

Universität Osnabrück
Fachbereich Erziehungs- und Kulturwissenschaften
Institut für Erziehungswissenschaft

Zur Lehrbarkeit einer professionellen pädagogischen Haltung

Analyse zweier relevanter Ansätze und erste empirische Annäherungen

Master-Arbeit vorgelegt im Rahmen der Master-Prüfung für den
Masterstudiengang Erziehungswissenschaften Schwerpunkt: Erziehung und
Bildung in gesellschaftlicher Heterogenität

von: Anna Spengler

Matrikel-Nr.: 964664

Osnabrück, den 28.02.2018

Erstprüfende: Prof. Dr. Claudia Solzbacher

Zweitprüfende: Dr. Julia Weber

Danksagung

Ich möchte mich bei Prof. Dr. Solzbacher bedanken, die es ermöglichte mein großes wissenschaftliches Interesse am Zürcher Ressourcen Modell und an ihren Forschungen zu professionellen pädagogischen Haltungen in meiner Masterarbeit nachzugehen. Ebenfalls möchte ich mich bei ihr für die schnellen Rückmeldungen bei Fragen, für die distanzbedingten unproblematischen Telefonate, die fachliche Unterstützung und die Wertschätzung gegenüber meiner Arbeit bedanken.

Ganz besonders möchte ich Dr. Julia Weber danken. Schon während meines Praktikums am ISMZ wurde sie für mich ein Vorbild. Ihr fachliches Wissen, ihre Professionalität und gleichzeitig bewahrte Menschlichkeit beeindruckten, begleiteten und bereicherten mich durch das Praktikum und danach durch die Masterarbeit. Der geschätzte Austausch mit ihr optimierte nicht nur die Inhalte dieser Masterarbeit, sondern auch meine Herangehensweise für zukünftige Arbeiten.

Ein Dank gilt auch an alle Interessenten und Interviewten die sich im Rahmen dieser Arbeit bei mir gemeldet haben. Ohne sie wäre der empirische Teil der Arbeit nicht zu Stande gekommen. Ihre Wünsche und freundliche Art haben mir viel Mut gemacht.

Ebenfalls möchte ich mich bei meinen Kommilitoninnen und Freundinnen bedanken. Ihre Hinweise, Textkorrekturen, Erfahrungen und insbesondere ihre moralische Unterstützung haben wesentlich zum Gelingen dieser Arbeit beigetragen.

Besonders danken möchte ich mich auch bei meiner Familie und meinem Freund. Verständnis, finanzielle Unterstützung und aufbauende Worte haben mich durch das gesamte Studium getragen.

Inhalt

1. Einleitung	1
2. Begriffsdefinitionen	3
2.1. Pädagogik	3
2.2. Pädagogische Professionalität	3
2.3. Haltung	4
TEIL I.....	5
3. Theoretischer Hintergrund der professionellen pädagogischen Haltung	5
3.1. Affekte	5
3.2. PSI-Theorie.....	5
3.3. Affektregulation.....	9
4. Professionelle pädagogische Haltung.....	10
4.1. Bezug zur PSI-Theorie	11
4.2. Kennzeichen professioneller pädagogischer Haltung.....	12
4.3. Der WERT-Ansatz	14
4.3.1. Was ist WERT?.....	15
4.3.2. Geschichtliches zu WERT	15
4.3.3. WERT-Bausteine und Erkenntnisse	15
4.3.4. Rahmung der Fortbildung bzw. Workshopreihe.....	17
4.3.5. Methodisch-didaktische Elemente	18
TEIL II.....	22
5. Die ZRM-Theorie.....	22
5.1. Was ist das ZRM?.....	22
5.2. Geschichtliches zum ZRM	22
5.3. Zielpsychologie im ZRM.....	23
5.3. Zwei-Prozess-Theorie.....	25
5.4. Die Informations-Codes nach Bucci.....	28
5.5. Vorgehen im ZRM.....	29
5.6. Entspannungsübung und „Bildwahl“	30
5.7. Motto-Ziele	30
TEIL III	34
6. Rückschlüsse für die Lehrbarkeit einer professionellen pädagogischen Haltung.....	34
6.1. Verwendete Basistheorien	34
6.2. Definition von Haltung.....	36

6.3. Affektregulation.....	38
6.4. Entspannungsübung.....	39
6.5. Bildwahl.....	40
6.7. Zwischenfazit.....	41
TEIL IV.....	43
7. Datenerhebung.....	43
7.1. Forschungsstand.....	43
7.2. Forschungsfragen und methodologische Entscheidungen.....	45
7.3. Erkenntnisinteresse.....	45
7.4. Das problemzentrierte Interview.....	45
7.4.1. Der Kurzfragebogen.....	46
7.4.2. Der Leitfaden.....	46
7.4.3. Entscheidung für ein Leitfadenterview.....	47
7.4.4. Das Postskriptum.....	48
7.5. Auswahl der Interviewpartner.....	48
7.6. Erhebungsverlauf.....	49
7.6.1. Kontaktaufnahme.....	49
7.6.2. Organisation.....	49
7.6.3. Einstieg in die Interviews.....	50
7.6.4. Der Kurzfragebogen im Interview.....	50
7.6.5. Die Hauptbefragung.....	51
7.6.6. Auswertung der Interviews.....	52
7.6.7. Transkription.....	52
7.6.8. Bestimmung des Ausgangsmaterials.....	53
7.6.9. Analyse der Entstehungssituation.....	54
7.6.10. Formale Charakteristika des Materials.....	54
7.7. Auswertungsanalyse.....	54
8. Ergebnisse.....	55
8.1. Soziodemografische Daten der Befragten.....	55
8.2. Bilder.....	56
8.3. Motto-Ziele.....	58
8.4. Affektregulation.....	60
9. Fazit und abschließende Bemerkungen.....	63
Literatur.....	67
Anhang.....	72

Abbildungsverzeichnis

Abb.1 Zielpyramide nach Storch und Krause (2014: 145)	24
Abb.2: Modifizierte tabellarische Gegenüberstellung von Verstand und Unbewussten nach Storch und Krause (2014: 113).....	26
Abb. 3: InformationsCodes nach Bucci (in Anlehnung an Storch 2009).....	28

1. Einleitung

Wohl jeder Leser dieser Arbeit ist, wenn nicht selbst im pädagogischen Bereich tätig, so doch mindestens schon mal in Berührung mit PädagogInnen gekommen, sei es im Kindergarten oder der Schule. Manche erinnern sich sogar gut an ihre ErzieherInnen oder LehrerInnen und ihre Persönlichkeit. Die einen waren vielleicht streng und fordernd, die anderen gestalteten ihre Arbeit in einer lockeren oder spaßigen Haltung. Die Diskussion um die „richtige“ Haltung bei Lehrkräften tritt im wissenschaftlichen Diskurs wieder vermehrt auf. Was beeinflusst diese Haltung und was ist eine professionelle pädagogische Haltung? Wenn Haltung ein Teil einer pädagogischen Fach- und Lehrkraft ist und somit Einfluss auf die pädagogische Arbeit nimmt, ist Haltung dann lehrbar? Wie kann man die Vermittlung einer professionellen pädagogischen Haltung gestalten?

Diese Fragen werden auch in der Wissenschaft vielfach diskutiert. Neben berufsbezogenem Wissen und situationsbezogenem Können wird vermehrt die berufsethische Haltung als Bestandteil einer pädagogischen Professionalität gesehen (Terhart 2007).

Zum einen gibt es Positionen, die Haltung als ein „logisches, schlüssiges und stimmiges Denken und Handeln in Situationen der Ungewissheit, der Unplanbarkeit, der Dichotomie“ (Zierer et.al. 2017: 3) sehen. Beispiele für solche Haltungen sind Sätze wie „Ich setzte die Herausforderung“, „Ich betrachte lernen als harte Arbeit“ oder: „Ich verwende Dialog anstelle von Monolog“. (ebd. :2) Haltungen werden auf der kognitiven Ebene thematisiert und zielen auf Verhaltensweisen.

Andere Positionen beschreiben Haltung auf einer anderen Ebene. Beispielsweise der Haltungsbegriff von Kuhl, Schwer und Solzbacher (2014), der auf Selbstkompetenzen wie situationsbedingter Selbstmotivation oder Selbstberuhigung zielt. Fähigkeiten wie aus Fehlern zu lernen, Konflikte mit anderen gut auszuhalten, Widersprüche auszuhalten und zu integrieren (vgl. Kuhl und Solzbacher 2017) gehören zu einer professionellen pädagogischen Haltung. Der Fokus liegt hier auf der persönlichen Weiterentwicklung von Lehrkräften

Haltung definieren Kuhl, Schwer und Solzbacher als Selbstkompetenzen und die dafür notwendige Affektregulationskompetenz, also ein willentlicher Umgang mit seinen Emotionen um situationsgerecht handeln zu können (Kuhl, Schwer und Solzbacher 2014).

1. Einleitung

Der Fokus der Arbeit soll insbesondere auf die Affektregulationskompetenz gelegt werden, da sie als grundlegender Faktor zum Aufbau einer professionellen pädagogischen Haltung dient. Die Fragestellung lautet daher: Wie kann Affektregulation gelehrt werden. Welche Methoden wirken unterstützend auf die Affektregulationskompetenz und somit auf den Aufbau einer professionellen pädagogischen Haltung?

Ziel der Arbeit ist es, Antworten auf diese Frage anhand einer Analyse zweier Fortbildungsansätze zu erhalten. Ergänzend dazu sollen Interviews, die im Rahmen der Arbeit geführt wurden, einen Beitrag zur Beantwortung der Fragestellung leisten.

Konkret handelt es sich bei der Analyse um die noch sehr junge Fortbildung von Kuhl, Solzbacher, Zimmer und KollegInnen WERT (Wissen, Erleben, Reflexion, Transfer), in dem es um die Stärkung der professionellen Haltung von PädagogInnen geht.

Ein weiterer Ansatz aus den 90er Jahren ist das Zürcher Ressourcen Modell (ZRM) von Storch und Krause (2014).

Durch die Masterarbeit soll herausgearbeitet werden, wieso Affektregulation wichtig für eine professionelle pädagogische Arbeit ist, wie Affektregulation gelehrt werden kann und welche Auswirkungen dies auf die pädagogische Arbeit von pädagogischen Fach- und Lehrkräften hat.

Methodisch wurde dieses Ziel der Arbeit in zwei Schritten verfolgt. Zuerst wurde auf Basis der Definition von Kuhl, Schwer und Solzbacher einer professionellen pädagogischen Haltung die beiden Fortbildungsansätze WERT und ZRM auf Methoden, die in Zusammenhang mit Affektregulation stehen, durchleuchtet. In einem zweiten Schritt wurden leitfadengestützte Interviews mit pädagogischen Fach- und Lehrkräften geführt und in Anlehnung an die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet.

Der Aufbau der Arbeit gestaltet sich wie folgt: Neben den anfänglichen Begriffsdefinitionen soll die Arbeit erst einen kurzen Einblick in die PSI-Theorie von Kuhl bieten, um zu verstehen, welche Wirkung Affekte haben und welche bewussten und unbewussten Systeme für den Aufbau einer professionellen pädagogischen Haltung involviert sind. Danach wird der Begriff der professionellen pädagogischen Haltung von Kuhl, Schwer und Solzbacher genauer dargestellt. Anschließend werden jeweils die Ansätze WERT und ZRM vorgestellt, um sie darauf folgend unter ausgewählten Kategorien miteinander zu vergleichen. Im letzten Kapitel werden erste empirische Annäherungen zu dem Thema vorgestellt. Dabei wurden pädagogische Fach- und

2. Begriffsdefinitionen

Lehrkräfte in leitfadengestützten qualitativen Interviews zu ihren Erfahrungen mit dem ZRM und dessen Auswirkung auf ihren pädagogischen Alltag befragt.

2. Begriffsdefinitionen

In der Arbeit geht es um die „Lehrbarkeit professioneller pädagogischer Haltungen“ um eine Vorstellung zu bekommen, wie die Begriffe verstanden werden folgt eine Definition von „Pädagogik“, „Professionalität“ und „Haltung“. Alle weiteren relevanten Begriffe wie Affekt und Selbstkompetenz werden im Verlauf der Arbeit und an passender Stelle definiert.

2.1. Pädagogik

Der Begriff „Pädagogik“ stammt aus dem Griechischen und bedeutet Lehre der Erziehung/Bildung. Er prägt seit 1770 die Theorie und Praxis der Erziehung. Der pädagogische Arbeitsbereich gliedert sich in zwei Felder: In den schulischen Bereich und in den außerschulischen Bereich (Tenorth und Tippelt 2007:540).

2.2. Pädagogische Professionalität

Der Professionsbegriff wurde vorerst nur für freie Berufsbezeichnungen wie "Arzt" oder "Anwalt" verwendet. Erst später galten andere akademische Berufe als Profession. Auch pädagogisches Handeln wird inzwischen den Professionen zugerechnet und zeichnet sich im Generellen durch die Vermittlung von Wissen, Normen und Werten aus. Zudem durch die Herausbildung fachlicher, sozialer, kognitiver und symbolischer Kompetenzen und der Ermöglichung von Bildung (vgl. Helsper 2007).

Soziologen wie Oevermann brachten sich mit der Frage in den Diskurs ein, was eine pädagogische Profession sei. In Oevermanns strukturtheoretischem Ansatz stellt eine Profession eine stellvertretende Krisenbewältigung dar, in der Krise und Routine eine zentrale Rolle spielen. Eine Krise ist eine Unterbrechung der Routine. Können Klienten diese Krise nicht alleine bewältigen, so unterstützt der Professionelle den Klienten beim Wiedererlangen seiner Selbstständigkeit (Oevermann 2002).

Für die pädagogische Professionalität bedeutet dies nach Oevermann das Herstellen, Aufrechterhalten und Gewährleisten von „somato-psychosozialer Integrität“. Damit meint er den Bereich der Gesundheit und Erziehung (Oevermann 2008:58).

2. Begriffsdefinitionen

In der Pädagogik wird die „Krise“ als Ontogenese bezeichnet, also die Entwicklung des Menschen und des Bildungsprozesses. Professionelle Hilfe solle, laut Oevermann, so gewährleistet sein, dass möglichst viel Selbsthilfe gelehrt wird (Oevermann 2008).

Terhart (2007) geht davon aus, dass sich die Professionalität eines Lehrers während seines berufsbiographischen Prozesses entwickelt. Lehrerprofessionalität bestehe aus einer Trias von berufsbezogenem Wissen, situationsbezogenem Können und berufsethischen Haltungen. Terhart spricht hier als Erster explizit von berufsethischen Haltungen als Bestandteil einer Lehrerprofessionalität.

2.3. Haltung

Im „Beltz Lexikon Pädagogik“ werden Haltung, Verhalten und Handeln einer Person durch eine verinnerlichte Einstellung motiviert. Beeinflusst wird die verinnerlichte Einstellung durch Persönlichkeit, (Selbst-)Reflexion, kulturellen, beruflichen, milieubedingten, erzieherischen und anderen Erfahrungen und äußert sich in allen Lebensbereichen (Tenorth und Tippelt 2007:304).

Der Haltungsbegriff, um den es hier in der Arbeit gehen soll, bezieht sich auf die Definition von Kuhl, Schwer und Solzbacher (2014). Sie definieren den Begriff der professionellen pädagogischen Haltung als ein individuelles Muster von Einstellungen, Werten und Überzeugungen, die durch Selbststeuerungskompetenzen und Selbstbezug zu einem kontextsensiblen Handeln führen.

Basis für diese Definition der professionellen pädagogischen Haltung ist die Persönlichkeit-System-Interaktionstheorie (kurz: PSI-Theorie) von Kuhl (2001). Voraussetzung für eine Selbststeuerungskompetenz ist die Affektregulation. Die Regulation von Affekten im nötigen Kontext ist damit gemeint. Etwa der Fähigkeit, sich bei Stress selbst beruhigen zu können. Die Fähigkeit, Affekte selbst zu steuern, macht Haltung veränderbar (Schwer und Solzbacher 2014:217). Lehrkräfte können erlernen von einer „Standardreaktion“, der sogenannten Erstreaktion eine Zweitreaktion zu zeigen. Während die Erstreaktion von Persönlichkeitsmerkmalen und Kompetenzen beeinflusst wird, charakterisiert die Zweitreaktion ein willentliches, emotionales Abweichen von der Erstreaktion, wenn es der Kontext im pädagogischen Alltag erfordert (Kuhl, Schwer und Solzbacher 2014: 111).

TEIL I

3. Theoretischer Hintergrund der professionellen pädagogischen Haltung

Der Definition der professionellen pädagogischen Haltung nach Schwer und Solzbacher liegt die PSI-Theorie (Kuhl 2001) zugrunde. In der PSI-Theorie geht es um vier psychische Teilsysteme und das „Selbst“. Jeder Mensch verfügt über jedes Teilsystem und ihr Zusammenspiel bestimmt das Denken und Handeln. Die Teilsysteme bestehen aus dem Intentionsgedächtnis, dem Extensionsgedächtnis, dem Objekterkennungssystem sowie der intuitiven Verhaltenssteuerung. Reguliert werden diese vier Systeme durch Affekte.

3.1. Affekte

Das Wort Affekt stammt aus dem lateinischen *affectus*, was Stimmung, Leidenschaft oder auch Begierde ausdrückt. In der Emotions- und Motivationspsychologie versteht man unter einem Affekt ein intensives, relativ kurz andauerndes Gefühl. Emotionale Regungen werden als affektiver Prozess bezeichnet. Watson und Tellegen (1985) beschrieben negative und positive Affekte als Dimensionen zur Beschreibung der emotionalen Befindlichkeit. Das Ausmaß der Anspannung, kennzeichnet den negativen Affekt. Ein hoher negativer Affekt zeigt sich durch Gereiztheit, Nervosität und Angst, ein niedriger negativer Affekt durch Ruhe und Ausgeglichenheit. Ein positiver Affekt beschreibt das Ausmaß von Interesse, Enthusiasmus, Aktivität und Aufmerksamkeit einer Person. Ein hoher positiver Affekt beinhaltet Energie, Konzentration, freudiges Engagement und ein niedriger positiver Affekt Lethargie und Traurigkeit (vgl. Eschenbeck 2009; 104). Schon die Definition von Affekt aus dem Lexikon der Psychologie deutet auf vier Systeme hin.

3.2. PSI-Theorie

In der PSI-Theorie von Julius Kuhl steht die Unterscheidung von positiven und negativen Affekten im Mittelpunkt. Allerdings darf man sich die Unterscheidung nicht auf einer Analogskala vorstellen, an deren Extremen der positive und negative Affekt zu finden sind. Zwei Analogskalen verdeutlichen, wie intensiv ein Affekt ist. Ein positiver Affekt ist, wie in der Definition, entweder stark ausgeprägt oder gehemmt. Ein gehemmter

3. Theoretischer Hintergrund der professionellen pädagogischen Haltung

positiver Affekt ist kein negativer Affekt. Negative Affekte können auch stark ausgeprägt oder stark gehemmt sein. Je nachdem wie die Affektlage bei einem Menschen in einer Situation ist, werden die Teilsysteme beeinflusst. Jedes Teilsystem ist eng gekoppelt mit einem stark ausgeprägten oder gehemmten Affekt. Die Kernaussage der PSI-Theorie lautet, dass die Interaktion der Systeme, also die Aktivierung und der Informationsaustausch, von Affekten abhängen (vgl. Kuhl 2001).

Die vier Systeme ergeben sich aus dem Intentionsgedächtnis, der Intuitiven Verhaltenssteuerung, dem Objekterkennungssystem sowie dem Extensionsgedächtnis.

Das Intentionsgedächtnis

In das System des Intentionsgedächtnisses (IG) gelangt man über den gehemmten positiven Affekt. Gleichzeitig erzeugt das IG auch einen positiven gehemmten Affekt. Im System des IG gelingt es, Intentionen, also Absichten, zu bilden. Personen, die eine Absicht haben, fühlen sich daran gebunden, sie in der Zukunft auch auszuführen (Kuhl 2001). Das IG dient der Unterstützung konkreter Ziele. Seinen Input erhält das IG durch analytische Selbstreflexion, soziale Erwartungen und Regeln. Ein Hilfssystem ist das analytische, sequenzielle Denken, sprich das Planen (Kuhl 2001). Die Selbstkompetenz aus dem IG ist die Zielsetzung.

Das IG kommuniziert über Sprache und arbeitet auf der Bewusstseinssebene, d.h. es ist bewusst, was gerade im IG passiert. Dieser Prozess ist langsam. Hindernisse, Schwierigkeiten oder Probleme aktivieren das IG, indem erst überlegt und anschließend geplant wird. Die Ausführung dieser Planung, also die Handlung, wird in diesem Prozess vorerst gehemmt.

Motivationsschwierigkeiten treten auf, wenn die Hemmung nicht aufgehoben werden kann. Das Gegenstück zum IG ist die Intuitive Verhaltensteuerung.

Intuitive Verhaltensteuerung

Der positive Affekt aktiviert die Intuitive Verhaltensteuerung (IVS), welche für die Ausführung von Absichten zuständig ist. Ebenso erzeugt das System der IVS einen positiven Affekt. Die IVS arbeitet unbewusst. Handlungen laufen automatisch durch vorprogrammierte Handlungsrouninen und Gewohnheiten ab, sodass intuitiv gehandelt

3. Theoretischer Hintergrund der professionellen pädagogischen Haltung

wird. Die Wahrnehmung des eigenen Körpers und der Umwelt werden unbewusst parallel verarbeitet. Spezialisiert ist die IVS auf Verhaltensroutinen und verfügt über eine Vielzahl von entweder im Laufe des Lebens erlernten oder genetisch intuitiv vorprogrammierten (wie z.B. ein emotionaler Ausdruck) Verhaltensroutinen (Kuhl 2001).

Intuitiv ist dieses System, da die Übersetzung jedes einzelnen Aspekts einer beabsichtigten Handlung in ein Verhalten zu viel Zeit kosten würde. Ein Beispiel hierfür ist das Autofahren, welches irgendwann intuitiv abläuft und die einzelnen Schritte (Kupplung drücken, Schalten) nicht expliziert werden müssen. Die Selbstkompetenz aus dem IVS ist die Selbstmotivation.

Objekterkennungssystem

Wie der Name andeutet, geht es beim Objekterkennungssystem (OES) um das Er- und Wiedererkennen von Objekten. Diese Objekte bzw. Einzelheiten werden von einem Kontext abstrahiert, um sie in einem späteren und neuen Kontext wiederzuerkennen. Um in das OES zu gelangen, ist ein negativer Affekt nötig. Stress, Schmerzen und eine ängstliche Stimmung aktivieren das OES. Gleichzeitig wird im System des OES ein negativer Affekt erzeugt. Das OES ist auf isolierte Einzelheiten der Innen- und Außenwelt spezialisiert, insbesondere auf Neues, Unerwartetes, Fehler und Gefahren (Kuhl 2001). Genau diesen Fokus braucht es für die Kompetenz des Selbstwachstums (Kuhl, Schwer und Solzbacher 2014).

Extensionsgedächtnis

In das Extensionsgedächtnis (EG) gelangt man über den gehemmten negativen Affekt, also durch eine entspannte und ruhige Stimmung. In dieser Affektlage kann parallel und ganzheitlich die Innen- und Außenwelt erfasst werden. Dies passiert unbewusst. Emotionen und Körperempfindungen sowie Bedürfnisse sind in den selbstbezogenen Anteilen des Extensionsgedächtnisses enthalten (Kuhl 2001: 152). Beispielsweise kann gleichzeitig wahrgenommen werden, ob es zu warm oder zu kalt ist, ob man Schmerzen hat, sich gesund oder krank fühlt, ob man einen Sachverhalt für gut oder schlecht befindet, ob ein Raum zu hell oder zu dunkel erscheint. Das Extensionsgedächtnis verfügt über

3. Theoretischer Hintergrund der professionellen pädagogischen Haltung

eine breite Aufmerksamkeit, die Inhalte der Außen- und der Innenwelt verknüpft und setzt sie in Bezug zur eigenen Person (Kuhl, Schwer und Solzbacher 2014: 90).

Das EG verfügt über ein Netzwerk von bestehenden Erfahrungen. Diese Erfahrungen wurden das Leben über gesammelt und (emotional) bewertet. Mit Körperempfindungen wurden diese Bewertungen parallel und unbewusst verknüpft. (Kuhl 2001: 153, zitiert nach Damasio et. al. 1991).

Im System des EG gelingt es, sich in stressreichen, unsicheren oder traurigen Situationen selbst zu beruhigen. Eine ruhige und entspannte Stimmung ist die Voraussetzung für den Zugang zum und den Verbleib im EG und dem Selbst (Kuhl, Schwer und Solzbacher 2014).

Das „Selbst“

Das „Selbst“ ist ein essentieller Bestandteil des Extensionsgedächtnisses. Es ist charakterisiert durch eigene Bedürfnisse, Werte, Fähigkeiten und Eigenschaften (Storch und Kuhl 2013). Während Personen im EG Situationen entspannt sehen und eine kritische, stressreiche Situation eventuell mit den Worten „Ist doch alles nicht so schlimm“ bewerten, ist das „Selbst“ wachsam und kann eigene und fremde Emotionen wahrnehmen, integrieren und regulieren. Das „Selbst“ ist emotional sensibel und wachsam, indem es auf alles achtet. Den Zugang zum „Selbst“ erhält man über das EG durch Selbstberuhigung. Die Selbstberuhigung ist auch die Selbstkompetenz, die aus dem EG resultiert.

Für soziale Interaktionen eignet sich das „Selbst“ gut, wenn bei einem Gespräch gesprochener Inhalt, Gesichtsausdruck und Stimmung gleichzeitig interpretiert und ausgewertet werden müssen. Das Verstehen einer Person mit dem IG oder dem OES ist nur schwer möglich, da die Aufmerksamkeit dort nur auf einen Fokus gelegt wird und dieser die Ganzheit eines Individuums nicht ausreichend beschreibt (Kuhl, Schwer und Solzbacher 2014: 90).

Im EG werden allgemeine, selbstkongruente Ziele unterstützt, also die Übereinstimmung von expliziten Zielen und impliziten Bedürfnissen oder Motiven. Das Regulieren der Selbstmotivierung oder Selbstberuhigung funktioniert besser, wenn Ziele selbstkongruent sind (Kuhl 2001).

3. Theoretischer Hintergrund der professionellen pädagogischen Haltung

Für Funktionen wie Selbstberuhigung, ist das „Selbst“ zuständig. Mit der Selbstkompetenz der Selbststeuerung können Affekte wie von selbst reguliert werden.

3.3. Affektregulation

Die Affektregulation ist eine Funktionsweise des „Selbst“ und ermöglicht die Interaktion zwischen den Systemen. Das heißt, eine Regulation von Affekten bzw. Gefühlen, die dabei hilft, unangenehme oder krankmachende Gefühle loszuwerden (Storch und Kuhl 2013). Grundsätzlich lassen sich vier Regulationsrichtungen unterscheiden.

Die „Selbstmotivierung“ aktiviert den positiv gehemmten Affekt zum positiven Affekt (IG zu IVS) und ermöglicht es, Absichten umzusetzen.

Die „Selbstberuhigung“ hemmt den negativen Affekt, und ermöglicht somit, neue, möglicherweise auch schmerzliche, Erfahrungen in das wachsende „Selbst“ zu integrieren (OES zu EG).

Die „Selbstbremsung“ hemmt den positiven Affekt (IVS zu IG). Somit lassen sich schwierige Situationen planen.

Die „Selbstkonfrontation“ aktiviert den negativen Affekt. Dies erscheint notwendig, wenn durch zu schnelle Selbstberuhigung schmerzhaft Erfahrungen nicht ins „Selbst“ aufgenommen werden können.

Die Wahrnehmung der Affekte reicht allein nicht aus. Zur selbstständigen Regulierung von Affekten braucht es eine gestärkte Verbindung zwischen dem „Selbst“ und den Gefühlsgenerationen im Gehirn, dem limbischen System (vgl. Storch und Kuhl 2013: 76). Dies funktioniert über Konditionierung, allerdings nur, wenn das „Selbst“ dabei auch aktiviert ist. Aktiviert wird es über zwei Wege. Zum einen, wenn Gefühle oder andere persönliche Zustände ausgedrückt werden und zum anderen, wenn man sich verstanden fühlt (ebd.:77).

Die Affektregulation bezeichnen Storch und Kuhl als Verknüpfungsvorgang zwischen dem „Selbst“ und einer erwünschten Affektlage. Wenn diese Verknüpfung entstanden ist kann die Affektlage selbstständig hergestellt werden. Die dauerhafte Verknüpfung kann durch mehrmaliges Wiederholen erreicht werden. Dann merkt das IG das Eingreifen des „Selbst“ nicht mehr, da die Regulierung unbewusst und wie von selbst passiert (vgl. Storch und Kuhl 2013: 242).

Methoden der Affektregulation

Sechs Methoden können laut Storch und Kuhl (2013) Affekte regulieren. In ihrer Schwierigkeit sind diese Methoden aufsteigend. Die ersten drei Methoden sind elementare Mechanismen und dienen als Ausstieg aus einem Affekt. Beispielsweise wäre das eine Gewohnheit (1. Methode), aus der man durch Ablenkung aussteigen kann. Für mehr Energie (2. Methode) im System sorgt man durch motorische Aktivierung wie etwa einen Sprint. Will man in einen gegenteiligen Affekt wechseln (3. Methode) wie etwa von einem negativen Affekt durch eine „vermasselte Klausur“ in einen positiven Affekt, sollte man etwas tun, was persönlich eine gute Stimmung verleiht. Beispielsweise die „vermasselte Klausur in die Schublade stecken und die Gästeliste für die Party am Wochenende bearbeiten“ (Storch und Kuhl 2013: 235).

Die höheren Stufen der Affektregulation greifen auf das assoziative Netzwerk (Unbewusstes/ „Selbst“) zurück und helfen zum Einstieg in einen gewünschten Affekt. Dazu gehört die Affektregulation durch Bilder und Sprachbilder (4. Methode). Damit sind Assoziationen gemeint, die eine ermutigende oder beruhigende Wirkung haben. Ebenfalls sind allgemeine Ziele (5. Methode) affektregulierend. Den Einstieg erlangt man durch eine innere Haltung. Allgemeine Ziele verweisen auf kein spezifisches Ziel. „Ich möchte glücklich werden“ ist ein allgemeines Ziel, da es sich auf viele Bereiche übertragen lässt. Zuletzt lassen sich Affekte noch mit dem „Selbst“ regulieren. Dies passiert über persönliche Relevanz und Beziehung sowie alles was den persönlichen Sinn, persönliche Werte oder Bedürfnisse berührt. Am besten gelingt dies mit einem verstehenden Gegenüber, einem Partner zum Austausch. Hat man gerade kein verstehendes Gegenüber, kann man sich diesen auch imaginieren oder Tagebücher schreiben (vgl. Storch und Kuhl 2013).

4. Professionelle pädagogische Haltung

Im folgenden Kapitel wird die Definition der professionellen pädagogischen Haltung nach Kuhl, Schwer und Solzbacher ausführlich beschrieben, um in einem Folgekapitel auf Methoden in Trainingsprogrammen einzugehen, die es braucht, um eine professionelle pädagogische Haltung aufzubauen.

4. Professionelle pädagogische Haltung

4.1. Bezug zur PSI-Theorie

Kuhl, Schwer und Solzbacher versuchen den Begriff der professionellen pädagogischen Haltung auf der Grundlage der PSI-Theorie zu definieren. Mentale Inhalte wie Ziele, Einstellungen oder Vorstellungen allein bilden noch keine Haltung. „Professionelle Haltung“ zeichnet sich durch objektiv messbare (Selbst-)Kompetenzen aus und vor allem auch durch ein „integrationsstarkes Selbst“ (Schwer und Solzbacher 2014: 216). Damit ist die Fähigkeit gemeint, positive wie auch negative Erfahrungen in das Erfahrungsnetz des „Selbst“ integrieren zu können, um zu einem späteren Zeitpunkt in einer Situation unbewusst darauf zurückgreifen zu können.

Eine professionelle pädagogische Haltung beruht auf Funktionen wie Selbstaussdruck, ganzheitliches Fühlen, Zusammenhänge erkennen, Überblick behalten, Kongruenzbetonung, Wachsamkeit, selbstinkongruenten Erwartungen, Selbstintegration von Gegensätzen und schwierigen Erfahrungen sowie Emotionsregulation. Sie alle sind Teil einer gesunden Selbstentwicklung (ebd.).

Zwei Modulationsannahmen für professionelle pädagogische Haltungen

Für die Entwicklung und Veränderung professioneller pädagogischer Haltung ergeben sich aus der PSI-Theorie zwei Modulationsannahmen. Die erste Modulationsannahme besagt, dass es zwar große Ideale gäbe, allerdings keinen positiven Affekt, um in die Handlung zu kommen. Die zweite Modulationsannahme zeigt, dass ein negativer Affekt und Stress das EG hemmen und somit die ganzheitliche Sicht. Ein Tunnelblick im OES ist die Folge (Kuhl, Schwer und Solzbacher 2014; 95ff).

Um seinen Affekten nicht ausgeliefert zu sein, braucht es Selbststeuerungskompetenzen wie die Kompetenz selbst zu bestimmen, ob man beispielsweise Stress zulassen möchte oder in die Selbstberuhigung geht.

Für einen „authentische[n], von Selbstreflexion und ganzheitlichen Verstehen getragenen Umgang mit Kindern“ fordern Kuhl, Schwer und Solzbacher (2014: 99) die Entwicklung eines „integrationsstarken Selbst“ sowie der Selbstkompetenzen, anstatt einzig Appelle an Pädagogen zu richten.

4. Professionelle pädagogische Haltung

Selbstkompetenz

Mit Selbstkompetenz meinen Kuhl und Solzbacher (2017) ein Bündel von Fähigkeiten wie etwa Planungs- und Konzentrationsfähigkeit, Selbstmotivation, mit Misserfolg umgehen oder Widersprüche aushalten und integrieren. „So geht es im Kern darum, mit eigenen Gefühlen umgehen zu können“ (Kuhl und Solzbacher 2017: 15). Den Selbstkompetenzen liegt also die PSI-Theorie und die Affektregulationskompetenz zugrunde (ebd. S.18-19).

Die Affektregulation ist die Voraussetzung für die Selbststeuerungskompetenz. Also der „Selbstberuhigung“ durch einen gehemmten negativen Affekt, der „Selbstmotivation“ durch einen positiven Affekt, der „Zielumsetzung“ durch einen gehemmten positiven Affekt und dem „Selbstwachstum“ durch einen negativen Affekt (vgl. Kuhl, Schwer und Solzbacher 2014: 97). Kuhl, Schwer und Solzbacher beschreiben die Affektregulation als:

*„Diese Fähigkeit zur Selbststeuerung ist eine wichtige Komponente von Selbstkompetenz und zentral für die Entwicklung und Veränderung von Haltung“
(Kuhl, Schwer und Solzbacher 2014: 97)*

Sie bezeichnen diese Selbststeuerungsfähigkeiten als Beispiele für Selbstkompetenz und eine grundlegende Fähigkeit zur Entstehung und (Weiter-) Entwicklung einer stabilen Haltung (ebd.).

4.2. Kennzeichen professioneller pädagogischer Haltung

Eine professionelle pädagogische Haltung definieren Kuhl, Schwer und Solzbacher als ein hoch individuelles Muster von Einstellungen, Werten und Überzeugungen, das durch einen authentischen Selbstzugang und Selbstkompetenzen entstanden ist. Wie ein innerer Kompass beeinflusst das Muster das Denken und Handeln der Pädagogen (Kuhl, Schwer und Solzbacher 2014).

Bezogen auf die zwei Modulationsannahmen ist die Grundlage einer Haltung die ständige Integration neuer und auch schwieriger oder widersprüchlicher Erfahrungen, als auch ein kohärentes, also zusammenhängendes und urteilstarkes Entscheiden und willentliches Handeln (Kuhl, Schwer und Solzbacher 2014: 108).

4. Professionelle pädagogische Haltung

Haltung wird durch einen äußeren Rahmen beeinflusst und auch umgekehrt beeinflusst den äußeren Rahmen. Eine professionelle Haltung ermöglicht eine situationsspezifische Sensibilität für Bedürfnisse und Fähigkeiten sowohl gegenüber der eigenen als auch anderer Personen, wie etwa Kollegen und Kindern. Pädagogisch wird eine professionelle Haltung durch ihren Gegenstandsbezug, die pädagogische Arbeit. Kuhl, Schwer und Solzbacher stellen drei charakteristische Kennzeichen einer professionellen pädagogischen Haltung auf:

Erstes Kennzeichen einer professionellen pädagogischen Haltung

Das erste Kennzeichen einer professionellen pädagogischen Haltung ist die Standfestigkeit und Kohärenz von Entscheidungen. Entscheidungen berücksichtigen persönliche Werte, Bedürfnisse und Fähigkeiten (vgl. Kuhl, Schwer und Solzbacher 2014: 108).

Zweites Kennzeichen einer professionellen pädagogischen Haltung

Personen machen fühlbar und nachvollziehbar, was sie sagen. Dafür werden eigene und fremde Gefühle, Bedürfnisse und Körperwahrnehmungen integriert. Abzulesen sei dies an einer gesunden Körperhaltung (ebd.).

Drittes Kennzeichen einer professionellen pädagogischen Haltung

Als drittes Kennzeichen wird die in der PSI-Theorie schon angesprochene breite Form der Aufmerksamkeit gefordert. Der Hintergrund des Bewusstseins überwacht die Vereinbarkeit des Tuns mit „Sinn und Verstand“ (ebd.). Für Kuhl, Schwer und Solzbacher ergeben sich daraus zwei Konsequenzen:

Erste Konsequenz für eine professionelle pädagogische Haltung

Eine professionelle Haltung akzeptiert die persönliche Erstreaktion und verbindet sie mit einer gut entwickelten Zweitreaktion (Kuhl, Schwer und Solzbacher 2014: 109)

4. Professionelle pädagogische Haltung

Die Erstreaktion ist die erste (affektive) Reaktion auf Prozesse, Subjekte oder Objekte. In ihr sind persönliche Überzeugungen, Einstellungen, Meinungen, Affekte oder Emotionen sichtbar.

Bei der Zweitreaktion weicht man von seiner eigentlichen Erstreaktion ab. Die Zweitreaktion ermöglicht es, in unterschiedlichen Situationen gut gerüstet zu sein. Äußere und innere Rahmenbedingungen beeinflussen Erst- und Zweitreaktion. Somit liefert die „kontextsensible willentlich steuerbare Zweitreaktion“ zusammen mit der Erstreaktion die Basis für den Haltungsbegriff von Kuhl, Schwer und Solzbacher (2014:111).

Zweite Konsequenz für eine professionelle pädagogische Haltung

Haltung besteht nicht nur aus einem einzigen Merkmal bzw. Selbstkompetenz einer Person, wie etwa einer kindzentrierten Zuwendung, sondern einer Vielzahl von diversen Selbstkompetenzen, Konzepten, Einstellungen und Motiven. Sie sind auf die Kinder, die eigene Person als pädagogische Fachkraft, Sachverhalte, Prozesse und Rahmenbedingungen gerichtet (Kuhl, Schwer und Solzbacher 2014: 114).

Kuhl und Solzbacher beschreiben treffend:

„Zusammenfassend ist festzuhalten, dass eine professionelle pädagogische Haltung auf objektivierbaren Selbstkompetenzen beruht: Selbsta Ausdruck, ganzheitliches Fühlen, Zusammenhänge erkennen und Überblick bewahren, Kongruenzen betonen und wachsam sein gegenüber von innen und von außen kommenden Erwartungen und Impulsen, die mit dem SELBST nicht kongruent sind. (Selbst-)Integration von Gegensätzen und schwierigen Erfahrungen und die für ein integrationsstarkes Selbstwachstum notwendige Emotionsregulation“ (Kuhl und Solzbacher 2017: 33).

4.3. Der WERT-Ansatz

Im folgenden Kapitel wird kurz der Ansatz WERT vorgestellt. Von besonderem Interesse sind dabei die Förderung der Selbstkompetenzen und die dafür notwendigen affektregulierenden methodischen Elemente.

4. Professionelle pädagogische Haltung

4.3.1. Was ist WERT?

WERT steht für „Wissen-Erleben-Reflexion-Transfer“ und ist ein Konzept zur Stärkung der professionellen Haltung von pädagogischen Fach- und Lehrkräften. Entwickelt wurde es interdisziplinär u.a. von Prof. Dr. Julius Kuhl (Psychologie), Prof. Dr. Claudia Solzbacher (Schulpädagogik) und Prof. Dr. Renate Zimmer (Sportwissenschaften). Der Ansatz dient zur Förderung der Selbstkompetenzentwicklung von pädagogischen Fach- und Lehrkräften in Fort- und Weiterbildung (Kuhl und Solzbacher 2017: 35).

4.3.2. Geschichtliches zu WERT

Das noch sehr junge Konzept startete mit den Überlegungen, dass Kinder und Jugendliche für ihre (Lern-) Entwicklung Selbstkompetenzen erlernen sollten. Das Projekt „(Selbst-) Kompetenz bilden – Kinder nachhaltig stärken“ sollte dazu Fortbildungen anbieten. Bevor Kinder gefördert werden können, müssen auch pädagogische Fach- und Lehrkräfte über Selbstkompetenzen verfügen, sodass sich die Fortbildung erst auf die Selbstkompetenzen der pädagogischen Fach- und Lehrkräfte richtete (vgl. Kuhl, Solzbacher und Zimmer 2017). Der 2014 von Schwer, Solzbacher und Kuhl formulierten Definition einer professionellen pädagogischen Haltung folgte Anfang 2017 der veröffentlichte Ansatz WERT. Sie beschreiben diesen Ansatz in ihrer Publikation: „WERT: Wissen, Erleben, Reflexion, Transfer. Ein Konzept zur Stärkung der professionellen Haltung von pädagogischen Fach- und Lehrkräften“ (Kuhl, Solzbacher und Zimmer 2017).

4.3.3. WERT-Bausteine und Erkenntnisse

Folgende vier Bausteine sollen einen individuellen Zugang zur Selbstkompetenz schaffen und diese stärken:

- Wissen (über wichtige berufliche relevante Selbstkompetenzen durch Inputs und Workshops)
- Erleben (Einsatz psychomotorischer Methoden als Zugang zur Selbstkompetenz über unmittelbare Erlebnisse durch metaphorische Bewegungssituationen)

4. Professionelle pädagogische Haltung

- Reflektieren (durch die EOS-Diagnostik¹ als begleitende Maßnahme zur Reflektion. Ebenfalls: Feedbackgespräche und Coaching Sitzungen.) und
- Transfer (Bezug herstellen zu persönlichen Erfahrungen und zum Berufsalltag; Umsetzung von Gelerntem in das professionelle pädagogische Handeln. Dafür werden Fallbesprechungen und Supervision angeboten.)

(Schache und Künne 2017: 85)

Aus der Begleitforschung zur Fortbildungsreihe haben die Autoren drei wesentliche Erkenntnisse gezogen.

„1. Erkenntnis: Auch das SELBST von Pädagoginnen muss gestärkt werden“ (Kuhl und Solzbacher 2017: 36)

Da in belastenden Arbeitssituationen Stress den Zugang zum SELBST hemmen kann, besteht somit die Gefahr, selbstfremde Vorgaben zu übernehmen. Bei der Frage der Selbstkompetenzförderung ging es den Autoren um die Fähigkeit, normative Vorgaben mit dem SELBST abgleichen zu können sowie erkennen zu können, ob große Belastungen Druck erzeugen und ob Vorgaben für den Einzelnen umsetzbar sind. Kern der ersten Erkenntnis ist die von den Autoren beschriebene Dialektik zwischen Kognition und Emotion. Also ein klarer Bezug zur PSI-Theorie und dem Zugang zum „Selbst“, um zwischen dem IG und dem EG inklusive dem „Selbst“ zu kommunizieren.

„2. Erkenntnis: Die Beziehungsfähigkeit von PädagogInnen muss gestärkt werden, weil der kindliche Erwerb von Selbstkompetenzen in Beziehungen erfolgt“ (ebd.:37).

Die Autoren ziehen diese Erkenntnisse aus Ergebnissen der Hirnforschung. Eine emotionale Beziehung sei eine wesentliche Voraussetzung für eine optimale Entwicklung des Gehirns (vgl. Kuhl und Solzbacher 2012; Kuhl und Hüther 2007).

