

# **Nutzen und Chancen des Outdoor-Trainings**

## **Eine Methodentriangulation zur Überprüfung des Praxistransfers im betrieblichen Kontext**



### **Dissertation**

an der Fakultät für Pädagogik der  
Universität Bielefeld

1. Gutachter: Herr HD habil Dr. Johannes Fromme
2. Gutachter: Herr Prof. Dr. Wolfgang Wittwer

Vorgelegt von:

Heidi Kern  
Barthelstrasse 121a  
50823 Köln

Dorothee Schmidt  
St. Vither Str.11  
50933 Köln

Bielefeld im August 2001

## **Vorwort**

Der Zugang zum Thema Outdoor Training entstammt unserer langjährigen praktischen Tätigkeit in diesem Bereich.

Nachdem wir immer wieder mit der Frage konfrontiert wurden: „Was bringt so ein Training denn eigentlich?“ und wir als Antwort nur von unseren eigenen Erfahrungen sprechen konnten, regte sich in uns der Wunsch nach einer wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dieser Thematik.

Wir hatten das Glück, in der Firma Cosmopolitan Cosmetics auf Personalentwicklerinnen zu stoßen, die sich bereit erklärten, uns in unserem Vorhaben zu unterstützen. Somit konnten wir die Auszubildendengruppe als Probanden für unsere Studie gewinnen, bei denen wir uns an dieser Stelle noch einmal bedanken möchten für ihre Offenheit und die Bereitschaft, ihre Zeit in die zahlreichen Fragebögen und Interviews zu investieren.

Ein weiterer Dank gilt unserem ehemaligen Professor Jürgen Fritz, der den Weg, gemeinsam mit dem damaligen Bielefelder Dekan Prof. Dr. Meder, geebnet hat, um auch Fachhochschulabsolventen die Möglichkeit zu bieten, an der Universität zu promovieren.

An dieser Stelle möchten wir ebenfalls all den unzähligen Menschen herzlich danken, die uns die zweieinhalb Jahre unterstützt haben und ohne deren Zutun die Arbeit nicht die wäre, die sie jetzt ist.

Letztendlich danken wir uns auch gegenseitig, dass wir in der gemeinsamen Zeit Teamfähigkeit, Toleranz und Flexibilität bewiesen und so die Höhen und Tiefen, die solch eine Arbeit beinhaltet, gemeinsam gemeistert haben.

## Abkürzungsverzeichnis

AA	Aufgaben Aspekte
Abb.	Abbildung
AEE	Association of experiential education
Aufl.	Auflage
Anm.	Anmerkung
Bd.	Band
Bel	Belastbarkeit
BIP	Bochumer Inventar zur berufsbezogenen Persönlichkeitsbeschreibung
bspw.	beispielsweise
bzw.	beziehungsweise
ca.	circa
CATI	Corporate Adventure Training Institute
d.h.	das heißt
Diss.	Dissertation
Du	Durchsetzungsstärke
EB	Erreichbarkeit
ebd.	Ebenda
EF	Einfluss
EK	Einigkeit
engl.	englisch
e.V.	eingetragener Verein
etc.	et cetera
ESt	Emotionale Stabilität
Fa.	Firma
Fl	Flexibilität
FM	Führungsmotivation
Ge	Gewissenhaftigkeit
ggf.	gegebenenfalls
GM	Gestaltungsmotivation
HO	Handlungsorientierung
Hrsg.	Herausgeber
HS	Hohe Standards
IV	Informationsverteilung
Kap.	Kapitel
KH	Klarheit
Ko	Kontaktfähigkeit
KP	Kontaktpflege
LM	Leistungsmotivation
LT	Lerntransfer
NdB	Normen der Bereitschaft
NdU	Normen der Umsetzung
niederl.	niederländisch
NLP	Neurolinguistisches Programmieren
o.A.	ohne Angabe
o.J.	ohne Jahr
PI	Problemzentriertes Interview
RX	Reflexion
S.	Seite

SA	Soziale Aspekte
SB	Selbstbewusstsein
Sen	Sensitivität
SH	Sicherheit
Soz	Soziabilität
SYN	Synergie
Tab.	Tabelle
TKI	Team-Klima-Inventar
TO	Teamorientierung
TZI	Themenzentrierte Interaktion
u.a.	unter anderem
USA	United States of America
usw.	und so weiter
vgl.	vergleiche
Vol.	Volume
WS	Wertschätzung
z.B.	zum Beispiel
z.T.	zum Teil
zw.	zwischen
z.Z.	zur Zeit

# Inhalt

Abkürzungsverzeichnis	3
<b>Einführung, Problemstellung sowie Relevanz der Studie</b>	<b>9</b>
<b>1 Historische und konzeptionelle Grundlagen des Outdoor-Trainings</b>	<b>13</b>
<b>1.1 Bestandsaufnahme zum Outdoor-Training</b>	<b>13</b>
1.1.1 Definitionen und begriffliche Abgrenzung: Weiterbildung – Training	14
1.1.2 Geschichtliche Entwicklung	17
1.1.3 Begriffswandel und Definitionen	19
1.1.4 Schlüsselqualifikationen	22
1.1.5 Konzeptionelle Überlegungen	25
1.1.5.1 Prinzipien	26
1.1.5.2 Zielsetzungen	28
1.1.6 Anbieter von Outdoor-Trainings	30
1.1.7 Trainerqualifikation	35
1.1.8 Sicherheitsaspekt	38
<b>1.2 Die Wurzeln des Outdoor-Training in der Erlebnispädagogik</b>	<b>41</b>
1.2.1 Einflüsse der pädagogischen Reformbestrebungen	41
1.2.2 Einblick in die Erlebnispädagogik	46
1.2.2.1 Erlebnispädagogik als Reaktion auf gesellschaftliche Veränderungen	48
1.2.2.2 Definitionen und Abgrenzungen	50
1.2.2.3 Das Menschenbild in der Erlebnispädagogik	53
1.2.2.4 Konzeptionelle Überlegungen	54
1.2.2.4.1 Prinzipien	55
1.2.2.4.2 Zielsetzungen	60
1.2.2.5 Anbieter in der Erlebnispädagogik	63
1.2.2.6 Qualifikation der Leitung	65
1.2.2.7 Von Erlebnispädagogik in der Berufsausbildung hin zum Outdoor-Training	69
<b>1.3 Vergleich von Erlebnispädagogik und Outdoor-Training</b>	<b>70</b>
1.3.1 Definitionen	70
1.3.2 Konzept	72
1.3.2.1. Prinzipien	75
1.3.2.2 Zielsetzungen	76
1.3.3 Anbieter	77
1.3.4 Trainerqualifikation	78
1.3.5 Resümee	80

<b>2 Vertiefende Fragen und Problemstellungen zum Outdoor-Training</b>	<b>82</b>
<b>2.1 Gruppenprozesse und Teamentwicklung</b>	<b>82</b>
2.1.1 Definition des Teambegriffes und dessen Verankerung in der Wirtschaft	83
2.1.2 Phasen der Teamentwicklung	85
2.1.3 Analoge Entwicklung zwischen innerbetrieblicher Teamentwicklung und Outdoor-Training	87
2.1.4 Team Typen	90
2.1.5 Persönliche Veränderungen und Veränderungen innerhalb des Teams	93
2.1.6 Teamentwicklung und das Klima im Team	95
2.1.7 Outdoor-Training als Modell für Veränderung im Unternehmen	95
<b>2.2 Transfer</b>	<b>96</b>
2.2.1 Transferfrage	97
2.2.2 Theorien zum Transfer	98
2.2.3 Transferprozessmanagement	102
2.2.3.1 Bildungscontrolling	106
2.2.3.2 Determinanten des Transfers	106
2.2.3.3 Transfersicherung	113
2.2.3.3.1 Reflexionsmodelle	116
<b>2.3 Fazit und Überleitung zu Praxis und Untersuchung</b>	<b>124</b>
<b>3 Konzeption der eigenen Studie</b>	<b>125</b>
<b>3.1 Das untersuchte Praxisfeld</b>	<b>128</b>
3.1.1 Unternehmensprofil der Firma Cosmopolitan Cosmetics GmbH	129
3.1.2 Untersuchungsteilnehmer	133
3.1.3 Dokumentation der Outdoor-Aktivitäten	137
3.1.3.1 Das Outdoor-Training	137
3.1.3.2 Das Follow-On-Seminar	146
3.1.3.3 Das 48-h-Projekt	148
<b>3.2 Aktueller Forschungsstand zum Outdoor-Training und Transfer</b>	<b>150</b>
3.2.1 Evaluationen zu Outdoor-Training im deutschsprachigen Raum	151
3.2.2. Evaluationen zu Outdoor-Training im englischsprachigen Raum	156
3.3.3 Transferevaluationen	158
<b>3.3 Grundsätzliche Überlegungen zur Erhebung</b>	<b>163</b>
<b>3.4 Begründung der Erhebung</b>	<b>165</b>
3.4.1 Methodenwahl	166
3.4.2 Folgerung für die vorliegende Untersuchung	167
<b>3.5 Darstellung des Untersuchungsplans</b>	<b>168</b>

<b>3.6 Darstellung der Untersuchungsinstrumente</b>	<b>169</b>
3.6.1 Darstellung des qualitativen Ansatzes	170
3.6.1.1 Das qualitative Interview	171
3.6.1.3 Kritische Anmerkungen	174
3.6.1.4 Leitfadenkonstruktion	175
3.6.1.5 Pilotphase mit Probeinterviews	176
3.6.1.6 Interviewdurchführung mit Aufzeichnung	176
3.6.1.7 Aufbereitung des Materials basierend auf der qualitativen Inhaltsanalyse	177
3.6.2 Darstellung der quantitativen Erhebungsinstrumente	187
3.6.2.1 Das Bochumer Inventar zur berufsbezogenen Persönlichkeitsbeschreibung - BIP	188
3.6.2.2 Das Team-Klima-Inventar	193
<b>3.7 Methodendiskussion</b>	<b>201</b>
<b>4 Die Ergebnisse der Studie</b>	<b>203</b>
<b>4.1 Interview-Ergebnisse</b>	<b>203</b>
4.1.1 Qualitative Inhaltsanalyse	207
4.1.2 Auswertung der Kategorien zu den Interviews	208
4.1.3 Resümee der Teilnehmer zu den Outdoor-Aktivitäten	232
4.1.5 Resümee zu den Interviews	234
4.1.5 Interviews mit den Ausbildern	237
<b>4.2 Bochumer Inventar zur berufsbezogenen Persönlichkeitsbeschreibung (BIP)</b>	<b>239</b>
4.2.1 Die Profile der Teilnehmer	241
<b>4.3 Ergebnisse des Team-Klima-Inventars (TKI)</b>	<b>273</b>
4.3.2 Auswertung der Kategorien	277
4.3.3 Resümee zum TKI	287
<b>4.4 Triangulation und deren Ergebnisse</b>	<b>289</b>
<b>4.5 Auswertung der Triangulation</b>	<b>298</b>
<b>4.6 Gesamtresümee der empirischen Untersuchung</b>	<b>299</b>
<b>5 Ausblick</b>	<b>306</b>
Abbildungsverzeichnis	308
Tabellenverzeichnis	309
Fotoverzeichnis	310
Literaturverzeichnis	311

