht mitzumachen, weil sie diese Form</p>	

	<p>der Selbstreflexion nicht wollen, die Entscheidung wird selbstverständlich akzeptiert, zumal sie, wie die TeilnehmerInnen bekräftigen, nichts mit den Inhalten und Methoden zu tun haben, sondern eine rein persönliche Gegenwehr darstellen</p> <p>Erster Eintrag: Was ist noch aus der letzten Woche in Erinnerung? Was erwarte ich für diese Woche? Austeilen der Logbücher, Unruhe und Gespräche, die nur langsam abebben, nur noch sehr leise ein Zweiergespräch der Kollegin, die nicht mitmachen möchte, vielfach vertieftes Arbeiten, einige blättern und scheinen zu überlegen</p> <p>Einschätzung der Gesamtsituation: verhalten, teilweise motiviert, teilweise nicht sehr motiviert, Akzeptanz des Anliegens und Erledigung der Anforderungen (7.1.08)</p> <p>Zum Abschluss des Tages, am Abend erfolgt die Einforderung des Eintrags ins Logbuch zum Thema: Teamentwicklung</p> <p>Überwindung, Müdigkeit spürbar (20.45 Uhr), auch die eigene und damit die "Zumutung" leicht nachvollziehbar</p> <p>Unterschiedliche Reaktionen: einige nehmen das Forschungslogbuch als "Begleiter" an und schreiben auch zwischen den Zeiten etwas hinein, andere lehnen es ab und wollen es sichtbar nicht gern in die Hand nehmen, einige akzeptieren es als Begleiterscheinung dieser Woche und tragen ihre Überlegungen ein, immer wieder Rückgriffe in Form von Nachblättern auf das Logbuch der ersten Woche zu beobachten</p> <p>Eintragszeiten sehr unterschiedlich: einige nehmen das Logbuch mit und tragen vermutlich ihre Beobachtungen auf ihrem Zimmer ein, einige gehen sehr schnell, nach einem kurzen Eintrag aus dem Raum, andere sitzen 15 Minuten und schreiben konzentriert</p> <p>Es finden teilweise auch leise Gespräche der "Nicht-Schreibenden" statt (7.1.08)</p> <p>Hinweis auf Forschungslogbuch: als nächsten Schritt an diesem Morgen, darin nun die Erwartungen und Erfahrungen zum anstehenden Thema eintragen, (8.1.08)</p> <p>Es wurde ausreichend Zeit zum Schreiben eingeräumt (der Beitrag wurde bereits um 17.00 Uhr abgeschlossen - Eintrag ohne Zeitdruck)</p> <p>Beobachtbar war ein unterschiedliches Umgehen mit der Aufgabe: manche schreiben sehr engagiert, andere nehmen das eher als lästige Aufgabe, einige wenige nehmen sich raus und verlassen mit dem Logbuch den Raum, die Nicht-SchreiberInnen unterhalten sich leise. Damit ist es schwer umzugehen, da sie auch auf direkte Ansprache nur bedingt reagieren und den Raum verlassen.</p> <p>Die Referentin war entsprechend vorinformiert und fragte einzelne nach ihren Einträgen und bekundete Interesse an den Einträgen und Ergebnissen (8.1.08)</p> <p>Photos von der dann folgenden Schreibsituation gemacht: Symbolisierend, wie unterschiedlich mit der Eintragungssituation umgegangen wird (9.1.08)</p>	
Kategorie	Inhalt des Logbuchs E	Kommentar
Adressaten	<p>Erste Begegnungen mit TeilnehmerInnen vor dem Lehrgang / kurze Gespräche: TN: momentan Situation beschreiben, neue Schule, neue Aufgabe, Rückgriff auf letzten Lehrgang: eigenes Reflexionssystem gefunden, Autofahrt, Hin- und Rückweg dazu nutzend, sehr erholsame Fahrstrecke, dadurch jeweiliges Ankommen sehr entspannt, man kann vieles hinter sich lassen beim Heimkommen, sehr entlastend, kann sich gut einstimmen und zur Arbeit kommen (7.1.08)</p> <p>teilweise Ermüdung bei den TeilnehmerInnen sichtbar (auf die Anreise, Anspannung zurück zu führen?) (7.1.08)</p> <p>Anmerkungen der TeilnehmerInnen zum Vortag: Eines der Spiele hat „nachgewirkt“ und wurde im Klosterkeller noch einmal aufgegriffen (das Rückwärts zählen hat beschäftigt und wurde noch reflektiert), keine weiteren konkreten Angaben dazu. (8.1.08)</p>	