Zu einer professionellen pädagogischen Beziehung gehören Wertschätzung und Authentizität. Unter den Bedingungen von Achtung, Respekt, Wärme, Rücksichtnahme und empathisches Verhalten können Kinder ihr „Selbst“ öffnen. Als Professionalität bezeichnen sie die Kompetenz Wissen und „Selbst“-Kompetenzen zu verknüpfen.

¹ Entwicklungsorientiertes Scanning nach Julius Kuhl (Kuhl und Henseler 2003)

4. Professionelle pädagogische Haltung

Beispielsweise werden Beobachtungen reflektiert und in Fördermaßnahmen übersetzt (vgl. Kuhl und Solzbacher 2017).

„3. Erkenntnis: Ein „integrationsstarkes SELBST“ wird im Kontext diverser Dilemmata gebildet“ (ebd.: 40)

Mit dieser Erkenntnis ist die „mentale Beweglichkeit“, also zwischen den einzelnen Systemen (der PSI-Theorie), gemeint, um authentisch, stabil und insbesondere kontextsensibel zu sein. Die Fähigkeit der Affektregulation wird hier benötigt.

Zusammenfassend fordern die Autoren, dass das Erlernen einer emotions- und kognitionsgestützten Dialektik (dem Austausch zwischen dem IG und dem EG) in der Aus- und Fortbildung von pädagogischen Fach- und Lehrkräften stärker beachtet wird (ebd.: 42). Das Ziel ihres neuen Ansatzes zur Persönlichkeitsbildung ist es, Pädagogen in Fortbildungen so zu stärken, dass es ihnen in belastenden Situationen gelingt, ihr Handeln professionell zu reflektieren und flexibel zu sein (ebd.: 43).

4.3.4. Rahmung der Fortbildung bzw. Workshopreihe

Die Fortbildung wurde als eine dreigliedrige Workshopreihe konzipiert. Diese besteht aus einem Basismodul und zwei Vertiefungsmodulen, wobei der Einstieg unter dem Motto „Schwer und doch leicht: Belastungen benennen und Ressourcen finden“ steht. Im Basismodul erörtern die TeilnehmerInnen Alltagsprobleme, entdecken Positives am Beruf (wieder), bauen Selbstkompetenzen auf und sehen Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Einrichtungen. Der Fokus wird hierbei auf Kinder, Eltern und Kollegen gelegt.

Im ersten Vertiefungsmodul „Stark durch den Alltag – Stark durch die Region: Eigene Selbstkompetenzen stärken“ können die TeilnehmerInnen sich selbst etwas Gutes tun, indem sie ihre Kompetenz der Gelassenheit weiterentwickeln. Eigene Ressourcen werden gestärkt, um sie im Alltag zu nutzen. Es geht zudem darum, mit Anforderungen besser umzugehen. Der Blick ist in diesem Modul auf die eigene Person gerichtet.

Im zweiten Vertiefungsmodul „Gemeinsam kurze Wege gehen: Selbstkompetenzen als Vermittler“ werden gemeinsame Ressourcen entdeckt. Das Wissen über Zuständigkeiten in einer pädagogischen Institution soll „Kurze Wege“ schaffen. Ein gemeinsamer Nenner soll das Verständnis über Selbstkompetenzen sein. Ebenfalls soll der Blick auf das

4. Professionelle pädagogische Haltung

weitere Umfeld, die Institutionen in der Region, geworfen werden (vgl. Doll und Kruse-Heine 2017: 227).

Die zentralen Ziele der Fortbildung sind ein Bewusstsein für und die Förderung von Selbstkompetenzen bei pädagogischen Fachkräften. Die Stärkung der Selbstkompetenzen zieht sich durch alle drei Module. Durch die direkte Kompetenzförderung der Fachkräfte fördert man zugleich auch indirekt die Selbstkompetenzen der Kinder (vgl. Engel und Keßel 2017).

Für das Erlernen von Selbstkompetenzen spielen die Lehrenden eine bedeutende Rolle, indem sie als authentisches Vorbild dienen. Eine gute Beziehungsarbeit setzt das Erlernen von Selbstkompetenzen voraus. So dient schon der Fortbildner oder die Fortbildnerin als Vorbild und vermittelt die Inhalte durch eine gelungene wertschätzende Beziehung an die pädagogische Fachkraft. Diese übernimmt ihrerseits die Vorbildfunktion und vermittelt durch eine gelungene wertschätzende Beziehung zu den Kindern Selbstkompetenzen (vgl. ebd.: 114-115).

4.3.5. Methodisch-didaktische Elemente

In der Workshopreihe geht es immer um die Beteiligung und Selbstreflexion der TeilnehmerInnen. Die Bezugstheorie stellt die PSI-Theorie dar. Zum besseren Verständnis dieses Grundgedankens erklären die FortbildnerInnen die PSI-Theorie. Die Relevanz der eigenen Selbstkompetenzen wird ersichtlich. Der Begriff der Selbstkompetenz erklärt sich folgendermaßen: *„Aktivierung der in einer konkreten Situation für das Individuum passenden kognitiven und motivationalen Fähigkeiten und die dazu notwendige Veränderung der entsprechenden Affektlagen“* (vgl. Kuhl 2001). Das heißt, dass die Fähigkeit erlernt wird, mit den eigenen Gefühlen umgehen zu können (vgl. Kruse-Heine, et.al. 2017).

In der Fortbildungsreihe werden bewusst illustrative und reflexionsanregende Methoden gewählt. Beispielsweise werden komplexe Inhalte bildlich dargestellt. Da sich die Inhalte dadurch nicht mehr nur an das IG, sondern auch an das unbewusste System richten, fällt das Verstehen und Memorieren leichter (vgl. ebd.).

Beim „Baum der Selbstkompetenzen“, der Darstellung des „ICHs und des SELBST“ sowie dem „Haus der Bedürfnisfelder“, ist diese Vorgehensweise zu beobachten. Der

4. Professionelle pädagogische Haltung

„Baum der Selbstkompetenzen“ (vgl. Engel et al., 2015, vgl. Keßel et al., 2016) erklärt anschaulich das „Selbst“ aus der PSI-Theorie. Der Stamm bildet das Selbst. Von den vier Abzweigungen, die Willensbahnung, Selbstkontrolle, Selbstregulation und der Selbstzugang, gehen jeweils nochmal kleine Abzweigungen ab. Der Ast „Selbstregulation“ hat beispielsweise die Abzweigungen „Selbstmotivierung“ und „Selbstberuhigung“.

Auch die bildhafte Darstellung von „ICH“ und „SELBST“ verdeutlicht die PSI-Theorie. Zu sehen ist ein Hinterkopf, welcher auf der rechten Seite das „ICH“ als Großraumbüro darstellt. Damit soll die Planungsfähigkeit des IG, hier des „ICH“, dargestellt werden. Auf der rechten Seite ist das „SELBST“ als Garten zu sehen, in dem Yoga gemacht, gelesen, getanzt oder musiziert wird. Hier hat man einen Selbstzugang und ist offen für persönliche Erfahrungen, Emotionen, Empathie. (Kruse-Heine et.al. 2017).

Neben den bildhaften Darstellungen der PSI-Theorie werden auch pädagogische Inhalte bildlich dargestellt. Durch die gesamte Fortbildung zieht sich das „Haus der Bedürfnisfelder“. Die jeweiligen Bedürfniselemente des Hauses setzen sich aus den qualitativen und quantitativen Ergebnissen einer Pilotstudie in der Region Wittlager und einem Praxisdialog aus dem Jahr 2012 zusammen. Fach- und Lehrkräfte wurden gefragt, was sie benötigen, um Belastungen und hohe Anforderungen selbstwirksam und selbstbestimmt bewältigen zu können (vgl. Doll und Kruse-Heine 2017: 219-221). Folgende fünf Bedürfnisfelder konnten aus den Aussagen der Fach- und Lehrkräfte herauskristallisiert werden:

- Offenheit: Austausch, Zusammenarbeit, sicherer Rahmen, Vertrauen, Neugier
- Wertschätzung: Augenhöhe, Transparenz, Anspruch, Erfolg, Fachkompetenz
- Gelassenheit: in-sich-ruhen, Pausen, Freiheit, professionelle Distanz
- Grenzen ziehen: Handlungsspielraum, Prioritäten, Work-Life-Balance, Entlastung, Verantwortung
- Kommunikation: nonverbale Kommunikation, Beziehungsarbeit, Selbstbewusstsein, Klarheit, Netzwerk

(vgl. Doll und Kruse-Heine 2017: 221)

Aus diesen erarbeiteten Bedürfnisfeldern wurde das Haus der Bedürfnisfelder entwickelt, da die bildhafte Darstellung für die FortbildungsteilnehmerInnen leichter

4. Professionelle pädagogische Haltung

zugänglich ist und länger behalten wird. Das Fundament bildet der Baustein der Gelassenheit. Die Wände setzen sich zusammen aus Offenheit und Wertschätzung. „Grenzen ziehen“ bildet das Dach des Hauses und setzt somit auch eine optische Begrenzung. Die Fenster und Türen des Hauses stehen für die Kommunikation (vgl. Schache und Kühne 2017: 79)

Neben diesen drei großen, bildlich dargestellten und methodisch-didaktischen Elemente werden auch andere Elemente eingesetzt, die immer wieder im Laufe der Fortbildung zum Einsatz kommen wie etwa das Gedankenschatzbuch, Arbeitsblätter, unterschiedliche Sozialformen, Reflexionsgespräche oder freiwillige Entwicklungsorientierte Systemdiagnostik (EOS) nach Julius Kuhl (vgl. Kruse-Heine, et.al. 2017).

In den bisherigen Fortbildungen zur Stärkung der Selbstkompetenzen wurde individuell auf jede Arbeitsgruppe eingegangen. Alle WERT-Bausteine wurden immer gleichwertig berücksichtigt. Die Vorgehensweise der Methodik wurde für das Bedürfnisfeld „Gelassenheit“ exemplarisch vorgestellt. Eingeleitet wurde mit einer Entspannungsübung, um im Anschluss mit der Bildkartei des ZRMs fortzufahren. Es geht hierbei darum, ein Bild zu der Fragestellung „Welches Bild passt für mich zu Gelassenheit, einer gelassenen Haltung?“ zuzuordnen. Es wurden erst in Einzelarbeiten und dann in Kleingruppen kreative Ideen zu den Bildern gesammelt. Die Entspannungsübung soll dazu verhelfen, in den für das „Selbst“ notwendigen entspannten Affekt zu gelangen. Die „Bildwahl“ und die Ideensammlung sollen zwischen dem IG und dem EG dolmetschen.

Ein weiterer Bestandteil waren körperbezogene Übungen wie ein Skulpturen- und Vertrauensspiel.

4.3.6. Zum „Selbst“ in der Fortbildung

Mit einem theoretischen Wissensinput sollen der Zugang zum „Selbst“ sowie die Funktionsweise des „Selbst“ verdeutlicht werden. Es wird auf das unbewusste Netzwerk persönlicher Erfahrungen und den unbewussten Überblick über die Gesamtheit der eigenen Bedürfnisse, Ängste Vorlieben und Werte hingewiesen. Die Potentiale des „Selbst“, wie die Integration von unangenehmen Erfahrungen (beispielsweise Misserfolg und Kritik) aber auch von widersprüchlichen Aspekten

4. Professionelle pädagogische Haltung

und Wahrnehmung, werden aufgezeigt (Keßel, Engel, Kruse-Heine, Doll und Martzy 2017: 151). Vermittelt wird mit diesem Input die Wechselwirkung zwischen Affektlage und dem „Selbst“. Entspannung bahnt den Zugang zum „Selbst“. Das „Selbst“ kann aber auch eine entspannte Lage bewirken (ebd.: 152).

Ein weiterer Wissensinput erklärt den TeilnehmerInnen, woran es scheitern kann, „Selbstzugang“ zu haben. Thematisiert werden Selbstkontrolle und einseitige Zielverfolgung sowie negative Gefühle. Im Umkehrschluss reflektieren die TeilnehmerInnen Wege, um ins „Selbst“ zu gelangen. Es wird auf die Entspannung, die Bilder und die Körperempfindung hingewiesen.

TEIL II

5. Die ZRM-Theorie

Zur besseren Einordnung des Zürcher Ressourcen Modells (ZRM) wird erst beschrieben, was das ZRM ist, welchen geschichtlichen Hintergrund es hat und wie es entstanden ist. Danach wird auf die für die Masterarbeit relevanten Elemente der ZRM-Theorie eingegangen.

5.1. Was ist das ZRM?

Das ZRM ist ein Schulen übergreifendes, theoretisch integratives Modell zum Selbstmanagement-Training und wurde von Storch und Krause in den 1990er Jahren für die Universität Zürich entwickelt. Das Besondere am ZRM ist die Verknüpfung unterschiedlichster alleinstehender Theorien.

Das ZRM ist wissenschaftlich fundiert und vielfach erprobt. Es geht dabei um die Entwicklung von Handlungspotentialen und -kompetenzen. Dafür wird mit persönlichen Ressourcen gearbeitet. Das ZRM nutzt einen neurobiologischen Ressourcenbegriff, d.h. dass eine Ressource all das darstellt, was ein erwünschtes neuronales Netz aktiviert (Storch und Krause 2014: 156).

5.2. Geschichtliches zum ZRM

Das ZRM entstand am Lehrstuhl für pädagogische Psychologie an der Universität Zürich durch Dr. Maja Storch und Dr. Frank Krause. Storch leitete 1991 das Projekt „Professionalisierung: Handlungskompetenzen für pädagogische Berufe“. Ein Problem sah sie in der unhinterfragten Anwendung von Methoden aus der Psychologie bei Lehrkräften in der Lehrerausbildung. Lehrkräfte kritisierten diese Methoden. Um Lehrkräfte „psychosoziale Kompetenzen“ zu schulen und sie neben Methoden und Didaktik fit zu machen, musste eine speziell auf Pädagogen ausgerichtete Methodik entwickelt werden. Storch bat 1991 Krause um Zusammenarbeit. Krause war damals am Projekt „Aggression und Schule“ an der Universität Konstanz beteiligt, wo er zusammen mit KollegInnen das Konstanzer Trainingsmodell (KTM) zum Umgang mit aggressiven Verhalten im Unterricht entwickelte (Storch 2000).

Die Handlungstheorie

Storch bezieht sich auf die Beobachtungen von Prof. Dr. Diethelm Wahl (1991), die feststellen, dass „junge Lehrer sich bei ihrem praktischen unterrichtlichen Handeln höchst selten an den psychologischen Ausbildungsinhalten orientieren“ (Wahl 1991:1). Wahl beschreibt eine Transferproblematik. Zudem beobachtete er, dass Lehrkräfte unter Stress seltener Gelerntes anwandten. Er spricht dann von Verhalten statt von Handeln.

Nicht nur im Lehrerberuf, sondern auch in anderen Berufen können derartige Situationen festgestellt werden. Als „Handeln unter Druck“ bezeichnet er die Zeit der Entscheidungsfindung, die kleiner ist als für Orientierung und Handlungsauswahl.

Beim ZRM knüpft Storch an Wahl's Definition des „zielgerichteten, bewussten, sinnhaften“ Handelns an. Daraus ergibt sich im ZRM folgendes Vorgehen aus drei Schritten.

1. Was ist das Ziel?
2. Ist das Ziel sinnhaft?
3. Wie kann das sinnhaft erlebte Ziel bewusst verfolgt werden?

(vgl. Storch 2000)

5.3. Zielpsychologie im ZRM

Ziele dienen der Befriedigung eigener oder fremder Bedürfnisse (Kuhl 2002: 151). In der Psychologie gibt es Forschungen zu Zielen und Zielhierarchien. Je nachdem wie ein Ziel formuliert ist, unterscheidet sich das Ziel in verschiedene Typen. (Deci und Ryan 2000).

Insbesondere zwei Ebenen und die Abstufung dieser Ebenen spielen für das ZRM eine Rolle. Eine Ebene beschreibt hohe, allgemeine und globale Ziele, während die andere Ebene niedrige, spezifische und lokale Ziele beschreibt (Storch 2008).

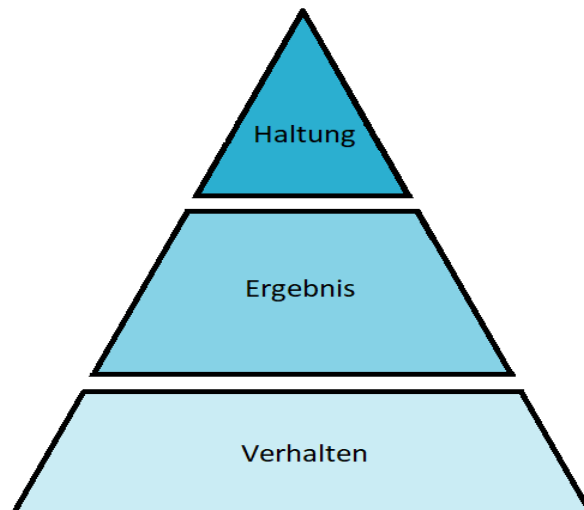


Abb.1 Zielpyramide nach Storch und Krause (2014: 145)

Zur Visualisierung entwickelte Storch (2008) die Zielpyramide mit drei Ziel-Ebenen Haltung, Ergebnis und Verhalten (Abb.1). Auf der Haltungsebene befinden sich die hohen, allgemeinen und globalen Zieltypen, die abstrakt formuliert sind. Auf der Verhaltensebene finden sich niedrige, spezifische und lokale Zieltypen, die konkret formuliert sind. Auf der Ergebnisebene befinden sich die Wünsche und Ergebnisse einer Person, die sie erreichen will.

Zieltypen können Verhaltensziele oder Haltungsziele sein, je nachdem wie sie formuliert sind. Verhaltensziele sind beispielsweise unter dem Stichwort S.M.A.R.T.-Ziele in Anlehnung an die hohen spezifischen Ziele nach Locke und Latham (2013) bekannt. Hohe spezifische Ziele beziehen sich auf konkretes sowie messbares Verhalten. Wann, wie und wo sind typische Fragen, die in dieser Ebene gestellt werden. Die für das ZRM entwickelten

Motto-Ziele sind ein Beispiel für einen Zieltyp auf der Haltungsebene. Die Frage nach dem Warum stellt sich eher auf dieser Ebene. Das „EG“ beinhaltet Ziele, die mehr eine innere Einstellung und persönliche Haltungen beschreiben. Storch beruft sich dabei auf Dweck (1999), laut dessen Forschung eine innere Haltung das konkrete Ergebnis massiv beeinflusst. Während Ziele auf der Verhaltensebene immer nur ein Ziel für eine bestimmte Situation haben, können aus einem Haltungsziel viele Verhaltensweisen generiert werden. Die Haltungsebene wird von Storch und Krause wie folgt treffend formuliert:

„Ziele auf der Haltungsebene beschreiben allgemein formuliert eine bestimmte innere Verfassung, die zwar bestimmte Verhaltensweisen zur Folge hat, diese aber in der Zielformulierung selbst nicht thematisiert“. (Storch und Krause 2014: 142)

5.3. Zwei-Prozess-Theorie

Das Kapitel zur PSI-Theorie veranschaulichte schon Systeme, die beispielsweise zwischen bewussten, analytischen Denken (IG) und unbewusster ganzheitlicher Intuition (EG) unterscheiden. Kuhl (2001) geht sehr differenziert vor, indem er vier Systeme (IG & OES=bewusst und EG & IVS=unbewusst) und ihre Funktionsweise darstellt. In der Geschichte der Psychologie wurden immer wieder zwei Systeme untersucht, was unter dem Begriff „Zwei-Prozess-Theorien“ zusammenzufassen ist. Beispielsweise unterscheiden Strack und Deutsch (2011) zwischen dem „reflexives und impulsives System“. Mischel und Ayduk (2011) nennen ihre Erkenntnisse zu unterschiedlich arbeitenden Systemen „kaltes und warmes System“. Kahnemann (2012) nennt sie „System 1“ und „System 2“. Charakterisierend für ein das eine System sind Funktionsweisen wie impulsiv, schnell, permanent aktiv, automatisch, Emotionen bildend. Dem anderen System werden Funktionen zugeschrieben wie kognitiv, langsam, planend, mentale Aktivität.

Storch und Krause (2014) nennen im ZRM diese beiden, deutlich unterschiedlich arbeitenden Systeme, Verstand und Unbewusstes. Mit dem Unbewussten meinen Storch und Krause das, was bei Kuhl unter IVS, EG und „Selbst“ fällt. In dem gemeinsamen Buch „Kraft aus dem Selbst“ sprechen Storch und Kuhl (2013) auch von vier Systemen mit dem Schwerpunkt auf dem Verstand und dem „Selbst“. Der Verstand nimmt in ihrem Buch die Rolle des IGs ein.

Die Unterschiede in der Arbeitsweise beider Systeme lassen sich der Abbildung 2 entnehmen.

5. Die ZRM-Theorie

	Verstand (IG)	Unbewusstes (EG und „Selbst“)
Verarbeitungsmodus	bewusst	unbewusst
Kommunikationsmittel	Sprache	somatische Marker (Gefühl)
Arbeitstempo	langsam	schnell
Bewertung	richtig / falsch (logisch)	mag ich / mag ich nicht (hedonistisch)
Informationsverarbeitung	sequenziell	parallel
Zeithorizont	Zukunft	Hier und Jetzt

Abb.2: Modifizierte tabellarische Gegenüberstellung von Verstand und Unbewussten nach Storch und Krause (2014: 113)

Der Verstand (IG) arbeitet bewusst und nutzt Sprache als Kommunikationsmittel. Das Arbeitstempo des Verstandes (IG) ist langsam, sequenziell und an der Zukunft orientiert. Das Unbewusste (EG und „Selbst“) arbeitet unbewusst und kommuniziert über somatische Marker. Das ist ein von Damasio (1994) eingeführter Begriff für körperliche Signale wie beispielsweise Gänsehaut, Lächeln, Stirn runzeln, „Schmetterlinge“ im Bauch etc. Informationen werden im Unbewussten (EG und „Selbst“) schnell und parallel verarbeitet. Der Zeithorizont befindet sich im Hier und Jetzt.

Insbesondere die Bewertungskategorie ist sehr interessant. Während der „Verstand“ sich an normative Vorgaben hält, die noch in der Kindheit oder der prägenden Gesellschaft (richtig/falsch) gelernt wurden, bewertet das „Unbewusste“ nach subjektiver Empfindung (Mag ich/mag ich nicht). Es wird dabei auf das Erfahrungsnetz des Unbewussten (EG und „Selbst“) zurückgegriffen. Insbesondere wenn diese beiden Bewertungen nicht übereinstimmen, leiden Klienten (Storch und Krause 2014: 114). Da beide Systeme an der Bewertung von Absichten und Handlungssteuerung beteiligt sind, ist eine Zusammenarbeit beider Systeme wichtig. Einen Zugang zu diesen beiden Bewertungen erhalten die TeilnehmerInnen über das Kommunikationsmittel des jeweiligen Systems. Der Sprache oder der somatischen Marker.

Drei Varianten des Zusammenspiels von Verstand und Unbewussten sind festzuhalten: Die Selbstkontrolle, die Impulsivität sowie die Selbstregulation.

Selbstkontrolle

Die Selbstkontrolle wird vom Verstand ausgeübt. Dabei „unterdrückt“ der Verstand das Unbewusste. „Selbstdisziplin“, „inneren Schweinehund bekämpfen“, „Sich Mühe geben“ hört man oft im Alltag. Unter Stress, Unterforderung oder starken Gefühlen wie Angst, Wut, Euphorie oder Ablenkung von außen können diese Befehle an das Unbewusste schnell gestört werden (Storch und Krause 2014).

Impulsivität

Impulsivität ist das Gegenteil von Selbstkontrolle. Das Unbewusste setzt sich unkontrolliert durch. Gerade bei Jugendlichen ist zu beobachten, dass sie noch stark aus Affekten heraus handeln (ebd.).

Selbstregulation

In mehreren Feedbackschleifen werden bei der Selbstregulation der Verstand und das Unbewusste aufeinander abgestimmt. Storch und Krause sprechen dann von einer Synchronisierung beider Systeme (ebd.).

Ziel im ZRM ist die Selbstregulation der TeilnehmerInnen anhand bestimmter ressourcenaktivierender Methoden zu fördern.

5.4. Die Informations-Codes nach Bucci

Theoretische Stütze für die Motto-Ziel Formulierung ist die Multiple Code Theorie von Bucci (2002). Die Theorie geht davon aus, dass Informationen aus der Umwelt grundsätzlich in zwei Arten von „Codes“ von Menschen wahrgenommen und verarbeitet werden: Subsymbolisch (körperlich, emotional) und symbolisch.

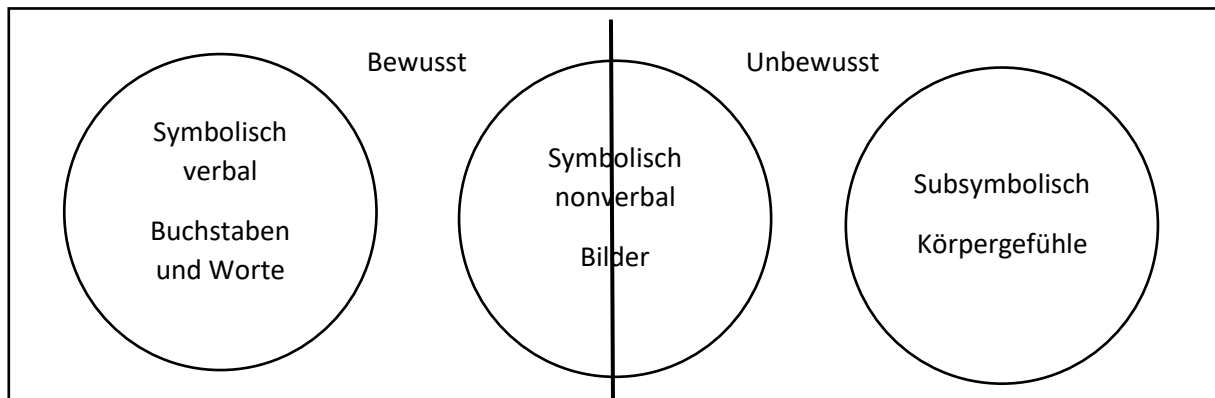


Abb. 3: Informations Codes nach Bucci (in Anlehnung an Storch 2009; Weber 2013)

Symbolische Codes lassen sich nochmals unterteilen in die verbalen (Wörter und Buchstaben) und nonverbalen (Bilder) Codes. Nach Bucci gibt es drei Varianten der Informationsverarbeitung. Zwei symbolische und eine ohne Symbole. Der symbolisch-verbale Code ist bewusst und der vorsymbolische Code unbewusst. Der symbolisch-nonverbale (Bilder) Code nimmt eine Zwischenstellung ein und hat eine Schlüsselrolle. Es lassen sich vorsymbolische Inhalte aus der Welt der Körpergefühle über Bilder in die Welt der Buchstaben bringen, so die Kernaussage Bucci`s.

In Verknüpfung an die PSI-Theorie heißt dies, dass das IG Informationen bewusst symbolisch und verbal verarbeiten kann. Das EG arbeitet unbewusst und mit vorsymbolischen, somato-affektiven Codes. Der Dialog zwischen dem IG und dem EG ist für positiven Affekt für das eigene Ziel relevant. Dolmetscher ist die symbolisch nonverbale Bildsprache. Bilder nehmen also eine Mittelstellung zwischen dem IG und dem EG ein. Bilder helfen beim Kommunizieren zwischen den beiden Systemen.

Für das ZRM bedeuten dies, dass zu einem bewussten Ziel ein Bild gesucht wird, passende Worte erarbeitet werden und daraus ein Haltungsziel gebaut wird, abgeglichen mit Körpersignalen (vgl. Storch 2009: 114ff).

5.5. Vorgehen im ZRM

Das ZRM arbeitete in seinen Anfängen anders als aktuell, es wird stets weiterentwickelt und aktualisiert. Aktuelle wissenschaftliche Befunde und Erkenntnisse werden fortwährend integriert. Grundsätzlich wird immer an einem Ziel gearbeitet. Das ZRM-Training durchläuft fünf Phasen.

In der ersten Phase klären die TeilnehmerInnen ihr aktuelles Thema. Dafür bekommen die TeilnehmerInnen inhaltliche Inputs zum Rubikon-Prozess², den zwei Systemen (Verstand/IG und Unbewusstes/EG und „Selbst“) und beginnen, ein Motto-Ziel³ zu erarbeiten. Dies geschieht durch eine Entspannungsübung, eine „Bildwahl“, einen Ideenkorb und eine Affektbilanz (vgl. Storch und Krause 2014). Während des ganzen Prozesses wird auf die Synchronisierung von Verstand und Unbewussten geachtet.

In der zweiten Phase gelangen die Teilnehmer von ihrem Wunsch, also dem bisher Erarbeiteten, zu ihrem Motto-Ziel. In dieser Phase werden die individuellen Motto-Ziele erarbeitet.

Die dritte Phase beschäftigt sich mit Ressourcen. Um in bestimmten Situationen neu Handeln zu können, wird unter Einsatz von Ressourcen die neue Haltung gestärkt. Dafür dient der fünfteilige Ressourcenpool, bestehend aus dem zuvor gewählten Bild, Motto-Ziel, Erinnerungshilfen/Primes, Embodiment sowie den sozialen Ressourcen (vgl. Storch und Krause 2014).

Die vierte Phase befasst sich mit den Tools „ABC-Situationen“ und „Wenn-Dann-Pläne“ (vgl. Storch und Krause 2014) als weitere Unterstützung zum handlungswirksamen Handeln.

Die fünfte und letzte Phase dient dem Transfer, der Integration und dem Abschluss des Trainings.

In dieser Arbeit wird nicht auf jedes Element des ZRM eingegangen, sondern auf ausgewählte Inputs oder Methoden, die interessant oder analog zur professionellen pädagogischen Haltung nach Kuhl, Schwer und Solzbacher (2014) sind. Es geht dabei um Methoden, die es ermöglichen, Selbstkompetenzen aufzubauen, Affekte zu regulieren und einen Zugang zum „Selbst“ zu erhalten.

² Anlehnung an das Rubikon-Modell von Heckhausen (1989) und Gollwitzer (1995)

³ Genaue Beschreibung der Motto-Ziele in Kapitel 5.7.

5.6. Entspannungsübung und „Bildwahl“

Die „Bildwahl“ dient den SeminarteilnehmerInnen einen Feedbackprozess zwischen Verstand und Unbewussten einzuleiten um somit Selbstregulation zu ermöglichen. Eine Entspannungsübung leitet die Bildwahl ein um einen Zugang zum Unbewussten zu schaffen. Im ZRM dient die „Bildwahl“ der Exploration des eigenen Unbewussten (Storch und Krause 2014). Nur der Verstand ist über Sprache erreichbar. Die Kontaktaufnahme mit dem Unbewussten kann über Bilder erfolgen (Schultheiss und Strasser 2012).

Bilder sollen im ZRM ressourcenaktivierende Inhalte aus dem Unbewussten (EG und „Selbst“) ansprechen. Das Kommunikationsmittel sind die somatischen Marker. Mit den somatischen Marker wird ein Bild gewählt. Der Verstand (IG) wird für die Bildwahl nicht gebraucht. Ein Lächeln, ein wohliges Gefühl oder andere positive somatische Marker zeigen an, dass in dem gewählten Bild eine Ressource steckt.

Ausgewertet werden die Bilder mit dem Ideenkorb und der Affektbilanz, zwei Tools aus dem ZRM (vgl. Storch und Krause 2014).

Das gewählte Bild und die Auswertung dienen im ZRM als Basis für die Motto-Ziel Bildung (vgl. Storch und Krause 2014).

5.7. Motto-Ziele

Die Motto-Ziele wurde im Rahmen der theoretischen Überlegungen und praktischen Erfahrungen mit dem Selbstmanagement-Training nach dem Zürcher Ressourcen Modell ZRM entwickelt. Sie befinden sich auf der Haltungsebene und zeichnen sich durch die Synchronisation von Unbewusstem (EG und „Selbst“) und Verstand („IG“) aus (Storch und Krause 2014).

Im Gegensatz zu spezifischen Zielen oder anderen allgemeinen Zielen, werden die Motto-Ziele stärker zum eigenen Selbst gehörend wahrgenommen und sind mit stärkeren Affekten verbunden. Spezifische Ziele ergeben nur bei einer schon bestehenden Zielbindung Sinn (Storch und Krause 2014: 141).

Ableitend aus den theoretischen Elementen von Motto-Zielen werden den SeminarteilnehmerInnen eines ZRM-Trainings folgende Kennzeichen von Motto-Zielen vorgestellt:

5. Die ZRM-Theorie

- Ein Motto-Ziel beschreibt eine Haltung
- Ein Motto-Ziel ist im Präsens formuliert
- Ein Motto-Ziel benutzt eine bildhafte Sprache

Für die Fragestellung dieser Masterarbeit ist insbesondere das erste Kennzeichen „Ein Motto-Ziel beschreibt eine Haltung“ von hoher Relevanz. Die Haltungsebene wird wie folgt treffend formuliert:

„Ziele auf der Haltungsebene beschreiben allgemein formuliert eine bestimmte innere Verfassung, die zwar bestimmte Verhaltensweisen zur Folge hat, diese aber in der Zielformulierung selbst nicht thematisiert“. (Storch und Krause 2014: 142)

Storch und Krause betonen, dass für eine gelingende Zielumsetzung beide Zieltypen, also Haltungsziele als auch Verhaltensziele, förderlich sind. Ist ein Ziel durch ein Motto-Ziel stark an die Person gebunden, kann auf der Verhaltensebene weitergearbeitet werden.

Neben der Beschreibung auf der Haltungsebene ist ein weiteres Kennzeichen eines Motto-Zieles die Formulierung im Präsens. Ziele seien oftmals in der Zukunft formuliert, was allerdings planerische Züge hat und somit das IG ansprechen. Die Gegenwart spricht das Unbewusste, das „Selbst“ an, weshalb Motto-Ziele einen Bezug zur Gegenwart haben sollen. Somit sind Motto-Ziele auch handlungsleitend mit sofortiger Wirkung (Storch und Krause 2014: 14)

Das dritte Kennzeichen ist die bildhafte Sprache. Diese Relevanz lässt sich auch – wie oben schon erwähnt – anhand der Theorie von Bucci (2002) erklären.

Motto-Ziele sprechen das Unbewusste an. Damit das Unbewusste angeregt wird, braucht es eine „bildhafte, metaphorische und schwelgerische Formulierung an der Grenze zum Kitsch“ (Storch und Krause 2014: 145). Im Gegensatz dazu wird das IG eher durch trockene, realistische und konkrete Vorsätze angeregt.

Drei Kernkriterien eines Motto-Ziels

Damit ein Motto-Ziel handlungswirksam wird, überprüfen die TeilnehmerInnen eines ZRM-Kurses ihre erste Formulierung ihrer Motto-Ziele auf drei Kernkriterien. Diese Kernkriterien sind keine ausschließliche Erfindung des ZRMs, sondern finden sich in vielen Anweisungen zur Zielformulierung. Sie wurden lediglich dem ZRM angepasst.

5. Die ZRM-Theorie

Diese Kernkriterien optimieren eine Zielformulierung (Storch und Krause 2014: 147).

Folgende Kernkriterien gilt es zu beachten:

- Ein handlungswirksames Motto-Ziel muss als Annäherungsziel formuliert sein.
- Ein handlungswirksames Motto-Ziel muss 100 Prozent unter eigener Kontrolle sein.
- Ein handlungswirksames Motto-Ziel muss keinen negativen und stark positiven Affekt aufweisen (ebd.).

Beim ersten Kernkriterium „Annäherungsziel statt Vermeidungsziel“ geht es um zwei sprachliche Varianten zum selben Thema und dass eine unterschiedliche Wirkung haben können. Wenn bei einem Vermeidungsziel das zu Vermeidende in der Formulierung auftaucht, erzeugt dies im Kopf das Bild des zu Vermeidenden. Die Wahrscheinlichkeit, dass genau das eintritt, was nicht gewollt ist, steigt. Ein Annäherungsziel nimmt den direkten Weg und erzeugt gleich Bilder des angestrebten Zustandes (Storch und Krause 2014: 149). Durch Bucci`s Theorie wird verständlich, dass Wörter Bilder erzeugen und Bilder mit Gefühlen verbunden sind. Laut PSI-Theorie von Kuhl wirken Annäherungsziele durch ihre positive Art unterstützend. Positiver Affekt führt zu mehr Enthusiasmus bei der Zielverfolgung (Storch und Kuhl 2014).

Das zweite Kernkriterium fordert, dass das Motto-Ziel zu 100 Prozent unter eigener Kontrolle ist. Personen mit Zielen, die unter ihrer vollständigen Kontrolle sind, handeln proaktiver und können mit Stresssituationen besser umgehen, anstatt reaktiv in Abhängigkeit zu anderen Personen zu handeln und in eine gelernte Hilfslosigkeit zu verfallen. Ziele können andere Menschen nicht instruieren, sondern nur die Wahrscheinlichkeit erhöhen, dass sie nach einem Ziel handeln (Storch und Krause 2014:151). Für die Formulierung von Zielen bedeutet dies, dass beispielsweise statt „Ich helfe meinen Kindern.“, „Ich biete Hilfe an.“ Formuliert werden sollte.

Das letzte Kernkriterium bezieht sich auf die Bewertung der Zielformulierung. Ferguson (2008) führt aus: Je positiver ein Ziel ist, desto einfacher gelingt Handeln nach diesem Ziel. Für die Erarbeitung von Motto-Zielen gilt, dass unter der Verwendung der Affektbilanz (näheres zur Affektbilanz bei Storch und Krause) das Motto-Ziel 0 Minus, also keinen negativen Affekt und mindestens +70, also hohen positiven Affekt haben sollte. Wenn diese Affektbilanz nicht erreicht wurde, dann werden zusammen mit den anderen SeminarteilnehmerInnen neue Ideen für die Zielformulierung gesammelt.

5. Die ZRM-Theorie

Beispiele für Motto-Ziele sind: „Ich beachte meinen Motor und mache Boxenstopps.“ zum Thema Work-Life-Balance, oder „Ich atme Glück.“ (Storch 2009: 19). Motto-Ziele sind immer sehr individuell und werden individuell erarbeitet.

Die Dissertation von Weber (2013) verglich Motto-Ziele, hohen spezifischen Zielen nach Locke und Latham und Schwelgen in positiven Zukunftsfantasien. Die Untersuchung ergab, dass Motto-Ziele das Unbewusste aktivieren und dadurch zu einer gedämpften negativen und aktivierten positiven Affektlage führen. Selbstregulation und erhöhte Handlungsorientierung durch den Zieltyp Motto-Ziel war ein weiteres Ergebnis dieser Untersuchung.

TEIL III

6. Rückschlüsse für die Lehrbarkeit einer professionellen pädagogischen Haltung

Schon in der Vorstellung der einzelnen Ansätze und theoretischen Hintergründe deutet sich an, dass sich gleich mehrere Rückschlüsse für die Lehrbarkeit einer professionellen pädagogischen Haltung ziehen lassen. Insbesondere steht die Affektregulationskompetenz im Mittelpunkt der Betrachtungen als Grundlage für die nötigen Selbstkompetenzen für eine professionelle pädagogische Haltung nach Kuhl, Schwer und Solzbacher.

In diesem Kapitel werden unter Berücksichtigung ausgewählter Kategorien die relevanten Ansätze WERT und ZRM durchleuchtet unter dem Aspekt, was wichtig für die Lehrbarkeit einer professionellen pädagogischen Haltung ist. Zuvor erarbeitete Inhalte werden sich in Kürze wiederholen um eine direkte Vergleichbarkeit sichtbar zu machen.

Es muss berücksichtigt werden, dass es sich beim ZRM um eine langjährige elaborierte und evaluierte Methode handelt. Der WERT-Ansatz ist dagegen sehr neu und befindet sich noch in der Experimentier- und Findungsphase.

6.1. Verwendete Basistheorien

In diesem Kapitel werden die für die Masterarbeit relevanten Basistheorien vorgestellt. Dies sind die PSI-Theorie und die Zwei-Prozess-Theorien, die Multiple Code Theory, sowie die Zielpychologie.

PSI-Theorie und Zwei-Prozess-Theorien

Die Definition einer professionellen pädagogischen Haltung stützt sich laut Kuhl, Schwer und Solzbacher (2014) auf die PSI-Theorie von Julius Kuhl mit ihren vier Teilsystemen (IG, EG, OES, IVS). Selbstkompetenz und die PSI-Theorie, dessen Kernaussage die Fähigkeit zur Affektregulation ist, gilt immer als Voraussetzung und Grundlage für eine professionelle pädagogische Haltung. Von der Selbstkompetenz hänge es ab, ob jemand

6. Rückschlüsse für die Lehrbarkeit einer professionellen pädagogischen Haltung

seine Haltung selbstkongruent und authentisch umsetzte (Kuhl und Solzbacher 2017: 29). Zur Vereinfachung beziehen sie sich in der Fortbildung nur auf zwei Systeme, dem ICH (IG) und dem SELBST (EG) (Kruse-Heine et.al. 2017:126).

Das ZRM integriert verschiedene Ansätze aus psychologischer Theorie und Praxis (Storch und Krause 2014). Eine wesentliche Basistheorie ist die Zwei-Prozess-Theorie wie etwa von Strack und Deutsch (2011), Mischel und Ayduk (2011) oder Kahnemann (2012). Begriffe für die jeweiligen Systeme, die bei den verschiedenen Autoren auftauchen, haben jeweils einen anderen Namen. Grundsätzlich geht es immer um ein bewusstes und unbewusstes System. Das ZRM bezieht sich auch auf Kuhl (2001). Bei ihm geht es ebenfalls um einen bewussten als auch unbewussten Part. Bei Kuhl spielen jedoch gleich vier Systeme eine Rolle. Das Intentionsgedächtnis, das Objekterkennungssystem auf der bewussten Ebene und das Extensionsgedächtnis sowie die Intuitive Verhaltenssteuerung auf der unbewussten Ebene.

Die Verwendung dieser Basistheorie, in der es um eine bewusste als auch unbewusste Ebene geht, ist für die Bildung einer professionellen pädagogischen Haltung gleich in zweierlei Hinsicht essentiell. Es wird aufgezeigt, dass ein unbewusstes System überhaupt existiert und, dass dieses ein Bestandteil der (Pädagogen-)Persönlichkeit ist. Für die professionelle pädagogische Haltung bedeutet dies wiederum, dass das unbewusste System genauso wie das bewusste System in den Haltungsaufbau mit einbezogen werden sollte. Die Empfehlung lautet daher, das unbewusste Netzwerk aus allen Erfahrungen („Selbst“) mit dem logischen Intentionsgedächtnis in eine „Dialektik“ zu bringen (Kuhl und Solzbacher 2014). Storch und Krause sprechen bei dieser Berücksichtigung beider Systeme von Synchronisation. Professionelle pädagogische Haltung sollte also immer mit beiden Systemen abgestimmt werden, damit Haltung auch an die pädagogische Fach- und Lehrkraft persönlich gebunden ist und sie diese authentisch leben kann.

Der zweite Rückschluss aus dieser Zwei- bzw. Vier-Prozess-Theorie ist die Affektregulation. Sie ermöglicht den Zugang zum Unbewussten, dem „Selbst“, und kann gleichzeitig vom „Selbst“ reguliert werden. Für die professionelle pädagogische Haltung ist dies eine Kompetenz für einen angepassten und authentischen Umgang mit unterschiedlichen Situationen.

Theorien zu Körperempfindung, Bildern und Sprache

Die Multiple Code Theory nach Bucci (2002), die mit Bildern arbeitet, um zwischen dem Unbewussten und Bewussten Informationen auszutauschen, dient als weitere theoretische Stütze für beide Ansätze. Neben der Arbeit mit den Bildern wird bei WERT noch auf psychomotorische Übungen zu Körperempfindungen „Leiblichkeit des Selbst“ in Anlehnung an Bechara und Damasio (2005) sowie Engel und Kuhl (2015) zurückgegriffen (Keßel, et.al. 2017). Im ZRM-Kurs wird den Kursteilnehmern der Begriff der somatischen Marker nach Damasio (1994) erklärt. Ihre Bildwahl sollen sie nach positiven Körperempfindungen, den somatischen Markern, wählen.