**Die vorliegende Arbeit ist eine Gruppenarbeit von Heidi Kern und Dorothee Schmidt.**

**Die einzelnen (Unter-) Kapitel wurden wie folgt bearbeitet:**

	<b>Dorothee Schmidt</b>	<b>Heidi Kern</b>	<b>Dorothee Schmidt Heidi Kern</b>
<b>Einleitung</b>			Einleitung
<b>Kapitel 1</b>	1 – 1.1.6 1.2 – 1.2.1 1.3 – 1.3.2 1.3.3	1.1.7 – 1.1.8 1.2.2 – 1.2.2.7 1.3.2.1 – 1.3.2.2 1.3.4 – 1.3.5	
<b>Kapitel 2</b>	2 – 2.1.7	2.2 – 2.2.3.4 2.3	
<b>Kapitel 3</b>	3.1.3.2 – 3.1.3.3 3.6 3.6.1 – 3.6.1.7	3.1.3 – 3.1.3.1 3.2 – 3.3 3.4.1 – 3.4.2 3.5 3.6.2 3.7	3 – 3.1.2 3.4 3.6.1.7
<b>Kapitel 4</b>			4
<b>Kapitel 5</b>			5



## **Einführung, Problemstellung sowie Relevanz der Studie**

Im Zuge weltweiter Globalisierung haben Unternehmen erkannt, dass jeder Mitarbeiter eine entscheidende Ressource darstellt. Es sind jedoch nicht nur fachliche Qualifikationen gefragt, sondern auch Maßnahmen, die die Mitarbeiter auf persönlicher Ebene fördern und Teams zusammenführen<sup>1</sup>. Eine Möglichkeit hierzu bietet das Outdoor Training, welches seit einigen Jahren Bestandteil der Weiterbildungsangebote ist.

Wir stellen in unserer praktischen Tätigkeit als Outdoor-Trainerinnen fest, dass am Ende des Seminars die Teilnehmer<sup>2</sup> sehr oft mit einer enthusiastischen Grundstimmung nach Hause fahren, aber die Frage, ob es eine Veränderung in ihrem Verhalten gibt und inwieweit sie das Erlernte auch umsetzen, bleibt weitestgehend ungeklärt. Offensichtlich scheint die Vermittlung und später die Überprüfung von fachlichen Fähigkeiten viel einfacher zu sein als die von so genannten Schlüsselqualifikationen.

Orientiert man sich an forschungsrelevanten Beiträgen, so ist die Transferproblematik in Outdoor-Trainings bislang wenig bearbeitet. Das erkenntnisleitende Interesse der vorliegenden Arbeit ist es, Forschungsdefizite in Bezug auf die konkrete Umsetzung des Gelernten und die Aufrechterhaltung im Alltag auszugleichen. Hier geht es weniger darum, einzelne Aspekte des Outdoor-Trainings zu erheben als vielmehr um die Betrachtung des Funktionsfeldes im Hinblick auf den Transfer.

Einige Unternehmen setzen das Outdoor-Training bereits seit einigen Jahren als Weiterbildungsmaßnahme ein<sup>3</sup>. Im Vorfeld lag unser Interesse zum einen an einer theoretischen Diskussion, zum anderen aber auch an der Frage, inwieweit persönliche Veränderungen und eine Modifikation in der Zusammenarbeit im Team aufgrund eines Outdoor-Trainings zu verzeichnen sind. Diese Fragen diskutieren wir gemeinsam mit Personalentwicklern verschiedener Unternehmen, deren Hauptinteresse in der Effizienz eines solchen Trainings liegt. Uns fällt auf, dass es kaum eine andere Seminarform gibt, deren Transfer in die betrieblichen Strukturen so sehr in Frage gestellt wird wie bei einem Outdoor-Training. Bislang kann man sich nur auf die eigenen Erfahrungswerte und auf Studien aus den USA<sup>4</sup> stützen, um eine Legitimation dieser Trainingsform zu erreichen.

---

<sup>1</sup> vgl. Schramm und Koblitz 2000, S. 19

<sup>2</sup> Aus Gründen der Lesbarkeit wird im weiteren Verlauf der Dissertation bei Nennungen von Personen (-gruppen) zumeist auf die sprachliche Differenzierung/Splittung weiblich/männlich verzichtet. Wenn nicht explizit darauf hingewiesen wird, werden grundsätzlich beide Geschlechter angesprochen.

<sup>3</sup> vgl. Heckmair und Wagner 1997, S. 4 f.

<sup>4</sup> vgl. erleben & lernen, 5/96 und 6/96

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in einen theoretischen (Kapitel 1 und 2) und einen empirischen Teil (Kapitel 3 und 4). Im ersten Kapitel werden die theoretischen Grundlagen dargestellt. Hier legen wir eine weitreichende Basis für den Bereich Outdoor-Training. Dabei gehen wir zurück auf die historischen Ursprünge des erlebnisorientierten Lernens und zeigen die nationalen und internationalen Entwicklungen bis zur heutigen Situation des Outdoor-Trainings auf.

Um sich dem Thema Outdoor-Training weiter zu nähern, geben wir einen Überblick über die aktuelle Situation und ordnen es in das Feld der Weiterbildung ein. Wir arbeiten heraus, ob die heutigen Outdoor-Trainings im unternehmerischen Bereich, zumindest in ihrer methodischen Anlage, ihren Ursprung in der klassischen Erlebnispädagogik finden. In Kapitel 1.3 ziehen wir deshalb einen Vergleich zwischen Erlebnispädagogik und Outdoor-Training, um die Unterschiede und Gemeinsamkeiten der im Vorfeld getrennt voneinander dargestellten Bereiche herauszuarbeiten.

Gerade im Hinblick auf die theoretische Diskussion ist uns ein Mangel an analytischer Literatur aufgefallen. Die Publikationen im Bereich Erlebnispädagogik sind häufig von Personen aus der Praxis geschrieben<sup>5</sup> und verstehen sich vorwiegend als Praxishilfen. Folglich besitzen diese Veröffentlichungen einen narrativen, auf Erfahrungen beruhenden Charakter. Dies gilt ebenfalls für die Bestandsaufnahme von Outdoor-Training. Wir konnten für unsere Arbeit kaum deutschsprachige Literatur verwenden, die sich speziell mit dem Thema Outdoor-Training beschäftigt<sup>6</sup>. Zusätzlich dienten uns Artikel aus Fachzeitschriften zu den Ausführungen von Kapitel 1<sup>7</sup>.

Da in der späteren Erhebung ein Schwerpunkt auf der Teamfähigkeit und dem Teamklima liegt, werden wir im zweiten Kapitel einen Einblick in die Teamentwicklung geben und der Frage nachgehen, ob es Parallelen zwischen Teamentwicklung und Outdoor-Training gibt. Auf die Frage des Transfers, das heißt der Übertragung des Gelernten auf die betriebliche Situation, stellen wir im Theorieteil verschiedene Modelle vor. Die Diskussion um die verschiedenen Modelle und Transferdeterminanten mündet in das integrative Bedingungsmodell des Transfers, welches als Basis für die Untersuchung dient.

---

<sup>5</sup> vgl. Ostenrieder und Weiß; Reiners 1992; Antes 1993; Homfeldt 1993

<sup>6</sup> vgl. Renner 2000, Buchner 1996, Großer 2000

<sup>7</sup> vgl. ManagerSeminare; Wirtschaft & Weiterbildung; erleben & lernen; Journal of experiential Education

Zur Durchführung unserer Erhebung nahmen wir Kontakt mit mehreren Unternehmen auf, die interessiert waren, ihre Outdoor-Trainings im Rahmen einer Dissertation wissenschaftlich begleiten zu lassen. Geeignete Unternehmen sollten sich verpflichten, den Untersuchungszeitraum auf ein Jahr einzuhalten und einer Veröffentlichung der Ergebnisse zustimmen.

Mit der Firma Firma Cosmopolitan Cosmetics GmbH (vormals Firma Muelhens) fanden wir ein Unternehmen, das bereits seit einigen Jahren Outdoor-Trainings mit ihren Auszubildenden zu Beginn der Ausbildung durchführt und bereit war, die Studie, deren Verlauf auf ein Jahr angelegt war, mit zu tragen.

Der Schwerpunkt unserer Untersuchung liegt darin, Veränderungsprozesse aufgrund von Erfahrungen aus Outdoor-Aktivitäten im betrieblichen Alltag zu untersuchen. Die drei Kernbereiche des Untersuchungsvorhabens

1. berufsbezogene persönliche Veränderungen der Teilnehmer,
2. Untersuchung des Teamklimas,
3. Umsetzung des Gelernten in den beruflichen Alltag,

stimmten wir methodisch und didaktisch auf die Untersuchungsgruppe ab und wählten daraufhin die Untersuchungsinstrumente.

Das zu Beginn unserer Arbeit favorisierte Verfahren einer Hypothesen falsifizierenden Untersuchung haben wir aufgrund der geringen Probandenzahl (N=10) und der Spezifität unserer Probanden (Auszubildende in verschiedenen Ausbildungsberufen) verworfen. Wir entschieden uns für eine hypothesengenerierende Arbeit, bei der wir aufgrund der aufgeworfenen Fragen am Ende zu Hypothesenbildungen gelangen.

Wir hoffen, die noch unzureichende Forschungssituation damit zu bereichern und eine Basis für weitere Forschungen in diesem Feld zu schaffen.

Die aufgezeigten drei Fragen zu den Bereichen Persönlichkeit, Team und Transfer charakterisieren den zweiten, empirischen Teil der Arbeit. Nachdem wir einige Zeit mit der Frage verbrachten, ob die Untersuchung eher qualitativen oder quantitativen Charakter haben sollte, entschieden wir uns für eine Methodentriangulation. Durch die Kombination der Erhebungsinstrumente erreichen wir eine Multiperspektive auf den Gegenstand unserer Untersuchung und die Bündelung der Erhebungsdaten.

Zur Frage der persönlichen Veränderungen entschieden wir uns für den Einsatz des BIP (Bochumer Inventar zur Berufsbezogenen Persönlichkeitsbildung). Dieses Instrument gibt

uns die Möglichkeit, sowohl die eigene Einschätzung der Probanden als auch jeweils zwei Fremdbeurteilungen einzuholen. Das BIP setzten wir dreimal innerhalb des Erhebungszeitraumes ein, um anschließend eine individuelle Analyse eines jeden Probanden zu ermöglichen.