	<p>Ebenso keine weiteren Anmerkungen zum Inhalt, zu den Methoden oder zum Ablauf. In der gemeinsamen Aussprache wurde das auch nicht weiter explizit eingefordert und nachgehackt, (8.1.08)</p> <p>Eine Teilnehmerin fällt immer wieder auf: nimmt sich aus Übungen raus, spricht mit ihren Nachbarn, kommt zu spät, geht einfach raus, kommentiert ungefragt - hatte am Vortag bereits erklärt, dass sie keine Einträge in das Logbuch vornehmen wird - ohne Erläuterung ihrer Beweggründe Teilweise undiszipliniertes Gesprächsverhalten in der gesamten Gruppe, wenn es zu Austausch über Erfahrungen und Alltagsverhalten geht Viel Bedürfnis nach Unterlagen, Kopienanforderung von Folien, die die Referentin einsetzt (8.1.08)</p> <p>Hoher Männeranteil wird in den Gesprächen deutlich (auch nach Aussagen der Referentin bestätigt), die sehr sachbezogen und eher weniger diskussionsbereit agieren, die Diskussionen werden von den wenigen Frauen dominiert, bzw. von einzelnen Männern, die sich sehr bereitwillig insgesamt einbringen (8.1.08)</p> <p>Erneut auffälliges Verhalten der bereits angesprochenen Teilnehmerin, die auch nach Rücksprache durch die Referenten als schwierig und wenig integrierbar empfunden wird. Dennoch gelingt es der Gruppe, miteinander zu agieren und diese Verhaltensweisen aufzufangen (9.1.08)</p> <p>eher müde Stimmung Vorfreude auf Teil III geäußert (11.1.08)</p>	
--	---	--

Kategorie	Inhalt des Logbuchs E	Kommentar
Lernen	Lernen auf diesem Weg als Möglichkeit?(7.1.08)	

Kategorie	Inhalt des Logbuchs E	Kommentar
Methode	<p>Intention des Bausteins: Kurze Erläuterung zum Aufbau des Angebots mit Hinweis auf erlebnis- und erfahrungsorientierte Ausrichtung und dabei der rote Faden durch die Powerpointpräsentation, die die Inhalte einführen und wiedergeben soll. Hauptschwerpunkt liegt beim Erleben und anschließenden Reflektieren, so dass weniger theoretische Aspekte isoliert vorgetragen werden, sondern durch das Erleben soll die Möglichkeit geschaffen werden, dieses zu reflektieren und damit Bezüge zur Realität und zur Theorie herzustellen (7.1.08)</p> <p>Einwände inhaltlicher und methodischer Art: was hat diese Übung für einen Sinn? Was hat das mit unserem Thema zu tun? Darüber Diskussionen, die teilweise von den TeilnehmerInnen selbst argumentativ getragen werden, teilweise durch die ReferentInnen erläutert werden, in den Diskussionen ist Interesse und Auseinandersetzung deutlich bei den meisten spürbar (interessant, sich in der spielerischen Situation zu erleben, mal drüber nachzudenken, wie man reagiert, sich selbst als "typisch" zu erleben, aber auch die anderen dabei zu beobachten, es wird viel gegenseitiges Vertrauen und Wahrnehmen aufgebaut, etwas, was oft im Alltag zu kurz kommt) (7.1.08)</p> <p>Aufgeschlossenheit den vielfältigen Methoden gegenüber, Einlassen auf Methoden, Diskussionsbereitschaft und intensive Gespräche (8.1.08)</p> <p>Klare Strukturierung des Beitrags durch die Referentin Positive Reaktion auf Rollenspiele erkennbar, aus der Ferne beobachtbar, dass</p>	