Zielpsychologie

Eine weitere theoretische Stütze für das ZRM ist die Zielpsychologie. In der Zielpsychologie werden Ziele auf unterschiedlichen Ebenen wie der Verhaltens- und Haltungsebene beschrieben. Der im ZRM entwickelte Zieltyp „Motto-Ziel“ befindet sich auf der Haltungsebene.

6.2. Definition von Haltung

Haltung ist für Kuhl, Schwer und Solzbacher mehr als ein mentaler Inhalt wie Ziele, Einstellung oder Vorstellung. Eine professionelle pädagogische Haltung beruhe nach ihrer Definition auf objektivierbaren Selbstkompetenzen, die auf der Regulation von Affekten beruhen. (Kuhl und Solzbacher 2017: 33).

Haltung ist die Fähigkeit, Affekte selbst steuern zu können. In Bezug auf die pädagogische Arbeit ist Haltung ein authentischer, von Selbstreflexion und ganzheitlichen Verstehen getragener Umgang mit Kindern (Kuhl, Schwer und Solzbacher 2014, S.99). Haltung erfordert ein integrationsstarkes SELBST. Damit ist die Fähigkeit gemeint, sich selbst in stressigen Situationen beruhigen zu können, von den Stressoren zu lernen und das Gelernte in das „Selbst“ zu integrieren.

Beim ZRM ist Haltung die „abstrakteste Konzeptualisierung eines Ereignisses und beschreibt die generelle Einstellung, die ein Mensch einem Thema gegenüber einnimmt“ (Storch 2014: 253).

6. Rückschlüsse für die Lehrbarkeit einer professionellen pädagogischen Haltung

Das ZRM bezieht sich auf die Zielpsychologie, die zwischen unterschiedlichen Zielebenen unterscheidet. Handlungsziele werden im ZRM auf der Haltungsebene mit Hilfe von Motto-Zielen formuliert (Storch und Krause 2014).

„Ziele auf der Haltungsebene beschreiben allgemein formuliert eine bestimmte innere Verfassung, die zwar bestimmte Verhaltensweisen zur Folge hat, diese aber in der Zielformulierung selbst nicht thematisiert.“ (Storch und Krause 2014: 142).

Bei der Erarbeitung von Motto-Zielen wird das IG mit dem EG abgestimmt. Im ZRM wird dann von Synchronisation von Verstand und Unbewussten gesprochen.

Beide Definitionen gehen davon aus, dass Haltung über ein formuliertes Ziel hinausgeht. Professionelle pädagogische Haltungen nach Solzbacher et al. erfordert die Aktivierung aller Systeme z.B. OES und EG für ein „integrationsstarkes SELBST“.

Beim ZRM kommen der Verstand (IG) und das Unbewusste (EG bzw. „Selbst“) bei der Synchronisation von Motto-Zielen zum Einsatz. Bei beiden Haltungsdefinitionen spielen Teile der Systeme sowie das Bewusste und Unbewusste eine Rolle für den Haltungsaufbau. Darüber hinaus stützt sich das ZRM auf die Zielpsychologie und beschreibt Motto-Ziele auf der Haltungsebene. Eine professionelle pädagogische Haltung kann ebenfalls auf der Haltungsebene kategorisiert werden. Anstatt klare Verhaltensratschläge zu erteilen, soll eine pädagogische Fach- und Lehrkraft mit einer professionellen pädagogischen Haltung in den unterschiedlichsten Situationen angemessen reagieren können. Gefördert wird dies durch Haltungsziele, insbesondere durch Motto-Ziele, da sie durch Synchronisation vom Unbewussten („Selbst“) und Verstand (IG) an die eigene Person gebunden wurde und nachweislich affektregulierend wirkt.

Methoden zum Haltungsaufbau

Für den Aufbau einer professionellen pädagogischen Haltung wurde ein Konzept mit dem Namen „WERT“ entwickelt. Für den Haltungsaufbau stehen die ersten beiden Buchstaben W und E. **W**issen über die PSI-Theorie sowie das Haus der Bedürfnisfelder und **E**rlebt wird über die Bildwahl, Skulpturenspiel, Wichteln etc. (Schache und Kühne 2017: 85).

6. Rückschlüsse für die Lehrbarkeit einer professionellen pädagogischen Haltung

Beim ZRM sind folgende Wissensinputs und Tools für den Haltungsaufbau zuständig: Entspannungsübung mit Bildwahl, Zwei-System-Theorie (somatische Marker), Ideenkorb, Affektbilanz und Input Zieltypen. Für die Arbeit auf der Haltungsebene sind die Motto-Ziele entscheidend. Die Motto-Ziele müssen drei Kernkriterien (Annäherungsziel, hundert Prozent unter eigener Kontrolle und kein negativer Affekt sowie hoher positiver Affekt) für handlungswirksames Handeln unterliegen. Zudem muss in der Formulierung von Motto-Zielen durch die Wörter „Ich, mein, mir etc.“ ein Selbstbezug hergestellt werden.

Methoden zur Haltungsverinnerlichung

Für die Verinnerlichung einer professionellen pädagogischen Haltung stehen bei WERT die letzten beiden Buchstaben **R**eflexion und **T**ransfer. **R**eflexion wird durch ein Gedankenschatzbuch angeregt und der **T**ransfer durch Fallbesprechungen und Supervision (Schache und Kühne 2017: 85). Diese beiden letzten Bausteine sind für eine Affektregulation wichtig

Beim ZRM ist für die Haltungsverinnerlichung von zentraler Bedeutung, dass den TeilnehmerInnen immer die Theorie zu jedem neuen Input erklärt wird. Im ZRM wird mit dem Ressourcenpool gearbeitet, um eine Haltung, die mit einem Motto-Ziel aufgebaut wurde, zu verinnerlichen. Dieser besteht aus dem gewählten Bild, dem Motto-Ziel-Spruch, Erinnerungshilfen und Primes, dem Embodiment und Sozialen Ressourcen. Auch die Affektbilanz kann zur Verinnerlichung der neuen Haltung dienen. Wenn TeilnehmerInnen nach der Motto-Zielbildung nicht sofort zielwirksam handeln können, stehen zur präaktionalen Vorbereitung noch folgende Tools zur Verfügung: Situations-ABC und Wenn-Dann-Pläne. Beide bereiten eine schwierige Situation vor oder nach (Bei A- und C-Situationen), um in diesen gemäß der neuen Haltung handeln zu können. Durch diese Arbeit wird ebenfalls die neue Haltung verinnerlicht.

6.3. Affektregulation

Beide Ansätze verwenden affektregulierende Methoden, die für eine professionelle pädagogische Haltung grundlegend sind (vgl. Storch, Schwer und Kuhl 2014). Besinnt man sich auf die sechs Methoden der Affektregulation von Storch und Kuhl (2013), bietet der „WERT“-Ansatz eine Affektregulation im Sinne der vierten Methode durch Bilder

6. Rückschlüsse für die Lehrbarkeit einer professionellen pädagogischen Haltung

und Sprachbilder an. Zu erwähnen sind hier vor allem die Bildwahl in Anlehnung an das ZRM und die Auswertung der Bildwahl.

Gleiches gilt für das ZRM, jedoch wird hierbei nach der Bildwahl und dessen Auswertung zusätzlich auf der Grundlage der Bildwahl Motto-Ziele auf der Haltungsebene gebildet, was der fünften Methode der Affektregulation entspricht. Motto-Ziele haben im Vergleich zu anderen allgemeinen Zielen auf der Haltungsebene den Unterschied, dass sie bewusst stärker an das „Selbst“ gebunden sind. Für diesen Schritt wird die Synchronisation zwischen dem Unbewussten, dem „Selbst“ und dem Verstand (IG) vorgenommen. Dadurch werden Bedürfnisse berücksichtigt und Ziele erhalten eine persönliche Relevanz. Das entspricht neben der fünften Methode zeitgleich der sechsten Methode der Affektregulation nach Storch und Kuhl (2013). Anhand von Motto-Zielen werden Affekte über das „Selbst“ reguliert. Die Affektregulationskompetenz von Probanden, die mit dem ZRM gearbeitet haben, konnten nachweislich erhöht werden (vgl. Storch, Gaab, Küttel, Stüssi und Fend 2007, Storch, Keller, Weber, Spindler und Milos 2011, Storch und Olbrich 2011, Weber 2013⁴).

Im Fortbildungsansatz „WERT“ soll die Affektregulation ebenfalls über die sechste Methode durch das „Selbst“ angeregt werden. Wissen über das „Selbst“, Reflexion in Form eines „Gedankenschatzbuches“ als auch Feedbackgespräche wie Supervision und Coaching als „verstehendes Gegenüber“ sollen diese sechste Methode anregen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der „WERT“-Ansatz in der Fortbildung viele affektregulierende Methoden zur Stärkung einer professionellen pädagogischen Haltung anbietet. Zur Affektregulation und somit zum Aufbau einer professionellen pädagogischen Haltung eignen sich ebenfalls die Motto-Ziele, die im ZRM Ziele auf der Haltungsebene beschreiben.

6.4. Entspannungsübung

Für den WERT-Ansatz wird eine Phantasiereise als mentale Vorbereitung auf die Bildkartei aus dem ZRM als Einleitung zur Arbeit mit dem Bedürfnisfeld „Gelassenheit“ vorgeschlagen (körperorientierter Selbstzugang) (Keßel et. al. 2017, S. 143)

⁴ Ausführlicher dazu im Kapitel „Forschungsstand“

6. Rückschlüsse für die Lehrbarkeit einer professionellen pädagogischen Haltung

Im ZRM steht zu Beginn des Seminars vor der Bildwahl ebenfalls die Entspannung an. Während der Entspannung wird der Prozess des Ankommens reflektiert und ein Angebot für einen entspannten introvertierten Zustand gemacht, sodass eine entspannte Atmosphäre entsteht.

In beiden Ansätzen dient die Entspannungsübung zum Zugang zum EG und bereitet auf die Bildwahl vor.

6.5. Bildwahl

Im Kapitel „Das Bedürfnisfeld „Gelassenheit“ in der Praxis: eine exemplarische Darstellung der Methodik“ von Keßel, Engel, Kruse-Heine, Doll und Martzy (2017) beschreiben die Autoren eine Bildwahl zum Thema Gelassenheit. Die Auswahl erfolgt mit somatischen Markern zur Frage: „Welches Bild passt für mich zu Gelassenheit, einer gelassenen Haltung?“. Die gewählten Bilder werden in Sprache übersetzt. Dies erfolgt in Einzelarbeit, indem innerhalb von fünf bis zehn Minuten eigene Assoziationen zum Bild gesammelt werden (eigener Ideenkorb) (ebd.)

Im ZRM wird die Bildwahl beschrieben als:

1. Kontakt mit dem Unbewussten
2. Erste Ressource zur Stärkung des neuen neuronalen Netzes. Mit dem Bild wird intensiv weitergearbeitet.

Die Bildwahl kann auf zwei Arten erfolgen:

1. Offen: Das heißt, dass das Bild gewählt wird, welches die stärksten Gefühle auslöst, also einem Bedürfnis, das in der momentanen Lebenssituation am stärksten ist.
2. Themenspezifisch: Welches Bild dient zu einem bestimmten Thema als Ressource?

(Storch und Krause 2014)

Im WERT Ansatz wird sich offen auf das ZRM bezogen und die Methode der Bildwahl adaptiert. Dabei steht die themenspezifische Bildwahl zu einem Thema, wie etwa der Gelassenheit, im Fokus. Beide beziehen sich auf das Unbewusste und versprachlichen die vom Unbewussten gewählten Bilder für den Verstand bzw. das IG.

6.7. Zwischenfazit

In diesem Kapitel ging es um die beiden Ansätze WERT und ZRM. Unter den ausgewählten Kategorien Basistheorien, Definition von Haltung, Affektregulation und Methoden wurden beide Ansätze durchleuchtet bezüglich ihrer Herangehensweise zur Förderung einer Affektregulationskompetenz. Die Affektregulationskompetenz ist die Grundlage einer professionellen pädagogischen Haltung. Wenn es möglich ist, Affektregulation zu lehren, ist der erste Schritt zur Lehrbarkeit einer professionellen pädagogischen Haltung getan.

Beide Ansätze bieten Methoden an, die die Affektregulationskompetenz steigern soll. Theoretische Basen sind bei beiden Theorien, die bewusste und unbewusste Systeme bzw. Prozesse beinhalten. Die Kommunikation zwischen einem bewussten und unbewussten Teil der Persönlichkeit unterstützt die Regulation von Affekten. Als Übersetzer von unbewussten und bewussten Anteilen dienen Bilder und Sprachbilder. Der WERT-Ansatz als auch der ZRM-Ansatz beziehen sich dabei auf die Multiple Code Theorie von Bucci (2002).

Zusätzlich spielt für das ZRM die Zielpsychologie eine entscheidende Rolle für die Affektregulationskompetenz. Die Formulierung von Absichten wird auf einer Verhaltens- und Haltungsebene unterschieden. Für die professionelle pädagogische Haltung bedeutet dies die Formulierung einer Haltung auf der Haltungsebene. Auf der Haltungsebene ist es möglich viele Verhaltensweisen zu generieren und situationsadäquat zu handeln. Diese Eigenschaft wird in der zweiten Konsequenz (Siehe Kapitel 4.2.) von Kuhl, Schwer und Solzbacher gefordert.

Die Haltungsebene die das ZRM in ihrem Ansatz beschreibt, definiert auch ihr Verständnis von Haltung. Ziele, die auf der Haltungsebene formuliert werden seien eine innere Verfassung, die bestimmte unterschiedliche Verhaltensweisen zur Folge habe. Dafür wurde für das ZRM der Zieltyp der „Motto-Ziele“ entwickelt. Nachweislich steigert die Arbeit mit den Motto-Zielen die Affektregulationskompetenz.

Die Affektregulationskompetenz ist laut Kuhl, Schwer und Solzbacher die Voraussetzung Selbstkompetenzen und somit Grundlage für ihre Handlungsdefinition eine professionellen pädagogischen Haltung.

Bei beiden Ansätzen soll die Affektregulation über Bilder und Sprachbilder angeregt werden.

Der WERT-Ansatz bietet zudem Anregungen zur Affektregulation über das „Selbst“ an. Damit sind die Bausteine Wissen, Reflexion, Erleben und Transfer gemeint.

Für die Lehrbarkeit einer professionellen pädagogischen Haltung und die dazugehörige Affektregulationskompetenz sind Motto-Ziele ein unterstützendes Instrument.

TEIL IV

7. Datenerhebung

Im vierten Teil der Arbeit geht es um die empirischen Annäherungen zum Thema „Zur Lehrbarkeit einer professionellen pädagogischen Haltung“. Dies beinhaltet erst die Ausführungen zur Datenerhebung und anschließend zu Datenauswertung. Zuerst soll erst der ein Ausschnitt des Forschungsstands zum Thema „professionelle pädagogische Haltungen“. Vorgestellt werden. Nach dem Forschungsstand werden auf die Forschungsfragen sowie das Erkenntnisinteresse eingegangen.

Im weiteren Verlauf des Kapitels werden Instrumente der Datenerhebung vorgestellt und Entscheidungen begründet und insbesondere die Vorgehensweise der Interviews und die Auswertung dargestellt. Der Fokus der empirischen Annäherung liegt bei der Affektregulationskompetenz. Von Annäherung wird hier gesprochen, da das Thema in der Gänze nicht im Rahmen einer Masterarbeit nicht erforscht werden kann, jedoch Annäherungen für weitere Forschungsarbeiten bieten kann.

7.1. Forschungsstand

Die Erörterung des Forschungsstandes zur Lehrbarkeit professioneller pädagogischer Haltungen gestaltet sich schwierig wenn man berücksichtigt, dass der Haltungsbegriff in der Pädagogik noch recht jung und nicht einheitlich definiert ist und Trainingsprogramme je nach Definition oder Verständnis andere Schwerpunkte setzten. Oft tauchen auch ähnliche Begriffe auf wie Berufsethos, das professionelles Selbst (Bauer et. al. 1999) oder Selbstreflexion. Letzteres wurde von der Kultusminister Konferenz 2004 zwar gefordert, allerdings nicht konkret in die Lehrerbildung integriert. Es wird davon ausgegangen, dass diese Kompetenzen im Vorbereitungsdienst nebenbei erworben werden.

Im Aufsatz von Junghans und Thees (2017) wird Reflexivität als Grundlage für die Entwicklung und Veränderung von Haltung gesehen. Dafür empfehlen die Autoren einen gemeinsamen Rahmen für Auszubildende bezüglich eingesetzte Verfahren, Instrumente und Spielregeln (vgl. ebd.: 4). Eine über 18 Monate laufende Gruppe von Lehrkräften im Vorbereitungsdienst (LiVD) beschreibt das kollegiale Reflektieren in Hinblick auf die Frage „An welchen Stellen Ihres beruflichen Handelns wird die Dimension Haltung relevant und woran merken Sie das?“ als bereichernd (ebd.:3).

7. Datenerhebung

Der Austausch mit anderen Pädagogen ist auch für Bauer (2001) ein charakteristischer Bestandteil eines pädagogischen Selbst. Ebenfalls zählen dazu die Orientierung an berufstypischen Werten, ein großes Handlungsrepertoire und das Übernehmen von Verantwortung.

Der Anhaltspunkt, dass sich die Persönlichkeit des Lehrers auf seinen Beruf auswirkt, ist auch bei Heinemann (2012), der einen Ratgeber für Lehrende in Bezug auf die Körpersprache im Unterricht veröffentlicht hat, vertreten. Sein Trainingsprogramm beinhaltet „nicht verbales Lehrerverhalten“ wie etwa Blickkontakt, Körperstellung und Körperhaltung, Gestik, Mimik, Sicherheit und Kleidung. Ein weiterer Trainingspunkt ist die „Sprache“ wie etwa Schweigen oder reflektierendes Sprechen. Auch der „Lehrer im Umgang mit der Klasse“ wie beispielsweise Lob, Zustimmung, Wertschätzung und Disziplinieren ist ein Aspekt des Programms.

Der Körper liegt auch bei Košinár (2007) im Fokus ihrer Dissertation „Selbststärkung im Lehrberuf – individuelle und kontextuelle Bedingungen für die Anwendung körperbasierter Selbstregulation“. Sie untersuchte anderthalb Jahre lang acht Lehramtstudierende. Die Fragestellung, unter welchen Bedingungen, wie etwa biografische Voraussetzungen oder die Umwelt, die Studierenden körperbasierte Selbstregulation als Bewältigungsstrategien in ihr Repertoire aufnehmen, stand im Fokus ihrer Arbeit (Košinár 2007). Hierbei stand das Selbstwertgefühl in stressigen Situationen im Mittelpunkt. Ergebnis ihrer Arbeit war die Erkenntnis, dass ein Bewusstsein über ein selbstsicheres Außen zur inneren Stabilisierung und Erhöhung des Selbstwertgefühls beitrug. Košinár verknüpft in ihrer Arbeit den Körper mit Selbstregulation und gibt Empfehlungen für Fort- und Weiterbildungen für Lehrkräfte.

Quantitative Studien haben gezeigt, dass durch Motto-Ziele das Unbewusste aktiviert und Affekte reguliert werden konnte (Weber 2013). In derselben Studie zeigte sich auch, dass Motto-Ziele zu Selbstregulation führten und sich die Handlungsorientierung erhöhte. Gleichzeitig sank die Rate der Selbstinfiltration. Mehrfach zeigte sich eine gesteigerte Affektregulationskompetenz durch das ZRM beispielsweise in einer Studie zur Gesundheitsprävention (Storch und Olbrich 2011), einer Wirksamkeitsstudie von Motto-Zielen zum Thema „unangenehme Pflichten“ (Weber 2013) oder in einer Studie, in der Probanden akutem Stress ausgesetzt wurden (Storch et. al. 2007).

7.2. Forschungsfragen und methodologische Entscheidungen

Die qualitativen Interviews zu dem Thema „Zur Lehrbarkeit einer professionellen pädagogischen Haltung. Analyse zweier relevanter Ansätze und erste empirische Annäherungen“ rückten die Affektregulationskompetenz in den Fokus der Arbeit. Dabei ging es um den Erhalt eines qualitativen Zugangs zu den quantitativ abgesicherten Affektregulationskompetenzen von Motto-Zielen. Unter dem Aspekt der professionellen pädagogischen Haltung wurden anhand eines problemzentrierten Interviews Selbstaussagen von pädagogischen Fach- und Lehrkräften erfragt.

Im Folgenden wird auf das Erkenntnisinteresse der qualitativen Interviews eingegangen, um anschließend methodische Entscheidungen zu begründen.

7.3. Erkenntnisinteresse

Da es in der Arbeit um die Analyse zweier Ansätze zur Lehrbarkeit einer professionellen pädagogischen Haltung geht, waren folgende Punkte von Interesse:

- Welche Selbstaussagen geben pädagogische Fach- und Lehrkräfte über das Maß der Unterstützung durch Motto-Ziele bezüglich ihrer Haltung im pädagogischen Alltag?
- Gab es Situationen, in denen Affekte reguliert wurden und wenn ja, wie sahen diese Situationen aus?
- Geben die Befragten eine Selbstaussage, ob sie selbstkongruent gehandelt haben?
- Welche Methoden sind bei den TeilnehmerInnen aus dem ZRM besonders in Erinnerung geblieben und aus welchen Gründen?

Es soll damit ein Eindruck gewonnen werden, welche Aspekte des Trainings besondere Gewichtung zukommen sollte, um ggf. Rückschlüsse für die Lehrbarkeit einer professionellen pädagogischen Haltung zu ziehen.

7.4. Das problemzentrierte Interview

Die geführten Interviews orientieren sich an Andreas Witzel's (1982) Schriften zum problemzentrierten Interview, welche auch themenzentrierte Interviews genannt werden.

7. Datenerhebung

Witzel kombiniert Elemente eines leitfadenorientierten Interviews mit einer offenen Befragung.

Das problemzentrierte Interview nimmt zwei wesentliche Funktionen ein. Dies ist zum einen eine erzählgenerierende Funktion, hierbei wird freies Sprechen der Befragten in Gang gesetzt. Zum anderen hat das Interview noch eine verständnisgenerierende Funktion. Der Forscher soll das Gesagte des Interviewten verstehend nachvollziehen können (Witzel 1982, S.84). Die drei Instrumente Kurzfragebogen, Leitfaden und Postskriptum werden beim problemzentrierten Interview eingesetzt.

7.4.1. Der Kurzfragebogen

Der Kurzfragebogen enthält zwei Hilfsfunktionen. Zum einen enthält er biografische, teilweise offene Fragen, deren Beantwortung einen günstigen Gesprächseinstieg ermöglichen. Zum anderen fragt er zentrale Informationen wie beispielsweise die Berufstätigkeit ab. Damit wird späteres Nachfragen vermieden, welches zu einem Frage-Antwort-Schema werden könnte und den narrativen Fluss stören würde (Witzel 1982).

Während der Interviews mit den pädagogischen Fach- und Lehrkräften wurde der Kurzfragebogen gemeinsam mündlich durchgegangen. Hier wurden Aspekte wie Geschlecht, Alter, Ort der Tätigkeit (Deutschland/Schweiz), Beschreibung der Tätigkeit, Beginn der Tätigkeit und das Alter der Klientel erfragt.

Für die Interviews mit den pädagogischen Fach- und Lehrkräften erfüllte der Kurzfragebogen gleich mehrere Funktionen. Er vermittelte einen Eindruck über den Befragten und schaffte einen Einstieg. Nach der Erhebungsphase ermöglichte der Kurzfragebogen, die Befragten zu vergleichen.

7.4.2. Der Leitfaden

Das Leitfadeninterview ist ein Instrument qualitativer Sozialforschung, bei dem Einzelpersonen mündlich anhand von Leitfragen befragt werden. Das Leitfadeninterview hat zum Ziel, durch die offene Gesprächsführung und die Erweiterung von Antwortspielräumen auch den Bezugsrahmen der befragten Person zu erfassen, um somit einen Einblick in die Relevanzstrukturen und die Erfahrungshintergründe des Befragten zu erhalten (vgl. Schnell u.a. 2013, S. 378).

7. Datenerhebung

Ein Interviewleitfaden soll garantieren, dass alle forschungsrelevanten Themen angesprochen werden, sodass eine zumindest rudimentäre Vergleichbarkeit der Interviewergebnisse gewährleistet werden kann. Die leitfadenorientierte Gesprächsführung arbeitet festgelegte Themenkomplexe anhand von „Schlüsselfragen“ ab (vgl. Schnell u.a. 2013, S. 378). Die Entwicklung des Interviewleitfadens basiert auf der Beschäftigung mit dem Kernthema der Arbeit. Die Ausformulierung und die Reihenfolge der Themen im Leitfadeninterview sollten so gestellt sein, dass das Gespräch einen natürlichen Gesprächsfluss erreichen kann (vgl. Schnell u.a. 2013, S. 378).

Die Themenfelder sowie die Reihenfolge sind nur „leitender Faden“. Es steht demnach der Gesprächsfaden des Interviewten im Mittelpunkt anstatt der Leitfaden des Interviews. Der Forscher muss den vom Befragten selbst entwickelten Erzählstrang und dessen Nachfragemöglichkeiten verfolgen. Gleichzeitig trifft er auch Entscheidungen darüber, an welchen Stellen des Interviewablaufs er zur Ausdifferenzierung der Thematik sein problemorientiertes Interesse einbringen sollte (vgl. Witzel 1982, S. 90).

7.4.3. Entscheidung für ein Leitfadeninterview

Das Leitfadeninterview eignet sich deshalb für das hier beschriebene Forschungsprojekt, weil es mit seiner Teilstrukturierung genug Offenheit und gleichzeitig eine Struktur für den Interviewer bietet. Die Struktur leitet durch die festgelegten Themenblöcke. Die Offenheit lässt eine flexible Anpassung an den Interviewpartner zu, indem neu auftauchende Themen aufgegriffen werden.

Das Leitfadeninterview teilte sich in die vier Blöcke Kurzfragebogen als Einstieg, Erfahrungen mit dem ZRM, Übertragung auf die pädagogische Arbeit und optional die subjektive Ansicht, was professionelle pädagogische Haltung charakterisiert, auf.

Zu Beginn thematisierte der Kurzfragebogen, wie oben schon genannt, biographische Daten, Erzählungen zum pädagogischen Berufsalltag sowie der (erste) Kontakt mit dem ZRM.

Der zweite Block zielte auf Eindrücke aus dem ZRM-Training ab. Speziell, welche Methoden oder Theorien besonders in Erinnerung geblieben sind und welche besonders gut oder eher weniger gut bewertet wurden. Eine weitere erzählgenerierende Leitfrage aus dem zweiten Block ist die Erzählung über das eigene Motto-Ziel.

7. Datenerhebung

Kernpunkte des dritten Blocks waren die Auswirkungen des ZRM-Trainings auf die pädagogische Arbeit. Dieser Themenblock zielte auf den Transfer des ZRM Trainings in die pädagogische Arbeit und die damit einhergehende affektregulierende Wirkung.

Der vierte Themenblock befasste sich optional, je nachdem ob es zur/zum Befragte/n passte, was für sie/ihn eine professionelle pädagogische Haltung charakterisiere (vgl. Anhang „Leitfaden“).

7.4.4. Das Postskriptum

Beim Instrument des Postskriptums verstehen sich ForscherInnen selbst als Teil der Untersuchungssituation. „Seine Ahnungen, Zweifel, Vermutungen, Situationseinschätzungen, Beobachtungen von besonderen Rahmenbedingungen und von nonverbalen Elementen beeinflussen den Kontext und Ablauf des Gesprächs“ (Witzel 1982, S. 92). Zum Postskriptum gehören auch die nicht aufgenommenen Ereignisse wie z.B. die Kontaktaufnahme, evtl. vorformulierte Erwartungen, sowie ein danach stattgefundenes Gespräch, Nachfragen nach dem Forschungszweck etc. Ein Postskriptum kann dazu beitragen, einzelne Gesprächspassagen besser zu verstehen und das Gesamtbild der Problematik inhaltlich abzurunden.

7.5. Auswahl der Interviewpartner

In den folgenden Ausführungen wird die Auswahl der Interviewpartner dargestellt. Folgende Kriterien waren maßgebend für die Auswahl der Interviewpartner:

Formale Kriterien:

- Ist ein Ferngespräch per Telefon/Skype möglich?
- Kann ein gemeinsamer Termin gefunden werden?
- Liegt das Interesse an einem Interview noch im Erhebungszeitraum?

Arbeitsfeldabhängige Kriterien:

- Wird mit Menschen (Kindern, Jugendlichen, Erwachsenen) gearbeitet?
- Findet die Tätigkeit in einem pädagogischen Kontext statt?
- Arbeiten die Personen in einer Institution oder Einrichtung?
- Haben die Personen an einem ZRM-Training teilgenommen?

7.6. Erhebungsverlauf

7.6.1. Kontaktaufnahme

Die Kontaktaufnahme erfolgte über das ISMZ, insbesondere durch die Sekretärin des Instituts, die als Gatekeeper für das Untersuchungsfeld diente. Der E-Mail-Verteiler „ZRM-lækkerli“ wurde als Verteiler für die Akquirierungsrundmail genutzt. Diese E-Mail erreichte alle ZRM-Interessierte, worunter sich auch pädagogische Fach- und Lehrkräfte befanden. Den Interessenten war die Forscherin, wie auch umgekehrt, unbekannt. Der erste persönliche Kontakt erfolgte seitens der Interessenten als Antwort E-Mail auf die Rundmail.

Auf die Rundmail folgte eine hohe Anzahl an Rückmeldungen. Dies war sehr überraschend, vor allem die hohe Bereitschaft an Interviews von insgesamt 25 Interessierten. Dies führte zu neuen Herausforderungen im Forschungsprozess, die einen pragmatischen Umgang damit forderten.

7.6.2. Organisation

Aus organisatorischen Zwecken erwies sich eine Tabelle mit den Spalten Name, pädagogischer Hintergrund, Zusatzinformation, Telefon/Skype-Kontakt, Ort (Deutschland/Schweiz) und Termin des Interviews als hilfreich, um einen Überblick zu gewährleisten. Ebenfalls musste beachtet werden, dass die Interessierten eine schnelle Rückmeldung auf ihre Anfragen bekamen. Aufgrund der Masse an E-Mails war dies ein herausfordernder aber notwendiger Schritt, für den auch schnell Entscheidungen getroffen werden mussten.

Die hohe Zahl der Interessenten ermöglichte es, nach bestimmten Kriterien auszuwählen. Ein Kriterium war beispielsweise der berufliche Hintergrund eines Interessenten. ZRM-Interessierte, die mit Kindern und Jugendlichen arbeiten, wurden ZRM-Trainern und Erwachsenenbilder vorgezogen, um eher Aussagen über Aus- und Fortbildungen von pädagogischen Fach- und Lehrkräften machen zu können und eine Vergleichbarkeit mit dem WERT-Ansatz herstellen zu können.

Insgesamt kamen zehn Interessierte aus der Schweiz, elf aus Deutschland und bei dreien ist die Herkunft unbekannt. Es gab sechs männliche und 18 weibliche Interessierte. Da in der Rundmail der berufliche Hintergrund nur durch die Formulierung „pädagogischer

7. Datenerhebung

Bereich“ eingeschränkt wurde, waren die Interessierten in verschiedensten pädagogischen Bereichen tätig. Dies erstreckte sich über Lehrkräfte, Hochschuldozierende, Erwachsenenbildner/innen, Heilpädagogen/innen oder Sozialarbeiter/innen. Alle Interessierten meldeten sich freiwillig auf die Rundmail und betonten oft schon in der ersten Mail, dass sie große Anhänger des ZRM's seien. Für die Auswertung soll also berücksichtigt werden, dass das Sampling sehr selektiv ist.

7.6.3. Einstieg in die Interviews⁵

Der Einstieg begann mit einer Bedankung für die Bereitschaft zum Interview und einer kurzen Vorstellung der Forscherin und ihrem Forschungsvorhaben.

Um die Interviewten vorzubereiten, wurde ihnen der Verlauf des Interviews erklärt wie etwa die ungefähre Dauer von 40 Minuten, der Kurzfragebogen mit Fragen zur Biografie und Fragen die zum Erzählen einladen sollen und gerne mit Beispielen untermauert werden können.

Es wurde darauf hingewiesen, dass es bei der Beantwortung der Fragen kein Richtig und kein Falsch gäbe und die Interviewerin all das interessiere, was für die Befragten relevant erscheint.

Anschließend wurde nach dem Einverständnis zur Aufnahme der Interviews gefragt und auf die Anonymisierung und Verwendung für rein wissenschaftliche Zwecke verwiesen.

Vor dem eigentlichen Einstieg in den Kurzfragebogen wurde nach Gegenfragen gefragt.

7.6.4. Der Kurzfragebogen im Interview

Die meisten Fragen des Kurzfragebogens waren schnell beantwortet wie das Geschlecht, das Alter, das Land (DE/CH). Zu längeren Ausführungen führte die Frage; „Können Sie mir ein bisschen von ihrem Beruf erzählen? Wie kann ich mir Ihren Alltag vorstellen?“ Bei den meisten Interviews füllte diese Frage oft ein Drittel der Gesprächszeit. Strukturen und Rahmenbedingungen, Zahlen und Fakten sowie Erläuterung zum Arbeitsalltag wurden genannt. Wenn diese Ausführungen nicht schon von selbst Angaben zum Alter

⁵ Der Leitfaden zum Interview ist im Anhang zu finden

7. Datenerhebung

der Klientel, der Dauer im Beruf und dem Bildungsweg beinhalteten, wurde danach gefragt.

Einen Übergang zur ersten Leitfrage schafften die Kurzfragen zum ungefähren Datum der ersten Teilnahme an einem ZRM-Training sowie die Frage, woher die Kenntnis über das ZRM stammt.

7.6.5. Die Hauptbefragung

Die letzten Kurzfragen ermöglichten einen Übergang zur ersten erzählgenerierenden Leitfrage „Erzählen Sie mir von Ihren Eindrücken aus dem ZRM-Kurs. An was erinnern Sie sich besonders?“

Die Frage zielte auf Methoden oder Theorien ab, die besonderen Eindruck hinterlassen haben. Um das Gespräch nicht zu sehr zu beeinflussen, wurde die Frage sehr offen gestellt, um später konkret auf die Methoden einzugehen und wie sie bewertet werden. Abweichend von der Intention der Forscherin nannten manche Befragte an dieser Stelle keine Methoden, sondern die Stimmung im Kurs sowie die Vortragenden wie Frau Storch oder Herr Krause, die besonders in Erinnerung geblieben seien.

Die zweite erzählgenerierende Frage zum ZRM Themenblock fragt nach den Motto-Zielen der Befragten. Der nächste Themenblock thematisierte den Einfluss des Trainings auf die pädagogische Arbeit. Insbesondere an dieser Stelle ist die Bitte um das Erzählen von Beispielen erstrebenswert. Die Befragten konnten konkrete Situationen nennen, in denen sie mit Hilfe ihres Motto-Zieles im Beruf oder Alltag anderes reagiert haben als vor dem Trainings. Ebenfalls konnten Sie Methoden nennen, die sie aus dem Training in ihre pädagogische Arbeit übertragen haben.

Bevor das Interview abgeschlossen wurde, gab es eine optionale Frage nach der subjektiven Meinung, was professionelle pädagogische Haltung charakterisiere. Optional war die Frage, da sie nur nach zeitlichen Ressourcen oder Passung zum Befragten gestellt wurde. Bei Befragten, die ausschließlich mit Erwachsenen und als TrainerInnen arbeiteten, wurde diese Frage als weniger passend seitens der Forscherin bewertet.

Die Abschlussfrage „Möchten Sie gerne etwas betonen oder sagen, bevor wir das Interview beenden?“ erwies sich als ertragreich. Oft entwickelte sich daraus noch ein wichtiger Beitrag. Manche Befragte nutzten diese Gelegenheit um Gegenfragen zu stellen

7. Datenerhebung

und mehr zum Forschungsinteresse zu erfahren. Viele Befragte baten an dieser Stelle um die Zusendung der fertigen Masterarbeit.

Am Ende des Interviews wurde sich nochmal für die Bereitschaft zum Interview bedankt.

Während der Interviews wurde eine Befürchtung der Forscherin bewahrheitet. Durch eine unpräzise Formulierung während der Akquirierungsrundmail kam es bei manchen Interessenten zu Missverständnissen der Forschungsintention. In der Rundmail wird folgendes Gesuch angegeben: „Erfahrungen [die] Pädagogen/innen mit dem ZRM gemacht haben und wie sich diese auf den pädagogischen Alltag auswirkten.“ Damit war die persönliche Erfahrung an der eigenen Person gemeint und der eigene Umgang mit dem pädagogischen Feld. Viele Anfragen bezogen sich allerdings auf die Umsetzung des ZRM's mit SchülerInnen wie beispielsweise Einzelcoaching zum Steigern der Lernmotivation oder ein Ampelsystem für einen besseren Umgang mit Gefühlen. Die Befragten zeigten sich flexibel und richteten sich ganz nach dem Interesse der Forscherin.

7.6.6. Auswertung der Interviews

Insgesamt wurden zehn Telefon- bzw. Skype-Termine vereinbart und im Zeitraum vom 16.11.2017 bis zum 11.12.2017 geführt. In der Regel dauerten die Interviews eine Stunde. Vier kamen aus der Schweiz, was aus Telefonkostengründen zu zwei Skype-Telefonaten mit Bild und zwei Skype-Telefonaten ohne Bild führte. Bei den Telefonaten ohne Bildübertragung war dies von den Befragten nicht erwünscht. Die restlichen sechs Interviews konnten per Telefon geführt werden, da die Befragten aus Süddeutschland oder Niedersachsen/Nordrhein-Westfalen/Hamburg kamen.

7.6.7. Transkription

Unter Transkription wird die Verschriftlichung eines Gespräches, verbal und nonverbal, verstanden. Audio(visuelle) Daten werden in Textdaten verschriftlicht. Wie genau die Transkription ist, hängt von der gewählten Art der Transkription ab. Je nach Forschungsinteresse und gewünschter Datentiefe können Interviews teilweise oder vollständig transkribiert werden, sprachliche Besonderheiten ins Hochdeutsche umgeschrieben oder beibehalten werden. Je nach Tiefe des Transkriptes kann ein

7. Datenerhebung

Basistranskript oder ein Feintranskript angefertigt werden. Für das Feintranskript transkribiert man Tonhöhe, Lautstärke oder Ein- und Ausatmen mit (vgl. Misoch 2015)

Die Entscheidung des Forschenden über die Art der Transkription ist ein erster Schritt der Analyse, da der Forschende durch seine Wahl Einfluss auf die Datentiefe und Datenqualität nimmt (Rubin und Rubin 2005).

Da eine Transkription sehr zeitaufwändig ist, wurden aus Kapazitätsgründen und Machbarkeit einer Masterarbeit drei Interviews ausgewählt. Transkribiert wurde vollständig und in Orientierung an das Basistranskript. Das heißt, dass Betonungen, Überlappungen, Pausen und Abbrüche berücksichtigt wurden. Der Interviewer wurde mit „I“ gekennzeichnet und die Befragten mit „B1, B2, B3“. Die Transkriptionsregeln sind im Anhang „Transkriptionsregeln“ zu finden.

7.6.8. Bestimmung des Ausgangsmaterials

Bei den drei vollständigen Transkripten handelt es sich um eine Auswahl von drei interviewten Pädagoginnen aus insgesamt zehn Interviews und 25 Interessenten. Die Befragten besaßen unterschiedlichste pädagogische Hintergründe. Ein gemeinsamer Aspekt ist das Interesse am ZRM. Zur Differenzierung ihrer Tätigkeit wurde eine Einteilung ihres „Klientel“ vorgenommen. Eine Unterscheidung zwischen Jugendlichen (zehn bis 18), jungen Erwachsenen (Studierende) und Erwachsenen konnte somit vorgenommen werden. Alle Interviews, die transkribiert wurden, gehören zu PädagogInnen, die mit Jugendlichen im beruflichen Kontakt stehen. Im Einzelnen handelt es sich um:

Fall A: Lehrerin an einem Wirtschaftsgymnasium für Mathematik und Informatik. (Deutschland)

Fall B: Pädagogin an einer „Station Jugendhilfe“ (Deutschland)

Fall C: Schulische Heilpädagogin (Schweiz)

7.6.9. Analyse der Entstehungssituation

Die Teilnahme am Interview war freiwillig und erfolgte über eine Rundmail im Information-Verteiler des ISMZ. Dadurch erreichte die Anfrage lediglich Personen, die auch Interesse am ZRM haben.

Da es sich um Ferngespräche handelte, fanden die Interviews an unterschiedlichen Orten statt.

Fall A: Interviewerin sowie Befragte zu Hause am Telefon

Fall B: Interviewerin zu Hause, Befragte am Telefon auf der Arbeit

Fall C: Jeweils zu Hause per Skype mit Bildübertragung

7.6.10. Formale Charakteristika des Materials

Die Telefongespräche wurden mit der APP namens „Call Recorder“ aufgenommen und die Skype-Gespräche mit dem Programm namens „MP3 Skype Recorder“. Transkribiert und teilweise ausgewertet wurden die Interviews mit dem Programm „MAXQDA“.

7.7. Auswertungsanalyse

Die Auswertung orientiert sich an die strukturierte qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring. Dies beinhaltet ein theoriegeleitetes Vorgehen. Unter theoriegeleitet versteht Mayring die Verfolgung einer Fragestellung (Mayring 2014: 59).

Strukturierte qualitative Inhaltsanalyse

Ziel der strukturierten qualitativen Inhaltsanalyse ist das herausfiltern einer Struktur aus dem Material um es in ein Categoriesystem an das Material heranzutragen (vgl. Mayring 2014: 97). Textstellen werden einer Hauptkategorie und wenn notwendig einer Unterkategorie zugeordnet und aus dem Material systematisch extrahiert (ebd.).

Kodierungen werden immer in drei Schritte unterteilt.

1. Der Definition der Kategorie
2. Ankerbeispiele für die Kategorie

8. Ergebnisse

3. Kodierregeln

In einem ersten Materialdurchgang werden erste Textstellen markiert. In dieser Arbeit stellen die Interviewtranskripte das Material dar. Markierungen wurden im Programm MAXQDA vorgenommen.

Mayring unterscheidet die formale, inhaltliche, typisierende und skalierende Form einer Strukturierung einer Analyse (Mayring 2014: 99). Für die Analyse der transkribierten Interviews wurde sich an die inhaltliche Strukturierung orientiert, da diese Form bestimmte Themen, Inhalte und Aspekte aus dem Material herausfiltert und zusammenfasst. Die extrahierten Inhalte orientierten sich an den theoriegeleiteten entwickelten Kategorien (Mayring 2014: 103).

Aus der Theoriearbeit zum Thema „Lehrbarkeit einer professionellen pädagogischen Haltung“ und die Affektregulationskompetenz als Voraussetzung zum Haltungsaufbau können die Haupt- und Unterkategorien abgeleitet werden. Insgesamt wurden die drei Hauptkategorien Bilder, Motto-Ziel und Affektregulation festgelegt. Im Folgenden werden diese drei Hauptkategorien mit ihren Unterkategorien anhand der jeweiligen Definition und Ankerbeispiel vorgestellt.

8. Ergebnisse

Während der Transkription mit MAXQDA wurden nebenbei schon Codes erstellt, die bezüglich der theoretischen Ausrichtung der Arbeit sinnvoll erschienen. In einer zweiten Materialsichtung wurden diese nochmals überprüft und überarbeitet.

Hierbei ist zu berücksichtigen, dass die Codes von der Interviewerin erstellt wurden und somit schon eine erste Interpretation des Textes vorliegt. Ebenfalls ist zu beachten, dass manchen Textpassagen gleichzeitig zwei Codes zugeteilt wurden, wenn sie nicht klar differenziert werden konnten. Dies passiert, wenn sie sich gegenseitig bedingen.

8.1. Soziodemografische Daten der Befragten

Das Durchschnittsalter aller Interviewten lag bei 56 Jahren. Drei Interviewte waren männlich und sieben weiblich.

8. Ergebnisse

Beruflich waren die Befragten in der Erwachsenenbildung tätig, im universitären Kontext, in der Sozialarbeit oder in der Schule.

Die Analyse in Anlehnung an Mayring erfolgt auf den drei ausgewählten Transkripten.