Das Teamklima ermittelten wir mit Hilfe des TKI (Team-Klima-Inventar), das uns einen Einblick in die Entwicklungen innerhalb der Auszubildendengruppe ermöglicht. Das TKI wurde viermal eingesetzt und diente zur Messung der Arbeitsatmosphäre für Innovation und Effektivität in der Gruppe.

Ergänzend zu den quantitativen Instrumenten setzten wir das qualitative Interview ein, bei dem die Probanden, sich orientierend an einem Interviewleitfaden, frei über ihre Erfahrungen, Gefühle und Veränderungen unmittelbar nach dem Training und ca. acht Monate später berichten konnten. Da der Transfer ein Schwerpunkt der Arbeit ist, legten wir gerade bei den Interviews den Fokus auf dieses Thema.

Im vierten Kapitel stellen wir die Untersuchungsergebnisse zunächst zu jedem eingesetzten Instrument mit einem Resümee dar. Dabei formulieren wir zum Teil Hypothesen oder entwickeln Schlussfolgerungen aus den erhobenen Daten. Im Anschluss daran nutzen wir die Triangulation und streben die Bündelung aller Analysebefunde an. Als Ergebnis dieser Studie generieren wir Leithypothesen, die zu Folgeuntersuchungen zum Thema Outdoor-Training dienen.

Im Gesamtresümee formulieren wir neben den Leithypothesen mögliche Perspektiven und Veränderungen im Feld des Outdoor-Trainings. Wir hoffen somit, eine Diskussion zu entfachen, in welche Richtung diese Form der betrieblichen Weiterbildung gehen kann, ob sie kongruent zu den gesellschaftlichen Entwicklungen verläuft oder wie sie sich auch als Alternative zu Bestehendem darstellen kann.

Die transkribierten Interviews, die Fragebögen der quantitativen Instrumente, die ausführlichen BIP-Auswertungen und alle von uns entwickelten Untersuchungsmaterialien sind zusätzlich in einem gesonderten Band als Anhang der Arbeit beigefügt.

## **1 Historische und konzeptionelle Grundlagen des Outdoor-Trainings**

Im ersten Teil dieser Arbeit nehmen wir die historischen und konzeptionellen Grundlagen des Outdoor-Trainings in Augenschein. Dabei erachten wir es als notwendig, die Weiterbildungsform Outdoor-Training in Zusammenhang mit den gesellschaftlichen Veränderungen zu bringen. Wir ordnen sie in die Fülle der Weiterbildungsangebote ein und stellen ihre aktuelle Situation dar. Dies verschafft dem Leser im Hinblick auf unsere Untersuchung einen ersten theoretischen Überblick in das zu untersuchende Feld und ermöglicht die von uns aufgeworfenen Fragen nachzuvollziehen. Zu einem besseren Verständnis bedarf es zusätzlich eines Blickes in die Geschichte, der in die Anfänge der Reformpädagogik zurückführt, hier im speziellen in die Anfänge der Erlebnispädagogik, die zu Beginn der zwanziger Jahre des letzten Jahrhunderts ihre Wurzeln finden. Nach der Darstellung der geschichtlichen Entwicklungen widmen wir uns der aktuellen Situation der Erlebnispädagogik, um im Anschluss daran einen Vergleich zwischen Erlebnispädagogik und Outdoor-Training zu ziehen.

### **1.1 Bestandsaufnahme zum Outdoor-Training**

Bei Betrachtung der rasanten Veränderungsprozesse in unterschiedlichen Bereichen des Lebens ist auch ein visionäres Denken in Teams und Unternehmen erkennbar, das eine Legitimation zur Neuorientierung benötigt. Hierbei hilft die Skepsis gegenüber traditionellen Trainings. Neue Lernformen sind oftmals gefragt, so auch das handlungsorientierte Lernen, das individuum-, team- und aufgabenorientiert ausgerichtet ist. Outdoor-Trainings zählen zu diesen neuen Formen, müssen sich jedoch in der Fülle der Weiterbildungsangebote etablieren. Ob und wo das Outdoor-Training seinen Platz in der Weiterbildungsszene finden wird, ist sehr stark abhängig von der Seriosität der Anbieter. Wir hoffen, dass die vorliegende Arbeit ihren Teil dazu beitragen wird, ist doch bislang im deutschsprachigen Raum kaum eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dieser Thematik vollzogen worden. Auch die Transferproblematik, die gerade in Hinblick auf Outdoor-Angebote stark diskutiert wird, fand bisher kaum wissenschaftliche Beachtung.<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> vgl. Kap. 2.2

Entscheidend für die Bewältigung der künftigen wirtschaftlichen, ökologischen und sozialen Herausforderungen wird die vielfältige Qualifikation von Arbeitnehmern sein. Die berufliche Erstausbildung reicht nicht mehr aus, der rasche Wandel der modernen Industriegesellschaft verlangt ein lebensbegleitendes Lernen. Weiterbildung kann Strategien aufweisen zur Lösung gegenwärtiger Probleme und Beantwortung von Zukunftsfragen. Die Intensivierung betrieblicher und privater Weiterbildung seit Mitte der achtziger Jahre erklärt sich vor allem als Reaktion auf die einschneidenden technologischen und wirtschaftlichen Veränderungen, die in dieser Zeit stattgefunden haben. Die Entwicklungen zeigen: Weiterbildung ist im Wandel und bedarf neuer theoretischer Fundierung, um eine realistische, ertragreiche und professionelle Selbstpositionierung in Unternehmen zu gewinnen.<sup>9</sup> Um sich im Dickicht der Terminologien zurecht zu finden und um Outdoor-Trainings als einen anerkannten Bereich der Weiterbildung in seiner Etablierung voranzutreiben, ist eine begriffliche Abgrenzung sinnvoll.

### **1.1.1 Definitionen und begriffliche Abgrenzung: Weiterbildung – Training**

Die betriebliche Weiterbildung, oft auch synonym als betriebliche Fortbildung in der einschlägigen Literatur bezeichnet, gehört in den Aufgabenbereich der Personalwirtschaft, -planung und -förderung und wird von Perridon als „(...) die Erweiterung über die Bereiche Fortbildung und Ausbildung hinaus in Richtung auf tiefes Verständnis von komplexen Problemen und erhöhte Wirksamkeit der Person“<sup>10</sup> interpretiert. Als Weiterbildung werden Bildungsmaßnahmen bezeichnet, die sich an die Schulausbildung und die berufliche Erstausbildung anschließen.

Berufliche Weiterbildung hat heute durchaus andere Kriterien zu erfüllen als noch vor wenigen Jahren. Lag der Schwerpunkt ursprünglich in der Erweiterung von Fachwissen, so wird heute ein weiteres Spektrum an Kompetenzen seitens der Mitarbeiter verlangt. „Der Standort Deutschland steht seit Mitte der achtziger Jahre unter zunehmendem internationalen Konkurrenzdruck. Technische und betrieblich-organisatorische Entwicklungen gehen einher mit neuen Anforderungen an Mitarbeiter und Vorgesetzte, ihre Qualifikation entsprechend weiterzuentwickeln. Das lebenslange Lernen jedes Einzelnen und das Unternehmen als lernende Organisation sind wichtige Voraussetzungen für die Bewältigung des

---

<sup>9</sup> vgl. Heitger 1994, S. 4

<sup>10</sup> Perridon 1972, S. 39

wirtschaftlichen Wandels.“<sup>11</sup> Mitarbeiter haben heute die Aufgabe, den schnellen wirtschaftlichen Wandel selbst mitzugestalten. Hierzu gehört das Verständnis für komplexe und vernetzte Systeme, eine hohe soziale Kompetenz und die selbstständige Lösung auftauchender Probleme.

Diese Potentiale können in einer Weiterbildungsmaßnahme durch die Verknüpfung unterschiedlicher Wissensdimensionen in integrierten Lern- und Entwicklungsprozessen erweitert werden. Laut Umfrage der Zeitschrift ‚Stern‘ zum Jahrtausendwechsel gibt es einen Trend hin zu sozialeren Lernformen. Ein weiterer Schwerpunkt wird das projektbezogene Arbeiten sein. Die Unternehmen werden nicht länger als Ganzes betrachtet, sondern in Segmente aufgeteilt um effizientere Ergebnisse liefern zu können. Dabei müssen sich die Mitarbeiter in Projektteams integrieren, die oftmals zeitlich begrenzt sind und so ein hohes Maß an Flexibilität erfordern.<sup>12</sup>

Eine Form der beruflichen Weiterbildung ist das Outdoor-Training, bei dem der Mensch auf mehrdimensionaler Ebene angesprochen wird. Vorweg ein Blick auf die deutsche Übersetzung des Terminus: „Training; (engl., vgl.lat. trahere ‚ziehen‘), planmäßiges Üben zur Steigerung der physischen oder psychischen Funktionen mit dem Ziel der individuellen Best- oder absoluten Höchstleistung.“<sup>13</sup> Dieses Begriffsverständnis wird den Inhalten des Outdoor-Trainings in keiner Weise gerecht, im Gegenteil, es ist kontraproduktiv, wenn man sich die Ziele eines Outdoor-Trainings vor Augen führt, die einen gemeinsamen Prozess anstreben. In dem Zusammenhang erscheint es uns jedoch notwendig, das Spannungsfeld zu beschreiben, in dem sich das Outdoor-Training bewegt: Einerseits hat es den Anspruch, prozessorientiert zu sein, andererseits dient es dem Unternehmen zur Effektivierung von Arbeitsprozessen und zur Leistungsmotivation ihrer Mitarbeiter. Die Frage ist, wie das Unternehmensziel erreicht werden kann, ohne den situativen Ansatz des Outdoor-Trainings zu vernachlässigen. Mit dieser Frage werden wir uns noch ausführlicher in Kapitel 1.3 auseinandersetzen, in dem es um den Vergleich zwischen Outdoor-Training und Erlebnispädagogik geht.