	<p>sehr viel Austausch und gegenseitige Bereitschaft sich mitzuteilen und einzubringen vorhanden ist (8.1.08)</p> <p>Einstieg mit Materialien zur Rolle (Küchenrolle, Garnrolle, Prinzenrolle, Klorolle, ...), darauf folgen freie Äußerungen zu bisherigen Erfahrungen mit der Rolle der SchulleiterInnen, die Reaktionen sind erst sehr verhalten: von "was soll nun das wieder", bis zu sehr intensiven Gedankengänge, die dann formuliert werden. Es wird sichtbar, dass ein Auseinandersetzen, sich zunehmend einlassen, auch von den Referenten als Bitte zu Beginn formuliert: einlassen auf die Angebote, sich aufbaut, gelöste Stimmung und Lachen sind beobachtbar.</p> <p>Die Einteilung in Kleingruppen ist ein lustiges Miteinander, die meisten kennen ihre Namen voneinander noch nicht recht, sind unkonzentriert, versehen Übungen mit Kommentaren, wo es nicht passt (auffällige Frau), nehmen die Angebote aber insgesamt recht positiv an,</p> <p>Arbeit in zwei Kleingruppen: da ist für mich bedingt Beobachtungsmöglichkeit, da eher intime Atmosphäre, in die man nicht ohne weiteres eindringen sollte, da im Sinne von persönlichkeitsbildenden Elementen auch viele Präsentationsformen enthalten sind, die durch unverhofftes Hinzukommen und -gehen gestört werden können. Diese Erfahrungen berufen sich auf bereits erlebte Situationen in vorherigen Lehrgängen. Insofern findet nur eine zurückhaltende Teilnahme nach Absprache mit den Referenten statt. (9.01.08)</p>	
--	---	--

Kategorie	Inhalt des Logbuchs E	Kommentar
Thema	<p>Relevanz von Teamentwicklung im Schulentwicklungsprozess ansprechen und erläutern, immer mehr der Gedanke, die anstehenden Aufgaben zu verteilen und als Teams sowohl in der Schulleitung als auch im Kollegium zu agieren, (7.1.08)</p> <p>beim PP-Vortrag Interesse und Müdigkeit sichtbar, engagierte Diskussionen (was ist das wesentlich von Teamarbeit - auch Einzelkämpfer haben ihre Berechtigung, Führungsrolle lässt neue Aufgabenfelder entstehen, wie bringe ich mich ein mit meiner neuen Rolle?) (7.1.08)</p> <p>Bezugnahme auf die Eintragung in Form von: was sind die Erwartungen der TeilnehmerInnen, in der "Vorstellungsrunde" durch die ausgelegten Postkarten noch einmal die Gelegenheit, darauf Bezug zu nehmen</p> <p>Beim anschließenden inhaltlichen Input große Aufmerksamkeit und Interesse (8.1.08)</p> <p>Dann stellen sich die Referenten zusätzlich noch selbst vor und nehmen auf das Logbuch Bezug, in dem sie auf die Möglichkeit verweisen, hier Erwartungen und Erfahrungen zu formulieren</p> <p>Eintrag ins Logbuch zu den Erwartungen und Erfahrungen, mit dem Hinweis durch mich eingeleitet, dass zu diesem Thema vielleicht noch wenig Vorstellungen existieren, und dass es ganz spannend sein kann, da noch mal am Donnerstag nachzuschauen, was im Vorfeld an Überlegungen vorhanden war und nun, was daraus geworden ist. Als motivierendes Element gedacht und gleichzeitig im Sinne einer Sensibilisierung für das Instrument Logbuch, welche Vorzüge es mit sich bringt, es für sich zu nutzen (9.1.08)</p>	

Kategorie	Inhalt des Logbuchs E	Kommentar
Widerstand	<p>Freiwilligkeit beim Mitmachen betonen (7.1.08)</p> <p>Einlassen auf Übungen durch die TeilnehmerInnen:</p>	

	nicht überschwänglich, aber willig und bereit mitzumachen (gemeinsames Wegrücken der Tische und Stühle, Gestaltung des Sitzkreises, Gespräche über Bewegung und Aktivität) (7.1.08)	
--	---	--