8.2. Bilder

Bevor auf die Bilder in der Analyse eingegangen wird, soll hier kurz die Bedeutung der Bilder für eine professionelle pädagogische Haltung definiert werden. Im ZRM als auch für WERT spielen Bilder eine wichtige Rolle, um an das Unbewusste zu gelangen. Bilder sind die „Übersetzer“ zwischen dem IG und dem „Selbst“. Durch die Übersetzungsleistung der Bilder kann die Synchronisation zwischen diesen beiden Systemen erfolgen und zum Aufbau eines Haltungszieles führen. Für das ZRM gelten die Bilder als Grundlage für den Ziel-Typ auf der Haltungsebene „Motto-Ziel“.

Die Analyse der Transkripte ergab elf Codeeinträge, die zur Kategorie „Bilder“ gemacht wurden. Einige Codeeinträge beschreiben die Bilder an sich, andere beinhalten die Begeisterung der Befragten für diese Methode und weitere zeigen schon erste Selbstaussagen darüber, wie die Bilder auf die Befragten gewirkt haben. Es folgen einige Ankerbeispiele für die Bildwahl.

Alle Befragten konnten sich gut an ihre Bilder erinnern und nannten sie ohne Aufforderung.

Zitat B2:

„B2: Also ich hab mir also ich hab mein ähm mein Motto ich hab mir das Nilpferd genommen

I: Hm.

B2: Und den kleinen Jungen mit der Angel, ich weiß nicht, ob Ihnen die Bilder bekannt sind.“

(326-328)

Eine weitere Befragte erzählte von ihren Erfahrungen mit der Bildwahl und was ihr an der Methode gefallen hat:

Zitat B3:

8. Ergebnisse

„B3: Ähm, was mich/ was gefallen hat ist, dass Leute ganz wesentliche Sachen für sagten, die mich gar nicht kennen. Nur anhand einem Bild.

I: mhm.

B3: Das hat mir sehr gefallen. Ich hatte diese Spirale. Ich weiß nicht ob du es vor dir hast. So eine blau, okkerfarbene Spirale. Mehr nicht.

I: Ahhh ja doch. mhm.

B3: ja oder? Und es sind so viele wesentliche Hinweise gekommen, die man wirklich gut gebrauchen konnte.“ (123-127)

Der Prozess der Bildwahl wird von B3 folgendermaßen beschrieben:

„I: ((lacht)) ja okay. Ähm meine weitere Frage ist, ob du mir von deinem Motto-Ziel erzählen magst. Aber das hast du ja schon getan ((lacht))

B3: genau ((lacht))

I: Selbstliebe und auch das Bild hast du mir auch genannt. Wie war es für dich das Bild zu wählen? Also wie?/

B3: Das war super einfach, weil es das einzige war, was Sinn gemacht hat. Und den Rest habe ich gar nicht mehr angeguckt. Das war ganz klar. Dieses Bild ist es und fertig.

I: Okay, woran hast du das gemerkt?

B3: Ähm (.) das war einfach das Gefühl. Ja, ich wusste es einfach.“

Sie beschreibt die Bildwahl als „super einfach“ und auch als sehr zügig. Für sie stellten die anderen Bilder keine Alternativen dar, da ihr Bild für sie sofort sinnig war. Sinnvoll wird im Allgemeinen mit dem Verstand assoziiert. Auf die Nachfrage der Interviewerin begründet die Befragte ihre Wahl mit ihrem Gefühl, es gewusst zu haben.

Eine erste affektregulierende Wirkung der Bilder zeigt sich in Kombination mit dem Motto-Ziel laut Selbstaussage in diesem Zitat:

Zitat B1:

„I: Mhm. Und das haben Sie auch mit dem ZRM gemacht?

B1: Ja! Deshalb hat mir das ZRM geholfen. Ich hatte dann immer auch als Spruch, also das Kurze war echt "Ich bin okay, du bist okay" und hatte als ähm Bild äh ein, das war mehr sowas wie ein Meer. Was Ruhiges. Was wo ich das Gefühl habe, das führt mich zu mir selber zu meiner eigenen Kraft.“

Die Befragte kombiniert in diesem Zitat ihren „Motto-Ziel Spruch“ mit ihrem individuell gewähltem Bild von einem Meer. Sie beschreibt, dass ihr das Bild ein Gefühl gebe.

8.3. Motto-Ziele

Nach den Motto-Zielen wurde im Leitfadeninterview explizit gefragt. Die Analyse der Transkripte ergab dreizehn Codeeinträge zur Kategorie „Motto-Ziele“. Die Kategorie Motto-Ziele wurde nochmals unterteilt in Unterkategorien. Dies waren „Motto-Ziel Hintergründe“, „Motto-Ziel Beschreibungen“ und „Motto-Ziel Anwendungen“.

Die Unterkategorie „Motto-Ziel Hintergründe“ definiert sich aus den Gründen, von denen die Befragten angaben, dass sie zum Motto-Ziel geführt haben. Die themenspezifische Bildwahl gab schon einen bewussten Grund zur Motto-Zielbildung vorab an. Die offene Bildwahl reflektiert rückblickend, was das „Selbst“ für Gründe im Motto-Ziel sieht.

Ein Ankerbeispiel für die Motto-Ziel Hintergründe ist das Zitat von B1:

„I: Mhm. Also hat sich das Motto-Ziel dann auch so lange begleitet oder /

B1: Jaja, es hat mich also die Scheidung durchbegleitet, ganz bestimmt. Ähm und zwischen drin gab es auch immer mal so kleine Motto-Ziele ähm insbesondere hat mich ein Motto-Ziel lange getragen mit ähm, ich nenne es mal "mit lebhaften Klassen umzugehen" und da im Gegensatz zum Mainstream meiner Kollegen ist nicht mit Disziplinarmaßnahmen und noch mehr noch besser da äh versuchen eine Lernatmosphäre zu schaffen, sondern mit einer ganz anderen Haltung. Und ähm die andere Haltung ist einfach schwierig gewesen, mit den Kollegen, die da noch in der Klasse sind. Es ist immer noch schwierig. Einfach das ganze Lehrerdasein, ist auch okay.“ (126-127)

Die Befragte gibt an, dass sie ein privates Motto-Ziel für ihre Scheidung hatte, aber auch zwischenzeitlich „kleinere“ Motto-Ziele. Das Beispiel, was sie für ein „kleines“ Motto-Ziel nennt kommt aus dem beruflichen Kontext. Der Hintergrund dieses Motto-Zieles ist primär der Umgang mit „lebhaften Klassen“. Sekundär nennt sie den Umgang mit den Kollegen, die laut Selbstaussage eine andere Arbeitsweise als die Befragte haben.

Die Unterkategorie „Motto-Ziel Beschreibungen“ beinhaltet die Beschreibungen der Motto-Ziele der Befragten. In der Regel gehören dazu ein Bild sowie der Spruch.

Ein Ankerbeispiel ist das Zitat von B3:

„B3: ähm. Mein Motto-Ziel war (...) eigentlich schlussendlich die Kernaussage: "Ich liebe mich".

I: mhm.

B3: Also um Selbstliebe und es war etwas was ich ähm (.) auf meinem Weg schon sehr lange am Bearbeiten war.“ (135)

8. Ergebnisse

Die Befragte nennt die Kernaussage ihres individuellen Motto-Zieles „Ich liebe mich“ und beschreibt, dass es um „Selbstliebe“ geht. Sie bearbeite damit ein Thema, was sie schon lange begleitet.

In der Unterkategorie „Motto-Ziel Anwendung“ wird die Bedeutung des Motto-Zieles „Selbstliebe“ für die Befragte sichtbar. In dieser Unterkategorie erzählen die Befragte, wann ihr Motto-Ziel zur Anwendung gekommen ist. Folgendes Zitat von B3 dient als Ankerbeispiel für die Unterkategorie „Motto-Ziel Anwendung“:

„B3: Ja? Und ähm wenn wir von der Selbstliebe sprechen, dann ist es extrem wichtig, dass ich mich selber liebe für alle um mich her, um mich herum. Auch ähm, insbesondere für die Kinder in der Schule und äh ich hoffe sie merken es ((lacht)).

I: ((lacht)) Mhm schön. Ähm erinnerst du dich noch an bestimmte Situationen, also beispielsweise das mit den beiden Mädchen war schon ein schönes Beispiel, ähm hast du noch irgendwelche Situationen wo dir das aufgefallen ist, also das eine oder das andere Motto-Ziel das du hast.

B3: Ja ähm, also immer beim (...) das Unterrichten hat ja immer mit Beziehung zu tun. Und wenn ich meine Selbstliebe spüre, dann bin ich unantastbar, ähm, wenn ich angegriffen werde. Und das ist extrem wichtig als Vorbild und als Bezugsperson. Ja natürlich kann mich etwas treffen, oder? Aber es kommt drauf an, ob ich nachher in der, also diese nötige Distanz habe in dem Moment zu sagen "Ja, für mich ist das jetzt so" oder ob es mich reinzieht, oder? Und äh ich bin mir sehr bewusst, dass ich jetzt äh dadurch dass ich erst ein halbes Jahr da bin, immer noch sehr im Beziehungsaufbau bin. Und die wissen ja noch gar nicht ob sie mir Vertrauen können oder nicht.“ (213-215)

An diesem Beispiel wird deutlich, dass das Motto-Ziel „Selbstliebe“ der Befragten einen spürbaren Einfluss in ihre Arbeit hat. Sie beschreibt, dass sie mit Hilfe des Motto-Zieles bei „Angriffen“ unantastbar wird. Damit meint sie keine Unverwundbarkeit sondern eher wie sie selbst mit einer Situation umgeht, die sie „trifft“. Sie stellt dabei zwei Szenarien gegenüber. Zum einen ein „hereinziehen“, welches ein starkes Involviert sein in dieses sie treffende Geschehnis bedeutet. Dem gegenüber stellt sie die Fähigkeit, sich distanzieren zu können. Und das im gleichen Moment des Geschehens. Damit macht sie deutlich, dass sie mithilfe ihres Motto-Zieles sofort zwischen Handlungsoptionen wählen kann, die des „Reinziehens“ und die des „Distanzierens“. An diesem Beispiel wird ebenfalls deutlich, dass das Handeln nach einem Motto-Ziel auch stark an die Affektregulation geknüpft ist. Sich von einem Angriff „reinziehen lassen“ oder zu „distanzieren“ haben unterschiedliche affektive Folgen. Die Befragte zeigt, dass sie durch ihr Motto-Ziel im Umgang mit ihren Schülern Wachsamkeit zeigt und auf Schülerverhalten reagieren kann (positiv oder abgrenzend), die sie persönlich betreffen. Damit findet der Unterricht in keinem „persönlichen Vakuum“ statt, wie es von Kuhl, Schwer, Solzbacher (2014: 91) für eine Lehrerhaltung empfohlen wird.

8.4. Affektregulation

Zur Kategorie Affektregulation konnten die meisten Codes gemacht werden. Insgesamt waren es 18 Codes. Aufteilen lässt sich die Hauptkategorie nochmals in die Unterkategorien „Erzählungen über geänderte Stimmung“, „Beschreibung der Affektregulation“ sowie „Beispiele aus dem pädagogischen Alltag, in denen im Sinne der neuen Haltung gehandelt wurde“.

Die Unterkategorie „Erzählungen über geänderte Stimmung“ definiert sich über allgemeine Erzählungen der Befragten, die berichten wie sie durch die Arbeit mit dem ZRM an sich eine geänderte Stimmung gemerkt haben. Insgesamt konnten dieser Unterkategorie sechs Codes zugeschrieben werden. Ein Ankerbeispiel ist dafür ein Zitat der Befragten B2:

B2: Aber die, also die ganze Fortbildung hat mich gepusht.

I: Ok, inwiefern?

B2: Ja einfach so eine positive Grundhaltung.

I: Hm. Das heißt

B2: Also einfach ich weiß zum Beispiel ich habe nach dem zweiten Tag so gestrahlt.

I: Ok. ((lacht))

B2: Ich hab' da nur gesessen und gelächelt und die Leute haben schon gedacht ich bin ein bisschen bescheuert. ((lacht))

I: ((lacht))“ (455)

Die Befragte berichtet, dass die Arbeit mit dem ZRM bei ihr zu einer positiveren Grundhaltung geführt habe. Diese positive Grundhaltung äußerte sich erst in einem beschriebenen scheinbar grundlosen Lächeln, welches laut Befragten zu Irritationen seitens ihrer Mitmenschen führe. Sie zieht damit eine Grenze zwischen ihrer Umwelt und ihrer Innenwelt.

Ohne auf eine konkrete Situation aus dem pädagogischen Alltag einzugehen beschreiben die Befragten im Allgemeinen ihre Affektregulationskompetenz. Zusammengefasst ist dies in der Unterkategorie „Beschreibung der Affektregulation“. Fünf Codes konnten festgelegt werden Ein Ankerbeispiel ist ein Zitat der Befragten B1:

„B1: Also ich denke, dass lernen und äh und Androhung von Stress oder Strafe ohnehin nicht funktioniert. Ähm und meine Haltung ist einfach jeden einzelnen Schüler so zu nehmen, wie er ist und ähm dann bei mir selbst zu bleiben. Und merken, wenn, was ja auch normal ist nicht also mit 16 ist noch nicht jeder junger Mensch aus der Pubertät raus. Dann kommen natürlich gerne so Provokationen. Da eben wirklich bei mir zu bleiben und sie nicht jetzt reflexmäßig da wirklich provoziert zu fühlen und dann ähm ja,

8. Ergebnisse

unkontrolliert sage ich mal irgendwelche äh Schreiattacken oder sonst irgendwas zuzulassen. Sondern wirklich zu gucken, was hat er wirklich für ein Anliegen. Warum ist der so. Mit denen ins Gespräch zu kommen. Also nach Haltung ähm und ganz früher: "Ich bin okay, du bist okay"

I: Mhm. Und das haben Sie auch mit dem ZRM gemacht?

B1: Ja! Deshalb hat mir das ZRM geholfen. Ich hatte dann immer auch als Spruch, also das Kurze war echt "Ich bin okay, du bist okay" und hatte als ähm Bild äh ein, das war mehr sowas wie ein Meer. Was Ruhiges. Was wo ich das Gefühl habe, das führt mich zu mir selber zu meiner eigenen Kraft.“ (129-131)

Aus dem Zitat wird ersichtlich, dass die Befragte zwei Handlungsoptionen mit entsprechender Affektlage unterscheidet. Zum einen ein Gefühl des provoziert sein. Zu verorten wäre dieses Gefühl im Objekterkennungssystem, da Provokationen Stress erzeugen. Die entsprechende Handlung beschreibt sie als reflexartige und unkontrollierte Schreiattacken, die als Erstreaktion von der Forscherin interpretiert werden. Die Wortwahl „zulassen“ legt nahe, dass dieser Reaktion freien Lauf gelassen wird. Im Gegenzug steht implizit das „nicht zulassen“ dieser Reaktion. Die andere Handlungsoption wird beschrieben als „bei sich selbst zu bleiben“ und „wirklich bei mir zu bleiben“. Diese Formulierung erweckt den Anschein, als seien die unkontrollierten Schreiattacken nicht ein richtiger Teil des „Selbst“. Als sei es etwas Außenstehendes. Die Kontrolle habe man, wenn man bei „sich bleibt“. Ein verweilender Zustand. Charakterisiert wird dieser Zustand als reflektierend, auf das Gegenüber eingehend und überblickend. Wurde die Erstreaktion des Schreiens „nicht zugelassen“, sondern kontrolliert, wird in einer Zweitreaktion geschaut, welches Anliegen der Schüler hinter der Provokation habe und es wird versucht in ein Gespräch zu kommen. Im Hinterkopf ist die Information über noch pubertierende Jugendliche, die zu Provokationen neigen. Zu dieser Kontrolle des Gefühls „provoziert sein“ habe das Motto-Ziel mit Spruch und Bild geholfen. Die anderen Codes zu dieser Unterkategorie beinhalten ebenfalls Selbstaussagen über eine Zweitreaktion, die das Handeln im pädagogischen Alltag bestimme. Markant ist hier auch die Textstelle aus dem Interview B3. Die Befragte berichtet, dass sie mit ihrem Motto-Ziel „Selbstliebe“ unantastbar werde und dadurch entscheiden könne, ob sie sich von einer verletzenden Situation distanziert oder sich „reinziehen lasse“ (B3 214-215).

Die Unterkategorie „Beispiele aus dem pädagogischen Alltag, in denen im Sinne der neuen Haltung gehandelt wurde“ definiert sich über Nennungen der Befragten von konkreten Situationen aus ihrem (pädagogischen) Alltag, in denen in der neuen Haltung

8. Ergebnisse

gehandelt wurde. Insgesamt konnten sieben Textstellen als solche codiert werden. Das Zitat von B3 dient als Ankerbeispiel:

B3: Und ein anderes Beispiel ist, ähm, ich habe einen Schüler, dem bin ich mich am Annähern, weil der wollte jetzt eine Pause machen von der Heilpädagogin die da vorher war und jetzt bin ich mich am Annähern dass er annimmt dass er meine Begleitung hat. Weil der braucht sie ((lacht)) ja und ähm dann bin ich zu ihm und hab ihm beider Mathematik mit diesen Klötzen geholfen, wie er sie aufbauen muss und ähm damit er dann die verschiedenen Richtungen abzeichnen kann und so weiter und dann hat er das ganze gedreht und ein Klotz ist umgefallen. Dann habe ich ihm gesagt, ja weißt du, das ist ein physikalisches Gesetz und habe denen dann da erzählt was Trägheit ist und wenn man das Blatt, nee er wollte unten ein Heft wegziehen und weil er das langsam gemacht hat ist das gekippt und ich habe ihm gesagt "du wenn du das einfach reißt, dann bleiben die Klötze stehen, oder?" und ähm das habe ich ihm und dem vis a vis dem Gegenüber habe ich das so gut erzählt und dann sagt der Junge ähm zu seinem Kollegen "Ja das hat dich jetzt interessiert oder?" Dann habe ich ihm gesagt "Du" ((lacht)) so mit dem Hintergrund meiner Selbstliebe oder? Dass ich jetzt für mich einstehe und auch auf der Basis der Beziehung habe ich ihm gesagt dass das jetzt für mich wirkt oder? Wie unglaublich abschätzig, abschätzend, nein abschätzig er jetzt ist und dass ich mir etwas anderes wünsche von ihm. Und das ist diese Art von Verbindlichkeit und von Beziehung und von ähm "pass auf du bist okay aber dein Verhalten, das schauen wir zusammen an. Und ich bin okay und ich lasse mir nicht alles sagen von dir. Und gleich reagieren und so. Was meinst du?" (219)

Die Befragte schildert erst die Situation, die zum Handeln in der neuen Haltung führte. Eine abschätzig Aussage eines Schülers löste die Reaktion im Sinne ihrer Haltung aus. Für diese Reaktion auf das Schülerverhalten berücksichtigt die Befragte gleich zwei Faktoren. Zum einen den Beziehungsaufbau zum Schüler für ihre Arbeit mit ihm als Heilpädagogin. Zum anderen berücksichtigt sie ihr Motto-Ziel „Selbstliebe“, um authentisch dem Schüler gegenüber zu sprechen. Daraus resultiert für sie der differenzierte Umgang mit dem Schüler, indem sie ihm sagt, dass sie ihn als Person schätzt, aber sein Verhalten ihr gegenüber nicht toleriert.

Auch in den anderen Codes zu dieser Unterkategorie erzählen die Befragten von einem Handeln in der neuen Haltung. Anders als in dem Ankerbeispiel dominiert das Handeln weniger die Authentizität, sondern mehr eine gelassene Stimmung. B2 berichtet beispielsweise, dass sie mit den Jugendlichen in der Station tanze, wenn sie schlecht drauf seien. Dadurch entstehe eine lockere Stimmung (B2 415-437).

B1 berichtet von zwei Handlungsmöglichkeiten auf eine Aussage eines Schülers. Als Beispiel nennt sie den Mathematikunterricht und die Frage, was inverse Matrizen seien. Der Schüler antwortete, dass sie als Lehrerin das doch wisse. Neben einer Beurteilung des Schülers, dass er frech sei und nichts gelernt hätte schildert die Befragte ihre Reaktion

9. Fazit und abschließende Bemerkungen

in ihrer neuen Haltung. Sie erklärte mit einem Grinsen dem Schüler, dass sie es natürlich wisse und nannte die Gründe weshalb sie danach fragte.

Reflexion der qualitativen empirischen Annäherung

Bei der Analyse der Transkripte muss berücksichtigt werden, dass sich die Befragten teilweise intensiv mit dem ZRM auseinandersetzen. Ihre Antworten können aus diesem Grund sehr mit den Inhalten des ZRM's übereinstimmen.

Zwar besteht zwischen der Forscherin und den Befragten kein Vertrauensverhältnis, da sie sich nicht kannten. Allerdings haben die Befragten einen Bezug zum ISMZ und zu den Gründern der Methode.

Als persönliche Voraussetzung muss für den Forschungsprozess ebenfalls berücksichtigt werden, dass die Forscherin durch ihr Praktikum und die Trainerausbildung im ISMZ persönlich beeinflusst ist.

Die Erhebung sowie die Auswertung erfolgten einzig von der Autorin der Arbeit. Der Einfluss der dadurch entstandenen Subjektivität wurde so gut wie möglich versucht zu reflektieren. Die einzelnen Schritte des Datenerhebungsprozesses wurden transparent gemacht und dokumentiert. Dem Gütekriterium der Reliabilität bzw. Verlässlichkeit wurde weitestgehend nachgegangen.

Das Gütekriterium der Validität bzw. Gültigkeit konnte im Rahmen der Masterarbeit nicht ausreichend gewährleistet werden. Die Ergebnisse spiegeln zwar auf qualitativer Ebene die Ergebnisse aus den schon quantitativen Forschungen wieder. Allerdings ist der Umfang des analysierten Materials zu klein. Den von Mayring festgelegten Kriterien der Validierung wurde nachgegangen, indem der Prozess der Auswertung systematisch und regelgeleitet durchgeführt wurde. Als empirische Annäherung können die Ergebnisse als Grundlage für tiefergehende Forschung genutzt werden.

9. Fazit und abschließende Bemerkungen

Der Fokus der Arbeit liegt auf der Förderung von Affektregulationskompetenzen, da sie die Basis zur Lehrbarkeit einer professionellen pädagogischen Haltung nach Definition von Kuhl, Schwer und Solzbacher (2014) sind. Zum besseren Verständnis wurde eingangs der Arbeit die PSI-Theorie von Kuhl (2001) in Kürze erklärt. Affekte sind demnach verantwortlich für die Steuerung und Aktivierung von Persönlichkeitssystemen.

9. Fazit und abschließende Bemerkungen

Jedes Persönlichkeitssystem hat eine spezifische Arbeitsweise, die bewusst oder unbewusst verläuft und somit als Teil einer pädagogischen Fach- oder Lehrkraftpersönlichkeit Einfluss auf die Arbeit im pädagogischen Kontext nimmt.

Anschließend wurde in der Arbeit der Haltungsbegriff nach Kuhl, Schwer und Solzbacher (2014) genauer dargestellt. Affekte spielen in ihrer Definition eine wesentliche Rolle. Positive Affekte aktivieren die Motivation einer pädagogischen Fach- und Lehrkraft. Negative Affekte versetzen in einen Zustand, der Details fokussieren lässt. Kuhl, Schwer und Solzbacher fordern daher mit Affekten willentlich umgehen zu können, mithilfe des „Selbst“, um ihnen im pädagogischen Alltag nicht ausgeliefert zu sein.

Auf die Frage, wieso Affektregulation wichtig für eine professionelle pädagogische Haltung ist, kann geantwortet werden, dass willentliche Affektregulation in der Lage ist situationsgerechtes Handeln hervorzubringen. Also im passenden Moment durch Affekte ein gewünschtes System und seine Arbeitsweise, wie etwa Motivation oder Beruhigung, aktivieren zu können. Ebenfalls ist Affektregulation entscheidend für ein selbstkongruentes und somit authentisches Handeln.

Eine weitere Frage, die einleitend gestellt wurde, war die Frage nach der Lehrbarkeit von Affektregulation. Dafür wurden zwei Ansätze auf ihre Methoden zur Affektregulation hin analysiert. Dabei handelte es sich um den jungen Ansatz WERT (Wissen, Erleben, Reflexion, Transfer) sowie das Zürcher Ressourcen Modell ZRM.

Als Ergebnis dieser Analyse lässt sich festhalten, dass bei beiden Ansätzen das Wissen über bewusste und unbewusste Anteile eines Menschen und die Arbeitsweisen dieser Anteile eine Voraussetzung für die Erarbeitung von Affektregulationskompetenz darstellt. In weiteren Schritten arbeiten beide Ansätze mit einer Entspannungsübung als erste affektregulierende Maßnahme, um das Persönlichkeitssystem mit unbewussten Anteilen zu aktivieren. Die darauffolgende Bildwahl dient dabei bei beiden Ansätzen als Übersetzer zwischen den bewussten und unbewussten Persönlichkeitssystemen.

Um den TeilnehmerInnen der Fortbildung die Affektregulation näherzubringen, wird im WERT-Ansatz auf die vier Bausteine Wissen, Erleben, Reflexion und Transfer gesetzt. Dadurch soll das „Selbst“ einen Beitrag zur Affektregulation leisten.

Im ZRM werden „Motto-Ziele“ auf der Haltungsebene eingesetzt, die nachweislich affektregulierend wirken (vgl. Storch et. al. 2007, Storch, et.al. 2011, Storch und Olbrich 2011, Weber 2013). Die Zielpsychologie, die im ZRM thematisiert wird, verdeutlicht ihre

9. Fazit und abschließende Bemerkungen

Definition von Haltung. Während Ziele auf der Verhaltensebene immer ein Ziel für eine bestimmte Situation bearbeiten, haben Motto-Ziele auf der Haltungsebene den Vorteil, dass sie viele verschiedene Verhaltensweisen generieren können. Diesen Anspruch haben auch Kuhl, Schwer und Solzbacher mit ihrer Handlungsdefinition. Man kann also festhalten, dass professionelle pädagogische Haltung auf der Haltungsebene statt der Verhaltensebene formuliert wird.

Die dritte Frage, die eingangs gestellt wurde, bezieht sich auf die Auswirkungen einer Fortbildung auf die pädagogische Arbeit. Dafür wurden Interviews mit Pädagogen geführt, die an einem ZRM-Training teilgenommen hatten. Neben den quantitativ gesicherten Daten, sollte nun qualitativ geschaut werden, welche Selbstaussagen pädagogische Fach- und Lehrkräfte machen und mit der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet werden. Fokus der Interviewauswertung lag wieder auf der Affektregulation. Ergebnis der Analyse waren die drei Hauptkategorien Bilder, Motto-Ziele und Affektregulation. Alle Befragten konnten sich an ihre Bilder erinnern und nannten sie schon als erstes Instrument, welches sie in eine andere Affektlage bringe. Motto-Ziele, die gebildet wurden, entstanden aus privaten oder beruflichen Hintergründen. Die Beschreibung der Motto-Ziele fiel den Befragten leicht. Laut Selbstaussagen hatten die Motto-Ziele affektregulierende Auswirkungen auf ihre pädagogische Arbeit. Die Befragten beschrieben, dass sie selbstkongruent und im Sinne ihrer neuen Haltung handeln konnten, wenn sich zwei Handlungsoptionen auftaten, wie etwa sich von einer Provokation hineinziehen zu lassen oder sich distanzieren zu können.

Während der Masterarbeit ergaben sich drei unvorhergesehene Herausforderungen. Zum einen fiel es schwer, sich nur auf den Aspekt der Affektregulation zu beziehen, da beim WERT-Ansatz als auch beim ZRM-Ansatz viele Elemente mit der Affektregulation verflochten sind. Eine Vertiefung würde allerdings über den Rahmen der Arbeit hinausgehen. Die zweite Herausforderung war der hohe Anteil an psychologischen Inhalten in einer erziehungswissenschaftlichen Masterarbeit. Die dritte Herausforderung war der Umgang mit dem zahlreichen Interessenten an den qualitativen Interviews. Das Gegenteil wurde erwartet. Es galt also eine begründete Auswahl aus den Interessenten und den geführten Interviews zu erstellen. Von 25 Interessenten wurden zehn Interviews geführt, von denen drei im Rahmen der Arbeit transkribiert und ausgewertet werden konnten.

9. Fazit und abschließende Bemerkungen

Die restlichen Interviewdaten bieten Ausblicke über die Masterarbeit hinaus an. Es existieren Daten zu diesem Thema, die in weiteren Arbeiten noch zusätzlich oder unter anderen Gesichtspunkten ausgewertet werden können. Beispielsweise wurden viele Aussagen zu persönlichen Haltungenverständnis von pädagogischen Fach- und Lehrkräften gemacht, die für den Rahmen und Schwerpunkt dieser Arbeit vernachlässigt wurden, aber für weitere Arbeiten noch verwendet werden können.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass es möglich ist, Affektregulationskompetenz zu lehren und dass viele hilfreiche Methoden erarbeitet wurden, um diese Kompetenz zu erlernen. Die hohe Nachfrage an den Interviews sowie die Aussagen aus der Analyse zeigen, dass diese Methoden Interesse wecken und auch Anwendung in der Praxis haben.

Literatur

- Bauer, K. O., Kopka, A. & Brindt, S. (1999). Pädagogische Professionalität und Lehrerarbeit. Eine qualitativ empirische Studie über professionelles Handeln und Bewußtsein.. Weiheim: Juventa.
- Bechara, A. & Damasio, A.R. (2005). The somatic marker hypothesis: A neural theory of economic decision. *Games and Economic Behavior*, 52 (2), 336-372.
- Bucci, W. (2002). The referential process, consciousness, and the sense of self. *Psychoanalytical Inquiry* 22 (5), 776-793.
- Damasio, A. (1994). *Descartes' Irrtum. Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn*. München: List.
- Damasio, A. R., Tranel, D. & Damasio, H. C. (1991). Somatic markers and the guidance of behavior: Theory and preliminary testing. In H. S. Levin, H. M. Eisenberg & A. L. Benton (Hrsg.), *Frontal lobe function and dysfunction* (S. 217–228). New York: Oxford UP.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The „What“ and „Why“ of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11 (4), 227-268.
- Doll, I. & Kruse-Heine, M. (2017). Dialogische Entwicklung der Fortbildung. In J. Kuhl, C. Solzbacher & R. Zimmer (Hrsg.), *WERT: Wissen, Erleben, Reflexion, Transfer. Ein Konzept zur Stärkung der professionellen Haltung von pädagogischen Fach- und Lehrkräften* (S. 219-228). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Dweck, C. (1999). *Self-Theories. Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia: Psychology Press.
- Engel, A.M. & Keßel, P. (2017). Rahmung der Fortbildung und Arbeitsverständnis in den Workshops. In J. Kuhl, C. Solzbacher & R. Zimmer (Hrsg.), *WERT: Wissen, Erleben, Reflexion, Transfer. Ein Konzept zur Stärkung der professionellen Haltung von pädagogischen Fach- und Lehrkräften* (S. 101-122). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Engel, A.M., Pöpel, N., Keßel, P. & Kruse-Heine, M. (2015). Baum der Selbstkompetenzen. Unveröffentlichtes Arbeitspapier aus dem Projekt „(Selbst-)kompetent bilden – Kinder nachhaltig stärken“. Universität Osnabrück.
- Engel, A.M. & Kuhl, J. (2015). Personality and Planning: The Interplay Between Linear and Holistic Processing. In M.D. Mumford & M. Frese (Hrsg.), *The Psychology of Planning in Organizations. Research and Applications* (S. 58-88). New York, NY: Routledge.
- Eschenbeck, H. (2009) Affekt. In Wirtz, M. A. (Hrsg.), *Dorsch. Lexikon der Psychologie* (S. 104.) Bern: Hogrefe.
- Ferguson, M. (2008). On becoming ready to pursue a goal you don't know you have: Effects of nonconscious goals on evaluative readiness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 95, 1268-1294.

Literatur

- Gollwitzer, P.M. (1995). Das Rubikonmodell der Handlungsphasen. In J. Kuhl, & H. Heckhausen (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie. Teilband C/IV/4: Motivation, Volition und Handlung* (S. 531-582). Göttingen: Hogrefe.
- Heckhausen, H. (1989). *Motivation und Handeln*. Berlin: Springer.
- Helsper, W. (2007). Profession. In H.-E. Tenorth & R. Tippelt (Hrsg.), *Beltz Lexikon Pädagogik*. (576-577). Weinheim: Beltz.
- Junghans, C. & Thees, F. (2017). Haltung als Lerngegenstand in der Lehrerbildung. *Pädagogische Führung* (4) 138-141.
- Kahnemann, D. (2012). *Schnelles Denken, langsames Denken*. München: Siedler.
- Keßel, P., Kruse-Heine, M. & Engel, A.M. (2016). Das aktuelle Stichwort: Selbstkompetenzen. *motorik*, 39 (3), 150-152.
- Keßel, P., Engel, A.M., Kruse-Heine, M., Doll, I. & Martzy F. (2017). Das Bedürfnisfeld „Gelassenheit“ in der Praxis: Eine exemplarische Darstellung der Methodik. In J. Kuhl, C. Solzbacher & R. Zimmer (Hrsg.), *WERT: Wissen, Erleben, Reflexion, Transfer. Ein Konzept zur Stärkung der professionellen Haltung von pädagogischen Fach- und Lehrkräften* (S. 141-176). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Košinár, J. (2007). *Selbststärkung im Lehrberuf: Individuelle und kontextuelle Bedingungen für die Anwendung körperbasierter Selbstregulation*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Kruse-Heine, M., Keßel, P., Engel, A.M., Doll, I. & Pöpel, N. (2017). Methodisch-didaktische Elemente im Überblick. In J. Kuhl, C. Solzbacher & R. Zimmer (Hrsg.), *WERT: Wissen, Erleben, Reflexion, Transfer. Ein Konzept zur Stärkung der professionellen Haltung von pädagogischen Fach- und Lehrkräften* (S. 123-140). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Kuhl, J. (2001). *Motivation und Persönlichkeit. Interaktionen psychischer Systeme*. Göttingen: Hogrefe.
- Kuhl, J. & Henseler, W. (2003). Entwicklungsorientiertes Scanning (EOS). In L.V. Rosenstiel und J. Erpenbeck (Hrsg.), *Handbuch der Kompetenzmessung* (S. 428-453). Heidelberg: Spektrum.
- Kuhl, J. & Hüther, G. (2007). Das Selbst, das Gehirn und der freie Wille: Kann man Selbststeuerung auch ohne Willensfreiheit trainieren? *Pädagogik*, 59 (11), 36-41.
- Kuhl, J. & Solzbacher, C. (2012). Selbstkompetenzförderung durch Beziehungsarbeit. In C. Solzbacher, S. Müller-Using & I. Doll (Hrsg.), *Ressourcen stärken! Individuelle Förderung als Herausforderung für die Grundschule* (S. 277-295). Köln: Carl Link.
- Kuhl, J., Schwer, C. und Solzbacher, C. (2014). Persönlichkeitspsychologische Grundlagen. In Schwer, C. und Solzbacher, C. (Hrsg.), *Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff* (S. 79-106). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Kuhl, J., Solzbacher, C. & Zimmer R. (2017). Vorwort. In J. Kuhl, C. Solzbacher & R. Zimmer (Hrsg.), *WERT: Wissen, Erleben, Reflexion, Transfer. Ein Konzept zur Stärkung der professionellen Haltung von pädagogischen Fach- und Lehrkräften* (S. 7-12). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Literatur

- Kuhl, J. & Solzbacher, C. (2017). WERT: Wissen, Erleben, Reflexion, Transfer. Eine Einführung in einen neuen Ansatz zur Persönlichkeitsbildung von pädagogischen Fach- und Lehrkräften. In J. Kuhl, C. Solzbacher & R. Zimmer (Hrsg.), WERT: Wissen, Erleben, Reflexion, Transfer. Ein Konzept zur Stärkung der professionellen Haltung von pädagogischen Fach- und Lehrkräften (S. 13-48). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Locke, E. & Latham, G. (2013). New developments in goal setting and task performance. New York: Routledge.
- Mischel, W. & Ayduk, O. (2011). Willpower in a cognitive-affective processing system: the dynamics of delay of gratification. In R.F. Baumeister und K. D. Cohn (Hrsg.), Handbook of Self-Regulation. Research, Theory, and Applications (83-105). New York: Guilford.
- Misoch, S. (2015). Qualitative Interviews. Berlin: De Gruyter.
- Oevermann, U. (2002). Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schewpe (Hrsg.), Biographie und Profession (S. 19-63). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Oevermann U. (2008). Profession contra Organisation? Strukturtheoretische Perspektiven zum Verhältnis von Organisation und Profession in der Schule. In W. Helsper, S. Busse, M. Hummrich & R.T. Kramer (Hrsg.), Pädagogische Professionalität in Organisationen (55-77). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rubin, H.J. & Rubin, I.S. (2005). Qualitative interviewing: The art of hearing data. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Schache, S. & Künne, T. (2017). WERTvoll: vier (Um-)Wege zur Selbstkompetenz. In J. Kuhl, C. Solzbacher & R. Zimmer (Hrsg.), WERT: Wissen, Erleben, Reflexion, Transfer. Ein Konzept zur Stärkung der professionellen Haltung von pädagogischen Fach- und Lehrkräften (S. 219-228). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Schnell, R., Hill, P.B. & Esses, E. (2013). Methoden der empirischen Sozialforschung. München: Oldenbourg.
- Schultheiss, O. und Strasser, A. (2012). Referential processing and competence as determinants of congruence between implicit and explicit motives. In S. Vazire and T.D. Wilson (Hrsg.). Handbook of Self-Knowledge (S. 39-62). Guilford: New York.
- Solzbacher, C. (2014). Selbstkompetenz als zentrale Dimension im Bildungsprozess. Wie lernen (besser) gelingen kann. In C. Solzbacher, M. Lotze & M. Sauerhering (Hrsg.). SELBST-LERNEN-KÖNNEN: Selbstkompetenzförderung in Theorie und Praxis. (S. 1-19). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Standards für die Lehrerbildung (2004) Bildungswissenschaften. In Sekretariat der Ständigen. Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland (Hg): ZfPäd (2/2005), S. 280-290.
- Storch, M. (2000). Das Zürcher Ressourcen Modell „ZRM®“. Beiträge zur Lehrerbildung, 18 (3), 307-323.

Literatur

- Storch, M. (2009). Motto-Ziele, S.M.A.R.T.-Ziele und Motivation. In B. Birgmeier (Hrsg.), *Coachingwissen. Denn sie wissen nicht, was sie tun?* (183-205) Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/ GWV Fachverlage GmbH
- Storch, M., Gaab, J., Küttel, Y., Stüssi, A. & Fend, H. (2007). Psychoneuroendocrine effects of resource-activating stress management training. *Health Psychology*, 26, 456-463.
- Storch, M., Keller, F., Weber, J., Spindler, A. & Milos, G. (2011). Psychoeducation in Affect Regulation for Patients with Eating Disorders: A Randomized Controlled Feasibility Study. *American Journal of Psychotherapy*, 65 (1), 81-93.
- Storch, M. & Olbrich, D. (2011). Das GUSI-Programm als Beispiel für Gesundheitspädagogik in Präventionsleistungen der Deutschen Rentenversicherung. In W. Knörzer & R. Rupp (Hrsg.), *Gesundheit ist nicht alles – was ist sie dann? Gesundheitspädagogische Antworten* (S. 111-126). Baltmannsweiler: Schneider Verlag
- Storch, M. und Kuhl, J. (2013). *Die Kraft aus dem Selbst*. Bern: Huber.
- Storch, M. & Krause, F. (2014). *Selbstmanagement – ressourcenorientiert. Grundlagen und Trainingsmanual für die Arbeit mit dem Zürcher Ressourcen Modell (ZRM)*. Bern: Huber Verlag.
- Strack, F. & Deutsch, R. (2011). A theory of impulse and reflection. In P. van Lange, A. Kruglanski & E. Higgins (Hrsg.), *Handbook of Theories of social psychology* (S.97-117). London: Sage.
- Wahl, D. (1991). *Handeln unter Druck. Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Watson, D. & Tellegen, A. (1985). Toward a consensual structure of mood. *Psychological Bulletin*, 98, 219–235.
- Tenorth, H.-E. & Tippelt, R. (2007). Haltung. In H.-E. Tenorth & R. Tippelt (Hrsg.). *Beltz Lexikon Pädagogik* (304). Beltz: Weinheim.
- Tenorth, H.-E./ Tippelt, R. (2007.). In H.-E. Tenorth & R. Tippelt (Hrsg.). *Beltz Lexikon Pädagogik* (540). Beltz: Weinheim.
- Terhart, E. (2007). Lehrer. In H.-E. Tenorth & R. Tippelt (Hrsg.). *Beltz Lexikon Pädagogik*. (461-485). Beltz: Weinheim.
- Weber, J. (2013). *Turning Duty into Joy! Optimierung der Selbstregulation durch Motto-Ziele*. Dissertation, Lehrstuhl für Differentielle Psychologie und Persönlichkeitsforschung, Universität Osnabrück.
- Weber, J. & Storch, M. (2015). Motivation und Zielbindung mit Motto-Zielen im Coaching. In S. Greif, H. Möller & W. Scholl (Hrsg.), *Handbuch Schlüsselkonzepte im Coaching*. (S.1-12). Berlin/Heidelberg: Springer.
- Witzel, A. (1982). *Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen*. Frankfurt am Main/New York: Campus.

Literatur

Zierer, K., Lachner, C., Weckend, D. & Bloch, R. (2017). Sind pädagogische Haltungen änderbar? Pädagogische Führung (4) 131-134.

Anhang

Rundmail zur Interviewpartnerakquirierung

Betreff: ZRM und Lehrerbildung (Suche nach Interviewpartner/innen)

Liebe ehemalige Teilnehmer eines ZRM-Kurses,

für meine Masterarbeit im Fach Erziehungswissenschaften an der Universität Osnabrück suche ich Interviewpartner/innen, die im pädagogischen Bereich arbeiten und an einen ZRM-Kurs teilgenommen haben.

Ich bin Masterstudentin im Fach Erziehungswissenschaften an der Uni Osnabrück und habe für zwei Monate im Rahmen meines Studiums mein Praktikum am ISMZ, wo ich auch das ZRM kennengelernt habe, absolviert.

In meiner Masterarbeit beschäftige ich mich mit Fortbildungsangeboten für Pädagogen/innen. Aus diesem Grund möchte ich gerne ab November Interviews mit Pädagogen/innen führen, die mindestens an einem ZRM-Kurs teilgenommen haben. Der Zeitaufwand für Sie für ein solches Interview beträgt ca. 40 Min. Mich interessiert, welche Erfahrungen Pädagogen/innen mit dem ZRM gemacht haben und wie sich diese auf den pädagogischen Alltag auswirkten. Alle Interviews die ich führe, werden anonymisiert und nur für rein wissenschaftliche Zwecke verwendet.

Ich wäre Ihnen sehr dankbar und tief verbunden, wenn Sie sich für ein Interview bereit erklären. Dieses führe ich persönlich durch und aufgrund der Entfernung per Skype oder per Telefon.

Falls Sie Pädagogen/innen kennen, die an einem ZRM-Kurs teilgenommen haben, wäre ich über das Weiterleiten der angehängten PDF sehr dankbar.

Über eine schnelle Rückmeldung wäre ich erfreut. Bitte schreiben Sie mir direkt eine Mail an: aspengler@uni-osnabrueck.de

Herzliche Grüße aus Osnabrück,
Anna Spengler

Leitfrageninterview

Zur Masterarbeit „Zur Lehrbarkeit einer professionellen pädagogischen Haltung. Analyse zweier relevanter Ansätze und erste empirische Annäherungen“

Interviews mit ZRM geschulten Pädagogen

Kurzfragebogen

Männlich/Weiblich?

Alter?

Schweiz/Deutschland?

Welcher Kanton/Bundesland?

Können sie mir ein bisschen von ihrem Beruf erzählen?

Wie lange ungefähr schon im Beruf?

Pädagogischer Hintergrund?

Wie alt sind die Kinder mit denen gearbeitet wird? Krippe, Kindergarten, Schule?

Welcher Schulzweig?

Wann war ungefähr die Teilnahme am ZRM-Kurs?

Wer hat den ZRM-Kurs geleitet? Und wo genau fand er statt?