Renner fordert eine Begriffsumwandlung weg vom Outdoor-Training hin zum Outdoor-Seminar.<sup>14</sup> Im angloamerikanischen Sprachraum hat man ein globaleres Verständnis und grenzt es durch seine Spezifika von der traditionellen kognitiven Weiterbildung ab: „There is a difference between education and training. Education challenges the individual intel-

---

<sup>11</sup> Arbeitskreis der beruflichen Weiterbildung der Region Köln 2000, S. 3

<sup>12</sup> vgl. Bildung – Lernen ein Leben lang. Jahrtausendumfrage, Hamburg, 1999, S. 100-103

<sup>13</sup> Meyers Großes Taschenlexikon 1992, S. 169 Band 22

<sup>14</sup> vgl. Renner 2000, S. 3

lectually, uncovers latent talent and ability, and improves performance at doing and thinking. Concepts, values, ideas and incidents discussed in the class room force the student to think, improve problem-solving capability, and clarify values. Training teaches specific skills or procedures. It is more narrow and specific than education. Many learning programmes use both educational and training elements to achieve their objectives. In either case, it is learning that must be emphasized by the management development.“<sup>15</sup>

Auch Bouman versucht in seinem Buch „Managementtraining in de buitenlucht“ eine begriffliche Annäherung: „De term outdoor betekent dat de training buiten plaatsvindt, maar met een minder sterk accent op fysieke belasting en meestal gecombineerd met binnenactiviteiten, waarin aandacht gegeven wordt aan theorie rondom specifieke managementvaardigheden. De mate waarin deelnemers mentaal en fysiek belast worden bepaalt mijns inziens het verschil tussen survivaltraining en outdoortraining.“<sup>16</sup>

Um eine Einordnung des Outdoor-Trainings in die Weiterbildungsszene zu ermöglichen, sehen wir folgende Aspekte als charakteristisch an: Outdoor-Training ist der betrieblichen Weiterbildung untergeordnet. Aufgrund des handlungsorientierten, prozessbegleitenden Ansatzes und neuer Methoden spricht man von einer innovativen Weiterbildungsmaßnahme, die in der Regel ‚off the job‘ stattfindet und als dynamisches Konzept zur Verhaltensmodifikation verstanden wird.

Auch wenn das Outdoor-Training in den vorangegangenen Ausführungen der beruflichen Weiterbildung, d.h. der Weiterbildung **nach** der Berufsbildung zugeordnet wurde, sehen wir doch den Nutzen und die Notwendigkeit **innerhalb** der betrieblichen Ausbildung. Somit wäre zu überlegen, ob Weiterbildung speziell im Bereich sozialen Kompetenzen nicht auch in die Erstausbildung integriert werden sollte. In der einschlägigen Literatur sind uns keine Hinweise auf Bestrebungen in diese Richtung begegnet.

---

<sup>15</sup> Eastburn 1987, S. 586

<sup>16</sup> Bouman 1998, S. 2 (niederl.) = „Der Terminus ‚outdoor‘ bedeutet, dass das Training draußen stattfindet, aber mit einem weniger starken Akzent auf physische Belastung und meistens mit Innenaktivitäten kombiniert, in welchen die Aufmerksamkeit auf die Theorie rund um spezifische Managementfähigkeiten gelenkt wird. Das Maß, in welchem die Teilnehmer mental und physisch belastet werden, bestimmt meines Erachtens den Unterschied zwischen Survival-Training und Outdoor-Training.“



## 1.1.2 Geschichtliche Entwicklung

Die Geschichte des Outdoor-Trainings kann nicht losgelöst von den Entwicklungen im Bereich der Erlebnispädagogik betrachtet werden, mehr noch, die Wurzeln sind identisch, wie in Kapitel 1.2 ausführlicher beschrieben wird. Basierend auf den konzeptionellen Ausarbeitungen der Hahnschen Erlebnistherapie und den ersten kurzzeitpädagogischen Programmen von Outward Bound<sup>17</sup> erkennt man durchaus eine Weiterentwicklung der Inhalte und Ziele, deren medialer Ansätze sowie einer Ausweitung auf neue Zielgruppen.

### Entwicklungen national

Die Umsetzung erlebnispädagogischer Programme im betrieblichen Kontext erfolgte in Deutschland erstmals Anfang der 70er-Jahre. ‚Manager im Wald‘, so überschrieb die Süddeutsche Zeitung vor etwa 25 Jahren einen Artikel im Feuilleton. Erstmals wurden Führungskräfte von Daimler Benz und Bosch von ihren Vorständen zu einem Training in freier Natur geschickt.<sup>18</sup> Zu erwähnen sei hier auch das Jugendförderungsprogramm der Firma Ford in Köln, die Ende der 70er-Jahre mit ihren Auszubildenden erlebnisorientierte Maßnahmen durchführte, um den Erwerb von Schlüsselqualifikationen, damals noch als Tugenden bezeichnet, zu fördern.<sup>19</sup> Die weitere Entwicklung in Deutschland erfolgte jedoch sehr zögerlich und ist zeitlich, bis auf wenige Ausnahmen, im Gegensatz zu den USA eher Ende der 80er-, Anfang der 90er-Jahre einzuordnen. Für die Umsetzung erlebnisorientierter Programme im wirtschaftlichen Bereich sprachen folgende Gründe:

#### 1. Parallele Entwicklungsanliegen und Inhalte:

- Förderung von Selbstvertrauen
- Selbstverantwortung
- Urteilsvermögen
- Problemlöse- und Entscheidungsverhalten
- Risikobereitschaft
- Führungskompetenz
- Teamkompetenz

---

<sup>17</sup> Der Begriff Outward Bound beschreibt in der Seemannssprache ein Schiff, das nach vielen Vorbereitungen im Hafen für eine lange Seereise gerüstet ist. In der Übertragung ist mit dieser Metapher gemeint, Menschen für die ‚Fahrt ins Leben‘ vorzubereiten und zu befähigen.

<sup>18</sup> vgl. Heckmair und Wagner 1997, S. 4 f.

<sup>19</sup> Bauer et al. 1984, S. 17

2. Wegen der starken Veränderungen in der Wirtschaft begann die Suche nach neuen Trainingsmethoden. Hierbei richtete sich die Kritik vor allem gegen die Überbetonung der passiven Wissensvermittlung im klassischen Schulungsstil zu Lasten des Erfahrungslernens und der Möglichkeit aktiv am eigenen Verhalten zu lernen.<sup>20</sup>
3. Die Auswirkungen eines Trainings hatten, unabhängig vom Ergebnis, unmittelbare Auswirkungen auf alle Beteiligten.

### **Entwicklungen international**

Anfang der 50er-Jahre begann in den USA eine neue Form der Ausbildung in der Armee die sich ‚Adventure Training‘ nannte und deren Ziel es war, Schlüsselqualifikationen wie Führungsqualitäten und Teamfähigkeit unter starkem psychischen Druck zu vermitteln. „All young soldiers, junior NCOs, and young officers are encouraged to become involved in outdoor pursuits and then, as their skills develop, to start looking after and leading others on expeditions and trips.“<sup>21</sup> Dieses militärische Einsatzfeld sowie die klassischen Outward-Bound-Aktivitäten übten starken Einfluss auf das Outdoor-Training aus, welches in den frühen 70er-Jahren dazu führte, dass einige Anbieter ihre auf soziale Gruppen ausgerichteten Methoden auf den Managementbereich übertrugen.<sup>22</sup> Bedeutend in der Entwicklung waren in Großbritannien Brathy Hall Trust und Outward Bound Eskdale sowie in den USA Organisationen wie Projekt Adventure, Wilderness Education Association und National Leadership School. Innerhalb Europas gab es nur wenige Anbieter, wie zum Beispiel Outdoor Adventures (heute Outdoor Development) oder das Outdoor-Centre in den Ardennen, das bereits 1980 mit Outdoor-Trainings begann. Der Rest Europas begann erst Anfang der 90er-Jahre in diesem Feld aktiv zu werden. Einschneidend für die weiteren Entwicklungen war eine europaweite Trainingsreihe mit ca. 6.500 Mitarbeitern aus 20 europäischen Staaten eines großen amerikanischen Automobilkonzerns, bei der etwa 250 Trainer diese Methode kennen lernten, was zu einem Wachstumsschub führte.<sup>23</sup> Ähnlich wie im angloamerikanischen Sprachraum lässt sich auch in deutschsprachigen Ländern ein Begriffswandel von ‚Outdoor-Education‘ zum ‚Outdoor-Training‘ nachvollziehen. Outdoor Education basiert auf der Philosophie ‚learning by doing‘ im Erfahrungsraum und der Wechselwirkung zwischen Mensch und Natur.

---

<sup>20</sup> vgl. Wunderer 1984, S. 164 ff.

<sup>21</sup> Tuson 1994, S. 4

<sup>22</sup> vgl. Siebert und Gatt 1998, S. 4

<sup>23</sup> ebd., S. 6

Hier differenziert Priest vier Beziehungsarten:<sup>24</sup>

- Die **zwischenmenschliche Beziehung** zeigt, wie Menschen in einer Gruppe miteinander kooperieren. Aspekte wie Kooperation, Vertrauen und Konfliktlösung sind Begrifflichkeiten in diesem Kontext.
- Die **intrapersonale Beziehung** beschreibt das Selbstbildnis der Teilnehmer. Die Ebene der Auseinandersetzung bewegt sich im Bereich Spiritualität, Selbstvertrauen, Selbstgenügsamkeit.
- Die **ökosystematische Beziehung** definiert die gegenseitige Abhängigkeit von lebenden Organismen in einem ökologischen System.
- Die **ekistische Beziehung** beruht auf den wechselseitigen Einflüssen zwischen der menschlichen Gesellschaft und den natürlichen Ressourcen der Umwelt. Es geht um die qualitative Interdependenz zwischen Mensch und Natur.

### 1.1.3 Begriffswandel und Definitionen

Wie und wann sich der Begriffswandel in Deutschland von Erlebnispädagogik zum Outdoor-Training vollzogen hat, ist aus der bestehenden Literatur nicht zu ersehen. Oft werden beide Termini synonym verwandt aufgrund der bereits erwähnten Parallelen, wobei eine Outdoor Aktivität nicht zwangsläufig eine pädagogische Absicht verfolgt im Gegensatz zu erlebnispädagogischen Maßnahmen. Während sich in der Erlebnispädagogik der Schwerpunkt der Aktionen um den Prozess dreht, sind beim Outdoor-Training oftmals klarere unternehmensspezifische Ziele gesetzt, die es gilt, prozessorientiert zu bearbeiten. Somit treten auch Spannungen zwischen den Feldern auf, wenn doch der Weg das Ziel sein soll und nicht unbedingt die Erreichung des Zieles - auf welche Kosten sei dahin gestellt. Da es unter Experten zur Zeit noch keine einheitliche Definition gibt, besteht auch hier, ähnlich wie in der Erlebnispädagogik, die Gefahr einer zu offenen Auslegung. Nach Ansicht Kölblingers weisen erlebnispädagogische Programme Defizite im Hinblick auf die Übertragbarkeit auf betriebliche Trainings auf. Hier bedarf es einer Orientierung an den individuellen Bedürfnissen und Philosophien der Unternehmen als Wirtschaftssysteme.<sup>25</sup> Die Verbindung von Outdoor (engl.) „Außen, (...) außerhalb des Hauses, im Freien, draußen“<sup>26</sup> und Trai-

---

<sup>24</sup> vgl. Priest 1995, S. 59 ff.