Kategorie	Inhalt des Logbuchs E	Kommentar
Reflexion	<p>Auswertungen und Reflexionen der einzelnen Übungen wurden mit regem Interesse angenommen, Nachfragen zu hinter den Übungen stehenden Gedanken und Überlegungen, (7.1.08)</p> <p>Bezug nehmend am Abend: eher indirekt, Logbuch immer wieder als Instrument erwähnt, das zeigt sich durch Anmerkungen ganz nebenbei (das sollte man mal aufschreiben, eigentlich hat das Schreiben auch eine gute Seite, man kommt mal zur Ruhe, ich les das mit einem gewissen Abstand dann doch wieder ganz gerne, wenn man es nur nicht erst aufschreiben müsste, sondern so zur Verfügung hätte)</p> <p>Eine Stellungnahme im Einzelgespräch mit einem Teilnehmer: er hat sehr viel geschrieben, will sich da einbringen, seiner Einschätzung nach nehmen das andere teilweise eher satirisch, auf manche Fragen weiß man ganz viel zu schreiben, auf andere weniger, ist aber eine gute Form der Reflexion und freiwillig würde man es sicher nicht machen (8.1.08)</p> <p>kein Bedarf an zusätzlicher Rückmeldung oder Reflexion (11.1.08)</p>	

Kategorie	Inhalt des Logbuchs E	Kommentar
Transfer	<p>Einordnung in das schulische Umfeld mit zwei Ausrichtungen: diese Übungen kann ich mit meinen KollegInnen nicht machen / einige Erlebnisse erinnern an solche des Schulalltags, Transfer in den beruflichen Alltag einfordernd, als ReferentInnen dazu Unterstützung geben und Erfahrungen anführen (beim You-Spiel wird die Erfahrung geäußert, dass das sehr an den Tagesbeginn in der Schule erinnert, bei dem auch von allen Seiten Anliegen kommen; bei den Strategien zum Stabablegen werden Erfahrungen geäußert, die auf Gruppenerlebnisse zurück zu führen sind - Anspannung, Zuweisungen, sich zurück ziehen, Führung übernehmen) (7.1.08)</p>	

Kategorie	Inhalt des Logbuchs E	Kommentar
Nähe und Distanz	<p>Spielfreude und das Miteinander beobachtbar, das die Annäherung erleichtert und Nähe aufbauen hilft, man lacht miteinander, hilft sich gegenseitig und freut sich über die Bewältigung von Aufgabenstellungen durch kooperatives Verhalten. Sowohl der Abbau von Distanz als auch körperliches aufeinander zugehen ist zu beobachten (auf die Schulter klopfen, sich im Vorbeigehen berühren, zulächeln, nebeneinander stehen, anstupsen) (7.1.08)</p> <p>Insgesamt ein zunehmend entspannteres Miteinander in der Gruppe spürbar, es bahnt sich Vertrautheit an, weitergehende Bereitschaft, sich einzulassen und die methodischen Angebote für sich als Gelegenheit sich zu erfahren und zu erleben anzunehmen</p> <p>Innerhalb der Kleingruppen intensive Arbeitsatmosphäre abwechselnd mit Gelächter und entspannten Übungen, die auflockern und wieder Gelegenheit geben, in der Gruppe neue Konzentration aufzubauen</p> <p>Weitere Beobachtungen: Kleingruppengefühl scheint sich zu entwickeln, es entsteht eine interne Gesprächskultur der jeweiligen Untergruppen, gelöste Stimmung</p>	

	beim Essen wahrnehmbar, viele angeregte Gespräche und intensiver Austausch sowie rege Diskussionen können beobachtet werden Engagierte Beteiligung fast aller TeilnehmerInnen (9.1.08)	
--	---	--