Einstieg:

- **Warum haben Sie beim ZRM teilgenommen? Gab es eine (Fortbildungs)Pflicht oder Interesse?**
- **Woher haben Sie von dem Kurs erfahren?**

Leitfrage (erzählgenerierend)	Konkrete Fragen (falls nicht schon selbst erwähnt)	Steuerungsfragen
Erzählen Sie mir von Ihren Eindrücken aus dem ZRM-Kurs. An was erinnern Sie sich insbesondere?	<ul style="list-style-type: none"> - Welche Methoden/Theorien sind Ihnen aus dem ZRM besonders in Erinnerung geblieben? - Welche fanden Sie besonders gut? Und welche eher nicht? 	<ul style="list-style-type: none"> - können Sie noch etwas mehr erzählen? - Wie war es mit..?
Mögen Sie mir von Ihrem Motto-Ziel erzählen?	<ul style="list-style-type: none"> - Hatten Sie eine offene oder themenspezifische Bildwahl? - Können Sie sich noch an ihr Bild erinnern? 	-

	<p>Welches war es? (Sollte ich hier näher nachfragen, was es mit dem Bild auf sich hat oder wird es zu persönlich? Mein Gefühl würde mir raten, abzuwarten, ob die Personen von selbst darüber erzählen)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Der Ressourcenpool aus dem ZRM besteht aus fünf Elementen (Bild, Motto-Ziel, Embodiment, Erinnerungshilfen, soziale Ressourcen): Wie haben Sie das Motto-Ziel am besten verinnerlicht? Welche Ressourcen aus dem Ressourcenpool waren für Sie am hilfreichsten? Z.B. Das Motto-Ziel auswendig wissen, Erinnerungshilfen, Embodiment - Welche Bedeutung hat ihr Motto-Ziel für Sie? - Inwiefern begleitet Sie Ihr Motto-Ziel nach dem Kurs? 	
--	--	--

<p>Inwiefern hatte sich der ZRM-Kurs auf ihre pädagogische Arbeit ausgewirkt?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Welche Methoden aus dem ZRM haben sie für ihre pädagogische Arbeit/ Alltag mitgenommen? Welche Methode war am hilfreichsten? - Gehen Sie nach der Fortbildung anders in stressigen Situationen um? - Erinnern Sie sich an Situationen, in denen Sie mit Hilfe Ihres Motto-Zieles im Beruf oder Alltag anderes reagiert haben als Sie es vor dem ZRM Kurs getan hätten? (Welches Beispiel könnte ich hier zur Verdeutlichung nennen?) 	<ul style="list-style-type: none"> - Erinnern Sie sich an eine bestimmte Situation? - Können Sie ein Beispiel nennen?
--	--	---

Anhang

Haben Sie das ZRM oder Teile davon selbstständig nochmal für andere Themen angewendet?	<ul style="list-style-type: none"> - Wie genau? - Wie oft? - Zu welchen Themen? Berufliche? Private? 	-

Was würden Sie gerne noch betonen was sie aus dem ZRM mitgenommen haben.

(optional)

In meiner Masterarbeit beschäftige ich mich auch mit professionellen pädagogischen Haltungen. Was charakterisiert für Sie eine professionelle pädagogische Haltung?	-Haben Sie Beispiele aus ihrem Berufsalltag? -Denken Sie da an bestimmte Situationen oder Personen?	<ul style="list-style-type: none"> - Wie genau meinen Sie das? - Können Sie das konkreter machen? - Haben Sie Beispiele?
Kann man Haltung lehren? Was glauben Sie?		

Richtlinien der Transkription

Folgende Richtlinien kamen bei der Transkription der Interviews zur Anwendung:

(.), (..), (...):	Anzahl der Sekunden einer Sprechpause
BESONDERS:	betontes Wort
Wol/ habe:	Abbruch eines Wortes, Weiterführung eines anderen Wortes
(lacht):	nonverbal ausgelöste Sprachfärbung
(unv.)	unverständliches Wort

Interview_27.11.17_B1

12

MAXQDA

1 Gesprächspartner:					
2 Siegel	Name	Alter	Geschlecht	Beruf	Zusatzinformation
B1		56	w	Lehrerin an einem Wirtschaftsgymnasium	ZRM-Methode zur Abitursvorbereitung ZRM als motivationsförderndes Hilfsmittel in Einzelgesprächen mit Schülern ZRM-Seminar in Einstiegsklassen (16 Jahre)
3 Gesprächsdaten:					
4 Kommunikationssituation			Telefonat		
5 Kommunikationssituation			Telefonat		
6 Aufnahmedaten					
7 Name des Aufnehmenden			Anna Spengler		
Name des Transkribierenden			Anna Spengler		
Datum/Zeit			27.11.2017, 15:00		
Ort			Jeweils zu Hause		
Dauer			01:02:23 Minuten		
8 Allgemeine Bemerkungen: Die Interviewerin war zum Zeitpunkt des Interviews erkältet.					
9 B1: [Name der Befragten B1]					
10 I: Ja guten Tag Frau [Name der Befragten B1], hier ist Anna Spengler.					
11 B1: Hallo Frau Spengler.					
12 I: Sie erinnern sich noch wer ich bin. Ich hatte ja angerufen bzw. Ihnen eine Mail geschrieben wegen des					

	Interviews.
13	B1: ((lacht)) Ja natürlich erinnere ich mich noch wer Sie sind.
14	I: Ja das freut mich! Vielen vielen Dank, dass das auch klappt heute mit dem Interview und ähm ich möchte Sie nur schon mal vorwarnen, ich bin so ein bisschen krank deswegen kann es sein, dass ich unkonzentriert bin oder sowas, aber da wissen Sie schon mal Bescheid.
15	B1: ((lacht)) ja ach ja. Sie können mich ja nicht anstecken das ist ja das Schöne/
16	I: Das ist das gute am Telefoninterview! ((lacht))
17	B1: Sie machen einfach.
18	I: Ja! Wenn Sie Fragen haben, dann fragen Sie einfach immer gerne. Ähm genau. Aber ich würde mich erst nochmal kurz vorstellen, damit sie nochmal kurz Bescheid wissen wer genau da am anderen Ende ist und dann würde ich noch kurz was zum Verlauf des Interviews sagen bevor wir dann wirklich beginnen.
19	B1: Ja ist okay.
20	I: Ja und zwar bin ich ja Anna Spengler und ich studiere Erziehungswissenschaften in Osnabrück und schreibe momentan meine Masterarbeit zu Fortbildungsangeboten im pädagogischen Bereich und ähm ich hatte im Rahmen meines Studiums ein Praktikum gemacht am ISMZ. Also am Institut für Selbstmanagement und Motivation wo ich auch das ZRM kennengelernt habe. Und deswegen interessieren mich da insbesondere die ZRM-Kurse. Und ähm auch wie das auf pädagogische Personen ja wie das einfach auf die Personen wirkt auch in ihrem pädagogischen Alltag. Genau. Ähm zum Verlauf des Interviews: Ich rechne damit, dass es ca. 40 Minuten dauert. Wenn es mehr oder weniger ist, ist das auch gar nicht so schlimm. Aber das ist so ein ungefähre Richtwert.
21	B1: Mhm.
22	I: Und ähm, ich stelle zuerst ein paar biographische Fragen die mir einfach erleichtern Ihre Erzählungen nach zu vollziehen und auch das/ genau auch einfach ein bisschen zu vergleichen mit den anderen Interviews, die ich geführt habe. Und Sie beantworten auch nur das, was sie auch wirklich beantworten möchten.
23	B1: Okay.
24	I: Und danach kommen auch Fragen die zum Erzählen einladen sollen und da ist mir Ihre Meinung wichtig. Da gibt es kein Richtig oder Falsch und sie können mir auch gut und gerne viel erzählen. Und ähm einfach gerne mit Beispielen untermauern, da würde ich mich sehr freuen. Über Beispiele freue ich mich immer sehr! ((lacht))
25	B1: (unverständlich) ja.
26	I: Und damit ich später auch mit dem Interview gut weiterarbeiten kann und ich mich jetzt auch ganz auf unser Gespräch konzentrieren kann, nehme ich das Gespräch auch auf. Alle persönlichen Daten werden anonymisiert, d.h. da wird aus Osnabrück beispielsweise eine Großstadt in Niedersachsen. Und die Interviews werden auch nur für wissenschaftliche Zwecke verwendet.
27	B1: Okay.
28	I: Damit sind sie einverstanden?
29	B1: Damit bin ich einverstanden, ja.
30	I: Haben Sie noch irgendwelche Fragen dazu?
31	B1: Nein, ich bin jetzt einfach neugierig, was jetzt so kommt.

32	I: Ah okay. ((lacht)) Ähm dann Frage ich erstmal/ also ich weiß ja, dass Sie weiblich sind, wie alt sind Sie denn?
33	B1: Ich bin 56.
34	I: Und Sie sind ja auch aus Deutschland. Ähm, aus welchem Bundesland kommen Sie denn?
35	B1: Nord-Rhein-Westfalen.
36	I: Ah okay. Und können Sie mir auch ein bisschen was von Ihrem Beruf erzählen? Also ich habe verschiedene Leute aus den verschiedensten pädagogischen Bereichen. Und ähm wie kann ich mir so Ihren Arbeitsalltag vorstellen?
37	B1: Ja. Sie wissen wahrscheinlich, dass ich an einem Berufskolleg unterrichte?
38	I: Mhm.
39	B1: Ich weiß nicht ob sie das in/ was ist das denn? Niedersachsen oder was ist das?
40	I: Ähm ja Osnabrück ist in Niedersachsen. Ich muss zugeben ich habe da nur zwei Jahre gewohnt. Ich komme ursprünglich aus Hessen.
41	B1: Ah okay. Ich frage nur deshalb B1: Wissen Sie denn was Berufskolleg ist?
42	I: Ich kann mir/ Ich glaube das ist sowas wo man mehr schon in Richtung Beruf geht. Also eine Schule mit einem Schwerpunkt. Aber erklären Sie es mir besser nochmal genau.
43	B1: Also da liegen Sie schon halb richtig. Also ganz richtig. Also Berufskolleg ist unter einem Dach Berufsschule. Das ist für Leute die in der Ausbildung sind und dann eben die Berufsschule haben zweimal in der Woche bei uns und wir haben eben auch sogenannte Vollzeitschüler. Die kommen jeden Tag. Und dann ist einmal ein Wirtschaftsgymnasium. Da machen die ein Abitur bei uns mit dem Schwerpunkt Wirtschaft.
44	I: Mhm.
45	B1: Dann gibt es die sogenannte höhere Handelsschule und da machen die Schüler ihr Fachabitur mit Schwerpunkt Wirtschaft.
46	I: Ahhh mhm.
47	B1: Und ähm das Besondere vielleicht an unserer Schule ist im Vergleich zu allgemeinbildenden Gymnasien oder anderen Schulen, dass unsere Schüler tatsächlich erst in der Klasse elf zu uns kommen.
48	I: Ah Okay.
49	B1: D.h. die sind 16. Und je nachdem was sie machen, ähm mit Abitur sind sie dann drei Jahre bei uns und für das Fachabitur sind sie zwei Jahre bei uns.
50	I: Mhm.
51	B1: Ähm, das ZRM wäre/ haben wir jetzt in dem freien Wirtschaftsgymnasium, ich sage mal, eingeführt, ausprobiert, ähm validiert immer mal wieder angepasst. Läuft ne ganze Weile, ist / aber da kommen wir gleich drauf. Im Moment ist da gerade (...) äh, Loch. Es läuft nicht so wirklich weiter. Aber das kann ich gleich erzählen.
52	I: Ah okay.
53	B1: Und ähm, weil sich selber zusätzlich zu meinem Lehrerdasein eine Ausbildung als Heilpraktikerin zur Psychotherapie gemacht habe, ähm bin ich auf ZRM gekommen. Und zwar von beiden Schienen auch. Aber sie wollten erstmal was über die Schule hören.

54	B1: Ja ((lacht)) ähm/
55	I: Also einmal wird es als Veranstaltung genutzt für ALLE Wirtschaftsgymnasiasten und zum anderen benutze ich es selber in meinen Kursen irgendwelche äh äh Dinge auftreten. Was ganz oft ist, ist diese Aussage: "Prüfungsangst".
56	I: Mhm.
57	B1: "Ich habe alles gelernt aber mir fällt nichts mehr ein, wenn es denn nun kommen soll"
58	I: Mhm der typische Blackout
59	B1: Genau, der typische Blackout und da äh biete ich immer an "Ja okay lass uns mal zusammensetzen, da gibt es was. Da kann man, ähm positiv ähm ja ich sage mal einwirken" und wenn die Schüler dann mal (unverständlich) erstmal ja sagen eine Nacht darüber schlafen und dann ähm können sie mir immer noch sagen ob sie wollen oder nicht. Und die, die dann tatsächlich sagen "okay, das probiere ich mal" mit den setz ich mich dann ein zwei Stündchen zusammen mach aber wirklich nur ganz, ich mach jetzt keine komplette ZRM Sitzung. (Unverständlich) Nusschale gehabt. Und dann hängt es an dem Schüler, ob der noch ein bisschen mehr will oder ob er sagt das reicht mir.
60	I: Mhm
61	B1: So ist das etwa aufgehängt.
62	I: Das ist auch ein sehr spannendes Thema. Also mich in dem Interview ähm interessiert mich insbesondere wie sie persönlich als Lehrkraft das ZRM verwenden.
63	B1: Ah, persönlich für mich. Okay.
64	I: Genau. Und wie sich das auf Ihre pädagogische Arbeit auswirkt. Aber ja/ genau das ist nochmal ein anderer Blick. Aber ich finde es auch sehr spannend zu hören wie das auch auf die Schüler auswirkt. Aber das ist nicht so Fokus meiner Arbeit.
65	B1: Mhm okay! Da kann ich auch was dazu sagen, ja.
66	I: Ja. Aber da kommen wir noch zu.
67	B1: Ja okay ((lacht)).
68	I: Ähm, genau. Wie lange arbeiten Sie denn schon in dem Beruf?
69	B1: Also ich bin Seiteneinsteiger. Ich sage immer: Ich bin nicht von Natur aus Lehrer. Und zwar habe ich ganz normal Informatik studiert und war in der Lebensberatung und habe dann den Seiteneinstieg und bla bla bla bla jedenfalls bin ich, um Gottes Willen, ich bin schon fünfzehn Jahr dabei.
70	I: Ah okay! Das ist ja dann auch schon viel / viele Erfahrungen in dem Beruf.
71	B1: Ja ähm, man glaubt es nicht, aber es ist tatsächlich so, ja.
72	I: Mhm. Und ähm sie hatten ja jetzt schon gesagt, die Kinder bzw. die Schüler mit denen Sie arbeiten sind ja so ab 16.
73	B1: Mhm.
74	I: Genau und das ist ja dann auch ähm unterschiedliche Schulzweige, wenn ich das richtig rausgehört habe, dann ist das ja ein Gymnasium, Fachhochschule äh Fachhochschuleignung kann man dort erlangen und
75	B1: Genau, man kann da Fachabitur machen und Vollabitur.
76	I: Ähm, wann war denn ungefähr Ihre Teilnahme am ZRM-Kurs?

Anhang

77	B1: Uh das weiß ich gar nicht mehr. Das muss gewesen sein (..) 2000 (..) jetzt haben wir 17 (..) mh ich würde mal sagen so 2012 sowas rum.
78	I: Ah mhm.
79	B1: So um den Dreh. Das war noch ziemlich frisch und es kannten noch nicht so ganz viele Leute.
80	I: Mhm. Wissen Sie noch wer den geleitet hat. Waren Sie da, also bei wem waren Sie da?
81	B1: Uff. Oh oh oh (..) Die Maja Storch war es nicht. Ähm. Ich weiß es nicht.
82	I: Ja. Das ist auch nicht so ((lacht)) wichtig.
83	B1: Mhm.
84	I: Ähm aber wissen Sie noch wo er stattgefunden hat?
85	B1: Jaja, der war in Heidelberg. Im Milton Erickson Institut.
86	I: Ahh okay! Und äh von wo haben Sie von dem ZRM Kurs erfahren?
87	B1: Ich habe ja zu der Zeit diese Ausbildung gemacht. Äh Heilpraktiker. Und dann habe ich äh viele Seminare besucht. Eben auch in diesem Milton Erickson Institut für Hypnotherapie und habe aber, weil Seminare sind ja wahnsinnig teuer, und dann oft ähm CDs gekauft um ähm Auditorium ähm (unverständlich) Auditorium heißt es glaub ich. Die Schneiden solche Seminare mit und man sie dann als DVD oder MP3 CD kaufen und sich die anhören.
88	I: Mhm.
89	B1: Und DA habe ich das von der Maja Storch gesehen. Und da dachte ich mir: Wow das ist aber ein interessantes Thema. Hab mir das angeguckt. Und habe gesagt: Wow das ist aber mal richtig toll. Ähm und dann habe ich mich zu diesem Seminar, Grundkurs angemeldet.
90	I: Ah okay.
91	B1: Einzig über das Suchen war es/ gibt es tolles so aktuell ähm eben für Zuhause zu hören.
92	I: Mhm.
93	B1: Ja und dann bin ich ein absoluter Fan geworden. Und habe dann ganz viel, so Bücher und alles Mögliche.
94	I: Mhm. Ach schön. Also Sie haben da auch aus reinem Interesse teilgenommen. Es war keine Fortbildungspflicht oder sowas.
95	B1: Nein nein nein nein. Komplett privat.
96	I: Mhm. Und ähm. Also was hatten Sie für Eindrücke aus dem ZRM Kurs? Können Sie sich noch an irgendwas Besonderes erinnern. Was Ihnen da insbesondere in Erinnerung geblieben ist.
97	B1: Also es ist mir in Erinnerung geblieben, dass ich es genauso vorabliefe, wie ich auf der DVD gesehen haben.
98	I: Mhm. Aber auf der DVD war der komplette Kurs einmal?
99	B1: Ja fast. Fast. Ich muss da mal, wenn Sie das interessiert, suche ich die mal raus und sagen Ihnen den Titel.
100	I: Mhm.
101	B1: Und dann ähm, (:.) was ist mir da als, ne es ist mir als besonderes in Erinnerung geblieben das (..) das ist

	eigentlich eine Interessante Frage. Man sieht eigentlich immer nur die ganzen netten Menschen.
102	I: Ah ((lacht))
103	B1: Das hat jetzt nicht unbedingt da mit dem ZRM Thema zu tun. Es ist emotional, das ist ja meistens das was man erinnert, einfach das es einfach eine richtig schöne Zeit war und die Leute die da waren die waren ausnahmslos alle richtig richtig nett. Es war sehr ähm kreative Geschichte. So wobei ich kann jetzt nicht auf ein Detail gehen. Das kann ich nicht machen. Das ist so eine emotionale, total positiv besetzte.
104	I: Mhm. Aber vielleicht erinnern Sie sich an Methoden oder Theorien die Ihnen im ZRM in Erinnerung geblieben sind.
105	B1: Ach sowas. Da geht die Frage hin. Ja das kann ich gar nicht mehr trennen ob das jetzt von dem Seminar in Erinnerung blieb oder ob das von dem Eigenen tun oder von Büchern in Erinnerung bleibt. Das ist natürlich das was man den Schülern auch immer mal ein bisschen reduziert. Ähm es ist natürlich dieser Strudelwurm als Symbol, ähm das ist natürlich die Erklärung wie Bilder überhaupt wirken auf Psyche, das sind Methoden wie man solche ähm, was war das, Sprüche pimpt. Das sind die Methoden wie ich denn auch wirklich integrieren kann und natürlich auch was dann oben drauf gesetzt wird ist da, da sind ja von den ähm wie heißt der, der Julius Kuhl nicht,
106	I: Ja genau.
107	B1: Wenn-Dann-Sätze
108	I: Ah ja! Das ist äh hier (.) Gollwitzer glaube ich.
109	B1: Oder Gollwitzer, einer von den Beiden.
110	I: Mhm. Und ähm mögen Sie mir auch von ihrem eigenen Motto-Ziel erzählen?
111	B1: Ach ja! Klar kann ich machen.
112	I: ((lacht)) gerne.
113	B1: Bei meinem Motto-Ziel war der Teil, habe ich mich tatsächlich mit äh äh der Frage beschäftigt "Beende ich jetzt meine Ehe oder nicht?"
114	I: Oh okay.
115	B1: ((lacht))
116	I: ((lacht)) also eine themenspezifische Bildwahl ((lacht))
117	B1: ((lacht)) Eine sehr spezifische Bildwahl, ja. Ähm und ähm bin darüber, ich habe aber auch noch anderes erlebt wo ich dann entscheide da geht es über Traumanalysen alles Mögliche, ähm aber eben auch das ZRM habe ich mich entschieden und ich werde die Ehe einfach beenden. Ähm und hab dann aber eben über ZRM und über dieses Bildanalyse für mich dann auch entschieden erst wenn meine beiden Kinder ihr Abitur haben.
118	I: Aha.
119	B1: Wenn die Kinder im Haus sind, ist die Ehe okay. Und danach aber werde ich meine eigenen Wege wieder gehen, ja.
120	I: Mhm.
121	B1: Da hat mir natürlich ein Motto geholfen und das war, das kann ich ja einfach mal sagen, das war ein Elefant, also das habe ich selber generiert, nicht aus dieser Bildkartei.
122	I: Mhm.

123	B1: Ein Elefant, der einfach da steht und äh ja weiß was er will.
124	I: Mhm.
125	B1: Und aktuell habe ich eins ZRM mäßig kein Motto.
126	I: Mhm. Also hat sich das Motto-Ziel dann auch so lange begleitet oder /
127	B1: Jaja, es hat mich also die Scheidung durchbegleitet, ganz bestimmt. Ähm und zwischen drin gab es auch immer mal so kleine Motto-Ziele ähm insbesondere hat mich ein Motto-Ziel lange getragen mit ähm, ich nenne es mal "mit lebhaften Klassen umzugehen" und da im Gegensatz zum Mainstream meiner Kollegen ist nicht mit Disziplinarmaßnahmen und noch mehr noch besser da äh versuchen eine Lernatmosphäre zu schaffen, sondern mit einer ganz anderen Haltung. Und ähm die andere Haltung ist einfach schwierig gewesen, mit den Kollegen, die da noch in der Klasse sind. Es ist immer noch schwierig. Einfach das ganze Lehrerdasein, ist auch okay.
128	I: Aber erzählen Sie gerne noch ein bisschen mehr von Ihrer neuen Haltung die Sie da aufbauen wollten. Ähm was genau war das für/ also was genau wollten Sie mit den Schülern machen?
129	B1: Also ich denke, dass lernen und äh und Androhung von Stress oder Strafe ohnehin nicht funktioniert. Ähm und meine Haltung ist einfach jeden einzelnen Schüler so zu nehmen, wie er ist und ähm dann bei mir selbst zu bleiben. Und merken, wenn, was ja auch normal ist nicht also mit 16 ist noch nicht jeder junger Mensch aus der Pubertät raus. Dann kommen natürlich gerne so Provokationen. Da eben wirklich bei mir zu bleiben und sie nicht jetzt reflexmäßig da wirklich provoziert zu fühlen und dann ähm ja, unkontrolliert sage ich mal irgendwelche äh Schreiatracken oder sonst irgendwas zuzulassen. Sondern wirklich zu gucken, was hat er wirklich für ein Anliegen. Warum ist der so. Mit denen ins Gespräch zu kommen. Also nach Haltung ähm und ganz früher: "Ich bin okay, du bist okay"
130	I: Mhm. Und das haben Sie auch mit dem ZRM gemacht?
131	B1: Ja! Deshalb hat mir das ZRM geholfen. Ich hatte dann immer auch als Spruch, also das Kurze war echt "Ich bin okay, du bist okay" und hatte als ähm Bild äh ein, das war mehr sowas wie ein Meer. Was Ruhiges. Was wo ich das Gefühl habe, das führt mich zu mir selber zu meiner eigenen Kraft.
132	I: Mhm. Haben Sie ein Beispiel aus dem Unterrichtskontext, ähm wo sie das dann auch so umsetzen konnten?
133	B1: Ja! Ach Gott ein Füllhorn von Beispielen. Ähm.
134	I: Mhm.
135	B1: Ich muss jetzt nur mal grad eins raussuchen was ich auch gut artikulieren kann.
136	I: Ja! Denken Sie da in Ruhe nach.
137	B1: Ja. (...) Ah jajaja. Das ist äh äh das ist ein Kurs gewesen, Mathematik Grundkurs.
138	I: Mhm.
139	B1: Sie kenne das Kurssystem wenn sie das auch selber durchgegangen sind zum Abi.
140	I: Ja genau. Zwar in Hessen aber ich denke mal das ist ähnlich.
141	B1: Ja das ist wahrscheinlich sehr ähnlich. Und der Kurs sammelt eigentlich die ((lacht)) Schüler auf, naja, wo Mathe nicht unbedingt das Lieblingsfach ist.
142	I: ((lacht)).
143	B1: Und irgendwann kommt der Zeitpunkt wo in der Klasse 13 sind. Bei uns machen sie also noch bis zur 13 ähm wo dann Mathematik quasi abgewählt werden darf. Man muss zwar immer noch äh äh Test

	schreiben. Aber keine Klausuren mehr und man muss es auch nicht im Abi nehmen, wenn es ein anderes Fach gibt. Kennen Sie bestimmt. Demzufolge gibt es also diese, diese Klasse ist sehr zweigeteilt. Ein Teil ist motiviert weil sie müssen ((lacht)) halt schreiben, weil sie nichts anderes haben. Schlimm genug für die Schüler. Und die anderen ähm die sitzen nur noch da, weil sie müssen. Und die anderen sind dann natürlich dementsprechend äh unruhig und laut weil ihnen so/ Dann ist man als Lehrer immer einer Zwickmühle. Ich darf die nicht rausschicken. Da verletze ich meine Aufsichtspflicht. Aber eigentlich stören die nur und die wollen eigentlich auch nicht. Und ähm dann bleibe ich insofern bei mir selber, dass ich denen dann schon sage das ich das verstehen kann das die so sind. Dass sie dann aber bitte ihr Handy rausnehmen sollen und chillen sollen oder was weiß ich nicht machen. Aber einfach nur ähm eine Lernatmosphäre für die anderen zu schaffen. Es ist schwer und (...) ich rede einfach mit jedem einzelnen dann nochmal. Und ähm (...) bin jetzt, mache jetzt keine Androhungen "Du kriegst jetzt eine fünf oder eine sechs" sondern bleibe konstant dabei es geht mir darum für mich selber eine Lernatmosphäre zu haben und das/ immer wieder zu sagen "Ich sehe sie und es ist okay und sie müssen auch kein Mathe machen" und ich kann völlig verstehen, wenn also dieses ähm die Luft so rauszunehmen.
144	I: Mhm.
145	B1: Ja das ist so ein Beispiel. Und das klappt dann auch. Also irgendwann, also sind natürlich dann misstrauisch wenn sie dann das Handy rausholen. Und dann "wirklich?" ja aber das hat sich inzwischen rumgesprochen.
146	I: Okay.
147	B1: Das machen die dann auch. Und die haben da auch kein Stress mit. Können dann auch andere Fächer machen. Das ist mir völlig Wurst, weil mein Ziel ist tatsächlich, dass die, die schreiben müssen, da was hinzukriegen.
148	I: Mhm.
149	B1: Und das witzige ist, ähm das spricht sich nicht nur in diesem einem Kurs rum, sondern auch eigentlich auch, sagen wir mal übergreifend, und es wird immer leichter so zu sein. Das hat dann also tatsächlich Auswirkungen darüber hinaus hinweg. Wenn man dann irgendwann mal so einen Ruf hat, ähm und dann kommen die schon ganz anders auf einen zu. Und das ist schön so als Nebeneffekt.
150	I: Mhm. Und was hat das mit Ihnen persönlich gemacht? Also mit Ihrer Stimmung oder mit Ihnen selber in dem Kurs? Ähm im Vergleich zum äh also bevor Sie diese Haltung hatten?
151	B1: Ah bevor ich diese Haltung hatte.
152	I: Mhm.
153	B1: Also ich bin viel gelassener, viel ruhiger. Ich freue mich auf den Kurs. Also ich kann da nicht/ bestimmt gibt es immer noch was, was mich aus der Reserve lockt. Ich will nicht sagen, es gibt nichts mehr. Aber so die Standverhaltensweisen wie man sie kennenlernt, die bringen mich einfach nicht mehr aus der Ruhe. Insofern ist man einfach zufriedener und das wirkt ja auch wieder, weil man lächelt rein in den Kurs. Man kommt ja positiv auf den Kurs. Und da kommt in der Regel auch was Positives zurück.
154	I: Mhm.
155	B1: Ja. Aber so richtig drauf im Sinne von äh ähm keine Lust und ähm Strafarbeit und diese war ich NIE. Ich hatte eher das Problem "Bin ich jetzt richtig, oder sind die anderen richtig?"
156	I: Was meinen Sie mit den anderen? Mit den andern Lehrern oder?
157	B1: Ja damit meine ich mit meinen Kollegen, ja. Machen sie das jetzt richtig, indem sie da jeden zusammenfalten, haben ja dann Ruhe. Ähm. Bei mir dauert eben Häppchen länger, bis tatsächlich die Ruhe, Arbeitsatmosphäre dann auch da ist.

158	I: Mhm.
159	B1: Ja das hat das ZRM/ oy ich komm echt ins Plauschen. Sie sind wie mein Leistungskurs, der verführt mich auch immer zum Plauschen ((lacht)).
160	I: ((lacht)). Ach für mich ist, ich habe Ihnen ja gleich am Anfang gesagt, Sie können gerne viel und gerne reden ((lacht)).
161	B1: Das ist tatsächlich ein Aha-Erlebnis für mich gewesen. Ich habe mir jetzt ganz bewusst dazu entschieden, diese Haltung zu leben. Als Lehrer. Zugewandt und die äh Haltung als in dem Sinne "Du bist okay, aber ich bin auch okay. Ich mache auch alles mit und du musst auch nicht alles mitmachen."
162	I: Mhm. Darf ich fragen, wie es dazu kam, dass Sie sich entschlossen hatten zu diesem Thema eine Haltung aufzubauen, also ein Haltungsziel zu formulieren mit dem ZRM.
163	B1: Ja ähm. Das war tatsächlich aus dieser Ambivalenz heraus. Ähm wie Lehrer dies praktisch direkt studiert haben. Ähm muss ich mich jetzt danach richten, weil das so richtig ist. Sonst geht es nicht? Äh oder richte ich mich nach dem was in mir inne wohnt? Und dann habe ich mich für MICH entschieden. Und DA brauchte ich aber ein Haltungsziel um das auch vertreten zu können. Also nicht den Klassen gegenüber aber letztendlich meinen Kollegen gegenüber. Das wirklich vertreten zu können, äh, und ja nicht ähm, ich sag jetzt mal "umzufallen" so ganz platt.
164	I: Mhm.
165	B1: Und ja. Das war eigentlich für dieses als Haltungsziel Demotivation.
166	I: Mhm. Ja sehr spannend. Finde ich wirklich sehr spannend.
167	B1: ((lacht))
168	I: Für mich gehört da auch eine sehr hohe Reflexion dazu. Finde ich.
169	B1: Ja. Jaja ohne das geht gar nichts.
170	I: Ähm und können Sie sich noch an weitere Beispiele erinnern, wie sich das ihre pädagogische Arbeit ausgewirkt hat? Von den Haltungszielen.
171	B1: Ja. Ne ich muss sagen, also das ist tatsächlich die Grundlage, die Basis an der positiven äh Erlebnisse, die ich habe, ist tatsächlich die Haltung vom Lehrer. Da bin ich auch 100 Prozent überzeugt, dass mit der Haltung vom Lehrer ähm dass das abhängig ist, dass davon abhängig ist, wie eine Klasse lernen kann oder nicht. Es liegt nicht an den Schülern. Weil die meisten sagen es liegt immer an den Schülern. "Wenn die nicht so wären, dann.." aber das glaube ich nicht. Genau andersrum.
172	I: Mhm. Wie genau meinen Sie das?
173	B1: Ja. Sie sind noch näher dran an der Schule als ich. Wenn dann ein Lehrer kommt und der, der kommt schon mies gelaunt rein, weil er eigentlich keine LUST hat. Und kriegen die Zähne nicht auseinander und äh und achtet nicht auf das Tempo, achtet nicht darauf ob da einer schreibt oder nicht und zieht nur seinen Stoff durch. Ich glaube da lernt man auch nicht so gerne.
174	I: Mhm.
175	B1: Da, da und lernen weil da/ (unverständlich) geht es natürlich auch drum mir mit Hüter und (Unverständlich) ähm dann funktioniert eben wirklich nur ähm wenn ich der Lernen soll es auch wirklich will. Weil sonst wird es eine Ex-Nummer. Dann lerne ich irgendwas auswendig. Dann sprudle ich das aus und dann ist es weg. Und das Fach selber, ist verdorben. Für immer und ewig. Und da Mathe sowieso schon verdorben ist in diesen (unverständlich) und bei Mädels immer noch, glaubt man nicht, aber ist tatsächlich immer noch. Ähm, finde ich sehr sehr schade und da versuche ich dann immer auch so ein

	bisschen was herauszubügeln.
176	I: Mhm.
177	B1: Weil das Fach selber ist nämlich toll! ((lacht))
178	I: ((lacht)) das hat mein Mathelehrer früher auch immer gesagt. ((lacht))"Mathe macht Spaß"
179	B1: Mathe macht Spaß. Mathe muss nicht wehtun. Völliger Blödsinn. Mathe ist ganz nah dran an der Philosophie und auch ganz nah dran an der Musik und das ist einfach jedes Mal wieder genial was da für logische Schlussfolgerungen gemacht werden. Ich kann also Mathe gut verkaufen ((lacht)).
180	I: ((lacht)) Ich hatte vorhin gar nicht nachgefragt, weil ich äh welche Fächer sie unterrichten. Also ich nehme mal an Mathematik.
181	B1: ((lacht)) ja, wie sind Sie da drauf gekommen.
182	I: ((lacht)).
183	B1: Und Informatik.
184	I: Und Informatik okay ((lacht)).
185	B1: ((lacht)).
186	I: Ähm, genau was habe ich denn für Fragen noch auf meinem Zettel stehen. Ich muss mal schauen. Ähm (...) genau ähm ja welche Methoden aus dem ZRM haben Sie denn für Ihre pädagogische Alltag so mitgenommen?
187	B1: Also für mich selber jetzt? Oder für die Schüler?
188	I: Ja für Sie selber.
189	B1: Für mich selber.
190	I: Mhm.
191	B1: Welche Methoden? Ja auf jeden Fall ähm die Methode ähm. Ich hab's mit den Begriffen nicht so, also die lerne ich nie dazu.
192	I: Das macht nichts.
193	B1: Die Methode, wenn ich ähm mir irgendwas vorstelle wo ich mir noch sicherer sein möchte. Das ich mir wirklich so äh welche Pflanze, welcher äh ähm welches Auto, welche Farbe, welcher Geruch. Also diese Geschichten. Also weniger jetzt über Bilder gucken. Das ist gar nicht so doll für mich, sondern wirklich diese, wie heißt denn das? Das wissen Sie doch bestimmt. Ähm Wunschelemente heißt das!
194	I: Ja genau die Wunschelemente.
195	B1: Die Wunschelemente. Das ist so meine Lieblingsmethode geworden.
196	I: Mhm.
197	B1: Und natürlich, ja ganz klar was natürlich auch immer dabei sein muss und das nutze ich auch immer, ist diese Skala ähm. Diese nicht skalierte Skala.
198	I: Ah die Affektbilanz.
199	B1: Affektbilanz! Genau das! Das Wort habe ich gesucht.
200	I: ((lacht)) Haben Sie da ein Beispiel? Wann Sie die anwenden?

201	B1: Immer wenn ich eine Entscheidung mache wo ich nicht so ganz sicher bin.
202	I: Mhm.
203	B1: Da kommen einfach zwei Striche auf das Papier um dann wirklich / inzwischen geht das ganz flott, OHNE jetzt mit dem Kopf jetzt nachzudenken. Bloß dieses Plus/Minus, sondern einfach mal so zu setzen und dann gucke ich mir das an. So wie es ist mit seinem Bauchgefühl. Wo fühlst du denn hin?
204	I: Mhm. Können Sie sich erinnern wo, also welches Beispiel Sie da haben wo sie das zuletzt ähm angewendet haben?
205	B1: Im pädagogischen Bereich?
206	I: Ja am besten aber/
207	B1: ((lacht)) Am besten. Also ganz belebt ist tatsächlich wenn ich die sogenannten "Sonstigen Mitarbeitsnoten" mache. Machen MUSS, muss ich dazu sagen. Sonstige Mitarbeit ist hier in Nordrhein-Westfalen also nicht nur das mündliche, also wie oft man sich meldet, sondern da ist auch äh was also die Qualität was gesagt wird oder gibt es selbstständige Arbeiten die dann mitgebracht werden. Gibt es äh (..) ähm es gibt ja Schüler die melden sich sehr sehr ungern aber die arbeiten im mit. Also wenn irgendwas ist, dann machen die das. Und das hilft zu einem (Unverständlich) zu einer Note. Und das ist ja natürlich wenn man da vorne steht äh, da kann man machen was man will, es ist immer subjektiv irgendwas mit dabei. Man kann keine fairen Noten in dem Sinne geben, dass jeder zufrieden ist. Das ist schier unmöglich. Ähm und DA mache ich wirklich bei Schülern wo ich nicht genau weiß tatsächlich so eine Affektbilanz. Ich denke mir eine Note, die was weiß ich irgendwie entstanden ist. Eine drei und dann mache ich die Affektbilanz. Passt es oder passt es nicht. Und damit arbeite ich dann so aus dem Bauch raus. Weil das Unbewusste kriegt doch erheblich mehr wahr, als man hinterher erinnert. Bewusst. Ja da, da benutze ich das.
208	I: Mhm. Spannend!
209	B1: Ja das ist, das witzige ist, das habe ich, bevor die Noten sind, die Schüler sich selber einschätzen. Und das, ich habe es noch nie ausgerechnet, gefühlt würde ich mal sagen 90% Punktlandung.
210	I: Ach super.
211	B1: Das ist natürlich klasse. Da bin ich ganz froh.
212	I: Ach schön! Ähm Sie gehen mit stressigen Situationen ähm jetzt anders um, wenn ich das richtig verstanden hatte, nach dem ZRM Seminar, bzw. nachdem Sie/
213	B1: Ja, jaja. Das kann man sagen.
214	I: Ähm und wenn ich das auch richtig verstehe sind Sie da auch in der Lage sich selber so ein bisschen ähm ja wenn die Situation stressig ist, dass sie sagen können ja jetzt achte ich auf mein Motto-Ziel und sich selber so ein bisschen zu regulieren wenn ich das so richtig raus höre.
215	B1: Ja also in dem Gesamtprozess bin ich jetzt eigentlich schon angekommen. Äh das habe ich in meine Person eigentlich integriert schon. Ich merke das schon gar nicht mehr. Das ich da groß jetzt reguliere. Ich bin einfach so. Muss ich wirklich sagen. Und ich habe das Motto nicht mehr so dabei. Nur in wirklich/ es gibt immer noch Spitzenfälle oder Ausnahmefälle wo dann DOCH irgendwas in mir getroffen wird. Wo ich denke "Ohh Hilfe! Was ist das jetzt?" ((lacht)) dann kommt es natürlich wieder hoch. Jetzt ähm ich würde mal sagen, selten geworden.
216	I: Ah also kann ich mir das auch so vorstellen, dass es wie so ein schleichender Prozess ist? Wo man nicht jedes Mal aufs Neue entscheiden muss "Jetzt wende ich mein Motto-Ziel an", sondern dass es so langsam die Persönlichkeit dahingehend geändert hat?
217	B1: Ja, wenn es gut läuft, haben Sie es irgendwann integriert und dann können Sie sich gar nicht mehr

	vorstellen irgendwann anders gewesen zu sein
218	I: ((lacht)) Können Sie sich noch erinnern, wie es früher war, wie es vorher war?
219	B1: Ja, jaja. Kann ich mich natürlich noch erinnern. Ähm ich nehme mich dann liebe voll an. ((lacht)) wenn ich mich da so angucke ((lacht)) was ich mir da so geleistet habe. Ah ach ja. Thats life.
220	I: ((lacht))
221	B1: ((lacht))
222	I: Ja ach schön. Das ist schön zu hören. Ähm genau und wenn ich das auch richtig gehört habe, dann äh haben Sie auch das ZRM und Teile davon selbstständig für nochmal für eigene und andere Themen angewendet. Das war da auch überhaupt gar kein Problem, das selbstständig nochmal anzuwenden.
223	B1: Ne für mich nicht.
224	I: Und ähm, wie haben sie das oft nochmal angewendet? Oder
225	B1: Für mich selber jetzt?
226	I: Mhm.
227	B1: Ich habe gerade so für das ZRM keinen Bedarf. Ich bin gerade nur so/ gerade mit so Klarträumen beschäftigt.
228	I: Mhh okay. Das sagt mir noch nicht so viel. Aber?
229	B1: ((lacht)) Klarträumen, das ist ähm, sowas wie im Traum bewusst sind, dass sie träumen und im Traum ihren Traum steuern können.
230	I: Ahh. Mhm.
231	B1: Und das ist eine Sache ähm, das kann man lernen. Und da bin ich jetzt fasziniert mich jetzt im Moment gerade ganz arg. Und das ZRM das nutze ich aber ähm ständig für andere oder mit anderen.
232	I: Ähm für Ihre Schüler?
233	B1: Nicht für mich selber, sondern als Beratung.
234	I: Mhm. Für Ihre Schüler?
235	B1: Für meine Schüler.
236	I: Mhm.
237	B1: Und auch so, ich mache so nebenbei ähm, die Praxis mache ich erst mit 67 ((lacht)). Aber das ist der Plan. Ich mache nebenbei, ja wirklich Beratung auf Zuruf. Ich mache jetzt keine Werbung, das ist dann ein Klient ähm würde ich mal sagen. Ja, einer so. Mehr schaffe ich dann auch nicht. Aber der, das ist dann schon schön. Meistens sind es äh Jugendliche, die tatsächlich, entweder Motivationsprobleme haben. Der Kopf sagt "ich will ja lernen und mein Abi machen und ich will ja Jura studieren". Aber irgendwie naja, Sie kennen ja das Thema, nicht, mit dem inneren Schweinehund und dann kommt es eben doch nicht so hin was ich mir eigentlich im Kopf so vorgenommen habe.
238	I: Mhm.
239	B1: Äh und da in der Richtung mache ich was. Und da arbeite ich sehr gerne mit dem ZRM. Weil das so ein schöner Zugang ist.
240	I: Mhm. Wie nehmen es die Schüler an?