<sup>25</sup> vgl. Kölblinger 1992, S.7

<sup>26</sup> Langenscheidt PC Wörterbuch 1991, S. 395

ning (engl.) „Ausbildung (..) Schulung“<sup>27</sup> schließt auf eine Weiterbildungsmaßnahme, die sich aus methodisch-didaktischen Gründen die Natur als Erfahrungsraum zunutze gemacht hat. Es beinhaltet Lernen in einem herausfordernden Setting und einer ungewohnten Realität. Dabei muss ein Outdoor-Training nicht zwangsläufig ‚out of the doors‘ stattfinden, denkt man an Initiativ- oder Problemlösungsaufgaben, die auch ‚indoor‘ durchgeführt werden können. Anhand von konkreten Problemlösungsaufgaben werden eigene Lösungsmodelle ohne die Vorgabe eines Expertenmodells erarbeitet. „Der Lerngewinn vollzieht sich problemorientiert und ohne theoretische Überfrachtung – ‚just in time‘ und nicht auf Vorrat auf eine spätere Anwendung.“<sup>28</sup> Auch hier ist der vielseitige Zugang erkennbar, und im Gegensatz zu reinen Indoor-Seminaren werden die Teilnehmer in nicht alltägliche/berufliche Erlebnissituationen versetzt. „Outdoor steht für ein erlebnis- und erfahrungsreiches ganzheitliches Lernprojekt, welches an der Schnittstelle zwischen Individuum, Team und Aufgabe angesiedelt ist.“<sup>29</sup> Basierend auf den in Kapitel 1.1.2 aufgeführten nationalen und internationalen Strömungen, die in ein funktionierendes Ganzes flossen, entwickelte Kolb folgenden Learning Circle für ein Outdoor-Training:

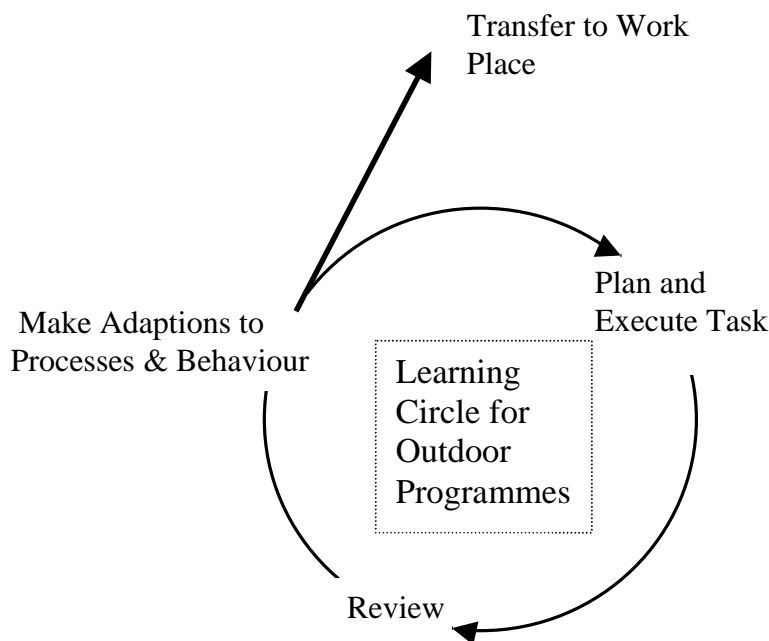


Abb.1: Kolb's Learning Cycle for Outdoor Programmes<sup>30</sup>

<sup>27</sup> Pons 1991, S. 743

<sup>28</sup> Kölblinger 1997, S. 5

<sup>29</sup> Gebhardt 1996, S. 76

<sup>30</sup> vgl. Kolb 1994, S. 6

- „A team or individual is given a task to plan and carry out.
- Having completed it they then review how they operated, the process they used and how they affected the outcome, and also (if relevant) individuals' patterns or behaviour.
- They then make adoptions to these processes and patterns of behaviour in order to make them more effective in achieving successful and positive outcomes; these can be tried out in a subsequent task.“<sup>31</sup>

Dieser Lernzirkel bietet Freiräume für Fehler und Chancen zur persönlichen Weiterentwicklung. Um sich dem Begriff Outdoor-Training weiter anzunähern, ist eine Abgrenzung zu Aktivitäten wie Survival-Training, Abenteuerurlaub, Selbsterfahrungsseminar, paramilitärische Veranstaltungen und ‚Action Game Shows‘ notwendig<sup>32</sup>, da es immer wieder zu einer Vermischung der Begrifflichkeiten kommt. Gerade die Vorstellung von Paramilitarismus und Survival-Training existiert noch in vielen Köpfen, erklärbar durch die im vorangegangenen Kapitel erläuterten historischen Wurzeln, deren Inhalte Kraft, Ausdauertraining und Durchhaltevermögen in Stresssituationen implizieren.

Das moderne Outdoor-Training hat jedoch längst diese Ebene verlassen und wird als professionelles Instrument in der Weiterbildung angesehen. Kölblinger fasst die wesentlichen Punkte zusammen:

- „Es ist die aktivste Form des Handlungslernens und findet unter Echtheitsbedingungen statt. Es bringt die Teilnehmer zum realen Handeln bzw. zur Umsetzung ihrer Planung sowie zur Implementierung ihrer Maßnahmen – mit allen Konsequenzen.
- Es lässt sich gut mit Management-Simulationen, Team- und Führungsspielen sowie mit Entscheidungs- und Problemlösungstechniken verbinden und als Lernprojekt gestalten.
- Es lässt sich mit Indoor-Training verzahnen und als Lernmodul harmonisch in die Bildungskonzeption der Unternehmen integrieren.“<sup>33</sup>

Um die aktuelle Diskussion mit dem Wunsch einer klareren Definition voranzutreiben, schlagen wir folgende Begriffsbestimmung vor:

---

<sup>31</sup> ebd., S. 6

<sup>32</sup> ebd., S. 3

<sup>33</sup> Kölblinger 1992, S. 17

Outdoor-Training ist eine Form der beruflichen Weiterbildung, die in der Regel ‚off the job‘ stattfindet. Sie operiert mit den Methoden der klassischen Erlebnispädagogik und dem Ziel, soziale Kompetenzen auf persönlicher und auf Teamebene zu erweitern, Veränderungsprozesse zu initiieren und diese in den betrieblichen Alltag zu transformieren.

Im Gegensatz zum Lernen ‚on the job‘<sup>34</sup>, das zu einer klaren Einschränkung der Möglichkeiten aufgrund innerer und äußerer Begrenzungen und Barrieren führt sowie tradierte Verhaltensweisen untermauert, bietet das Outdoor-Training Stimulus für eine Neuorientierung im Denken und Handeln.<sup>35</sup> Um diese Verhaltensweisen zu revidieren, liegt ein Schwerpunkt des Outdoor-Trainings in der Auseinandersetzung mit den eigenen sozialen Kompetenzen, die auch Schlüsselqualifikationen genannt werden. Im nächsten Kapitel gehen wir der Frage nach: Was sind Schlüsselqualifikationen und warum werden sie von Unternehmensseite so stark von den Mitarbeitern gefordert? Da wir in unserer Erhebung mit Hilfe des ‚Bochumer Inventar zur berufsbezogenen Persönlichkeitsentwicklung‘ die Veränderungen im Bereich persönlicher Kompetenzen untersuchen, halten wir eine theoretische Auseinandersetzung im Vorfeld für sinnvoll.

#### **1.1.4 Schlüsselqualifikationen**

Der strukturelle Wandel in Bereichen der Technik und Arbeitsorganisation erfordert neue Verhaltensdispositionen, Lernbereitschaft und Kommunikationsfähigkeit. Um diesen Veränderungen Stand zu halten, kann die Weiterbildung ihre Strukturen dem Wandel anpassen und sich an einem ganzheitlichen Lern- und Entwicklungsprozess orientieren. Es geht also nicht um eine quantitativ notwendige Ausweitung beruflicher Weiterbildung, sondern um die durch den technischen Wandel induzierten veränderten Qualifikationsanforderungen.<sup>36</sup>

Im engen Zusammenhang mit der skizzierten Entwicklung steht die fulminante Konjunktur der Schlüsselqualifikationen. Der Begriff der Schlüsselqualifikationen umreißt im Allgemeinen solche Fähig- und Fertigkeiten, die sich nicht auf eine einzelne Arbeitsfunktion beziehen, sondern längerfristig Gültigkeit besitzen.<sup>37</sup> Bereits 1974 prägte Mertens den Terminus der Schlüsselqualifikationen in der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Er wies in

---

<sup>34</sup> on the job (engl.): am Arbeitsplatz

<sup>35</sup> vgl. Heckmair und Wagner 1997, S. 5

<sup>36</sup> vgl. Rummeler 1991, S. 15

<sup>37</sup> vgl. Klaisa 1993, S. 80

seiner Arbeit „Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft“<sup>38</sup> darauf hin, dass berufliche Qualifizierung angesichts der Dynamik des Wandels beruflicher Aufgaben immer weniger in Form fachlicher Spezifizierung erfolgen könne, sondern solche Fähigkeiten gefördert werden sollten, welche die Grundlage zur Bewältigung verschiedener beruflicher Aufgaben bilden:

- „Basisqualifikationen, das sind die, die zum Beherrschen grundlegender Denkverfahren, zum Verstehen von Zusammenhängen und zur Entscheidungsfähigkeit, also für ein Kontextdenken angesichts der Vernetzungen befähigen;
- Horizontalqualifikationen meint das, was man zur selbständigen Aneignung und Erweiterung der Informationen braucht, also das, was in der Vergangenheit auch als Technik der geistigen Arbeit bezeichnet wurde;
- Breiterelemente sind solche, die in verschiedenen Arbeitsbereichen gleichermaßen gebraucht werden, wobei an den Beispielen deutlich wird, dass Mertens an berufliche Weiterbildung gedacht hat;
- Vintage-Funktion, die unglücklichste Bezeichnung, ist im Sinne von solchen Fähigkeiten zu verstehen, woran bei Erwachsenen ein Nachholbedarf besteht, weil sie wegen ihres Neuigkeitsgehalts noch nicht in der Jugendzeit gelernt werden konnten. Dabei ist heute vor allem an Konsequenzen aus der informationstechnischen Entwicklung zu denken.“<sup>39</sup>

Um diese Funktionen in den betrieblichen Kontext zu transportieren, ist es notwendig, dass sich ein Unternehmen von detaillierten und formalisierten Methoden, von hochgradiger Arbeitsteilung, von Spezialisierung und Hierarchisierung sowie von perfektionistischen, systematisch deduzierten Lösungskonzepten in bestimmten Bereichen zu verabschieden beginnt. Hier stellt sich unmittelbar die Frage der Novität von Schlüsselqualifikationen, die Rummler wie folgt beantwortet:

---

<sup>38</sup> Mertens 1974

<sup>39</sup> Tiegens 1990, S. 150

„Neu sind Schlüsselqualifikationen darin, dass sie:

<b>Nicht</b>	<b>Sondern</b>
zu mechanistischem	zu ganzheitlichem Denken befähigen
know how	Problemlösungskompetenz vermitteln
tätigkeitsspezifisch	funktionsübergreifend sind
nur aktuelle Lösungen zulassen	ein zukunftsorientiertes Verstehen und Lösen von Problemen erlauben“ <sup>40</sup>

Abb.2: Schlüsselqualifikationen

Rummler spricht im Zusammenhang von Schlüsselqualifikationen synonym von Metaqualifikationen, die Kompetenzen vermitteln sollen, um neue zukünftige Probleme lösen zu können. „Schlüsselqualifikationen käme damit ein Schlüsselpotential, ein paradigmatischer Stellenwert zur Initiierung, Gestaltung und Steuerung von Entwicklungsprozessen zu.“<sup>41</sup> Kritiker unterstellen, dass es in der postmodernen Arbeitswelt eben nicht um eine Renaissance der humanistischen Bildungsidee im Gleichschritt mit wirtschaftlichen Interessen gehe, „sondern um das endgültige Ausmerzen eines am unverzweckten Menschen orientierten Bildungsbegriff“<sup>42</sup>.