Kategorie	Inhalt des Logbuchs E	Kommentar
Rolle der Autorin	<p>Eigene Rolle: Zunächst von der Leitung und deren Aufgaben organisatorischer und inhaltlicher Art, zur Einführung des Logbuchs in die Selbsttätigkeit als Referentin. Diese Übergänge als sehr anstrengend empfunden, da die Rollen klar belegt. Zum einen mit der Lehrgangsheftung und deren Position und Aufgaben im Rahmen des Schulleiterlehrgangs, die bereits in der ersten Woche ausgefüllt wurde und im Vergleich zu bisherigen Leitungen gesetzt wird und damit bestimmten Erwartungen unterliegt, dann in die Rolle der Forscherin, die mit dem Logbuch etwas zusätzliches von den SchulleiterInnen verlangt aus persönlichem Interesse heraus, das Forschungsanliegen vertritt, aber auch weiß, dass es eine zusätzliche Belastung darstellen kann, die nicht jeder gerne annimmt, zum Schluss in die Rolle der Referentin, die einen Baustein einbringt. Dieser bringt zunächst eine Konfrontation mit ungewöhnlich und fremd anmutenden Methoden mit sich, die in der Fortbildung nicht selbstverständlich sind und eines Prozesses zur Akzeptanz bedürfen, somit liegt in dieser Rolle eine zusätzliche Herausforderung, da die Inhalte nicht mit Hilfe der üblichen Methoden vermittelt werden und die TeilnehmerInnen erst ihren Zugang finden müssen.</p> <p>Die Rollenwechsel und darin die Aufgabenwechsel und die damit verbundenen Anforderungen gut in sich selbst abzufedern ist anstrengend und kostet Energie. Einerseits schwirrt während der Referententätigkeit der Anspruch im Kopf: es muss noch Zeit für die Logbucharbeit sein, andererseits soll den Diskussionen und Beiträgen Zeit eingeräumt werden und diese gewürdigt und zugelassen werden. Zusätzlich die Mitreferentin nicht belasten wollen, die sich intensiv mit einbringt, aber die nicht über Gebühr eingebunden werden soll, da sie sich bereits mehrfach unterstützend schon eingebunden hat (7.1.08)</p> <p>Mein persönliches Empfinden nach diesem Tag: immer wieder eine kleine Hürde für mich, die zu überspringen ist, ein wenig Widerstand ist spürbar und verständlich, da ich selbst das Wissen darum habe, dass es nach einem langen, intensiven Tag noch einmal eine Zusatzbelastung darstellt, sich hinsetzen und schreiben zu müssen, ein Gespräch wäre da sicherlich einfacher zu führen auch das Gefühl, etwas abverlangen zu müssen, hinterlässt etwas Unwohlsein, da die TeilnehmerInnen zunächst es als Zugeständnis an mich sehen - nach meiner Einschätzung, vielleicht ist es aber auch gar nicht so gleichzeitig will ich nicht immer darauf hinweisen, dass es auch eine Erfahrung für sie ist, die hilfreich für das eigene Berufsverständnis, für das Umgehen mit Erfahrungen sein kann. Das Selbstreflexionsinstrument ist eine Erfahrung, die sie sonst so ohne weiteres nicht machen können und gleichzeitig noch eine Rückmeldung bekommen können, sich in der Gruppe austauschen können, die Zeit zur Verfügung haben, die entsprechenden Fragen, die Hilfestellung geben sollen dennoch, es ist in allem Wohlwollen zu spüren (8.1.08)</p> <p>Anschließend Rückmeldung für die Diskussionsleiterin, die ihre Rolle gerne reflektiert haben möchte, wie das Gespräch gelaufen ist, ob in meinem Sinn gefragt und geleitet wurde. Positive Resonanz meinerseits darauf, da diese Rolle sehr gut ausgefüllt wurde. Auch die beiden Referenten des Tages erhalten die eingeforderte Rückmeldung und sind mit ihren Beobachtungen und Ergebnissen zufrieden. (9.1.08)</p>	

--	--	--

Kategorie	Inhalt des Logbuchs E	Kommentar
Team	<p>Kurzes Abschlussgespräch mit der Referentin, Teamgefährtin als Rückschau auf die gemeinsame Arbeit - was ist gut gelaufen, wo war etwas anders als geplant. Insgesamt als Resümee recht zufrieden, die Gruppe hat gut mitgemacht, sich eingelassen, Widerstand eines Kollegen ist ganz leicht spürbar, aber er ist sehr kooperativ und lässt sich seine Abwehr recht zurückhaltend anmerken. Die Diskussionen waren angeregt, die Zeit war sehr dicht und zu knapp, da die Diskussionen um die Rolle der Führungskraft im Teamentwicklungsprozess zu kurz gehalten erschien. Rückblick, ob jede mit ihren Anteilen des Bausteins zufrieden war, Aufgabenverteilung und Zeitgewichtung reflektiert, das Gespräch entlastet auch, da die zusätzliche Sichtweise hilft, einige Beobachtungen zu bestätigen oder zu ergänzen. Gespräche über einzelne TeilnehmerInnen, die "auffallen" nur ganz kurz angerissen. (7.1.08)</p>	