- 241 B1: Die die jetzt außerhalb kommen, also quasi privat, äh denen erzähle ich das natürlich vorher wie es dann so äh äh wie das Konzept ist. Meistens wissen sie das sowieso schon weil äh das erzählt bekommen von Leuten, die schon mit mir gearbeitet haben. Und dann ähm gibt es eben die Entscheidung ob das was ist, ob die sich das vorstellen können oder nicht. Und dann gibt es auch Leute, die sagen "Och ne, kann ich mir jetzt nicht so vorstellen" und dann ist aber auch gut. Weil dann ist das völliger Blödsinn, zu versuchen da jetzt noch zu versuchen Aufklärungsarbeit zu leisten. Das ist Quatsch. Wenn dann die Entscheidung ist "Ne, ist nicht so der richtige Weg für mich" Ja, völlig in Ordnung.
- 242 I: Ach schön.
- 243 B1: Ja also so, und sonst eben wirklich ähm, kostenfrei sag ich dann mal, für Schüler die dann bei mir in der Klasse sind oder bei mir im Kurs sind.
- 244 I: Mhm. Aber dann auch einzeln.
- 245 B1: Nochmal bitte?
- 246 I: Ähm, dann beraten Sie die dann auch einzeln in Ihrem Kurs?
- 247 B1: Jaja einzeln! Ja. Das ist dann aber wirklich auch nur eine Stunde, ein, zwei Stunden. Morgens vor dem Unterricht. Ähm das habe ich extra jetzt vor dem Unterricht gemacht weil es soll ja auch so ein mh bisschen muss man ja auch schon opfern um das zu machen. Also das soll jetzt nicht so ein Mitnahmeprodukt werden, weil es nichts kostet.
- 248 I: Mhm.
- 249 B1: Und das ist für Schüler schon Opfer genug, wenn man da (lachend) eine Stunde vor Unterrichtbeginn in der Schule sein muss. Oder da sein will besser gesagt.
- 250 I: Und Sie bekommen das von der Schule freigestellt oder kommen Sie da auch ähm freiwillig vor dem Unterricht hin?
- 251 B1: Ja ich komme freiwillig! Für mich ist das äh Engagement. Das wird nicht bezahlt und nichts. Ich mache das weil es mir Spaß macht. Und die Schüler, ja. Manchmal ähm (.) ich hatte auch schon mal, da habe ich einen Lehrer gefragt "Mensch darf ich/" weil es ging nicht anders, "darf ich den Schüler mal entführen für eine Stunde" Da haben sie meistens auch kein Problem, da wird auch mal eine Unterrichtsstunde für freigestellt.
- 252 I: Mhm. Ach super. Und wie nehmen die Schüler das dann an? Also die, so wie es für mich jetzt klingt, ist es recht erfolgreich, dass die Schüler da auch gerne mitmachen und/
- 253 B1: Ja wobei, das klingt jetzt vielleicht zu enthusiastisch weil es mir so viel Spaß macht. Also ich würde mal sagen 50% nehmen das Angebot an und die anderen 50% machen es nicht. Und deswegen sollen die sich auch nicht direkt entscheiden, wenn ich das anbiete, sondern sind völlig frei. die wissen das auch. Und wenn die dann auch wollen, kommen sie auf mich zu. Alles gut. Aber ich frag auch nicht mehr nach und sie müssen sich auch nicht mehr abmelden oder sonst irgendwas. Also das ist mir ganz wichtig, dass das wirklich freiwillig, ECHT freiwillig kommt.
- 254 I: Was genau machen Sie dann mit den Schülern? Arbeiten Sie dann mit den Wunschelementen, wie Sie da/
- 255 B1: Ja ich arbeite mit den Schülern mit den Wunschelementen und zwar genau aus dem Grund, was die Maja Storch mal sagte: ähm wenn man da immer versucht den Mainstream zu erwischen von der Altersklasse die gerade da ist, da sind Sie immer hinten dran. Und laufen immer hinterher. Also drehe ich es genau um. Wie sie es dann auch mal so erzählt hat, da habe ich gedacht, ja das ist genau richtig. Und mache es dann mit den Wunschelementen und ERKLÄRE vorher natürlich worum es geht. Die meisten kennen das schon, weil wir machen so ein sogenanntes Join up. Das sind drei Tage äh Klassenfindung,

	wenn sie quasi eingeschult sind bei uns. Und da macht man mit jeder Klasse ein Join up über drei Tage mit Kollegen zusammen. Und DA ist unser Leitfaden tatsächlich dieses ZRM Buch "Ich pack's".
256	I: Mhm.
257	B1: Und da haben wir so ein Drei-Tage-Programm daraus gemacht.
258	I: Ahh also auch von der ganzen Schule?
259	B1: Offiziell von der ganzen Schule. Wir sind dann auch in einer Jugendherberge. Ähm und führen das dann da durch. Das liegt natürlich am Anfang/ also die ersten drei Jahre war es verpflichtend für alle. Und wir sind aber ziemlich schnell dahinter gekommen, was im Nachhinein natürlich völlig klar ist, äh wir dürfen sowas nur freiwillig machen.
260	I: Okay, wieso?
261	B1: Weil wenn das verpflichtend ist: Die Leute, die keine Lust haben, die finden sowieso immer irgendwas anderes, was sie machen wollen. Und dann ist so ein Flowfaktor weg. Weil da kommt dann immer so andere Bedürfnisse dazwischen. Und das halte ich für ungünstig, gerade wenn es um Selbstmanagement geht.
262	I: Mhm.
263	B1: Weil wenn ich kein Interesse daran habe, dann lerne ich es auch nicht. Selbst wenn ich zwei Tage lang da sitzen MUSS. Da kommt nichts an. Und jetzt machen wir es halt jetzt so, dass wir Alternativprogramm anbieten. Die können was in Richtung Betriebswirtschaft machen, also ein Projekt machen. Firmengründung ist immer so/ eine virtuelle Firma gründen. Einfach so. Oder sie machen eben beim ZRM mit, Selbstmanagement. Und das läuft besser.
264	I: Und wie kann ich mir das vorstellen? Das läuft dann diese zwei Tage ab?
265	B1: Ja. Zwei Tage das ist ähm im Prinzip, wenn sie so wollen Grundseminar. Nur sehr lang, also nicht so komprimiert. Und da gibt es auch noch andere Aktionen nochmal so dazwischen. Ähm also man macht jetzt nicht wie wir das kenne von morgens acht bis 16 Uhr nur ZRM, sondern das ist immer nochmal so aufgelockert mit anderen Dingen. Mit Schnitzeljagd im Wald oder irgendwie mal so ein Geocaching dazwischen. Mit Bewegung dazwischen finde ich jetzt auch wichtig. Das nicht nur sitzen, sondern auch zwei Stunden einfach mal im Wald raumlaufen. Und so zieht sich das eben über die drei Tage. Und deswegen ähm kennen die meisten, also die haben jetzt auf freiwilliger Basis haben auch alle ein Motto. Ähm was, naja die sind dann ja doch neu und hm das ist dann natürlich meistens das Motto "Wie kriege ich ein gutes Abitur" und "Wie motiviere ich mich gut zu lernen". Aber das ist alles okay. Es geht ja eigentlich drum, dass sie die Methode kennenlernen.
266	I: Ja. Ist ja auch ein Selbstmanagementtool.
267	B1: Eben! Eben.
268	I: Mhm.
269	B1:Mhm.
270	I: Und ähm ich wollte eben noch eine Frage stellen (..) Mhh die ist mir jetzt entfallen. Vielleicht komme ich gleich nochmal drauf.
271	B1: Ja.
272	I: Ah ja! Wir hatten/ Also ich finde es toll, dass da dieses/ zwei Tage mit dem ZRM verbracht werden. Gleich am Anfang. Wie kommt es dazu? Wer hat es da eingeführt bzw. wie ja kam es dazu?
273	B1: Ja! Haha! Ich habe es erzählt von diesem Kurs. Und zwar, ich weiß gar nicht, wie viele Jahre ist das her?

	Da gab es so ein Trüppchen, die wollten, das unser Wirtschaftsgymnasium attraktiver machen. So wo wir auch ein bisschen akquirieren können.
274	I: Mhm.
275	B1: Und dann kam irgendwie, kam so eine Idee "ähm ja man könnte irgendwie in die Jugendherberge und so und so". Und irgendwann wurde ich gefragt, hast du nicht mal Lust mitzumachen hier bei uns in diesem mhh Arbeitskreis. Da sage ich "Ja klar, ich komme mal gucken" und dann habe ich vom ZRM erzählt. Dann hat sich aber eine Kollegin angenommen und hat das Ding, hat dieses Buch recherchiert und aus diesem Buch heraus tatsächlich diese drei Tage gemacht.
276	I: Mhm.
277	B1: Und ähm und da war ich gar nicht so der treibende, ich habe da gerne mitgemacht, aber weil ich von Anfang an gesagt habe "Leute ich mache es nicht, weil ihr macht es verpflichtend und das finde ich nicht besonders gut" da wollte ich dann nicht mitmachen. Und habe die aber, das hört sich jetzt vielleicht ein bisschen blöd an aber, das ist mein Feeling dabei gewesen. Wenn du denen das jetzt erzählst. Das müssen die selber erfahren. So in dem Sinne. Und ähm ja war eigentlich immer so als Hiwi mit dabei. Und auch als durchführende Mitarbeiterin. Aber nie so der Federführende. Mich haben so diese Einzelgespräche immer viel mehr interessiert, die ich da gemacht habe. Und dann war das natürlich durchgeführt und dann kam natürlich hier Validierung bzw. ähm hier dieses Besprechen. Wie heißt das denn? Mit Mathe halt. Kein Deutsch LK. Mir fehlt jetzt das Wort.
278	I: Mhm.
279	B1: Ja und irgendwann kamen sie dann drauf: "Ja vielleicht sollte man es doch nicht äh so ganz verordnen, sondern freiwillig machen. Ähm ja und das war dann auch so. Und das ist, jetzt sind alle zufriedener.
280	I: Okay schön. Und/
281	B1: Und das hat tatsächlich akquisemäßig, bei diesen Anmeldeberatung ist und man erzählt, wie das ist im Wirtschaftsgymnasium und und und. Das finden alle immer ganz toll.
282	I: Mhm.
283	B1: Ist ja auch schön.
284	I: ((lacht))
285	B1: Ja also so ist man dazu gekommen. Eigentlich haben aus der Motivation heraus was Wirtschaftsleuten, Wirtschaftsgymnasiumsleuten bieten. Damit die noch mehr bei uns anmelden.
286	I: Mhm. Und das hat dann auch gewirkt.
287	B1: Es hat (.) gewirkt. Aber wobei das weiß man eigentlich nie. Also wir haben keinen Statistik gefahren oder irgendwas kann man so sagen. Wir bilden uns ein, es hat gewirkt. Und das ist ((lacht)) das Beste was wir tun können.
288	I: ((lacht)) Hatte denn die, ihre Kollegin einen Kurs selber besucht? Einen ZRM-Kurs?
289	B1: Nein. Sie hat nicht/ Also wirklich das Buch gelesen und ich habe ihr diese CD gegeben ähm und das hat ihr gereicht. Ähm ja. Also das kriegt man also auch schon richtig viel mit bei dieser CD. Wenn man es selber macht, ist es natürlich noch ein anderes Erlebnis. Aber um das zu verstehen, wenn man einigermaßen reflektorisch drauf ist, ist die CD auch fast schon, ja, kann man super nehmen um nach zu kommen.
290	I: Mhm. Ach schön. Was würden Sie denn äh mitgenommen haben? Das ist jetzt so meine letzte Frage auf meinem Bogen. Ähm.
291	B1: Ja betonen möchte ich tatsächlich ähm das man sein eigenes Bauchgefühl oder Unterbewusstsein oder

	wie auch immer Sie das nennen wollen, wirklich SEHR gut über Bilder ansprechen kann. WIRKLICH Informationen bekommt, gekoppelt mit dieser Affektbilanz wo man eben das logische wegpackt. In dem Sinne von, wie sagt die Maja Storch, man kann Gas geben und bremsen zugleich. Also diese drei Dinge sind das eigentlich, die für mich die Basis ausmachen.
292	I: Mhm. Also die Bilder, und/
293	B1: Der Zugang zum Bauchgefühl über die Bilder, also nicht über die Sprache sondern über BILDER.
294	I: Mhm.
295	B1: Und der Zugang zu äh ähm den Stimmungen über die Affektbilanz, was man sich erlaubt, ich kann, wie gesagt, Gas geben und bremsen zugleich.
296	I: Mhm. Und äh Ihre Stimmungen haben sich dadurch auch verändert für Ihre pädagogische Arbeit. Wie ich raus höre.
297	B1: Ja klar, weil ich bin viel gelassener und das wollte ich nun auch mit meinem Motto unterstützen.
298	I: Mhm. Ach gut. Ähm ich bin somit quasi schon am Ende meiner Masterarbeit, ich habe zwei kleine Fragen. Ähm und war beschäftige ich mich in meiner Masterarbeit mit professionellen pädagogischen Haltungen. Und deswegen fand ich es auch so spannend, was sie darüber zu erzählen hatten. Und ähm ich habe ja schon so ein bisschen was rausgehört, was für Sie eine professionelle pädagogische Haltung ausmacht. Aber mögen Sie mir nochmal kurz erzählen, was für Sie das ausmacht. Ja, mhm.
299	B1: Ja, ja. Professionelle Haltung ist für MICH ähm einmal das Vertrauen in die Schüler, dass Sie, wenn sie denn was lernen wollen, auch selbstständig was lernen.
300	Und das ist einmal die Haltung dieses Vertrauen zu haben. Das sehe ich auch jedes Jahr wieder im Abitur: Vor dem Abi kaum was gemacht aber je näher es kommt, was da alles drinsteckt, was die Schüler von sich aus alles hinkriegen. Das ist jedes Mal wieder eine Freude. Ähm und wirklich eine Haltung: Man muss als professionelle Haltung immer dabei sein sich selber in Frage zu stellen und SICH selber zu fragen: "Was mache ICH eigentlich, damit DIESE Klasse so ist wie sie ist".
301	I: Mhm.
302	B1: Also das geht so, wenn Sie so wollen, jeder Lehrer kriegt die Klasse, die er verdient.
303	I: Mhm.
304	B1: Da steckt eigentlich alles drin.
305	I: Mhm.
306	B1: Und wenn ein Lehrer eine Haltung hat, wo er sich selber reflektiert und SELBER merkt, wo hat ein Schüler jetzt irgendwas in mir getroffen? So ein Selbstläufer wird. Mit allem möglichen, was da so kommt.
307	I: Wie genau meinen Sie das?
308	B1: Ähm. Ja man hört dann ja auch so ein paar Geschichten. Da fragt ein Schüler was, falsche Wortwahl oder vielleicht auch ein bisschen keck gefragt oder was auch immer, und das normale ist, die Leute FÜHLEN sich in ihre Persönlichkeit angegriffen. (Unverständlich) und hauen dann zurück, ähm, machen dann den Schüler, wie nennen Sie das modern fal/ die "falten den Schüler zusammen". Allein das Wording finde ich schon unmöglich. Oder "dann gehe ich mit dem eisernen Besen durch". Das ist, damit kann ich nichts anfangen. Das macht alles die Haltung, also diese Haltung. Ähm, einen Schüler nicht ernst zunehmen und das ist/ der gehört einfach ernstgenommen. Und ICH selber muss bei mir gucken. Und DAS ist eben das professionelle. Das ich derjenige bin. ICH hab den Job. Bei MIR muss ich gucken. Wie krieg ich das hin? Und nicht: Der Schüler hat den Job mir zu gefallen.

309	I: Mhm.
310	B1: Das ist für mich professioneller Lehrer.
311	I: Mhm.
312	B1: Und da gehört jede MENGE Selbstentwicklung dazu, was ich jetzt so an mir selber erfahre.
313	I: Hmm wie meinen Sie das?
314	B1: Sich selber zu fragen äh bevor ich da jetzt äh ähm da jetzt jemanden platt mache oder in den Trainingsraum schicke, ähm in mich zu gehen "Was ist das, was da mich jetzt so wütend macht." Was ist das? (...)Weil das was der Schüler macht, sind ja eigentlich nur Schallwellen. Oder irgendwelche Bewegungen. Das ist ja nur MEINE Bewertung wie das positiv oder negativ bewertet. Was da so ein Schüler zu mir sagt.
315	I: Mhm.
316	B1: In einem anderen Kulturkreis, in einem anderen Kontext kann das gleiche Wort GANZ anders wirken. D.h., dass diese ganzen Bewertungsdinge, die laufen bei mir selber ab. Mit allem was da daraus wird. Wenn ich es aber einfach erstmal so hinnehmen kann, ohne es zu bewerten. Ähm, dann kann ich ganz anders damit umgehen.
317	I: Mhm. Haben Sie da vielleicht irgendein Beispiel?
318	B1: Ja! Ich habe das sogar ((lacht)) heute noch gehabt.
319	I: Ah heute noch! ((lacht)) Erzählen Sie!
320	B1: ((lacht)) Da geht es natürlich um Mathe, logisch. Was ich ganz gerne mache, ich nehme immer so das wichtige auf von der letzten Stunde. Einmal für mich selber um die wieder reinzukommen in das Thema, aber auch natürlich damit die Schüler schon wieder so "Aha jetzt ist Mathe mhm. Stimmt ja. Und was haben wir gemacht so grob. So GROB kann ich mich erinnern, ja ((lacht))". Und dann frage ich schon mal "Ja Sie können schon nachgucken im Heft, was sind denn nochmal inverse Matrizen", also das ist jetzt ein altes Beispiel.
321	I: Mhm.
322	B1: Und dann sagte einer: "Wieso? Das wissen Sie doch!" ((lacht))
323	I: ((lacht))
324	B1: ((lacht)) Das kann man natürlich jetzt als Bewertung draus machen: der ist frech, der ist unhöflich, der hat nichts gelernt, der hat noch nicht mal sein Heft auf dem Tisch. Also das sage ich jetzt erstmal so: Das wird jetzt eine sechs. Könnte ich machen.
325	I: Mhm.
326	B1: Ja und ähm. Ich habe es dann/ weil ich es dann nicht bewerte, dann grinse ich erstmal und sage "Ja natürlich weiß ich das! Ich mache es ja nur für MICH, damit ICH reinkomme"
327	I: Mhm.
328	B1: "Und ähm da habe ich ja eventuell die Chance, dass ich Sie dann mitnehme da in das Thema da wieder reinzukommen."
329	I: Mhm. ((lacht)) Also ganz offen und ehrlich geantwortet.
330	B1: Ja! Ganz offen und ehrlich. Dann war auch gut.
331	I: Okay. Ach da hat er dann auch ganz brav sein Heft aufgemacht?

- 332 B1: Ja das wollte er dann zurück (unverständlich). Das ist eine Abiklasse gewesen. Die sind ja schon 18. Also die schmunzeln dann zurück und dann ist gut. Ja da ist so viel Systemisches dahinter. Das kommt dann immer darauf an, aus welchem Kurs kommen die, welchen Kollegen hatten die vorher? Oder ist es montags GANZ früh morgens, dann sind sie alle, man muss es wirklich sagen, also ja, da haben sie noch mit ihrem THC-Wert zu tun.
- 333 I: ((lacht)) Mhm.
- 334 B1: ((lacht)) Ja. Ist einfach so.
- 335 I: Okay. ((lacht)) Ach schön. Gut. Ähm, meine letzte Frage: Ähm, kann man Haltung lernen? Was glauben Sie?
- 336 B1: Ja das ist mit dem Lernen, wenn ich lernen will und offen bin, dann kann ich Haltung lernen. Hundertprozentig. Aber wenn ich es für Hokuspokus halte, und früher war alles besser, und am liebsten würde ich gerne noch äh den (unverständlich: Krazer?) haben in der Schule. Ich glaube da kann man es nicht lernen. Dann kann man (..) ja. Es muss ein Potenzial da, ein es lernen zu wollen.
- 337 I: Mhm
- 338 B1: Sonst ähm, das ist wie manche Menschen entwickeln sich geistig einfach im Laufe ihres Lebens. Und manche eben nicht. Woran auch immer das liegt.
- 339 I: ((lacht))
- 340 B1: ((lacht))
- 341 I: Das weiß ich leider nicht. ((lacht))
- 342 B1: ((lacht)) Ja das weiß keiner so wirklich. Ich glaube das trifft eigentlich/ ja keine Ahnung. Jap.
- 343 I: So Frau [Name der Interviewten] ich bedanke mich erstmal. Ich bin durch mit meinen Fragen. Ähm, haben Sie noch irgendetwas, was Ihnen unter den Fingern brennt, was sie gerne noch erzählen möchten. Irgendwas.
- 344 B1: Habe ich jetzt nicht. Ich kann Ihnen nur ein Kompliment machen. Sie haben mich sehr zum Plauschen gebracht.
- 345 I: ((lacht)) Das freut mich.
- 346 B1: ((lacht)) Ähm, ich finde, noch ein zweites Kompliment, dass Thema. Das ist sehr sehr wichtig und sehr schön, dass sie sich diesem Thema annehmen.
- 347 I: Danke.
- 348 B1: Deswegen habe ich auch zurückgeschrieben.
- 349 I: ((lacht)) Dankeschön.
- 350 B1: Ähm und das dritte ist die pure Neugierde. Werden Sie Ihre Masterarbeit irgendwie internetmäßig veröffentlichen?
- 351 I: Ähm ich denke schon. Also es gibt ja die ZRM.ch Seite und da werden für gewöhnlich ähm Masterarbeiten oder Bachelorarbeiten ähm online gestellt. Und es kann sein, dass meine Arbeit dort auch online gestellt wird. Dann aber wahrscheinlich erst im Sommer. Ich gebe nämlich Ende Februar ab. Und ähm ich bin glaube ich die erste Erziehungswissenschaftlerin die auch etwas dazu schreibt. Denn sonst sind es immer nur Psychologen. Und ähm ich bin auch eine der wenigen die auch qualitative Interviews führt. Sonst sind es immer nur Fragebögen und Statistik und all sowas. Oder irgendwelchen anderen Methoden. Von daher, heißt das wird nochmal ganz spannend und ähm bin ich nochmal ganz neu mit dabei ((lacht)).

Anhang

352	B1: Ja finde ich super toll.
353	I: Dankeschön.
354	B1: Ich glaube das haben Sie jetzt schon öfter gehört den Wunsch. Aber das wär sehr unglaublich nett, wenn sie eine kurze Mail schicken könnten, wenn es online ist, weil ich würde es furchtbar gerne lesen.
355	I: ((lacht)) Sehr sehr gerne. Also das wird dann, also dieser empirische Teil ist nur relativ gering. Weil ähm man das in einer Masterarbeit nicht in so einem großen Umfang leisten kann. Ähm ich analysiere zwei ähm zwei Fortbildungsansätze, darunter das ZRM als allgemeiner Fortbildungsansatz, der jetzt auch schon sehr lange da ist und auch sehr elaboriert und sowas. Ähm und auf der anderen Seite einen Fortbildungsansatz, der jetzt ganz neu ist, der an meiner Uni entwickelt wird zu professionellen pädagogischen Haltungen. Und als ich das gelesen habe da da dachte ich "oh toll, das ZRM passt so gut da zusammen und meine Dozentin ähm die hat sich auch viel mit dem ZRM beschäftigt und findet das auch ganz klasse da irgendwie auch ein paar Ansätze zu übernehmen und jetzt schaue ich einfach mal wie, wie kann man ähm ja adaptieren.
356	B1: Mhm.
357	I: Genau.
358	B1: Super. Super spannend.
359	I: Ja, finde ich auch ((lacht))
360	B1: ((lacht))
361	I: Genau. Und mit allen, mit denen ich die Interviews führe, hatte mir ein Herr den Tipp gegeben, ja schreiben Sie doch einfach an alle, mit denen Sie gesprochen hatten eine Rundmail, wenn es soweit ist.
362	B1: Ja! Guter Herr! Guter Tipp ((lacht))
363	I: ((lacht)) Genau. Und ich weiß nicht ob es Sie interessiert aber ich habe ja auch unser Interview aufgenommen. Ähm wenn Sie mögen kann ich Ihnen auch die Datei zuschicken. Das ist für mich auch kein Problem.
364	B1: Ach nö, das brauche ich jetzt nicht.
365	I: Brauchen Sie nicht gut. ((lacht))
366	B1: ((lacht)).
367	I: Genau gut. Hat mir auch viel Freude gemacht. Es tut mir Leid, wenn ich so ein bisschen hin und her gesprungen bin und nicht ganz so konzentriert war aber das liegt einfach/
368	B1: Also kann ich jetzt nicht bestätigen, ob sie hin und her gesprungen wären oder unkonzentriert gewirkt hätten. Es war alles bestens.
369	I: Super. Hat mir auch sehr viel Spaß gemacht. Sie sind sehr sympathisch am Telefon, da finde ich, ist es immer nicht so einfach, wenn man die Person nicht sieht und sowas.
370	B1: Ja.
371	I: Gut. Dann. Wenn irgendwas ist, schreiben Sie gerne eine Mail oder sowas und ich melde mich wie gesagt, wenn es soweit ist mit meiner Arbeit.
372	B1: Toll, da freue ich mich schon drauf.
373	I: Also ich rechne damit, dass das so im Frühling oder Sommer wird.
374	B1: Ja,ja.

- 375 I: Mit Korrektur und sowas.
- 376 B1: Ja das ist immer so ein ganzer Prozess, jaja. Auf jeden Fall freue ich mich drauf.
- 377 I: Das ist schön.
- 378 B1: ((lacht)) Ihnen noch einen tollen Abend.
- 379 I: Ja Dankeschön, Ihnen auch. Hat mir viel Spaß gemacht.
- 380 B1: Ja mir auch. Ja weiterhin noch viel Freude und Engagement wie sie haben.
- 381 I: Ja Dankeschön! Kann ich so auch zurückgeben ((lacht))
- 382 B1: Danke.
- 383 I: Auf Wiederhören.
- 384 B1: Tschüss!
- 385 I: Tschüss.

Interview_04.12.17_B2 12

MAXQDA

1 Gesprächspartner:

2Siegel	Name	Alter	Geschlecht	Beruf	Zusatzinformation
B2		54	W	Gelernte Erzieherin, Heim, Heimerziehung Studium der sozialen Arbeit Erlebnispädagogik Jetzt tätig bei „Station Jugendhilfe“	Bücher von Maja Gastvortrag von Maja auf der „EREF“ ZRM-GK im Spätsommer 2017

3 Gesprächsdaten:

4Kommunikationssituation	Telefonat
--------------------------	-----------

5Kommunikationssituation	Telefonat
--------------------------	-----------

6 Aufnahmedaten

7Name des Aufnehmenden	Anna Spengler
Name des Transkribierenden	Artur Spengler & Anna Spengler

Anhang

Datum/Zeit	04.12.2017, 10:00
Ort	Jeweils zu Hause
Dauer	00:50:10 Minuten

- 8 Allgemeine Bemerkungen: /
- 9 B2: [Name der Befragten B2].
- 10 I: Guten Morgen Frau [Name der Befragten B2], hier ist Anna Spengler
- 11 B2: Ah ja, guten Morgen.
- 12 I: Guten Morgen, freut mich, dass ich sie dran habe. Passt es Ihnen denn noch für das Interview?
- 13 B2: Ja. Aber da muss ich kurz irgendwo anders hin, weil hier ist es zu laut.
- 14 I: Ja, gerne.
- 15 B2: (unv. undeutliche Aussprache) jetzt ein bisschen. Ja. Ich höre.
- 16 I: Super. Ja ich freue mich, dass es mit dem Interview klappt und Entschuldigung nochmal dass ich letzte Woche absagen musste.
- 17 B2: Das macht nix, weil ich war auch krank und ich bin immer noch ein bisschen erkältet aber es geht.
- 18 I: Ja, jetzt ist wieder die Zeit, wo es wieder ein bisschen schlimmer wird mit Erkältungen und allem. Ja, also ich würde mich nochmal vorstellen. Und dann nochmal den Verlauf des Interviews klären damit sie einfach Bescheid wissen, was da auf Sie zukommt.
- 19 B2: Mhmh.
- 20 I. Und dann würde ich einfach damit beginnen.
- 21 B2: Ja.
- 22 I: Genau. Also ich bin Anna Spengler. Ich hatte mich ja in der E-Mail/in der Rundmail nochmal kurz vorgestellt, ich sage trotzdem nochmal ein paar Worte was und zwar studiere ich an der Universität Osnabrück Erziehungswissenschaften und führe im Rahmen meiner Masterarbeit jetzt Interviews durch in der es um Fortbildungsangebote im Pädagogischen Bereich geht. Und da ich mein Praktikum eben am Institut für Selbstmanagement und Motivation gemacht habe, interessiere ich mich besonders für die ZRM Kurse weil ich sie dort auch intensiv kennengelernt habe. Genau. Und zum Verlauf: Ich rechne damit, dass das Interview circa 40 Minuten dauert, ähm wenn's kürzer oder länger ist, ist es auch nicht so schlimm, also das ist jetzt nur ein Richtwert. Und ähm. Ich stelle erstmal ein paar biographische Fragen für meine Übersicht und aber auch zum Vergleich zu den anderen Interviews und sie antworten nur das, was sie mögen.
- 23 B2: Mhmh.
- 24 I: Und danach gibt es auch ein paar Fragen, die zum Erzählen einladen sollen. Und da ist mir einfach Ihre Meinung wichtig und da können Sie viel und gerne reden und da interessiert mich alles, was sie zu erzählen haben und besonders freue ich mich über Beispiele ähm wenn man das Erzählte mit Beispielen untermauert... Genau. Und damit ich das Interview später auch gut verarbeiten kann, und ich mich ganz auf unser Gespräch konzentrieren kann, nehme ich das Interview auf und alle persönlichen Daten werden dabei anonymisiert. Also aus Osnabrück wird beispielsweise eine norddeutsche Stadt und so weiter. Ich denke mir dabei die verrücktesten Sachen aus, ((lacht)) damit man das nicht nachvollziehen kann.

Anhang

25	B2: Äh ja ich weiß ja was das soll, passt schon. Aber mich stört das auch nicht. Sonst hätte ich mich nicht gemeldet.
26	I: Ja super. Also sind Sie damit einverstanden.
27	B2: Genau.
28	I: Na ja. Und ich verwende die Interviews auch nur für wissenschaftliche Zwecke. Genau. Haben Sie denn noch Fragen bevor... bevor wir beginnen?
29	B2: Nööö.
30	I: Super.
31	B2: Was mich ja interessieren würde, ob ich die Masterarbeit dann auch mal sehen kann.
32	I: Ja sicher. ((lacht)) Das fragten mich jetzt schon einige und ähm ich hatte jetzt auch gesagt also wenn sobald die Masterarbeit fertig ist, also nicht nur abgegeben, sondern auch korrigiert und benotet und alles sowas dann schicke ich gerne mal eine Rundmail ähm. Genau. Das sind dann so um die 60 bis 100 Seiten, die kann man sich gerne durchlesen ((lacht)). Und ja. Die schicke ich dann gerne rum, aber ich muss dazu sagen dass das wahrscheinlich erst so im Frühsommer sein wird.
33	B. Das ist egal.
34	I: Ok. Super. Dann bekommen Sie irgendwann eine Mail und freuen sich. ((lacht))
35	B2: Mhmh. Also ich weiß nicht, ob mein Handy so lange durchhält.
36	I: Ah gut. Dann, dann drücke ich mal auf die Tube. ((lacht))
37	B2: Nein, nein, ich sag das nur, weil ich hab noch ähm 24 % und ich weiß nicht, wie schnell das zu Ende geht.
38	I: Ah ok.
39	B2: Und ich müsste das dann einfach nochmal laden, dann würde ich mich aber nochmal melden.
40	I: Ok. Aber gut dass Sie Bescheid gesagt haben, dann weiß ich Bescheid.
41	B2: Und wenn ich irgendwann weg bin, dann ist das nicht böse, sondern
42	I: Mhmh ((lacht))
43	B2: ((lacht)) Nicht weil sie/mir die Fragen zu blöd sind ((lacht))
44	I: ((lacht)) Dann weiß ich Bescheid dass ich mir keine Gedanken machen muss ((lacht))
45	B2: Ok.
46	I: Gut.
47	B2: Ich höre.
48	I: Also ich beginn' mal mit dem Fragebogen. Sie sind weiblich.
49	B2: Ja.
50	I: Und wie alt sind Sie denn etwa?
51	B2: 54.
52	I: 54. Ok. Und Sie kommen aus Deutschland, richtig?

Anhang

53	B2: Ja. [Großstadt in Nordrhein-Westfalen].
54	I: Aus [Großstadt in Nordrhein-Westfalen]. Ok.
55	B2: (unv. Aussprache)
56	I: Hm. Mh. Und können Sie mir ein bisschen zu Ihrem Beruf erzählen, also Sie hatten ja gesagt, dass Sie in der Station Jugendhilfe arbeiten. Ähm. Wie kann ich mir denn Ihren Beruf vorstellen oder Ihre Tätigkeiten, was machen Sie so?
57	B2: Also. Also gelernt habe ich Erzieherin
58	I: Aha.
59	B2: Kinderheim, Heim, Heimerziehung, also Kindergarten und Heim.
60	I: Hmhm.
61	B2: Dann habe ich noch ein Studium der sozialen Arbeit oben draufgesetzt.
62	I: Ah, ok.
63	B2: Öh dann habe ich noch Erlebnispädagogik gemacht.
64	I: Ah, super.
65	B2: Eine Ausbildung. Äh dann habe ich äh eins-zu-eins-Betreuung sozusagen zu Hause gemacht auf dem Jakobsweg
66	I: Hmhm.
67	B2: Und dann bin ich wieder eingestiegen in die Klärungsstelle da war so zehn Jahre und dann habe ich Fingertätigkeiten gemacht und Gruppenleitung und jetzt bin ich in der stationären Jugendhilfe äh ich betreue Jugendliche von 14 bis 21.
68	I: Ok.
69	B2: So und äh. Die gehen entweder in die Schule oder haben schon einen Beruf. Also sind in der Ausbildung.
70	I: Hmhm.
71	B2: Äh einer ist schon in der Verselbstständigung in der Gruppe also der hat schon ein einzelnes Apartment. Und wir sind eine heilpädagogische Wohngruppe das heißt äh äh das sind eher Jugendliche die nicht unbedingt eine Erkrankung/psychische Erkrankung haben also keine therapeutische Wohngruppe also eher so Verhaltensauffälligkeiten oder eben äh zu Hause ging's nicht weil die Mutter irgendeine Erkrankung hat
72	I: Hm. Ok.
73	B2: Also sie haben höchstens mal so ADHS und solche Sachen halt.
74	I: Hmhm. Hmhm.
75	B2: Sag ich jetzt mal. Also gemischte Gruppe. Genau. Und ich arbeite da äh den ganzen Tag auch Nachdienste, Wochenenddienste.
76	I: Hmhm.
77	B2: Genau.
78	I: Also kann ich mir das so vorstellen dass es eine Wohngemeinschaft ist eine größere ähm mit den

	Jugendlichen die dort arbeiten und die begleiten Sie.
79	B2: Also sie arbeiten nicht da, sondern sie arbeiten eher außerhalb oder eben in der Einrichtung, also sind betreut, machen 'ne betreute Ausbildung, das heißt sie wird bezuschusst vom Arbeitsamt ((räuspert sich))
80	I: Hmhm.
81	B2: Ist wie eine normale Ausbildung nur eben ähm dadurch dass die bei uns ist können sich die Jugendlichen mehr erlauben (unv) und die Jugendlichen wir machen mit denen den Arbeitsalltag, wir klären mit ihnen behördliche Dinge
82	I: Hmhm.
83	B2: Ähm und halt so diese Anleitungssachen ähm wenn sie das noch nicht können so wie wasche ich Wäsche, wie putze ich ordentlich, wie mache ich mir ein Gericht, einfaches, solche Sachen halt.
84	I: Hmhm.
85	B2: Und eben auch wir haben auch ein Bezugspunktbetreuersystem, das heißt jeder von uns hat zwei bis drei Jugendliche
86	I: Hmhm.
87	B2: und die betreut er dann nochmal intensiv also der ist für sie zuständig dass alles so funktioniert
88	I: Hmhm.
89	B2: also alles was mit Behörden zusammenhängt, was er vielleicht nicht selber nicht kann
90	I: Hmhm.
91	B2: Entweder begleite ich die Jugendlichen damit oder eben ich mache das dann für die Jugendlichen.
92	I: Hmhm.
93	B2: Die schauen mir zu oder so. Wir haben auch Flüchtlinge. Mit denen gehe ich zum Beispiel zum Schalter und sag jetzt drück mal das guck mal ob du dir Fahrkarte selber ausdrucken kannst
94	I: Hmhm.
95	B2: und dann merk ich halt woran er scheitert. Dass er zum Beispiel dann den Unterschied nicht weißt zwischen ICE und IC und so.
96	I: Hmhm.
97	B2: Und dann üb ich das mit ihm was ist
98	I: Hmhm.
99	B2: und dass es einen Regionalzug gibt und dass es für manchen Gebieten keinen IC gibt und warum und was für Unterschiede es gibt und solche Sachen halt.
100	I: Hmhm.
101	B2: ((räuspert sich))
102	I: Also
103	B2: Also praktisch lebenspraktisches Arbeiten
104	I: Hmhm.
105	B2: (unv.)

Anhang

106	I: Muss ja auch gelernt sein. Gerade wenn's dann ähm keine also kann ich mir das so vorstellen dass es mal in Einzelarbeit läuft
107	B2: genau
108	I: (unv)
109	B2: genau
110	I: (unv)
111	B2: genau. Ich mache/gehe auch mal mit denen Einkaufen. Ähm sage ich jetzt mal. Oder öh. Also oder sie gehen mit mir einkaufen. Also wenn sie normalen Wocheneinkauf oder eben Klamotten, also Sachen jetzt.
112	I: Hmhm.
113	B2: So. Wir machen mit denen die Feste. Sie kriegen von uns ein Nikolauspäckchen. Was also alles so was ihnen sage ich mal in den Anführungsstrichelchen in einer normalen Familie auch läuft gibt es bei uns auch
114	I: Hmhm.
115	B2: Aber eben die Jugendlichen sind ein bisschen mehr selbstbestimmt und ein bisschen mehr sich selbst überlassen.
116	I: Hmhm.
117	B2: Also ähm. (..) Ja.
118	I: Ok.
119	B2: Also wir sind halt drauf angewiesen dass die Jugendlichen mit uns zusammenarbeiten.
120	I: Hmhm.
121	B2: Weil wenn sie das nicht zu einer Familie wo wir dann sagen wenn du das nicht tust dann schmeiß ich dich raus ((lacht))
122	I: ((lacht))
123	B2: Das können wir natürlich auch sagen, aber ähm ja. Sagen wir selten.
124	I: Ja klar.
125	B2: Die Mitarbeit muss schon gegeben sein, weil wenn sie über 18 sind, dann verlangt das Jugendamt das meistens auch ((unv. Aussprache)) das ist einfach so. Und ähm. Und dann müssen sie auch extra unterschreiben, warum extra dahin wollen und was sie nicht können.
126	I: Hm.
127	B2: Aber grundsätzlich ist es so ne wir betreuen sie tagsüber, wir essen mit denen auch und abends ist einer im Nachtdienst da
128	I: Hm.
129	B2: der da auch bleibt und schläft falls in der Nacht irgendetwas passiert.
130	I: Aha.
131	B2: Wenn einer krank wird oder so.
132	I: Hm. Können Sie nochmal sagen, wie groß diese Gruppe ist? Ich bin mir nicht mehr sicher.
133	B2: Ähm. Wir haben bis zu acht Plätze. Also sieben normale und einen Verselbstständigungsplatz, wo ein

	Jugendlicher wohnt, der noch an der Gruppe teilnimmt, man nimmt da noch am Frühstück am Wochenende teil, am Brunch, man nimmt an den Gruppenabenden teil, wenn's für ihn auch wichtig ist
134	I: Hm.
135	B2: Ähm aber der hat sonst einen selbstständigen Tagesablauf. Er kocht für sich selber, er kauft für sich selber ein und solche Sachen.
136	I: Hm. Hm. Ok.
137	B2: Er übt sozusagen die Verselbstständigung und wenn er wenn er dann gut ist macht er meistens so ein halbes Jahr dann geht er entweder in die eigene Wohnung oder macht betreutes Wohnen.
138	I: Ok.
139	B2: Das heißt er macht nochmal das gleiche, was er jetzt macht, nur ohne dass er eine Gruppenanbindung hat. So dass immer jemand da ist, den er ansprechen kann. Das sind dann halt nur so 10 oder so Stunden, die er dann bekommt. ((räuspert sich))
140	I: Ok. Super. Ähm. Dann würde auch ganz gern nochmal wissen wann ungefähr Ihre Teilnahme am ZRM-Kurs war. Wissen Sie das?
141	B2: Da muss ich überlegen. Das war der letzte Grundkurs, den die Maja Storch gehalten hat. Da war es noch ein bisschen warm. Ich glaub ich weiß nicht mehr wann das war.
142	I: ((lacht))
143	B2: Da muss ich mal nachgucken. Ja ja, das war dieses Jahr, ich glaub im April, im Juli... Im April. Ne, das war später.
144	I: Ok. Aber es war dieses Jahr.
145	B2: Ich glaube Juli, August oder so.
146	I: Hm.
147	B2: Das muss ich nochmal genauer nachgucken, das weiß ich nicht.
148	I: Hm. War das ihr erster
149	B2: Das war mein erster Kurs. Ich hab die Maja Storch erlebt im ähm ((räuspert sich)) EREF, das ist so ein übergreifendes, übergreifendes Diakonie, wo sie immer wieder Leute einladen, Professoren und so, zum bestimmten Thema, und die Maja Storch war da Gastsprecherin.
150	I: Ah.
151	B2: Und die halt über dieses Würmli gesprochen, ich war so begeistert, dass ich gesagt hab, das muss ich machen.
152	I: Hm.
153	B2: ((lacht))
154	I: ((lacht)) Super.
155	B2: Sie hat mich so mitgerissen und so gepusht, durch das was sie so erzählt hat,
156	I: Hm.
157	B2: und sie war ja zwei Tage bei dem Kurs dabei
158	I: Hm.

Anhang

159	B2: Also in Zürich, wo es war.
160	I: Ah ok. Hm.
161	B2: Genau.
162	I: Also aus freiem Interesse dahin gefahren.
163	B2: Ja.
164	I: Ah super. Und können Sie mir ein paar Eindrücke aus dem ZRM-Kurs erzählen, also an was erinnern Sie sich da so besonders?
165	B2: Also ich find' halt ganz toll wie Frau Storch das so macht. Also wie locker ähm sie da so ihr Privates damit einbindet.
166	I: Hm.
167	B2: Ohne dass sie sich da so in Selbstbeweihräucherung verstrickt, sage ich jetzt mal.
168	I: Hm.
169	B2: Es gibt ja viele, die verlieren da den Kontext.
170	I: Hm.
171	B2: Aber sie bringt das da so rein, das passt dann auch. Oder sie erzählt von anderen Leuten und ähm ihre offene Art finde ich ganz toll. Aber da waren auch ((räuspert sich)) waren auch andere die sehr sehr gut waren, fand ich. So einfach die haben alle so für mich das gute an dem Z ähm ZRM-Kurs war so dieses ähm wie soll jetzt ich sagen die Leute, die da waren, auch von dem, was sie da tun, so überzeugt waren. Also so kam es mir zumindest rüber. Und auch so, daran ja wie soll ich es sagen, wenn man zu so einem Kurs geht, dann kriegt man den Kurs, so, und nicht mehr. ((lacht))
172	I: ((lacht)).
173	B2: Sag ich mal. Und da hab ich so das Gefühl gehabt ähm die sind wirklich dran interessiert, jeden mitzunehmen
174	I: Hm.
175	B2: also auf die Reise sag ich jetzt mal.
176	I: Also die Trainer.
177	B2: Genau
178	I: Hm.
179	B2: Und auch mit Spaß.
180	I: Hm.
181	B2: Also nicht mit ähm ähm ähm wie soll ich es sagen so mit Lust
182	I: Hm.
183	B2: Also dass man selber Lust kriegt das zu machen.
184	I: Ok. Sehr ansteckend.
185	B2: Genau. Also einfach so ne aber auch so eine wie soll ich es sagen einfach so also dass man das Gefühl hat, das sind Leute, die sind wirklich daran interessiert, einen weiter zu bringen und einen zu unterstützen,

Anhang

	ohne einen zu schieben.
186	I: Hm.
187	B2: Also einfach die sind da, und die bieten etwas an, nimm es oder nicht.
188	I: Ah.
189	B2: Aber die sind nicht sauer, wenn man's nicht nimmt. Also die sind an meinem Fortkommen interessiert,
190	I: Hm.
191	B2: und unterstützen mich, wenn ich es will, aber wenn ich sag das will ich nicht, dann ist es auch ok.
192	I: Ok. Gab es denn bei anderen Kursen Erfahrungen, wo man das Gefühl hat, da wird man zu etwas gezwungen?
193	B2: Naja ich denk mal das ist ja immer so wenn irgendjemand mir irgendwas verkaufen will, sag ich jetzt mal, irgendeine Methode oder so,
194	I: Hm.
195	B2: also ich mein meine Eltern haben 'ne Bäckerei
196	I: Hm.
197	B2: und da macht man eben auch Kurse ((lacht))
198	I: ((lacht))
199	B2: und verkauft und da wird man auch dazu trainiert, bestimmte Dinge zu tun.
200	I: Hm.
201	B2: Vielleicht auch gegen seine eigene Überzeugung. Seinen Kunden irgendwas aufzuquatschen.
202	I: Ja, ok.
203	B2: Sag ich mal, also manipulativ. Ja. So manipulativ dass einem etwas untergejubelt wird oder man eine Methode annehmen soll, die man vielleicht gar nicht annehmen will.
204	I: Hm.
205	B2: Sag ich jetzt mal. Und ich glaub in anderen oft also ich hab oft in Seminaren erlebt, dass man die Leute also so an ihrer Methode festgehalten haben, dass sie gesagt haben, das ist das Nonplusultra.
206	I: Hm.
207	B2: Und ich kenne es halt eher so nur so aus Kursen sag ich jetzt mal (unv. Aussprache) oder Kursen wo man halt so Selbsterfahrung macht, wo es anders ist.
208	I: Hm.
209	B2: Und das war jetzt mal ein Kurs, wo es ja eigentlich um Weiterentwicklung geht, aber eben die Leute ähm waren halt mit Spaß dabei
210	I: Hm.
211	B2: Und eben auch an einem selber interessiert, also jetzt nicht sag ich jetzt mal man ist eine Nummer oder man oder wenn man in diesem System nicht funktioniert, sag ich jetzt mal also ich frag ich bin immer sehr kritisch und hinterfrag immer viel
212	I: Hm.