Die scheinbare Forderung der Selbstständigkeit des Mitarbeiters, der aus eigener Antriebskraft, aus persönlicher Verantwortung und aus eigenem Entscheidungs- und Gestaltungspotential Prozesse in Gang setze, gälte nur unter einer wesentlichen Voraussetzung: es sprengt nicht den Rahmen der propagierten ökonomischen Vernunft. Außen vor bleibe die Sinnfrage; es gehe um Produktivitätssteuerung, um Absatzmärkte, um Konkurrenz und Profit. Kritische Stimmen bezüglich möglicher Intentionen von Unternehmerseite sind selten, jedoch fruchtbar in der Diskussion um die Frage, was mit der Vermittlung solcher Handlungskompetenzen erreicht werden soll und ob es letztendlich doch nur um die Degradierung des Menschen „zur Marionette eines zum Götzen erhobenen ökonomischen Nützlichkeitsdenkens“<sup>43</sup> gehe. Unseres Erachtens sollte in der Diskussion um die Sinnfrage eines Outdoor-Trainings stärker auf diesen Aspekt eingegangen werden. Wir sehen sehr wohl die Gefahr, dass eine stark unternehmerische Absicht hinter dieser gewählten Seminarform liegen kann.

<sup>40</sup> Rummler 1991, S. 33

<sup>41</sup> ebd.

<sup>42</sup> Riloloits 1996, S. 52

<sup>43</sup> ebd., S. 57



Es lässt sich feststellen, dass die Erstausbildung im heutigen Berufsleben nicht mehr ausreicht, was neue Qualifikationsanforderungen impliziert. Analog zu den wirtschaftlich technischen Veränderungen unterliegen auch Schlüsselqualifikationen diesem Wandel und können somit nur eine Brückenfunktion einnehmen, indem sie die Bereitschaft zum lebenslangen Lernen öffnen. Interessant in dem Zusammenhang bleibt die Frage, ob Schlüsselqualifikationen zur Bewältigung des zu beobachtenden Wandels geeignet sind. Um den Erwerb dieser Kompetenzen zu erlangen, ist die Personalentwicklung gefordert, Instrumente zur Verfügung zu stellen. Eine Möglichkeit ist das Outdoor-Training, wie im nächsten Kapitel mittels der konzeptionellen Darstellung erläutert wird.

### **1.1.5 Konzeptionelle Überlegungen**

Voraussetzung für den Einsatz eines Outdoor-Trainings als Form der betrieblichen Weiterbildung ist das Verständnis für eine veränderte methodisch-didaktische Vorgehensweise über den klassischen Rahmen der schulischen Sichtweise hinaus. Dies fordert Offenheit seitens des Unternehmens mit dem gewünschten Ziel, die Leistungsfähigkeit der Organisation (Effektivität) sowie die Qualität des Arbeitslebens (Humanität) gleichzeitig zu steigern. Dies kann einen Wandel der internen Strukturen herbeiführen, der Berücksichtigung bei einer Konzeptentwicklung haben sollte. Zu Beginn konzeptioneller Überlegungen steht eine intensive analytische Arbeit im betrieblichen Kontext. Hier gilt es nach den konkreten Trainingszielen und Rahmenvorstellungen zu forschen. Eine genaue Diagnose ist sinnvoll, da der Trainer sonst vor dem Problem der Anonymität seiner Trainingsgruppe steht. Zum Organisatorischen zählen der zeitliche Rahmen, das Alter der Zielgruppe sowie die betriebliche Vorstellung bezüglich der Unterkunft. Sinnvoll sind Vorgespräche mit der Personal- und/oder Organisationsentwicklung im Hinblick auf betriebliche Strukturen und Unternehmenskulturen. Ein weiterer wesentlicher Punkt ist die Bedarfsermittlung mit der einhergehenden Frage, inwieweit die angestrebten Inhalte bereits von anderen Anbietern abgedeckt werden und ob gegebenenfalls eine Zusammenarbeit anzustreben ist. Anhand dieser Vorinformationen lässt sich ein Konzept entwickeln. Für die Durchführung des Outdoor-Trainings muss darauf hingewiesen werden, dass während der gesamten Zeit eine flexible Gestaltung des Ablaufs möglich sein sollte, um so auf unvorhersehbare Probleme der

nicht planbaren Zwischenfälle eingehen zu können.<sup>44</sup> Mittlerweile ist erkannt worden, dass das Modell ‚The mountains speak for themselves‘<sup>45</sup> keine adäquate Form der Qualitätssicherung eines Trainings impliziert, es gibt keinen Automatismus, und deswegen muss das Setting als Ganzes stimmen, „die schriftliche Vorgabe, das Briefing<sup>46</sup>, die definierten Rollen, das intendierte Kunden-Lieferanten-Verhältnis, die Methodik in der Auswertung. Und die Dramaturgie der Sequenzen: von den diagnostischen Interviews im Vorfeld bis zur Evaluation der Coachings im Anschluss an das Training.“<sup>47</sup> Im Anschluss an die analytische Phase setzt nun ein zweiter Schritt ein: basierend auf den Informationen, Visionen und Zielvorstellungen kann im Kreis der beteiligten Trainer das Konzept erstellt und können die formulierten Ziele operationalisiert werden. Priest kalkuliert für die Analyse und die Konzepterarbeitung zwei- bis dreimal so viel Zeit wie für das eigentliche Training,<sup>48</sup> welches auf der Basis eines ganzheitlich- und prozessorientierten Seminars mit folgenden Prinzipien erstellt wird.

### 1.1.5.1 Prinzipien

Die folgenden Prinzipien verstehen sich als Orientierungspunkte, nach denen in Outdoor-Trainings gearbeitet wird, was wiederum nicht meint, dass während eines Trainings alle Prinzipien umgesetzt werden müssen. Sie sollten flexibel betrachtet werden und Freiraum für Unvorhergesehenes lassen.

- **Out of the doors**

Die Natur dient als Setting für den Outdoor-Part eines Seminars.

- **Gruppenselbststeuerung**

Der Trainer hat die Aufgabe, die Lernsituation zu arrangieren, hält sich jedoch während der Aktivität im Hintergrund. Die anfängliche Steuerung nimmt während des Trainings ab. In den Reflexionsphasen übernimmt der Trainer die Moderation, aber auch hier kann eine Selbststeuerung des Teams erfolgen, was eine Mehrverantwortung zur Folge hätte.

---

<sup>44</sup> vgl. Buller, Cragun und Mc Evoy 1991, S. 60

<sup>45</sup> The mountains speak for themselves (engl.): Die Berge sprechen für sich - Reflexionsmodell, legt keinen Wert auf systematische Reflexion sondern lässt das Naturerlebnis für sich sprechen.

<sup>46</sup> briefing (engl.): Instruktion

<sup>47</sup> vgl. Heckmair und Wagner 1997, S. 6

<sup>48</sup> vgl. Priest 1997, S. 26

- **Team- und Persönlichkeitsförderung**

Die Übungen sind so ausgerichtet, dass sie ein hohes Maß an Komplexität erreichen und somit eine neue Herausforderung an die Gruppe aber auch an den Einzelnen stellen.

- **Challenge by choice**

Das Prinzip der selbstgewählten Herausforderung: jeder Teilnehmer kann den Grad bestimmen, in wie weit er sich auf die einzelnen Übungen einlässt. Der Trainer sollte jedoch im Vorfeld die Teilnehmer dahingehend ermutigen, die Herausforderung anzunehmen.

- **Verlassen der Komfortzone**

Wird die Herausforderung angenommen, so kann es zu einer Erweiterung der Komfortzone kommen. Dies bedeutet, dass der Teilnehmer seinen vertrauten Rahmen erweitert und sich auf neue Situationen mit unbekanntem Ausgang einlässt.

- **Grenzerfahrung**

Durch das Erweitern der Komfortzone wird der Teilnehmer vor neue Aufgaben gestellt, was die Gelegenheit bietet, eigene Grenzen zu erkennen und möglicherweise darüber hinauszuwachsen.

- **Fehlerkultur**

Fehler sind erwünscht und werden nicht sanktioniert.

- **Isomorphie**

Das pädagogische Setting entspricht in seiner Struktur der Alltagssituation der Teilnehmer. Die Lernsituationen werden in metaphorischer Weise konstruiert, sodass eine Ähnlichkeit mit der Wirklichkeit hergestellt wird. Dies erfordert ein maßgeschneidertes *Framing*<sup>49</sup> zu den Aktionen.

- **Reflexionen**

Wichtiger Bestandteil eines Trainings sind die Reflexionsphasen, die während oder im Anschluss einer Übung durchgeführt werden und maßgeblich zur Transfersicherung beitragen können.

- **Handlungsvereinbarungen**

Gemeinsame Zielsetzungen, die von der Gruppe vereinbart werden, müssen durch ein Controllingsystem im Anschluss an das Training überprüft werden.<sup>50</sup>

---

<sup>49</sup> Framing (engl.): Einrahmung

<sup>50</sup> vgl. Klaisa 1993, S. 84

Auf der Grundlage der aufgeführten Prinzipien und des betrieblichen Backgrounds entwickelt der Trainer oder das Trainerkollektiv ein auf die Zielgruppe zugeschnittenes Trainingskonzept, welches im Vorfeld dem Kunden vorgestellt wird. Die einzelnen Bausteine, mit denen das Konzept gefüllt wird, werden in Kapitel 3 dargestellt.