Anhang

213	B2: und brauch manchmal auch ein bisschen länger bis irgendwas schmackelt und bin auch sag ich mal manchmal sehr also das muss dann auch genau passen
214	I: Hm.
215	B2: Ähm und kann mich auch festbeißen an irgendwas und das ähm das war dann so dass ich wirklich mitgenommen worden bin.
216	I: Ok.
217	B2: Also so dass ja dass man noch eine Fragerunde hat man gesagt machen wir noch eine Fragerunde und vielleicht können die anderen dir helfen und irgendwie so.
218	I: Ah ok.
219	B2: Immer irgendwie ich wurde immer wieder mit rein geholt
220	I: Hm.
221	B2: Also und immer wieder wurde mir ein Angebot gemacht was ich noch machen kann und bei mir an der Situation etwas zu ändern und weiter zu kommen.
222	I: Hm.
223	B2: Also ohne zu sagen Boah jetzt müssen wir schon wieder was mit dir machen.
224	I: ((lacht)).
225	B2: Jetzt mach ma hinne. So, 'ne.
226	I: Hm.
227	B2: Also sag ich jetzt mal wenn was weiß ich jetzt haben wir Maskenbau gemacht und da war ich die langsamste. Jetzt mach ma hinne, jetzt musst du nicht noch drei Mal da drüber streichen, jetzt ist es schön genug und so.
228	I: Hm.
229	B2: Sondern einfach zu sagen ok, du bist jetzt da und wie können wir dich jetzt was brauchst du noch, könnte dir das noch helfen, oder das
230	I: Hm.
231	B2: Überleg mal
232	I: Hm.
233	B2: Lass dir Zeit, oder komm gleich nochmal auf mich zu, oder irgendwie sowas.
234	I: Hm. Super.
235	B2: Das fand ich halt, das fand ich halt super daran.
236	I: Hm.
237	B2: Und auch irgendwie so weil ich bin von weiter weg gekommen und bin dann halt so spät gekommen, das ist dann auch nicht problematisiert worden. So wie das dann halt manchmal auch problematisiert wird.
238	I: Hm.
239	B2: So dass der Kurs halt pünktlich anfangen muss und so

Anhang

240	I: Hm.
241	B2: Das war einfach überhaupt kein Problem.
242	I: Hm.
243	B2: Also auch wenn dann mal einer aus der Mittagspause später gekommen ist oder so das war einfach kein Problem, da hat auch keiner aufgehört zu reden, die haben dann weitergesprochen.
244	I: Hm.
245	B2: Also es war irgendwie so einen so hm ja. Ich habe mich da gut aufgehoben gefühlt.
246	I: Hm.
247	B2: Ja.
248	I: Super. Ähm. Ist Ihnen denn auch von den Methoden irgendetwas gut in Erinnerung, also beziehungsweise ist Ihnen eine Methode besonders aufgefallen, wo sie gesagt haben, oh die gefällt mir richtig gut?
249	B2: Also was ich total toll finde, weil ich gerne tanze, ist halt dieses äh wo man halt sich eine Figur ausdenken muss zu seinem Spruch.
250	I: Hm. Das Embodiment.
251	B2: Genau. Da gibt es auch einen Kurs Anfang Januar
252	I: Hm.
253	B2: Aber der ist schon wieder so teuer
254	I: Hm.
255	B2: Und wenn ich wirklich die Ausbildung machen will, dann muss ich (unv. weil I zeitlich lacht)
256	I: ((lacht)) Achso, Sie wollen auch Trainerin werden?
257	B2: Ja, ich würd' das gern machen, ja, weil mich das weil mich das wirklich antriggert, sag ich jetzt mal.
258	I: Hm.
259	B2: Und weil ich glaub, dass das 'ne gute Methode ist, um, weil das eine Methode ist, die man übernehmen kann. Und ich hab das jetzt einmal gemacht und ich kann das immer wieder machen.
260	I: Hm.
261	B2: Für mich, wenn ich Leute finde, die Rückmeldung oder Feedback geben
262	I: Hm.
263	B2: Ohne dass ich wieder irgendwelche Kurse besuchen muss, das ist auch das Gute an diesem Kurs.
264	I: Also haben Sie das ZRM (unv. weil beide gleichzeitig reden).
265	B2: Ich habe was in der Hand, nein habe ich noch nicht. Also ich hab das ja ich hab ja diese in diesem Kurs ich habe ja diesen Grundkurs gemacht und in diesem Grundkurs läuft man ja alles durch.
266	I: Hm.
267	B2: Und man macht sich ja seine eigenen seine eigene äh sein eigenes Foto sein eigenen Spruch sein eigens Embodiment dazu

268	I: Hm.
269	B2: seinen eigenen Trigger im Außen sage ich jetzt mal oder in der Wohnung, das habe ich schon gemacht.
270	I: Hm.
271	B2: Aber ich bin nicht konsequent genug. ((lacht))
272	I: ((lacht)) Ähm da piept irgendwas.
273	B2: Hallo?
274	I: Hallo? Sind Sie noch da?
275	B2: Ja. Ich glaub ich hab den Lautsprecher angemacht. Bin ich dran gekommen. Entschuldigung.
276	I: Kein Problem.
277	B2: Ich dachte mir was hallt auf einmal so. Ähm also ich glaub das liegt wirklich daran, dass man oft dran bleiben muss
278	I: Hm.
279	B2: Und ich glaube, dass wenn man sowas anbietet als Trainer, ist es, finde ich es ähnlich wie bei den Ausstellungen, die man ja machen kann also so (unv.) zum Beispiel, dass man immer wieder jemanden braucht, der einem ja nochmal so einen kleinen Stups gibt. Sag ich jetzt mal.
280	I: Hm.
281	B2: Dass man einfach sich glaub ich nochmal wenn man was traint dass man immer noch mal sagen kann ok ähm wäre gut wenn in der Gruppe wenn man sich gegenseitig nochmal ein bisschen pusht.
282	I: Hm. Ähm und und das wünschen Sie sich beim ZRM auch nochmal so 'ne Gruppe die
283	B2: Ja es gab ja so so einen Zettel wie viele eingetragen hat aber da ist halt nichts bei rumgekommen. Sag ich jetzt mal.
284	I: Hm.
285	B2: Und ich würd mir einfach ja ich würd mir einfach wünschen dass man ja ich mein das ist jetzt schwierig, weil man das selber ja vielleicht auch nicht macht. Aber einfach so dass dann nochmal dass man am Ende, das ist jetzt nicht passiert, nochmal schaut, was hab ich denn. Oder was kann ich zu Hause wirklich installieren.
286	I: Hm.
287	B2: Was habe ich mir jetzt selber erarbeitet und wo will ich einfach hin, dass ist einfach ein bisschen zu kurz gekommen bei uns.
288	I: Hm.
289	B2: Also wir haben schon diese wir sind schon bis zum Schluss gekommen, aber am Schluss fehlt es für mich, das hat mir persönlich noch gezeigt, zu schauen, was habe ich denn jetzt.
290	I: Wie genau meinen Sie das jetzt?
291	B2: Ja was habe ich denn jetzt. Habe ich jetzt ok habe ich äh mir einen Stein gesucht, den ich immer in meiner Tasche hab, jetzt habe ich diese Kichererbsen, die wir bekommen haben,
292	I: Hm.
293	B2: Wo ich jeden Tag das mit mir machen kann, ähm dass ich einfach mal gucke, ok welche Methode kann

	ich noch installieren oder irgendwie so, dass man sich das nochmal mehr bewusst macht. Am Ende.
294	I: Hm. Die Methoden installieren für das eigene Leben, dass man sie irgendwie fester verankert
295	B2: Genau das ist einfach nochmal am Ende äh was weiß ich vielleicht dass ich mich einem zusammensetzen kann und der kann sagen was hast du denn gesammelt für dich
296	I: Ah. Dass einfach den ganzen Kurs nochmal ((unv. sprechen gleichzeitig))
297	B2: Oder einfach. Ne, nach 'ner Woche, dass mich einer anrufen kann und sagt so, was hast du für dein Leben installiert.
298	I: Ah, ok.
299	B2: Oder wo hast du denn Schwierigkeiten ähm warum klappt das nicht,
300	I: Hm.
301	B2: warum nimmst du dir keine Zeit.
302	I: Hm.
303	B2: Oder einfach zu schauen ok du hast jetzt die Methode den Tanz.
304	I: Hm.
305	B2: Du hast jetzt den Mikro und den Makro, 'ne, so,
306	I: Hm.
307	B2: wie oft hast du denn gemacht, hat er dir was gebracht, was hast du in deinem Leben von den Sachen, die du installieren wolltest, installiert, warum hast du das nicht installiert, so also einfach so (...) so einfach einen Coach nach dem Coach.
308	((lachen beide))
309	I: Ok.
310	B2: Also ich glaub das wäre, wenn ich das machen würde, würde ich das allen wahrscheinlich anbieten.
311	I: Hm.
312	B2: Weil ich glaube dann ist die, die, diese, weil das oft auch Leute sind, die sowas machen, die äh die sowas brauchen, damit sie dran bleiben. So. Wenn ich Schwierigkeiten Ich hab Schwierigkeiten dranzubleiben, wenn, wenn, ich glaube wenn ich jemanden hätte, der nochmal nachhakt und nachfragt, da wird's einfacher. Einfach um nochmal zu gucken, was habe ich alles schleifen lassen.
313	I: Hm.
314	B2: So nach 'ner Woche würde reichen. Oder zuschauen, hast du denn jetzt genug. Oder wo fällst du immer noch wieder rein. Weil es gibt ja diese ganzen Methoden es gibt ja A B und C, diese ganzen Situationen.
315	I: Hm.
316	B2: ((räuspert sich)) einfach nochmal hast du dir das bewusst gemacht. Hast du dir das aufgeschrieben und solche Sachen.
317	I: Hm.
318	B2: So das verliert im Alltag immer wieder.

319	I: Hm.
320	B2: Ja. Wenn man wieder im Alltag ist. Das ist wie wenn man in die Kur geht. 'Ne, in der Kur nimmt man sich massig vor, was man alles machen will, dann kommt man nach Hause und dann ist man schneller im Alltag, als das einem lieb ist.
321	((beide lachen))
322	B2: Das ist wie nach dem Urlaub, 'ne, wenn man lange im Urlaub weg war und dann kommt man wieder, ja. Also ich glaub das ist einfach schwierig.
323	I: Hm. Darf ich fragen, was sie schon installiert haben in ihrem Alltag, also haben Sie es trotzdem geschafft, ohne irgend so einen Push von außen, sich trotzdem so ein paar Sachen
324	B2: Ja, ich habe diesen Stein
325	I: Was für einen Stein?
326	B2: Also ich hab mir also ich hab mein ähm mein Motto ich hab mir das Nilpferd genommen
327	I: Hm.
328	B2: Und den kleinen Jungen mit der Angel, ich weiß nicht, ob Ihnen die Bilder bekannt sind
329	I: Hm.
330	B2: Und ähm mein Motto hieß Lust vor Grün. Und dieser Stein ist so rau wie die Haut vom Nilpferd
331	I: Ah, ok.
332	B2: Und deswegen habe ich ihn in der Tasche, damit ich mich immer dran erinnere, Lust vor Grün. ((lacht))
333	I: Hm.
334	B2: Ein bisschen schwierig in der Jahreszeit, aber Und ich habe viele grüne Sachen in meiner Arbeit installiert.
335	I: Aah.
336	B2: Ich merke, dass es immer weniger wird, je länger der Kurs her ist.
337	I: Hm.
338	B2: Weil ich mich selber nicht diszipliniere. Da müsste es noch irgendwas geben, sag ich jetzt mal, würde ich mir wünschen, dass es irgendwas gibt, dass es nochmal anpusht.
339	I: Hm. Und ähm darf ich auch fragen, was hinter dem Motto-Ziel steht, ist das berufliches, oder etwas privates?
340	B2: Also es war ja erstmal so, dass es geheißen hat, wir brauchen kein Motto-Ziel,
341	I: Hm.
342	B2: und ähm und da hab ich mich einfach mal drauf eingelassen und für mich war's einfach so glaub ich einfach dass ich mich wohler mit mir in meinem Leben fühle.
343	I: Hm. Ja gut
344	B2: Also dass ich mir äh äh ja dass ich mich äh ja glücklicher kann ich jetzt nicht sagen, aber das einfach lustvoller mein Leben genieße, dass ich mir mehr Dinge gönne
345	I: Hm.

Anhang

346	B2: Hab ich jetzt auch gemacht.
347	I: Zum Beispiel.
348	B2: Also
349	I: Darf ich fragen?
350	B2: Ja zum Beispiel fliege ich morgen ist der fünfte?
351	I: Hm.
352	B2: nach Köln und übermorgen weiter nach (unv.) für vier Tage
353	I: Ah, so als Kurzurlaub
354	B2: ((lacht))
355	I: schön
356	B2: Ja genau
357	I: schön
358	B2: Da gab's ein günstiges Angebot bei Ryan Air
359	I: Hm.
360	B2: Und das habe ich dann gemacht und von München habe ich auch einen günstigen Flug gekriegt
361	I: Hm.
362	B2: Und (.) ja.
363	I: Schön. Also hatte der Kurs also auf jeden Fall Auswirkungen jetzt auf Ihren Alltag
364	B2: Der hatte Auswirkungen auf meinen Alltag, ich hab mir auch ein bisschen meine Wand da bemalt und mir so eine Ecke gemacht,
365	I: Hm.
366	B2: die für mich so ausdrückt ähm aber ich merke es wird halt weniger
367	I: Hm.
368	B2: Also ich lasse in mein äh in meinem Bestreben ähm mein Leben Lust vor Grün zu leben nach. Sagen wir mal so.
369	I: Hm.
370	B2: Ja. Und ähm. Und da würde ich mir einfach noch einen Push wünschen. Aber vielleicht kriege ich den ja jetzt, wenn ich den Kurs nochmal mach. Also
371	I: Hm.
372	B2: wenn (unv. wegen Telefonverbindung) durchgehen.
373	I: Ja.
374	B2: Vielleicht hab ich da auch nochmal am Ende selber 'nen also vielleicht war ich da so in meiner Hochstimmung, dass ich nicht mehr genug gearbeitet hab. Das muss ich auch nochmal für mich schauen.
375	I: Ähm. Aber das ähm verstehe ich das richtig, dass Sie meinen, dass es nachlässt, dass Sie ihre Dinge

	installieren und dass Sie sich das bewusst machen, was es in dem Kurs besprochen wurde.
376	B2: Genau. Genau
377	I: Aber lässt es denn auch nach.
378	B2: Einfach diese Sachen einfach auch zugestehen während ich mich einfach so bewege und tanze und
379	I: Hm.
380	B2: so dieses Lust vor Grüne tanze so oder einfach einmal inne halte und mir meinen schönen grünen Stift anschau oder irgendwo
381	I: Ah ok. Also nicht nur nicht nur die Methoden und das ganze drumrum lässt nach, sondern auch diese Haltung, man baut ja ein Haltungsziel auf in dem Kurs
382	B2: Genau. Genau.
383	I: Und. Da wenn ich Sie richtig verstanden
384	B2: (unv.) halt schwierig weil man diese Sachen, die man von außen installiert hat immer mehr wegfallen.
385	I: Hm.
386	B2: Also man schlabbert sie so weg. 'Ne'
387	((beide lachen))
388	B2: Das ist so mit dem Ziel ich will weniger rauchen ne ((lacht)) im neuen Jahr und das schlabbert sich dann irgendwann auch wieder so, ne. Oder somit so 'ner Diät, ne, und irgendwann läuft es dann wieder aus. Eine Einladung nach der anderen und irgendwann ist die Diät auch gelaufen.
389	I: Hm. Und wie würden Sie also Sie glauben dass wenn es mehr Leute also soziale Ressourcen gibt, die einen da unterstützen, dass es dann ähm weniger die Gefahr besteht?
390	B2: Ja ich glaube wenn man das wenn man einfach ja glaube ich wenn man so so zwischendurch einfach mal nachfragt, wie ist es denn,
391	I: Hm.
392	B2: wie weit bist du denn oder was ist denn schwierig. Ich mein' das kann man auch per Mail oder so
393	I: Hm.
394	B2: muss man ja nicht persönlich. Einfach so ähm oder dass man wieder daran erinnert wird.
395	I: Hm.
396	B2: Ne. So. Also ich glaub das wäre für mich äh sinnvoll.
397	I: Hm.
398	B2: Ich weiß nicht, ob es für andere auch sinnvoll ist. Aber für mich wär's sinnvoll.
399	I: ((lacht)) (...) Und
400	B2: Ob es dann die Gruppe ist, die selber den Kurs belegt hat, sag' ich jetzt mal,
401	I: Hm.
402	B2: oder ob es von außen irgendein Trainer ist, das ist glaub ich äh wäre beides gut.
403	I: Hm.

404	B2: Weil ich denke die anderen Leute haben das dann vielleicht auch.
405	I: Hm.
406	B2: So dass sie einfach sagen äh ich merke so langsam hmhm schleicht sich da wieder was ein hmhm ((lacht))
407	I: Hm.
408	B2: Ja, so.
409	I: Hm.
410	B2: Und dann kann man sagen Ah! bei mir auch. (..) Ok, wir sprechen nächste Woche nochmal und dann ändern wir das nochmal und so, ne. Also einfach so. (..) Ich glaub' das wär' also wäre für mich jetzt gut.
411	I: Hm.
412	B2: Ob es für andre wie gesagt auch gut ist, wüsste ich nicht, aber
413	I: Hm. (...) Hm. Und nach diesem ZRM-Kurs ähm hatte sich dann aber auch Also Sie haben gemeint Sie haben (unv.) lustvoll ähm mehr mit also lustvoller leben möchten
414	B2: Hm.
415	I: vielleicht hat sich in Teilen schon gezeigt hat. Also beispielsweise jetzt die Reise. Ähm nach Köln und an die Donau. Ähm. Zeigt sich das auch so ein bisschen was in Ihrer pädagogischen Arbeit? Also haben Sie da auch irgendetwas gemerkt, dass sich da irgendetwas ändert in der Arbeit mit den Jugendlichen?
416	B2: Hm.
417	I: Manchmal sind's auch Dinge, die einem nicht auffallen. (...) So
418	B2: Jaja, ich überlege gerade. Ja doch, manchmal bin ich da ein bisschen durchgeknallt. Gewesen. Also. (..) ((lacht auf))
419	I: Wie meinen Sie das?
420	B2: Naja, ich, wenn meine Jugendlichen schlecht drauf sind, dann schnapp' ich sie mir in den Arm und dann tanz' ich mit denen durch die Gegend. Und die schauen mich dann ganz konsterniert an. So.
421	I: Ah. Ok.
422	B2: ((lacht))
423	I: ((lacht)) Das haben Sie vor dem Kurs noch nicht gemacht?
424	B2: Doch, das habe ich vor dem Kurs auch gemacht. Aber das mache ich jetzt mehr, wenn ich merke, ok, die ziehen mich jetzt runter
425	I: Hm.
426	B2: ich muss jetzt irgendwie gegensteuern und
427	I: Jaaa...
428	B2: Oder ich hör' dann was weiß ich über YouTube irgendwelche Liedchen
429	I: Hm. (..) Und wie reagieren die Jugendlichen dann, wie wird dann die Stimmung wenn Sie dann
430	B2: Ja meistens fangen Sie an zu lachen und dann entspannt sich die Stimmung ein bisschen
431	I: Ah, ok.

432	B2: Ja. (..) Oder äh du bist heute aber gut drauf.
433	I: Hm.
434	B2: Weil ich glaub' einfach dass bedingt sich natürlich auch, wenn ich schlecht drauf bin, dann äh kann's sein dass wenn sie gut drauf sind, dass sie schlecht drauf sind. Also bei uns ist es immer so wenn einer in der Gruppe schlecht drauf ist dann kann's sich kann das die Gruppe beeinflussen. Und dann muss man immer schauen.
435	I: Aha.
436	B2: Das ist bei uns natürlich auch. Wenn wir schlecht drauf sind, ne, das merken die Jugendlichen auch.
437	I: Hm.
438	B2: Ne.
439	I: Und sind Sie da jetzt aufmerksamer nach dem Kurs, ähm, ob Sie schlecht drauf sind oder nicht?
440	B2: Das könnt' ich jetzt nicht sagen.
441	I: Ok.
442	B2: Dass ich aufmerksamer bin.
443	I: Hm.
444	B2: Also ich hab' am Anfang mehr gemerkt ähm wenn also wenn meine eigene Stimmung gesunken ist
445	I: Hm.
446	B2: Dann hab' ich das halt gemacht, um gegenzusteuern.
447	I: Hm.
448	B2: Aber die, also die ganze Fortbildung hat mich gepusht.
449	I: Ok, inwiefern?
450	B2: Ja einfach so eine positive Grundhaltung.
451	I: Hm. Das heißt
452	B2: Also einfach ich weiß zum Beispiel ich habe nach dem zweiten Tag so gestrahlt.
453	I: Ok. ((lacht))
454	B2: Ich hab' da nur gegessen und gelächelt und die Leute haben schon gedacht ich bin ein bisschen bescheuert. ((lacht))
455	I: ((lacht))
456	B2: Nachdem ich mein Motto da hatte und es war total schön weil die ganze Stimmung war toll und ähm ja. Und wir hatten Sonnenschein natürlich auch. Das macht dann auch sein Übriges. Und die ganze Gruppe war total nett. Und so.
457	I: Hm. Ja schön. (...) Und ähm anscheinend also wenn ich das richtig raus höre gehen Sie nach der Fortbildung ja irgendwie intensiver mit Stimmungen um oder mit stressigen Situationen oder mit schlechter Laune
458	B2: Ja. Ja.
459	I: Also hat es auf jeden Fall auch was mit ähm ja viel Stimmungen auch zu tun. Dass sich das auswirkt.

460	B2: Ja.
461	I: Haben Sie noch ein Beispiel, wo Sie das gemerkt haben, dass sich das auf die Stimmungen ausgewirkt hat?
462	B2: (...) Hm. Hast du was gemerkt, nach dem Kurs, was sich bei mir ausgewirkt hat, an Stimmung? ((lacht))
463	I: ((lacht)) Ist ein Jugendlicher
464	B2: Nein, meine Kollegin
465	I: Ah, die Kollegin
466	B2: Nein, nein, meine Kollegin schüttelt den Kopf.
467	((beide lachen))
468	B2: Ähm (...) Also ich weiß einfach dass danach, nach dem Kurs, meine Stimmung schon sehr, sehr also sehr gut und ja positiveres Denken.
469	I: Hm.
470	B2: Also einfach dass ähm ja, das hat mich wieder sehr gepusht auch. Also wieder etwas für mich zu tun. Mehr wieder also wieder zu sich selber zu kommen. Und solche Sachen halt.
471	I: Hm. Was heißt genau "zu sich selber kommen"?
472	B2: Ja das heißt zu schauen wie es mir gut geht, damit es auch allen anderen gut geht. Also ich denke immer äh so wie wenn ich gut drauf bin dass dann alle anderen um mich herum auch gut drauf sind. Wenn ich schlecht drauf bin, dann begegnet mir von außen oft auch äh nicht gutes. Sag ich jetzt mal.
473	I: Hm. Und
474	B2: Also wenn mich irgendjemand doof anmacht, weil ich irgendwo stehe, wo ihm das nicht passt, so
475	I: Hm.
476	B2: also das merke ich dann immer wieder, ich hatte zum Beispiel so eine Situation, da habe ich mich schräg in den Parkplatz reingestellt
477	I: Hm.
478	B2: und dann kam da einer, der hat mich total zugeparkt.
479	I: Hm.
480	B2: Dann habe ich ihn erstmal angemacht ((lacht)) warum er da so nah geparkt hat, ob er nicht noch mal zurückfahren kann, damit ich einsteigen kann, dann sagt er "Sie haben doch so blöd geparkt", dann habe ich ihm einfach einen schönen Tag gewünscht und dann sagt er "ja ja, ich fahr schon zurück".
481	I: Ah, ja. Hm.
482	B2: Also so. Einfach dass man einfach äh überlegt, ok, wenn ich so doof angemacht würde, würde ich wahrscheinlich auch nicht zurückfahren ähm und einfach die Situation (unv.) und er ist rausgefahren.
483	I: Hm.
484	B2: Er hätte ja auch wegfahren können und sagen können "Die blöde Kuh"
485	I: Hm.
486	B2: Jetzt will sie mich auch noch verarschen und so. Also. ((lacht)) Also solche Sachen zum Beispiel.

Anhang

487	I: Hm.
488	B2: Einfach ähm. Ja. Einfach das so hinnehmen wie es ist.
489	I: Hm.
490	B2: Einfach auch dann ja. Ja. Sag ich jetzt mal einfach das war das war auch so eine Auswirkung einfach. Davon.
491	I: Ah, ok!
492	B2: Also schon Situationen, die mir in den Sinn kommen.
493	I: Hm. Ja, schön. Hm. Würden Sie gerne noch etwas betonen, was Sie aus dem ZRM mitgenommen haben?
494	B2: Ja wie gesagt diese positive Grundstimmung
495	I: Hm.
496	B2: Und einfach auch so dieses ich hatte so das Gefühl dass so jeder, jeder er da war, da waren ja sehr unterschiedliche Leute
497	I: Hm.
498	B2: Ne, sag ich jetzt mal, Künstler, da war eine Frau, die bei BMW eine hohe Führungsposition hatte oder bei Mercedes, ich weiß es nicht mehr genau
499	I: Hm.
500	B2: äh und da war eine Frau Oberärztin sag ich jetzt mal einfach so ähm da waren Leute, die selber Coaching machen
501	I: Hm.
502	B2: da waren Studenten
503	I: Hm.
504	B2: Also da war eine bunt gemischte Masse. Aber nicht so das Gefühl ähm ja dass da so Ebenen drin sind
505	I: Hm.
506	B2: sondern es war einfach eine Lernmasse sag ich jetzt mal
507	I: Hm.
508	B2: oder alle haben zusammengearbeitet und jeder hat versucht ähm sein Bestes da zu geben.
509	I: Hm.
510	B2: Und auch zu hinterfragen, warum denn wo was ist. Ja.
511	I: Wie groß war denn der Kurs?
512	B2: Ich glaube wir waren 22.
513	I: Ah ok.
514	B2: Ziemlich groß.
515	I: Hm.
516	B2: Aber das fand ich auch gut, weil umso mehr Leute da sind, umso mehr Input kriegt man ja auch

517	I: Hm.
518	B2: Also das einzige, was ich ein bisschen schade fand, dass ich oft immer mit den gleichen Leuten in einem Kurs war.
519	I: Ah! Ok.
520	B2: Also dass es oft die gleichen also dass ich die gleichen Leute hatte, die mir Input gegeben haben. Ich weiß nicht, warum es so war, aber es war so. ((lacht auf))
521	I: Ok.
522	B2: Vielleicht war es auch gewollt, das weiß ich nicht, aber es war so. ((räuspert sich))
523	I: Warum wurde nicht gelöst?
524	B2: Doch! Doch, doch, wir haben dann auch gesagt jeder dritte, aber irgendwie war ich immer mit den gleichen Leuten zusammen.
525	I: Ok.
526	B2: Also gefühlt zu mindestens. Vielleicht war es auch nicht so. Aber
527	I: Hm.
528	B2: Also das fand ich jetzt nicht so gut sag ich mal.
529	I: Hm.
530	B2: Genau.
531	I: Ähm, eine Frage habe ich noch. Können Sie sich noch an die Methode der Affektbilanz erinnern. Wo man ganz schnell entscheiden muss, was einem gut gefällt und was nicht. So aus dem Bauch heraus schnell diese Striche machen mit positivem und negativen Gefühlen.
532	B2: Äh. Ich meine das haben wir gar nicht gemacht. Wir haben diesen Strahl gemacht.
533	I: Welchen Strahl?
534	B2: Ähm wo man halt also wo man halt, sage ich jetzt mal, diesen ähm. Also wir haben zwei Mal, also einmal diesen Spruch. Also ob der positiv oder negativ besetzt ist und wenn der negativ besetzt ist zu schauen, welches Wort ist es denn?
535	I: Hm.
536	B2: Oder ist es der ganze Satz der nicht passt?
537	I: Hm.
538	B2: Das haben wir gemacht. Und dann haben wir zum Schluss einen noch einen gemacht wo wir schreiben sollten was wir verändern möchten. Und dann hatten wir da von Null bis dreißig hatte sie gesagt, was man verändern kann, wenn ich mich richtig erinnere.
539	I: Ah jaja genau das meine ich.
540	B2: Und alles was höher oder niedriger ist, also das was niedriger ist braucht man nicht bearbeiten ((lacht))
541	I: ((lacht))
542	B2: Oder zwischen zwanzig und dreißig, weiß ich nicht mehr. Muss ich mal nachgucken. Ich habe ja auch diesen (unv. unverständliche Aussprache) von ihr. Also ich habe schon ganz viele vorher von ihr gehabt, ohne dass ich es wusste. Also.

543	I: Achso ((lacht))
544	B2: Also ich habe zum Beispiel das "Ich-Gewicht" gehabt von ihr und mir war gar nicht bewusst, dass es von ihr ist.
545	I: Ah okay.
546	B2: Das habe ich erst in dem Kurs erfahren.
547	I: Hm.
548	B2: Also ich habe mich vorher mit der Frau Storch gar nicht so auseinander gesetzt. Ich wusste von der Methode auch nichts. Das habe ich erst da also in dem EREF Treffen mitbekommen.
549	I: Hm.
550	B2: Ja auf jeden Fall also das auf jeden Fall, das meine ich, das war dann am Ende und das war dann für mich ein bisschen zu kurz behandelt.
551	I: Hm.
552	B2: Also dann zum Schluss, das war auch alles ein bisschen eng glaube ich so. Also da hätte ich mir noch ein bisschen mehr gewünscht so. Das da vielleicht nochmal einer mit drauf guckt oder so.
553	I: Hm.
554	B2: Oder mal guckt, fällt dir da nicht noch ein bisschen mehr zu ein? Und so oder, ne? Also.
555	I: Hm.
556	B2: Und das ging ein bisschen zu schnell für mich. Weil ähm
557	I: Die ABC-Situationen und sowas?
558	B2: Ne, das war, AB und C das war in Ordnung. Aber nachher das selber aufschreiben. Das ging mir zu schnell. Das war also abrupt wieder abgebrochen. Also für mich da bin ich irgendwie nicht so nachgekommen glaube ich.
559	I: Hm.
560	B2: Und da hätte ich mir vielleicht nochmal gewünscht, also ich glaube auch einfach, dass es für mich auch schwierig ist, ähm einzuschätzen: Ist das jetzt äh 30 Prozent, 50 Prozent wie erlebe ich das?
561	I: Hm.
562	B2: Es wäre sehr gut gewesen, wenn ich jemanden an der Hand, also ne? Also jemand an der Hand gehabt hätte, der gesagt hat "okay fühl mal, wo steht denn das?" Also da hätte ich mehr Ruhe gebraucht. Keine Ahnung. Ich glaube wir haben das im großen Kreis gemacht.
563	I: Hm.
564	B2: Ja im großen Kreis. War einfach weil, aber das liegt wahrscheinlich an so dass ich da so mit den Gefühlen meine Schwierigkeiten habe ((lacht)). Dass das auch in meiner Person begründet ist. Das liegt nicht an der Methode, sondern einfach an dem ähm, das hat die Maja auch in/ Das hat eine Frau erzählt, die da auch in den Kurs gegangen ist. Die hat das Buch gelesen und konnte damit noch nicht so viel anfangen und ist halt in den Kurs gegangen weil die Gewicht verlieren wollte
565	I: Hm.
566	B2: Und äh die hat dann auch erzählt, dass das oft so ist oder auch ein Buch von der Maja hat einer von beschrieben, der hat gesagt: "Ich muss ja erstmal wissen, was ich überhaupt fühle. Bevor ich mir da

	bewusst machen kann, was ich da will". Also wenn ich keinen Bezug zu meinen Gefühlen habe, dann kann ich auch keine (unv.) setzten.
567	I: Hm.
568	B2: (unv.) ((lacht)) So. Also das beschreibt es eher so. Das ich da hätte für mich noch ein bisschen mehr Zeit gebraucht zu schauen Wo Was.
569	I: Hm. Und wie ist es bei Ihnen mit den Gefühlen. Also haben Sie das Gefühl, dass/ also Sie meinten jetzt ja, dass es für Sie etwas schwieriger ist da Zugang zu finden.
570	B2: Mhm. Also für ist da halt das schwierig das einzuschätzen, wo ist das auf der Messlatte. Ganz oben oder ist es eher in der Mitte? Ähm setzte ich das viel zu hoch an? So.
571	I: Hm. Ah okay.
572	B2: Ja, einfach nochmal zu schauen. Da vielleicht noch ein bisschen mehr Zeit zu haben. Vielleicht auch mal zehn Minuten für mich alleine, schauen irgendwo in einem extra Raum. Oder einfach zu sagen "Okay wir machen jetzt eine Pause". Oder irgendwie so. Das war von dem Setting für mich nicht so gut. Also für mich persönlich.
573	I: Hm.
574	B2: Da hätte ich mir mehr Zeit gewünscht. Mir das nochmal in Ruhe zu überlegen. Also ich finde am Ende war das ziemlich gedrängt. Also vielleicht war das da von dem Zeitmanagement nicht so gut ((lacht)).
575	I: ((lacht))
576	B2: Sage ich mal.
577	I: Ja. Super. Ich habe jetzt nur noch zwei Fragen übrig.
578	B2: Okay.
579	I: Ähm und zwar beschäftige ich mich in meiner Masterarbeit mit professionellen pädagogischen Haltungen. Und da würde ich gerne wissen, was Sie denken, was für Sie eine professionelle pädagogische Haltung ist.
580	B2: Mh. Also. Also für mich ist eine professionelle pädagogische Haltung jemand, der ähm da ist für den Jugendlichen. Den unterstützt was er tut. Der ihm aber auch aufzeigt, was passieren kann, je nachdem welchen Schritt er einschlägt.
581	I: Hm.
582	B2: Also der schon versucht ihn sehr, also sage ich mal, äh zusagen sagen: "Da schauen: den Weg kannst du gehen, den Weg kannst du gehen, aber du musst, wenn du den Weg für dich gehen willst, also wenn du mir sagst du willst diesen Weg gehen, deswegen finde ich die Methode ja auch gut weil man damit ja auch arbeiten kann. Ähm äh dann musst du auch was tun für diesen Weg."
583	I: Hm.
584	B2: Und du gehst den Weg, also zum Beispiel irgendein Abschluss.
585	I: Hm.
586	B2: Wenn du nicht regelmäßig in die Schule gehst, dann kriegst du keinen Abschluss. Und du musst dir ganz bewusst sein, wenn du jetzt noch mehr fehlst, dann wirst du den Abschluss nicht schaffen. Oder wenn du nicht lernst, dann wirst du den Abschluss nicht schaffen.
587	I: Hm.

588	B2: Aber es liegt in deiner Verantwortung das zu sehen.
589	I: Hm.
590	B2: Ich kann dir den Weg bereiten, sage ich mal, ja? Indem ich sage okay ich kann dafür sorgen, dass du Nachhilfe bekommst, ich kann dafür sorgen, dass du jemanden bekommst mit dem du auch gut lernen kannst. Ich kann dir die Lernumgebung schaffen, ich kann dir äh ich kann dich auch soweit eingrenzen, dass du die und die Zeiten hast in denen du lernst, also feste Zeiten hast. Also ich kann dir da den Raum schaffen aber arbeiten musst du selber.
591	I: Hm. Also quasi/
592	B2: Meine Haltung/ eigentlich unterstützen in dem was der Jugendliche eigentlich will.
593	I: Hm.
594	B2: Und wenn er nicht will ihm auch sagen: Okay wenn du nicht willst, dann Da, Telefon. Jugendamt (unv.) da brauchen sie auch nicht zahlen. ((lacht)) Sag ich jetzt mal böse. Also. Einfach zu schauen ähm und ihm das auch immer wieder zu sagen. Also auch wenn es unangenehm ist. Ihm das immer wieder zu sagen ähm wenn du da jetzt nichts machst, dann äh wirst du irgendwann keine Lehrstelle haben, weil du dich nicht beworben hast.
595	I: Hm.
596	B2: Also so, schon auch ähm, also für mich ist pädagogische Haltung einfach mit dem zu gehen was ist aber auch ihn nicht vor die Wand laufen zu lassen.
597	I: Hm.
598	B2: Also nicht zu sagen, es ist alles in Ordnung so wie du das machst. Sondern auch zusagen "Okay wenn du den Weg jetzt einschlägst, dann passiert das, das und das."
599	I: Hm.
600	B2: Und wenn du den Weg einschlägst, dann kann das, das und das passieren.
601	I: Mh.
602	B2: Ne, kann sein, dass wenn du nicht lernst du trotzdem dein Quali kriegst aber die Chancen stehen besser wenn du lernst.
603	I: Hm. Also quasi ihm Optionen darzustellen und ihm auch zu zeigen, dass er selbstverantwortlich ist für sich.
604	B2: Ja natürlich. Genau einfach Unterstützung bieten. Nehmen muss er sie selber.
605	I: Hm.
606	B2: Also ich kann Unterstützung bieten, ich kann ähm was anbieten, ja. Aber ich kann nicht für ihn die Hausaufgaben machen ((lacht)) sage ich mal. Ja also. Einfach zu schauen was (unv.) Einfach im Dialog bleiben. Und dran bleiben natürlich auch.
607	I: Hm.
608	B2: Und immer wieder fragen, was denn helfen könnte. Weil manche wissen es auch nicht.
609	I: Hm. (...) Okay super. Ähm, ich wäre soweit durch mit meinen Fragen. Haben Sie denn noch etwas, was Ihnen auf den Nägeln brennt, was Sie loswerden möchten. Was nicht thematisiert wurde. Irgendwas.
610	B2: Ne.

Anhang

611	I: Soweit alles gut?
612	B2: Ja.
613	I: Super. Dann bedanke ich mich für das Interview.
614	B2: Ja ich hoffe es hat Ihnen irgendwie geholfen ((lacht)).
615	I: Sehr sehr. Für mich ist es immer so schwierig in Interviewsituationen nicht loszuplappern ((lacht)) und sich einzuhaken und zu sagen "das kenne ich auch" und meine Meinung dazugeben. Ähm . Ich fand das Interview sehr spannend.
616	B2: Ja danke. Für die Zeit.
617	I: Ja Danke für IHRE Zeit.
618	B2: Ja gerne.
619	I: Damit kann ich gut was anfangen. Hat mir gut gefallen.
620	B2: Und wenn noch irgendwas ist, können Sie gerne noch nachfragen.
621	I: Ja danke!
622	B2: Wenn noch was offen ist.
623	I: Danke.
624	B2: Dann drücke ich die Daumen, dass es eine super tolle Masterarbeit wird und es Ihnen Spaß macht.
625	I: Jaja. Spaß macht es auf jeden Fall jetzt schon. Ähm ich hoffe dass das soweit gut wird. Aber da mache ich mir jetzt weniger Sorgen.
626	B2: Wenn es Spaß macht, dann wird es meistens was.
627	I: ((lacht)) ja sicher. Genau! Was ich vorhin noch sagen wollte aber ich mir für das Ende aufgehoben habe, weil ich nicht einfach dazwischen quatschen wollte: Sie hatten ja gesagt, dass Sie gerne wünschen mehr in Kontakt zu kommen mit den anderen und sie haben doch auch die ganzen E-Mails aus diesem Kurs. Vielleicht braucht es einfach jemanden, der anstößt und sagt: "Ich wünsche mir gerne mehr Austausch. Vielleicht gibt es da jemanden dem geht es auch so. Wer mag kann sich ja bei mir melden." Vielleicht braucht es einfach jemanden, der da so einen Anstoß gibt. Vielleicht meldet sich ja jemand, der dann sagt: "Ja gerne! Ich würde auch gerne nochmal darüber reden." Weil ich habe auch gemerkt. Ich habe meine Interviewanfrage gestellt. Und ganz viele Leute mögen es darüber zu sprechen und haben auch so das Bedürfnis über das ZRM zu sprechen. Vielleicht braucht es da jemanden nochmal. Sie haben ja die Liste aus dem Kurs gesammelt mit den Kontaktdaten.
628	B2: Ja.
629	I: Einfach eine Rundmail.
630	B2: Werde ich tun ((lacht)).
631	I: Gut. Frau [Name] hat mir viel Spaß gemacht. Vielen Dank.
632	B2: Ja mir auch. Bitteschön.
633	I: Ja genau. Falls nochmal was ist sagen Sie auch nochmal Bescheid. Und ähm ich schicke die Masterarbeit gerne nochmal rum, wenn es soweit ist.
634	B2: Ja das würde mich freuen. Und alles Gute.