Ein nicht unerheblicher Gesichtspunkt bei der konzeptionellen Erarbeitung des Programms ist die Frage des Transfers, d.h., wie das im Training Erlernte in den betrieblichen Alltag transformiert werden kann. Dies ist Bestandteil der dritten Phase, in der die Möglichkeiten eines Follow-On-Programmes dargestellt werden. Unserer Meinung nach sollte dieser Baustein jedoch Bestandteil der Gesamtkonzeption sein und nicht optional angeboten werden. Für die Transfersicherung stehen verschiedene Modelle zur Verfügung. Zum einen können Zwischenkontrollen eingerichtet werden, um zu überprüfen, ob man sich noch auf dem Weg zwischen Ausgangspunkt und gestecktem Ziel befindet. Zum anderen sind Zeitpläne möglich, die das Erreichen eines Zieles zeitlich definieren, was mittels einer Endkontrolle stattfindet. Dies hat allerdings den Nachteil, dass mögliche Fehler erst am Ende des gesamten Arbeitsweges festgestellt werden (siehe auch Kap. 2.2).

Nur bei klar strukturierten Konzeptionen, die einem ständigen Controlling-Prozess unterworfen sind, kann von Effektivität und Effizienz gesprochen werden. „Unter Effektivität versteht man den Zielerreichungsgrad, d.h. das Verhältnis zwischen Zielerreichung und Zielvorgabe. Effektivität stellt somit den fachlichen Erfolg dar, und zwar als Art und Grad der Zielerreichung. (...) Effizienz bezeichnet das Verhältnis von Effektivität und Wirtschaftlichkeit. Sie stellt den Wirkungsgrad der geleisteten Arbeit dar und zwar durch Input (...) und Output (...).“<sup>51</sup> Effektivität und Effizienz hängen einerseits von den konzeptionellen Vorüberlegungen ab, andererseits aber auch von den Formen der Outdoor-Trainings, die in Kapitel 1.1.6 dargestellt werden.

### **1.1.5.2 Zielsetzungen**

Die Ziele der Trainings werden im Idealfall gemeinsam von der Personalentwicklung und dem Anbieter unter Berücksichtigung der Mitarbeiterinteressen entwickelt, um sie so in betriebsspezifische Konzeptionen zu integrieren. Dies war auch bei der Konzeptentwicklung für das Outdoor-Training mit unserer Untersuchungsgruppe der Fall, bei der wir uns im Vorfeld mit den Mitarbeitern der Personalentwicklung und den Ausbildern der jeweiligen

Ausbildungszweige zusammensetzten, um eine Bedarfsanalyse durchzuführen. Die oftmals geforderten Teamfähigkeiten wie Sozialkompetenz, Lernkompetenz, das Offenbaren von persönlichen Stärken und Schwächen liefern gleichzeitig neues Material für die betriebliche Einstufung. Priest spricht von einer neuen Form des Assessment-Centers, wenn „Outdoor-Trainer, Personalentwickler und ein externer Berater das Training begleiten und im Betrieb die Mitarbeiter dann bei Umstrukturierungen in den Abläufen und Methoden und im Umgang miteinander unterstützen.“<sup>52</sup> In Bezug auf unsere Untersuchungsgruppe trifft dies überhaupt nicht zu, da die Teilnehmer gerade ein Assessment-Center durchlaufen hatten, um als Auszubildende bei der Firma Cosmopolitan Cosmetics anzufangen. Die Nachfrage nach dieser Seminarform ist groß und spiegelt zugleich wider, dass Mitarbeiter die Interdependenz zwischen Persönlichkeitsentwicklung und beruflicher Karriere erkannt haben. Kölblinger gibt zu bedenken: „Gerade Outdoor-Trainings verleiten dazu, bereits die Methode zum Ziel zu erheben – mit der Gefahr, dass man die entsprechenden Probleme erst zurechtbiegen muß, um die Methode wirkungsvoll anwenden zu können. Ausgangspunkt aller Eignungsüberlegungen sollte daher nicht das Outdoor-Element selbst sein, sondern die konkrete Formulierung der erwünschten Trainingsziele.“<sup>53</sup> In der Regel hat der Auftraggeber ein großes Interesse an der Planung, am Ablauf, an der Intention der Übungen und nicht zuletzt an der Frage des Transfers. Kein Unternehmen setzt ein Outdoor-Training als „Spielwiese zur Selbsterfahrung und Gruppendynamik mit offenem Ausgang“<sup>54</sup> ein.

„Dabei muß Klarheit herrschen,

- ob mit dem Kurs bestimmte Fähigkeiten oder Fertigkeiten entwickelt und Einstellungen verändert werden sollen
- ob die Maßnahme als Impuls-Veranstaltung (Kick Off) für Visionen, Ideen oder Anliegen zu gestalten ist
- ob allein gruppendynamische Prozesse ausgelöst und neue Einsichten in die eigenen Verhaltensmöglichkeiten gewonnen werden sollen, oder
- ob die Veranstaltung als informelle Begegnung der Mitarbeiter, als gruppenbezogene Alternativ-Erfahrung oder als Wellness-Programm gedacht ist.“<sup>55</sup>

---

<sup>51</sup> Fischer 1997, S. 63

<sup>52</sup> Priest 1997, S.24 ff.

<sup>53</sup> Kölblinger 1995, S. 39

<sup>54</sup> Heckmair und Wagner 1997, S. 4

<sup>55</sup> Kölblinger 1995, S. 39

Diese geforderte Klarheit kann dadurch erreicht werden, indem im Vorfeld ein Zielvereinbarungsgespräch geführt wird, d.h. Ziele der Mitarbeiter und Ziele des Unternehmens werden im Dialog aufeinander abgestimmt, schriftlich festgehalten, wobei Korrekturen möglich sind, wenn diese auch niedergeschrieben werden. In zeitlichen Abständen finden Zielabstimmungsgespräche statt, die der Erfolgsreflexion dienen. Wurde im Vorfeld die Intention des Trainings geklärt, kann die konzeptionelle Entwicklung beginnen. Die Ziele, die mit einem Outdoor-Training verfolgt werden, sind so breit gefächert, wie es innerbetriebliche Problemstellungen gibt. Sie reichen von Teamentwicklung, über Kommunikationsförderung bis hin zum Selbst- und Projektmanagement. Hinter der Vielzahl kursierender Lernziele und -inhalte verbirgt sich eine gedankliche Einheit, in der sich eine Majorität dessen widerspiegelt: Schlüsselqualifikationen.

### **1.1.6 Anbieter von Outdoor-Trainings**

Der folgende Teil vermittelt einen Überblick über mögliche Varianten des Outdoor-Trainings und deren Anbieter. Im deutschsprachigen Raum werden Outdoor-Trainings von Unternehmensberatungen, privaten Trainingsinstituten und einigen gemeinnützigen Anbietern durchgeführt. Im amerikanischen Raum bieten ebenfalls Universitäten, Colleges, Business Schools und viele non-profit Organisationen verschiedene Formen des Outdoor-Trainings an. Im Wesentlichen lassen sich zwei Formen unterscheiden: Der eine Typ wird als reines Wilderness-Programm oder als Wilderness-Expedition arrangiert. Der andere ist ein kombiniertes Seminar und wird als Outdoor-orientiertes Programm angeboten. Eine Kombination aus beiden Formen ist ebenso möglich.

#### **Wilderness-Programme**

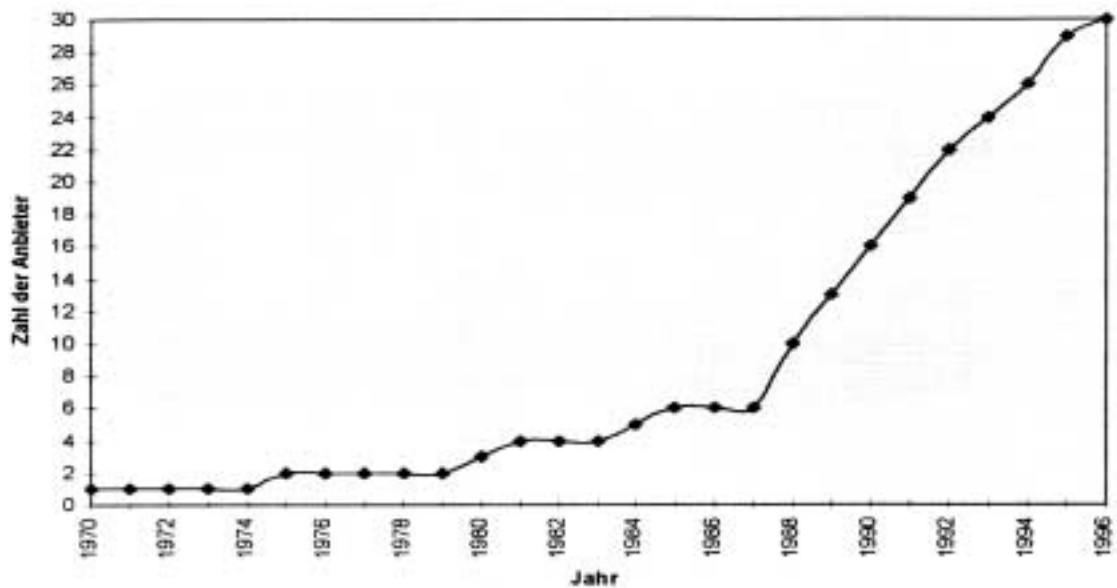
Die Durchführung dieser Programme erfolgt hauptsächlich in der Natur. Zum einen etablierten sich sogenannte Basiskurse, die eine einfache, aber feste Unterkunft zum Schlafen, Essen und für Auswertungen der Teilnehmer nutzen. Zum anderen entstanden die Mobilkurse, die ausschließlich ‚out of the doors‘ stattfinden. Die Gruppe übernachtet in Zelten, Iglus, Biwaks, Booten oder unter einem Wildschutz. Die Herausforderung liegt in der bewusst konträr zum Lebensalltag gestalteten Umgebung sowie in der Konfrontation mit zufälligen und unstrukturierten Situationen. Für die Bewältigung der Aufgaben müssen die Teilnehmer entsprechend der Gegebenheiten Lösungsstrategien entwickeln. Dafür stehen

ihnen Ressourcen zur Verfügung, wie z.B. Klettermaterialien, Skier, Schneeschuhe, Kajaks, Schlauchboote, Floßbaumaterialien, Hundeschlitten etc., die sie zur Überwindung von Hindernissen, wie z.B. Geländeabschnitte, Felswände, Flussläufe etc. einsetzen können. Ein Segeltörn stellt eine mobile Form dar, die besondere Bedingungen und Herausforderungen durch das Leben an Bord bietet.