635 I: Ja super. Dann Ihnen noch einen schönen Montag und guten Start in die Woche.

636 B2: Ja Dankeschön. Ihnen auch.

637 I: Dankeschön.

638 B2: Tschüss.

1 Gesprächspartner:					
2 Siegel	Name	Alter	Geschlecht	Beruf	Zusatzinformation
B3		43	w	Schulische Heilpädagogin	ZRM-Trainerin in Ausbildung
3 Gesprächsdaten:					
4 Kommunikationssituation			Skype Telefonat mit Bildübertragung		
5 Kommunikationssituation			Skype Telefonat mit Bildübertragung		
6 Aufnahmedaten					
7 Name des Aufnehmenden			Anna Spengler		
Name des Transkribierenden			Anna Spengler		
Datum/Zeit			11.12.2017, 15:00		
Ort			Jeweils zu Hause		
Dauer			59:25 Minuten		
8 Allgemeine Bemerkungen:					
9 Dies war das letzte Interview, welches im Rahmen der Masterarbeit geführt werden sollte.					
10 B3: Hallo?					
11 I: Hallo Frau Hölzer, hier ist Anna Spengler					
12 B3:Ja.					
13 I: Freut mich, dass es klappt! Ich habe zu aller erst eine Frage: Mögen Sie es lieber mit einem Bild, mit einem Gesicht vorne, oder ist ihnen das Telefonieren so einfacher?					
14 B3: ähm, ich find es gut mit Bild.					
15 I: Finden sie besser mit Bild?					
16 B3: (unv. Telefonrauschen)					
17 I: Genau, genau. Ah dann aktiviere ich meins auch noch gleich.					
18 B3: Hallo!					
19 I: Hallo ((lacht))					

20	B3: Ja wir können uns Du sagen, oder?
21	I: Ja, gerne. Von mir aus gerne.
22	B3: Ich bin die [Name der Befragten B3]
23	I: Ich bin die Anna
24	B3: Ja super.
25	I: Äh, ich würde mich einfach noch mal kurz vorstellen, bevor wir dann mit dem Interview beginnen.
26	B3: ja
27	I: Ist es eigentlich zu dunkel bei mir?
28	B3:Macht nichts
29	I: Ich mach nochmal dieses Licht an.
30	B3: Ich weiß dafür nicht wie ich das halten soll, damit das nicht mehr so (unv.) so okay?
31	I: Ja, jaja für mich ist das prima. Ja schön! Freut mich, wie gesagt: Ich bin Anna Spengler, ich studiere an der Universität Osnabrück und dort bin ich jetzt im 5. Semester im Master und studiere dort Erziehungswissenschaften und im Rahmen meines Masterstudiums schiebe ich jetzt auch die Arbeit und führe deswegen jetzt auch die Interviews durch, da geht es um Fortbildungsangebote/
32	B3: Ich verstehe dich nicht. Einfach vom Hören ist es schwierig.
33	[Kommunikation zur Lösung des technischen Problems]
34	I:Bist du auf der Arbeit oder zu Hause?
35	B3: Ich bin zu Hause.
36	I: Ah okay schön. Ähm also mich interessiert der ZRM-Kurs als Fortbildungsangebot im pädagogischen Bereich. Genau ich erzähl einfach mal kurz was zum Verlauf des Interviews, damit du Bescheid weißt was auf dich zukommt. Und dann beginnen wir einfach.
37	B3: Genau.
38	I: Also ich rechne damit, dass es ungefähr so 40 Minuten dauert. Sollte es länger oder kürzer sein, ist das überhaupt nicht schlimm. Das ist nur ein ungefährender Richtwert.
39	B3: Ich hab da mein Kind, der ist da für sich am Arbeiten und vielleicht braucht der was.
40	I: Ah okay, kein Problem ((lacht))
41	B3: Genau, es ist wie es ist.
42	I: Genau. Ähm am Anfang stelle ich ein paar Fragen zum/ also ein paar biografische Fragen zur Vergleichbarkeit und da beantwortest du auch nur das was du auch beantworten magst.
43	B3: Ja
44	I: Und danach gibt es ein paar erzähleinladende Fragen. Und da kannst du gerne und gut viel reden und besonders freue ich mich immer über Beispiele, die finde ich immer/ die sind mehr zum Anfassen
45	B3:ja
46	I: zum besseren Verständnis. Es gibt dabei auch kein richtig oder falsch. Mich interessiert alles was für dich wichtig ist. Ich werde die Interviews später ja auch auswerten und damit das für mich einfacher ist und

	auch damit ich mich auf das Gespräch gut konzentrieren kann, nehme ich die Interviews auf. Also nur den Ton.
47	B: Ja.
48	I: Ist das für dich in Ordnung?
49	B3: ja gar kein Problem
50	I: Prima. Also ich anonymisiere auch alles und es wird nur für wissenschaftliche Zwecke verwendet.
51	B3: gut.
52	I: Hast du noch irgendwelche Fragen, bevor wir anfangen?
53	B3: Nein, ich kann dir einfach sagen, ich bin noch nicht lange mit ZRM am Arbeiten. Ich habe erst mit drei Jugendlichen gearbeitet.
54	I: Ja okay, das macht nichts. Da frage ich dich später ein bisschen zu (.) was deine Erfahrungen damit sind.
55	B3: Genau, gut.
56	I: Ähm, genau! Du bist weiblich und wie alt bist du denn ungefähr?
57	B3: ((lacht)) Ich bin ungefähr genau 43.
58	I: okay ((lacht)). Du bist aus der Schweiz, das weiß ich schon. Aus welchem Kanton bist du denn?
59	B3: Aus [Kanton in der Schweiz]
60	I: Okay. Und kannst du mir ein bisschen was von deinem Beruf erzählen? Du hattest ja gesagt, dass du schulische Heilpädagogin bist.
61	B3: genau.
62	I: Da musste ich erstmal recherchieren was das genau ist. Das gibt es so gar nicht in Deutschland glaube ich. Bzw. nicht so. Magst du mir einfach mal ein bisschen davon erzählen, was auch dein Alltag ist und was das so für ein Beruf ist?
63	B3: Genau. Es gibt zwei Aspekte, zwei Möglichkeiten zu arbeiten für mich. Einerseits kann ich in einer Klasse für besondere Förderung arbeiten, in der Regelschule. Das sind Spezialklassen mit bis zu 12 Kindern. Früher hießen die Kleinklassen. Oder Hilfsschulklassen. Die sind für alle die Kinder die mit normalen Unterrichtsstoff nicht mitkommen. Seit 2009 wird in der Schweiz die Integration umgesetzt nach Artikel 17 des Volksschulgesetzes. Die besagt, dass alle in der Regelklasse unterrichtet werden können sollen. Egal ob sie Schwierigkeiten im Unterricht haben oder nicht. Trotzdem gibt es auch noch Sonderschulen für Kinder mit einem IQ (.) ich sag jetzt mal unter 85. Behafte mich jetzt nicht auf die Zahl aber so alles was unter den geistig behinderten Bereich geht oder sonstige Schwierigkeiten beinhaltet, welche eine Schulung in der öffentlichen Schule trotz Integration nicht möglich macht. Integration heißt, dass die meisten von diesen Klassen für besondere Förderung aufgelöst worden sind und die Kinder jetzt in der Regelklasse unterrichtet werden. Mit Hilfe der Heilpädagoginnen und Heilpädagogen. Meine Aufgabe ist es also, ähm, die Lehrkräfte zu unterstützen (.) und oder die Kinder zu unterstützen.
64	I: Okay, inwiefern die Lehrkräfte zu unterstützen?
65	B3: In der Planung.
66	I: Okay.
67	B3: In der Planung und Durchführung oder auch ich kann ähm mal einen Test durchführen und sagen die Schwierigkeit liegt da und da oder (.) Weißt du, einfach im Verständnis die Lehrkräfte unterstützen, ähm

	weil sie ja nicht ausgebildet sind als Heilpädagogin oder Heilpädagoge. Also ergänze ich mit meinem Wissen die Unterrichts/ also die Analyse der Unterrichtssituation und die Planung des ähm notwendigen Unterrichts.
68	I: Okay. Aber dann nur für das zu integrierende Kind oder für die komplette Klasse?
69	B3: Es kommt drauf an, was benötigt wird. Ich habe hauptsächlich Begleitung von einzelnen Kindern. Aber jetzt war in einer Klasse ähm an meiner Schule war (unv.) für eine Projekt zum Thema "Umgang miteinander" weil da so Mobbingverdacht auch grad gekommen ist und da hab ich mit der Kollegin diese Intervention geplant und diese Schritte geplant und durchgeführt. Das ist einfach nach Bedarf.
70	I: mhm okay. Also nicht nur für das Inhaltliche, also schulisch Inhaltliche sondern auch für das Zwischenmenschliche.
71	B3: jaja absolut! ja.
72	I: okay.
73	B3: Gehört dazu.
74	I: Aber beide Aspekte auch.
75	B3: Ja genau.
76	I: mhm. Und ähm, wie lange bist du schon in dem Beruf?
77	B3: Lange. Ääh. Du fragst mich jetzt Zahlen. Ungefähr 2013 habe ich begonnen mit der Ausbildung.
78	I: Und ähm, wie kann ich mir da so einen Alltag vorstellen?
79	B3: Ich gehe hin, ich weiß (..) woran die Kinder arbeiten. Ich gehe während der (.) Lektionen die habe weiß ich wann ich mit welchem Kind arbeite. Ich ähm (...) schaue ja woran bist du jetzt (.) meine Schularbeiten sind mit Wochenplan, dh. die Kinder teilen sich ein oder ist dir bekannt so ein Wochenplan?
80	I: äh ja so ein Stundenplan, oder?
81	B3: Ne, der Stundenplan ist ähm (.) dass das abgemacht wurde wann ist welche Lektion und die Lehrkräfte sind dann / geben den Kindern die Freiheit ihren Plan zu erfüllen in der Woche. Also für Einige ist das ganz okay. Die können dann auswählen wollen die jetzt Mathe machen oder Deutsch oder etwas Naturmäßiges oder Gemeinschaft. Sie haben einfach eine klare Angabe welche Abgaben sie welchen Arbeits(unv) lösen müssen und können sich das dann selbstständige einteilen. Für Einige ist das eine Überforderung. Die wissen dann eine Woche lang nicht was machen. Fangen mal mit dem an, dann mit dem und dann mit dem und am Schluss haben sie fast nichts gemacht. Man weiß auch nicht was sie gelernt haben. Kritische Klammerbemerkung. Aber ähm (..) es ist (...) ja es kann so sein, dass es ein bisschen den Unterricht vereinfacht, weil dann kannst du sagen: ihr macht mal Wochenplan und mit der dritten Klasse mache ich eine Einführung oder es gibt dir ein bisschen Platz. Es kann dir ein bisschen Freiheiten geben.
82	I: mhm.
83	B3: Ich arbeite in einer Schule mit drei Klassen und jede Klasse ist/ beinhaltet die dritte bis zur sechste Klasse. Also jede Klasse ist mehrstufig von der dritten bis zur sechsten.
84	I: ahhh okay. Wie groß sind dann diese Klassen?
85	B3: Normal groß um die 20 bis 22 Kinder.
86	I: Okay.
87	B3: Und ähm das ist ein pädagogisches Konzept damit die Kinder nicht jedes Jahr eine neue Zusammensetzung haben und immer nachrutschen. Denn es gibt nicht genug Kinder in dieser Schule um

	eine reine dritte oder reine vierte, fünfte oder sechste Klasse zu machen. Aber es reicht für drei Klassen und wenn sie die so einteilen, dass du einfach weißt bei welcher Lehrkraft du bist und da rutscht du hoch. Dann hat es ein bisschen weniger Wechsel, als wenn du weißt "ich bin jetzt ein Jahr oder zwei Jahre bei dieser Lehrkraft, dann komme ich zur nächsten Lehrkraft usw."
88	I:mhm
89	B3: Also nochmal: Ich komme dahin, ich weiß mit welchem Kind ich heute arbeite. Ich schaue, woran bist du am Arbeiten im Wochenplan. Wo brauchst du meine Hilfe. Und dann habe ich natürlich noch meine Sachen die ich gerne mit ihnen ich machen würde. Weil ich weiß, mit diesem Kind muss ich das Leseverständis üben oder mit diesem Kind schaue ich Mathe oder Arbeitsstrategien oder so.
90	I:mhm.
91	B3: Und so arbeite ich.
92	I: okay, super. Und die Kinder sind dann sind ja auch unterschiedlich alt wenn ich das verstehe.
93	B3: genau
94	I: Also höchstens (...) 15? Kann das sein?
95	B3: neun, zehn, elf und zwölf so in der Regel.
96	I: ahh okay.
97	B3: Ja, weil die gehen mit sieben Jahren ja in die erste Klasse und kommen mit neun in die dritte oder so. Vielleicht sind sie noch acht Jahre alt am Anfang. So acht, neun, zehn, elf (.) zwölf. So rum ja.
98	I: ja (..) wundere dich nicht, wenn ich immer so nach unten schaue. Da ist mein Spickzettel mit den Fragen.
99	B3: ja ((lacht)) kein Problem.
100	I: ((lacht)) ähm. Genau öhm. Du hast dann auch/ also dein pädagogischer Hintergrund ist ja, dass du ähm diese Ausbildung als pädagogische Heilpädagogin gemacht hast.
101	B3: Genau. Ich habe dafür fünf Jahr Lehrerseminar gemacht. Das war Vollzeit. Und dann habe ich ähm ungefähr zwei Jahre als Stellvertretungen gearbeitet und habe dann das Sonderpädagogische Seminar begonnen. Das geht/das ging damals drei Jahre berufsbegleitend. Drei Tage Schule und zwei Tage Ausbildung.
102	I:mhm. Also wenn ich das richtig verstehe, dann hast du am Anfang ähm, Lehrkraft/
103	B3: jaja
104	I: und dann die Ausbildung obendrauf gesetzt.
105	B3: Das ist eine Zusatzausbildung. Heute wäre es ein Master. Das gab es zu meiner Zeit noch nicht ((lacht)).
106	I: okay ((lacht))
107	B3: Master in schulischer Heilpädagogik.
108	I: Jap. Also quasi eine Spezialisierung.
109	B3: Ja absolut.
110	I: Okay! Und ähm. Weißt du, wann du am ZRM Kurs mitgemacht hast.
111	B3: Das war letzten Januar.
112	I: Ahh also noch ganz frisch ((lacht)).

113	B3: jajaja ((lacht)).
114	I: okay! Woher hast du von dem Kurs erfahren?
115	B3: Von meiner Schwägerin. Die hat mir an der Weihnachts/ an der Familienweihnachtsfeier hat die mir vorgeschwärmt, dass das so ein gutes Konzept ist und das hat mir sehr eingeleuchtet und das hat mir/ ich schätze sie auch sehr und ich wusste, das ist ganz etwas Gutes und das will ich machen. Und dann habe ich den erst besten Kurs gebucht. Das war im Januar.
116	I: okay. Was war das für ein Kurs? Kannst du dich daran erinnern?
117	B3: Das waren zwei Tage. ZRM Basis-Kurs.
118	I: Weißt du noch von wem der gemacht wurde? Also war das/
119	B3: Von [Name der Trainerin]
120	I: Sag mir gar nichts.
121	B3: Ja, es war in Zürich.
122	I: Und ähm. Kannst du dich noch gut an den Kurs erinnern? Also was ist dir da besonders in Erinnerung geblieben? Was hat dir da besonders gut gefallen? Was waren deine Eindrücke davon?
123	B3: Ähm, was mich/ was gefallen hat ist, dass Leute ganz wesentliche Sachen für sagten, die mich gar nicht kennen. Nur anhand einem Bild.
124	I: mhm.
125	B3: Das hat mir sehr gefallen. Ich hatte diese Spirale. Ich weiß nicht ob du es vor dir hast. So eine blau, ockerfarbene Spirale. Mehr nicht.
126	I: Ahhh ja doch. mhm.
127	B3: ja oder? Und es sind so viele wesentliche Hinweise gekommen, die man wirklich gut gebrauchen konnte.
128	I: mhm.
129	B3: Und ähm. Ja es hat auch gut/ der Transfer hat danach auch gut geklappt.
130	I: Was meinst du damit?
131	B3: Also dass ich das gut übertragen konnte in den Alltag.
132	I: okay. Hast du da ein Beispiel für mich?
133	B3: ähm. Mein Motto-Ziel war (...) eigentlich schlussendlich die Kernaussage: "Ich liebe mich".
134	I: mhm.
135	B3: Also um Selbstliebe und es war etwas was ich ähm (.) auf meinem Weg schon sehr lange am Bearbeiten war.
136	I: mhm
137	B3: Und dann dieser ZRM und auch ähm dank des Mikroembodiments, ein großes ist gar nicht entstanden in diesem Kurs. Es war irgendwie zu dicht oder so. Mein Mikroembodiment ist das hier: [Beim Skype Video streichelt sie sich zärtlich über die Wange.]
138	I: okay.

139	B3: und es hat geklappt. und hat mich wirklich so in Kontakt gebracht mit der Selbstliebe.
140	I: ahh okay.
141	B3: und es war sehr grundlegend. Kannst du dir vorstellen.
142	I:mhm.
143	B3: und deshalb. ja es hat einfach sehr gut mit der Übertragung geklappt. Obwohl ich schon sehr viel an Persönlichkeitsarbeit gemacht habe. Bisher. Und auch sehr viele spirituelle Kurse besucht habe, die mir sehr viel gebracht haben aber so am Übertragen. Du machst einen Kurs und es ist alles klar und Halleluja. Und dann kommst du nach Hause und es wird wieder schwierig.
144	I: okay.
145	B3: und das. Dieser Schritt, diese Selbstliebe im Alltag zu leben, wirklich zu verankern ist mir wirklich durch diese ähm ZRM (.) ähm Methode gelungen.
146	I: ah schön. Also wenn ich das richtig verstehe. Durch das Mikromovement, an die Wange fassen/
147	B3: Ja unter anderem und das Bild auf dem Handy und noch die, die ähm Primes.
148	I: ahh okay.
149	B3: Also sind das so die Methoden die dir da auch besonders gut gefallen haben. Die da auch sehr hervorgestochen sind.
150	B3: Genau. Und jetzt vergisst du wieder, welchen Namen ich vorher gesagt habe.
151	I: Ja ((lacht)) natürlich.
152	B3: Weil es war nicht alles, über jeden Zweifel erhaben, was da von der Kursleitung her gemacht wurde und gehandhabt wurde, fand ich. Und trotzdem hat es gewirkt.
153	I:mhm / Entschuldigung mein Freund ist gerade von der Arbeit gekommen ((lacht))
154	B3: ((lacht)) kein Problem. Es war zum Teil zu gedrängt oder zu wenig vertieft oder sonst. Aber es hat auch so geklappt. Das hat mich sehr von der Methode überzeugt ((lacht)).
155	I: ((lacht)) das es auch einfach so geklappt hat.
156	I: Ja. Gab es auch irgendwas, was dir nicht so gut gefallen hat oder optimieren könnte aus deiner Sicht?
157	B3: Ja, ich finde sie hätte damals nicht aus dem Raum gehen sollen, als wir uns Kurzberatungen geben haben, weil wir ähm. Es war zum Teil/ hat sie (.) es gab jemand sie hatte dann ein falsches Beispiel oder? Irgendwie eines mehr als 70 ähm, ich weiß jetzt auch nicht mehr. Dringend oder /
158	I: Bei den B-Situationen?
159	B3: Genau. Es war gar keine richtige Situation, sondern etwas, ein viel zu großes Zahnrad und dann (..) ja da war die Kursleitung gar nicht da um uns aus dieser Sache zu helfen. Es war trotzdem zeitlimitiert und wir mussten da selber herausfinden. Und ja so. Und uns da ein bisschen (..) ist schon okay ((lacht))
160	I: Wie habt ihr dann aus dieser Situation gefunden? Oder habt ihr das dann einfach/
161	B3: Ich hab das erkannt. Ich habe bemerkt "Du sprichst da von einer Situation die wir gar nicht so beraten können". Und ähm "Gib uns eine einfachere" Aber es hat halt Zeit gekostet und dann war alles wieder so ein bisschen eng.
162	I: Okay.

163	B3: ja. Aber egal, es hat ja geklappt ((lacht)).
164	I: ((lacht)) ja okay. Ähm meine weitere Frage ist, ob du mir von deinem Motto-Ziel erzählen magst. Aber das hast du ja schon getan ((lacht))
165	B3: genau ((lacht))
166	I: Selbstliebe und auch das Bild hast du mir auch genannt. Wie war es für dich das Bild zu wählen? Also wie?/
167	B3: Das war super einfach, weil es das einzige war, was Sinn gemacht hat. Und den Rest habe ich gar nicht mehr angeguckt. Das war ganz klar. Dieses Bild ist es und fertig.
168	I: Okay, woran hast du das gemerkt?
169	B3: Ähm (.) das war einfach das Gefühl. Ja, ich wusste es einfach.
170	I: Und ähm die/ also es werden ja in dem Zürcher Ressourcen Modell Ressourcen aufgebaut. Und da sind ja diese fünf großen Ressourcen. Also einmal das Bild, das Motto-Ziel, ähm die Erinnerungshilfen, das Embodiment und die sozialen Ressourcen. Ähm und die hängen ja auch alle zusammen. Aber was ist für dich persönlich so die Ressource, mit der du am meisten anfangen kannst. Oder die du favorisierst.
171	B3: Also ich bin sehr bildlich orientiert. Das spricht mich an. Das war sicher das Bild. Und die Primes. Und das Embodiment auch noch.
172	I: okay.
173	B3: Und die anderen, also soziale Ressourcen (.) ähm. Könnte ich gar keine nennen, weil es hat sich nichts von dem Kurs her als wahnsinnig bleibend ergeben. Und dann, ja. Eigentlich ich habe sonst auch niemanden miteinbezogen in diesen Prozess.
174	I: mhm auch nicht privat.
175	B3: ja.
176	I: Mhm. Und in wie fern hat sich der ZRM auf deine Arbeit ausgewirkt. Oder hast du/ du hast den Kurs ja wahrscheinlich für dich persönlich gemacht.
177	B3: Ja genau.
178	I: Aber hast du/
179	B3: Ich habe jetzt ja die Ausbildung angefangen als ZRM-Trainer.
180	I: Ahh okay.
181	B3: Und deshalb ähm (.) bin ich da, wie soll ich sagen, ganz an der Quelle. Und ich bin die Einzige in der Gruppe die noch nie einen Kurs vollständig durchgeführt hat.
182	I: Okay.
183	B3: Aber ich habe angefangen mit drei Mädchen in der fünften und sechsten Klasse.
184	I: Mhm.
185	B3: Ähm und das. Ja das ist sehr (..) eindrucklich. Ja mit ihnen zu arbeiten und zu schauen was dabei herauskommt.
186	I: ((lacht)) noch mehr als die Arbeit die du mit den Kindern machst interessiert mich auch vor allem auch was dieser Kurs mit dir persönlich gemacht hat INBEZUG auf deine Arbeit. Also ob du deine Arbeitsweise mit weit auch irgendwie verändert hast. Weil wenn du meinst / also das ist ja ein Kurs der auf

	Persönlichkeit beruht und die spielt ja auch in der pädagogischen Arbeit eine große Rolle, wie du als Lehrkraft bist und hat sich da auch irgendwie eine Veränderung herauskristallisiert nach dem Kurs?
187	B3: Das ist schwierig da wirklich den Finger draufzuhalten. Ich war in einer anderen Arbeitssituation, die von den Kolleginnen her sehr anspruchsvoll war.
188	I: Wie meinst du das?
189	B3: Ich bin da nie wirklich, äh, ins Team reingekommen. Und es war immer so, also als Heilpädagogin kommst du von außen und bringst dich ein. Ich habe in vier verschiedenen Kindergärten gearbeitet. Und eine Person dort hatte so hmm die Stricke in der Hand, die Fäden in der Hand. Und solange alles gut, weißt du. Solange du zudienst ist alles okay und sobald du etwas willst uhh da ist gar nicht mehr gut, oder?
190	I: Okay.
191	B3: Stricke zeihen und so und Manipulieren und deshalb. Ähm ist jetzt auch schwierig zu sagen, inwiefern der ja/ also ich habe im Sommer vor einem Jahr habe ich dort angefangen in diesen Kindergärten und nach einem halben Jahr quasi habe ich den Kurs gemacht (..) ähm Es ist jetzt schwierig zu sagen, woher was kommt. Aber es war nachher ziemlich klar, dass ich dort nicht bleibe. Und das hat ja auch was mit Selbstliebe zu tun, dass du in einem destruktiven Setting nicht bleibst. Und ich kann dir jetzt nicht sagen wieviel hat sich dadurch verändert durch den Kurs oder wie viel war sowieso einfach klar (..) ja. Ich sehe jeden Schritt, den ich von der Persönlichkeitsbildung mache als einen weiteren notwendigen Schritt, der mich weiterbringt. Da ich ja nicht nur auf diese ZRM-Ebene arbeite, auch andere Standbeine habe, oder Ausrichtungen habe, jaa ist es noch schwierig zu sagen, ja, wie sehr mich das verändert hat, oder? Also was sicher eine (unverständlich) der Trainerausbildung noch so in (unverständlich) sitzt, die mich sehr zum Nachdenken anregen sind die ganzen ähm neurowissenschaftlichen Aspekte, die mich viel an unserem Schulsystem hinterfragen lassen.
192	I: Okay, also die Art und Weise zu lernen?
193	B3: Ja genau. Dass es gar nicht hirngerecht ist, wenn ich lese "unser Hirn ist darauf ausgerichtet möglichst wenig zu arbeiten." Und wir sind immer mit: "Und du musst jetzt 45 Minuten das und 45 Minuten dies" und ähm nicht interessenbezogen oder nur zufällig. Das sind alles Aspekte, die ich parallel zu den Fragen, die ich mich sowieso stelle die da noch dazukommen. Einen Moment bitte. [Spricht auf Schweizerdeutsch mit ihrem Sohn und kurze Vorstellung und Interaktion zwischen Interviewerin und Sohn der Befragten]
194	I: Wo waren wir? Ähm genau ähm ich wollte einfach mal wissen wie sich der Kurs auf deine pädagogische/ also auf DICH in Bezug auf deine Arbeit ausgewirkt hat. Da hattest du mir ja erzählt dass du auf der einen Seite da bist du dir nicht sicher/ also es hat sich was geändert aber wie viel Einfluss jetzt der Kurs davon hatte ist jetzt nicht so/ kann man nicht so klar benennen.
195	B3: ja.
196	I: Ähm. Aber beobachtest du an dir selbst, dass du beispielsweise wenn du in stressigen Situationen bist oder in schwierigen Situationen in deinem Alltag mit den Kindern oder mit anderen Lehrkräften zusammenarbeitest ob da/ ob du da dein Motto-Ziel noch umsetzt oder dann im Nachhinein überlegst "ah ja! Da habe ich meinem Motto-Ziel entsprechend gehandelt"
197	B3: Ja, ich glaube ich habe es sehr integriert. Ich merke nicht mal mehr "Ja jetzt hat es geklappt." oder? Ich habe in der Zwischenzeit ja in der Ausbildung noch ein Bild gezogen. Und dann/ jetzt gerade vor einer Woche mit Freundinnen zusammen. Und ich mein, ich merke das zweite Bild habe ich auch schon mit Primes verankert und das funktioniert total.
198	I: Okay. Was heißt "funktioniert total"?
199	B3: Ähm, das ist das Bild vom kleinen Fuchs auf der Wiese. Mein Motto-Ziel ist: "Ich lebe meine Füchschenfreude und erkunde glücklich die spannendste Fährte". Das ist mehr etwas für die Freizeit,

	oder? Ich habe mir die Primes auch in der Schule gesetzt. Ich guck dort auch wirklich viel auf die Freude. Das ist ein so wichtiger Motor. Auch dass die Kinder auf die Freude achten.
200	I: "Wichtiger Motor" Was meinst du genau damit?
201	B3: Also es gibt zum Beispiel so viele Situationen, in denen vorgegeben wird was jetzt zu machen ist. Das Intrinsische verkümmert. Und mir ist es so wichtig dieses Intrinsische zu Pflegen und zu Hegen in der möglichen Situation damit sich die Kinder dessen auch bewusst sind: "Was will ICH eigentlich?" Das fängt an mit ähm ob du sagst: „Gib mir eine rote Farbe und schreib oben (unverständlich) oder ob du sagst "Nimm die Farbe die dir JETZT gerade am besten gefällt". Und das ist ein anderer Anspruch, ein anderer Impuls. Diese Impulse zu geben ist mir sehr wichtig. Letztens habe ich wieder mit zwei größeren Mädchen gesprochen. Etwa fünfte Klasse und habe gesagt: "Du Mädels ich sehe euch in dieser Lektion immer einfach etwas zeichnen." - "Ja wir sind schon fertig mit dem Wochenplan" und Kehrseite der Medaille, die die schon fertig sind, die wissen nicht mit sich anzufangen oder? Dann malen sie etwas. Und ich sage ihnen: "ja das ist jetzt eure Zeit. Organisiert euch etwas, was euch wirklich glücklich macht. Weil jetzt ist nicht jemand da der dir sagt du musst noch Arbeitsheft Seite 42 noch Aufgabe 2 a und b lösen", oder? Und ich will dass sie offen bleiben für ihre Interessen. Und da will, dass sie aufmerksam werden, wann sie Nischen haben dafür, weil das ja extrem selten abgeholt wird wirklich. Im Unterricht so wie er im Moment geführt wird, oder?
202	I: Und was haben die beiden Damen dann gemacht?
203	B3: ja und dann haben sie ein bisschen überlegt und die eine hat gestrahlt. Ich hatte das Gefühl, die hat mich verstanden. Und die andere die hat gesagt: "Ja das hier macht mich glücklich."
204	I: Ah okay.
205	B3: Ich habe aber das Strahlen nicht gesehen in ihren Augen. Deshalb denke ich muss ich ein paar Mal so (..) auf Schweizerdeutsch sagt man: " druf ufferlüpfe" wie jemanden auf etwas hochheben bis diese Person wirklich ähm draufsteigt, oder? Vielleicht muss ich noch das Gewicht wirklich selber hochheben. Verstehst du was ich meine? Ich muss so ein bisschen draufstoßen.
206	I: Ja so ein bisschen hebammenmäßig.
207	B3: Ja! Wirklich nochmal Impulse geben in diese Richtung.
208	I: Und die, die gestrahlt hat, hat sie dann auch weitergemalt?
209	B3: Ja es war eine kurze Zeit. Ich glaube sie konnte sich in der kurzen Zeit nicht anders organisieren, oder?
210	I: Aber sie wird aufmerksam.
211	B3: Ich glaube ähm, es könnte sein, dass sie noch auf den Geschmack kommt.
212	I: Mhm, ah schön.
213	B3: Ja? Und ähm wenn wir von der Selbstliebe sprechen, dann ist es extrem wichtig, dass ich mich selber liebe für alle um mich her, um mich herum. Auch ähm, insbesondere für die Kinder in der Schule und äh ich hoffe sie merken es ((lacht)).
214	I: ((lacht)) Mhm schön. Ähm erinnerst du dich noch an bestimmte Situationen, also beispielsweise das mit den beiden Mädchen war schon ein schönes Beispiel, ähm hast du noch irgendwelche Situationen wo dir das aufgefallen ist, also das eine oder das andere Motto-Ziel das du hast.
215	B3: Ja ähm, also immer beim (...) das Unterrichten hat ja immer mit Beziehung zu tun. Und wenn ich meine Selbstliebe spüre, dann bin ich unantastbar, ähm, wenn ich angegriffen werde. Und das ist extrem wichtig als Vorbild und als Bezugsperson. Ja natürlich kann mich etwas treffen, oder? Aber es kommt drauf an, ob ich nachher in der, also diese nötige Distanz habe in dem Moment zu sagen "Ja, für mich ist das jetzt so"

oder ob es mich reinzieht, oder? Und äh ich bin mir sehr bewusst, dass ich jetzt äh dadurch dass ich erst ein halbes Jahr da bin, immer noch sehr im Beziehungsaufbau bin. Und die wissen ja noch gar nicht ob sie mir Vertrauen können oder nicht. Aber ähm eben in der ähm Intervention von der Klasse von der ich dir erzählt habe, ist schon mal ähm ist schon mal das eingeflossen. Wir haben das Bild gehabt von der Ampel. Also wenn die Ampel auf Grün ist, dann ist es mit Wohl. Da habe ich auch wirklich so ähm wie sagt man, ähm, hilft mir das Gefühl des Körpers zu lesen, wie ist der Fachbegriff?

216 I: Ähm, was genau meinst du? Meinst du die somatischen Marker?

217 B3: Genau! Somatischen Marker. Die habe ich schon einfließen lassen, oder? Wenn du auf grün bist, dann ist der Bauch entspannt, du atmest ruhig, du fühlst dich entspannt und du bist glücklich. Bei orange, dann bist du wachsam. Es zieht sich ein bisschen zusammen, vielleicht hältst du kurz den Atem an, du schaust herum, oder? Und bei rot ist es so schlimm, da gibt es nur noch Stopp. Und das ist eben eine Krisensituation, wenn zwei sich prügeln oder so und dann haben wir das auch einfließen lassen, weil erstens durch das Bewusstsein der Selbstliebe ähm geht es mir wirklich darum zu vermitteln, dass sie selber wissen, jetzt geht es mir gut, diese Selbstwahrnehmung und dass sie auch diese ähm diese Körpersignale, diese somatischen Marker auch einbeziehen können und merken "ah ja, jetzt bin ich ein bisschen aufgeregt" oder? oder "es zieht sich bei mir alles zusammen, ich bin schon auf Rot" oder? Das ja das so Punkte wo ich weiß, dass kommt direkt vom ZRM.

218 I: Okay.

219 B3: Und ein anderes Beispiel ist, ähm, ich habe einen Schüler, dem bin ich mich am Annähern, weil der wollte jetzt eine Pause machen von der Heilpädagogin die da vorher war und jetzt bin ich mich am Annähern dass er annimmt dass er meine Begleitung hat. Weil der braucht sie ((lacht)) ja und ähm dann bin ich zu ihm und hab ihm beider Mathematik mit diesen Klötzen geholfen, wie er sie aufbauen muss und ähm damit er dann die verschiedenen Richtungen abzeichnen kann und so weiter und dann hat er das ganze gedreht und ein Klotz ist umgefallen. Dann habe ich ihm gesagt, ja weißt du, das ist ein physikalisches Gesetz und habe denen dann da erzählt was Trägheit ist und wenn man das Blatt, nee er wollte unten ein Heft wegziehen und weil er das langsam gemacht hat ist das gekippt und ich habe ihm gesagt "du wenn du das einfach reißt, dann bleiben die Klötze stehen, oder?" und ähm das habe ich ihm und dem vis a vis dem Gegenüber habe ich das so gut erzählt und dann sagt der Junge ähm zu seinem Kollegen "Ja das hat dich jetzt interessiert oder?" Dann habe ich ihm gesagt "Du" ((lacht)) so mit dem Hintergrund meiner Selbstliebe oder? Dass ich jetzt für mich einstehe und auch auf der Basis der Beziehung habe ich ihm gesagt dass das jetzt für mich wirkt oder? Wie unglaublich abschätzig, abschätzend, nein abschätzig er jetzt ist und dass ich mir etwas anderes wünsche von ihm. Und das ist diese Art von Verbindlichkeit und von Beziehung und von ähm "pass auf du bist okay aber dein Verhalten, das schauen wir zusammen an. Und ich bin okay und ich lasse mir nicht alles sagen von dir. Und gleich reagieren und so. Was meinst du?"

220 I: Wie hat er darauf reagiert?

221 B3: Er hat den Kopf gesenkt weil sein Muster ist ein bisschen ja eben auch mit dem Wochenplan mit dem er überfordert ist, ist immer sein Muster "Ja ich kann es nicht, ich bin nicht gut genug." Und dann hat er den Kopf gesenkt und gesagt "Ja ischt guat" so. Und dann sage ich: "Ja, ist wichtig, weil sonst haben wir keine gute Basis zum Zusammenarbeiten oder? Das ist mir sehr wichtig, dass du anständig bist, dass wir sozusagen es ist mir für dich wichtig, es ist mir für mich wichtig. Aber auch für dich, weil ich will dass du ein anständiger Junge bist, so. Und das sind so kleine, ja ähm kleine Signale, die man geben kann. Und wenn jemand ähm, wie soll ich sagen, wenn jemand auf der Platte hat "Ich bin nicht gut genug" dann braucht es einige von denen bis jemand ein bisschen sich öffnet und denkt "ah vielleicht bin ich ja trotzdem irgendwo gut genug."

222 I: Mhm, ja schön. Und ähm, genau. Ähm wenn ich das jetzt richtig mitbekommen habe, hast du die ZRM-Kurse auch selbstständig für dich auch nochmal angewendet?

223	B3: Jaja.
224	I: Das war kein Problem und/
225	B3: Was meinst du?
226	I: Das war für dich kein Problem, du wusstest wie man das selbstständig nochmal für sich selber anwendet und sowas?
227	B3: Ähm meinst du einfach ähm jetzt gegenüber der Schülerinnen oder für mich selber?
228	I: Für dich selber.
229	B3: Jaja. Das klappt. Das klappt.
230	I: Machst du das oft? Dass du da/
231	B3: Nein ich habe jetzt nach dem ersten Modul habe ich/ waren wir in den Ferien zusammen mit meiner Schwiegermama. Und sie hat mitgemacht und [Name des Sohnes] hat mitgemacht und ähm das war sehr spannend und ergiebig und sie haben mir nochmal den Korb gefüllt weil ich eben ähm bisschen eine lange Geschichte: Im ersten Modul zur Trainerausbildung mussten wir noch einmal ein Bild holen und dann habe ich das falsche Bild gewählt. Und ich habe es nicht geschnallt, bis es wir schon zwei drei Schritte weiter waren. Und dann habe ich endlich geschnallt, irgendetwas stimmt einfach nicht, stimmt einfach nicht mit dem Bild. Und ähm ja. Ich habe dann gemerkt es war falsch weil ich das falsche Ziel hatte. Und mein Ziel war: "Wie kann ich die beste Version von mir selber leben?" Aber es war nicht nur negativ und ich habe das nicht nur geschnallt und das Bild hat gepasst und ähm der erste Korb hat irgendwie gepasst ja oder? Aber ich bin einfach nicht richtig glücklich geworden damit. Und bis ich es geschnallt habe, ja eben. Dann habe ich das Füschen bekommen und damit bin ich jetzt glücklich und dann hat mir meine Familie noch den Korb gefüllt und ja das war dann, dann war ich wieder auf dem Gleichstand, oder? Und konnte Primeshopping gehen ((lacht)) ja und umsetzten. Und vor zwei Wochen war ich mit äh zwei Freundinnen zusammen und dann haben wir einfach Bilder zu etwas gezogen und ein Motto-Ziel und äh Prime-Ideen ausgetauscht und so. Nur so im kleinem Rahmen, ja.
232	I: Ah schön. Und dann sind das einfach persönliche Themen zu denen ihr das gemacht habt.
233	B3: Ja! Jaja.
234	I: Okay! Ähm. Also ich bin fertig mit meinen Fragen zum ZRM. Ist denn noch irgendetwas was dir auf den Fingern brennt. Etwas was du gerne noch sagen möchtest? Oder irgendetwas was du betonen möchtest?
235	B3: Ja ich will wissen worauf willst du hinaus?
236	I: Ich persönlich? In meiner Arbeit?
237	B3: Jap.
238	I: In meiner Masterarbeit beschäftige ich mich mit professionellen pädagogischen Haltungen. Und ähm meine Dozentin aus Osnabrück hat das ganz speziell definiert, was das für sie bedeutet. Und ähm ich möchte einfach herausfinden ähm ob man seine Haltung in Fortbildungsangeboten lehren kann. Also sich selber auch zu regulieren und ähm einfach zu schauen ob man sich persönlich auch noch mal ändern kann (.) ähm genau. Darauf möchte ich hinaus.
239	B3: Mhm. Und war das jetzt hilfreich was du von mir gehört hast?
240	I: Ja sehr! sehr sehr.
241	B3: Okay. Das freut mich.
242	I: Ich fand es sehr spannend, wie du dann auch mit den Kindern umgehst und was das für dich eben auch

	ausmacht und ähm gerade auch die Selbstliebe finde ich sehr schön ähm weil es geht ähm in meiner Arbeit auch viel um das Selbst und ähm das eine professionelle pädagogische Haltung eben hm viel mit der Regulierung von Gefühlen zu tun hat also du kannst dich vielleicht an die Affektbilanz erinnern und die ist sozusagen die Grundlage meiner Arbeit. Dass man in der Lage ist, seine Gefühle zu regulieren. Deswegen fand ich das Beispiel mit der Ampel auch sehr schön, das man da auf sich achtet und sagen kann ähm wo bin ich jetzt gerade und ähm wenn ich jetzt auf Rot bin ich Stopp sagen kann. Das finde ich ganz klasse. Das ist ja auch ein Tool was man ja, dass das ganz wichtig ist, dass man das beherrscht. Im schulischen Kontext. Also einmal auf der Lehrerseite und Lehrer sind ja auch immer Vorbilder für Schüler/
243	B3: Ja genau.
244	I: Und dass man das auch an die Schüler weiterträgt
245	B3: Ja.
246	I: Hattest du dir das Tool selber ausgedacht? Bzw. wie kam es dazu, dass du das mit der Ampel eingeführt hast?
247	B3: Ja das ist mir so in den Sinn gekommen. Jap weil ich habe wirklich gemerkt, da waren so (atmet laut aus) da war so ein, wie soll ich sagen, so etwas Unrealistisches im Raum. Dass sich die Kinder zum Teil gesagt haben "Du hast mich jetzt so enttäuscht" und ähm "und mein Vertrauen ist jetzt total gebrochen" wirklich so Dramasachen wo ich denke "Hey Kinder ihr seid irgendwie um die zehn Jahre alt. Jetzt kommt mal ein bisschen runter, oder?" Und ähm ja auch so aufgebauscht mit ähm jemand piekst den anderen und der ist schon gemobbt, oder? Also weißt du so unrealistisches Zeug. Und ich habe zur Kollegin gesagt, wir müssen ihnen irgendwie Sprache geben. Wir müssen ihnen eine gemeinsame Sprache geben für "Wo ist noch gut, ja Moment aufpassen und wo geht es überhaupt nicht mehr für mich", oder? Und dann ist mir das Ampelsystem in den Sinn gekommen und ich habe es ihnen auch mit drei Bildern von Janosch so ähm zur Veranschaulicht, ja wo sie ganz zufrieden sind oder wo einer den Verkehr regelt so. Zum Aufpassen und da kamen alle diese Stichworte wie von selbst: Ja man muss die Augen offen halten, man muss gut aufpassen, man muss aufeinander schauen und dann wo sie prügeln, ja das geht mir gar nicht gut. Lauter so Sprache wo sie selber beigetragen haben. Eigentlich auch ganz schönes Beispiel vom Bild zur Sprache. Das gibt es im ZRM ja auch.
248	I: Ja schön. Und die Kinder die nehmen das auch so an? Und nutzen das auch.
249	B3: Ja! Ich denke schon. Sie haben auch eine Ampel bauen müssen, damit sie das auch wirklich veranschaulicht haben. Ja! Und ähm die eine Familie, die ganz ähm besonderes so auf "Ja mein Kind wird gemobbt und so", da hat mir die Mutter gesagt sie hat das für die andere Tochter auch eingeführt dieses Ampelsystem. Das fand sie super. Ja denke ich (lacht) skalieren und ja.
250	I: Schön! Muss ich mir merken ((lacht)).
251	B3: Ja ((lacht)). Ist gut.
252	I: Ähm. Möchtest du noch irgendetwas betonen. Irgendetwas was du noch sagen möchtest.
253	B3: Nein, ist gut für mich. Ja super.
254	I: Bist du soweit zufrieden? Ich glaube du wolltest mehr von dem ZRM erzählen wie du/
255	B3: AH NE! Das macht nichts. Es kommt wirklich darauf an was du brauchst. Ich dachte es geht wirklich um die Umsetzung mit äh ich bin ein bisschen abgelenkt schau mal wer da kommt [Sohn kommt]
256	[Unterhaltung mit dem Sohn, der während des Interviews ein kleines Holzschwert/Messer gebastelt hat]
257	B3: Nein ist okay.
258	I: Super! Dann bin ich soweit durch und bedanke ich mich ganz herzlich bei euch beiden ((lacht)) für eure

	Zeit.
259	B3: Gern geschehen.
260	I: Für das nette Gespräch. Hat mir viel Freude bereitet.
261	B3: Ja das freut mich.
262	I: Und ähm. Achso, was ich dich noch Fragen wollte. Eine letzte Frage. Wie lange bist du schon in deiner Ausbildung?
263	B3: Ähm ich habe erst angefangen im September. Ich habe drei Module gemacht und das dritte ist dann im März glaube ich.
264	I: Jetzt im September hast du.
265	B3: Ja ich werde jetzt im Juni fertig.
266	I: Ahhh okay. Ich habe jetzt auch eine Trainerausbildung begonnen ((lacht))
267	B3: Ahh okay. Wo bist du?
268	I: Auch im September aber das ist der Welpenkurs sozusagen. Der
269	B3: Der was?
270	I: Der Wepenkurs. Ich weiß nicht ob du davon gehört hast. Das ist für die junge Generation unter 30. Die bekommen nochmal finanzielle Unterstützung sozusagen ((lacht)).
271	B3: Ja, ist gut so. Und dann sprechen sie immer von den Erwachsenen ((lacht)) und dann meinen sie euch, obwohl wir auch alle erwachsen sind.
272	B3: ((lacht)) ja
273	I: Maja mag Hunde und deswegen sind wir die Welpen.
274	B3: Okay. Zum Abschluss muss die Rechnung ja auch stimmen. Jetzt bist du ein bisschen die Welpen und später hast du dafür auch die Rechnung oder?
275	I: Ja. Aber ich freue mich jedes Mal nach Zürich zu kommen.
276	B3: Ahh ja schön! Und ich fahre nach Stuttgart.
277	I: Achso das ist da bei Esslingen.
278	B3: Ja genau.
279	I: Ahh okay.
280	B3: Ja weil der nächste Kurs in Zürich hätte erst im Januar begonnen und das war mir zu lang. Da habe ich gesagt, du ich reise ich nehme das Hotel, es ist alles klar. ja.
281	I: Naja ist auch schön da.
282	B3: Bisschen Papa-Zeit.
283	I: Na gut ihr beiden. Vielen vielen Dank für eure Zeit.
284	B3: Ja. Gern geschehen und viel Erfolg dir vor allem.
285	I: Dankeschön. Ich schicke auch wenn ich fertig bin mit meiner Masterarbeit und alles korrigiert ist eine Rundmail auch nochmal an alle die teilgenommen haben und ähm weil es gab jetzt Interessenten die gemeint haben "Ja kann ich die Arbeit auch mal lesen"

286 B3: Ja gern! Ich auch!

287 I: Ja genau

288 B3: Das wäre super.

289 I: Okay macht es gut. Schönen Abend euch.

290 B3 und Sohn: Tschüss! Gleichfalls. (lachen)

Erklärung zur selbstständigen Abfassung der Master-Arbeit

Ich versichere, dass ich die eingereichte Master-Arbeit selbstständig und ohne unerlaubte Hilfe verfasst habe. Anderer als der von mir angegebenen Hilfsmittel und Schriften habe ich mich nicht bedient. Alle wörtlich oder sinngemäß den Schriften anderer Autoren entnommenen Stellen habe ich kenntlich gemacht.

Osnabrück, den 28.02.2018