### **Outdoor-orientierte-Programme**

Diese Programmform findet in Gegenden mit ‚Zivilisationsnähe‘ statt. Die Unterkunft stellt ein Hotel, Tagungs- oder Seminarhaus dar, in dem die Gruppe auch ihre Auswertungen durchführt. Die Aufgaben finden hauptsächlich ‚outdoor‘ statt. Dafür steht z.B. ein entsprechender Teamparcours, Seilgarten, eine Kletterwand, ein herausforderndes Naturgelände mit Fluss, See und Felswand zur Verfügung. Die örtlichen Bedingungen ermöglichen ein großes Repertoire von Initiativaufgaben und anderen Übungen, wie z.B. Brückenbau, Kanutour, Abseilen oder Orientierungswanderungen, die je nach Bedarf zusammengestellt werden. Häufig integrieren firmeninterne Personalentwickler Themen, wie z.B. Bildung von Projektteams, in den Seminarablauf mit ein. Diese Form bildete auch die Grundlage für das von uns durchgeführte Outdoor-Training mit unserer Untersuchungsgruppe (siehe Kapitel 3). Auf dem Markt existieren weitere Akzentuierungsformen von Outdoor-Trainings. Es werden Kombinationen von Wellness-Programmen mit Outdoor durchgeführt, oder ein Outdoor-Training bindet Meditation in der Sahara ein. Darunter finden sich sicherlich sehr fragwürdige Angebote, z.B. wenn die physische und psychische Sicherheit der Teilnehmer nicht mehr gewährleistet ist. Es ist festzustellen, dass die Gestaltung von Outdoor-Trainings sehr vielfältig ist und durch die Nachfrage der Unternehmen mit ihren zum Teil sehr unterschiedlichen Motivationen konstituiert wird. Es gibt demnach nicht die eine Form oder das ultimative Konzept zum Outdoor-Training, wie auch Harder beschreibt: „Den Kurs oder das Programm für Outdoor-Führungskräfte gibt es nicht. Zu unterschiedlich sind die Motivationen und gesetzten Ziele.“<sup>56</sup> Ebenso wie im Bereich der Erlebnispädagogik werden auch im Rahmen der Outdoor-Trainings vielfältige Anbieter verzeichnet. Um die Vielschichtigkeit zu verdeutlichen, beschäftigen wir uns im Folgenden mit dem Outdoor-Markt. Wir möchten dem Leser einen Überblick verschaffen und im Hinblick auf unsere Untersuchung das Konzept, welches sich hinter einem Outdoor-Training verbirgt, verständlich machen. Hilfreich für eine Orientierung ist die Diplomarbeit von Fahr, die einen Überblick bundesweiter Anbieter verschafft und die Grundlage für

die nachfolgenden Ausführungen bildet.<sup>57</sup> Insgesamt befragte Fahr 41 Anbieter zu Konzepten, Zielen, Themen, Theorien und Gestaltung ihrer Outdoor-Trainings. Betrachtet man die zahlenmäßige Entwicklung der Anbieter sowie deren Einstiegsjahr in Outdoor-Trainings, so deuten diese auf eine relativ kurze Tradition. Vorreiter auf dem Areal waren Outward Bound, bereits seit 1950 aktiv, und die Unternehmensberatung Dr. Strasser & Partner, deren erste Trainings sich auf Mitte der 70er-Jahre datieren lassen.



Tab.1: Zahl der Anbieter im Outdoor-Sektor<sup>58</sup>

Die Grafik zeigt einen deutlichen Anstieg Ende der 80er-Jahre und widerlegt die These, es habe sich nur um einen kurzzeitigen ‚Boom‘ zu Beginn der Neunziger gehandelt. Bei nur wenigen Anbietern handelt es sich um reine Experten für Outdoor-Trainings. Die Palette reicht von Unternehmensberatern über Incentive-Agenturen, Sportreiseveranstalter bis hin zu klassischen Seminaranbietern. Rund ein Drittel der Befragten betrachteten das Outdoor-Training lediglich als Ergänzung ihrer weiteren Angebote.

<sup>56</sup> ebd., S. 39

<sup>57</sup> vgl. Fahr 1996, S. 79

<sup>58</sup> ebd., S. 81



## Einteilung der Anbieter nach Unternehmensarten

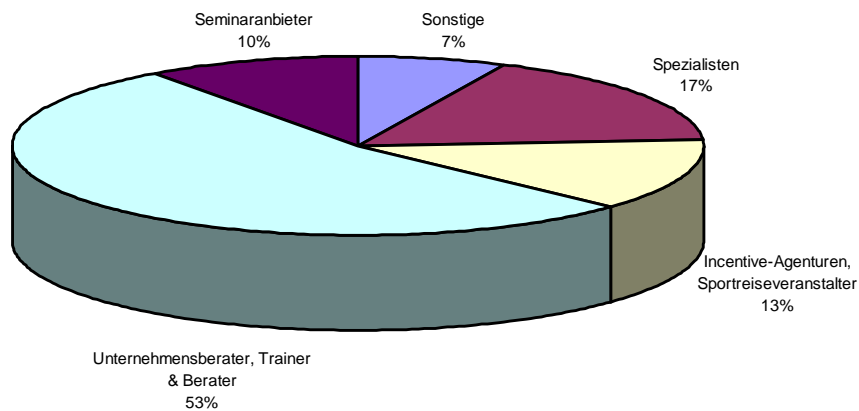


Abb.3 Anbieter nach Unternehmensarten<sup>59</sup>

Die Darstellung zeigt, dass sich bisher wenige Anbieter auf den Bereich des Outdoor-Trainings im Hinblick auf Team- und Personalentwicklung spezialisiert haben. Bei der Frage nach der inhaltlichen Ausrichtung sprachen sich 50% der Befragten für firmeninterne Trainings aus, was nicht verwundert, da es doch um firmenspezifische Problemstellungen geht. Interessant in dem Zusammenhang ist die Frage der Nachbereitung. Sieben der Befragten verneinten das Angebot eines Follow-On, die somit als logische Konsequenz auch nicht in längerfristige firmeninterne Entwicklungsprozesse involviert sind. Der Rest bietet Nachbereitung in Form von Follow-On-Workshops, Coaching oder Folgeseminaren an, mit der Intention, langfristige Projekte durchzuführen, die jedoch oftmals aufgrund mangelnder finanzieller Ressourcen der Kunden ausbleiben. Als Fazit dieser Studie stellt Kölblinger einerseits einen Anstieg der Anbieter, andererseits analog dazu eine veränderte Motivation des Kunden fest: „Früher wurden Outdoor-Trainings gerne mal als Alternativen ausprobiert und entsprachen dem Bedürfnis ‚nice to have‘, während heute die Entscheidung für die Outdoors häufig von der Intention zur Veränderung der Personal- und Organisationsentwicklung geprägt ist.“<sup>60</sup> Bei den Anbietern ist auffällig, dass es nur wenige gibt, die sich auf reines Outdoor-Training spezialisiert haben. Oft werden sie nur als ergänzende Maßnahme angeboten. Daraus folgernd ist ein breites Spektrum mit vielfältigen Konzeptionen zu verzeichnen.

<sup>59</sup> Fahr 1996, S. 79

Fahr unternimmt folgende Einteilung:

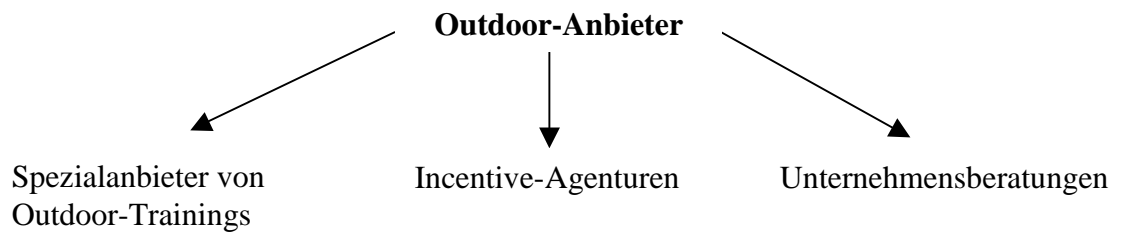


Abb.4: Outdoor Anbieter

### **Spezialanbieter von Outdoor-Trainings für unterschiedliche Zielgruppen**

Diese Trainings werden in den Bereichen Personal- und Teamentwicklung, Management-Training, Persönlichkeitsentwicklung und Prozessbegleitung angeboten. Sie verstehen sich als Ergänzung zu Bildungskonzepten von Unternehmen, Organisationen und Interessengruppen und agieren mit den klassischen Elementen wie Klettern, Abseilen, Biwak, Ropes Course etc. Die Trainingsdauer kann in Abhängigkeit von den spezifischen Zielsetzungen des Auftraggebers stark variieren. Sie beginnt bei zwei Tagen und erstreckt sich bei Auszubildenden-Programmen bis zu einer Woche.

### **Incentive-Agenturen<sup>61</sup>, Sportveranstalter, Reiseveranstalter**

Unter Incentives versteht man Aktionen mit erlebnisorientiertem Ansatz. Dazu gehören Betriebsausflüge, aber auch Seminare mit Outdoor-Anteilen. Auch hier werden die klassischen Medien, wie bereits bei den Spezialisten aufgeführt, eingesetzt. Die Differenzierung zu den Outdoor-Anbietern liegt in der zeitlichen Dimension der Reflexionsphasen sowie der Follow-Ons, die in dieser Form eine untergeordnete Rolle einnehmen.

### **Unternehmensberatungen, Trainer & Berater**

Unternehmens- und Personalberater haben handlungs-, erlebnis-, und naturorientierte Elemente in ihre Personalentwicklungskonzepte integriert, die mit Indoor-Trainings, Lernprojekten, Unternehmens-Simulationen und Team-Spielen kombiniert werden. Der Anteil der Outdoor-Aktivitäten beträgt zwischen 20 und 40%. Im Vordergrund steht die Transfersicherung, die bereits im Vorfeld geplant und Teil des Kursdesigns ist. Das Ergebnis der Befragung von Fahr<sup>62</sup> unter 30 deutschen Anbietern zeigt, dass nur 17% reine Spezialisten

---

<sup>60</sup> Kölblinger 1995, S. 47

<sup>61</sup> Incentive (engl.): Ansporn, Antrieb, Anreiz

<sup>62</sup> vgl. Fahr 1996, S 79

sind, 13% Incentive-Agenturen, 10% Seminaranbieter und 53% Unternehmensberater, Trainer & Berater und 7% Sonstige. Das ist ein Indiz dafür, dass sich Outdoor-Aktivitäten mittlerweile in der Unternehmensberatung als Schulungsinstrument etabliert haben. Ebenso haben die Incentive-Agenturen den Markt für sich entdeckt und sich in den Bereich der Teamentwicklung vorgetastet. Eine aktuelle Entwicklung geht hin zu einer Mischform aus Indoor- und Outdoor-Elementen, wobei der Schwerpunkt Outdoor zwischen 20 und 90% des gesamten Seminars betragen kann. Auch wenn hier eine Kategorisierung angestrebt wurde, ist zu erkennen, dass in jeder Sparte große Unterschiede in der Durchführung und in der Gewichtung der einzelnen Module liegen, was wiederum stark abhängig von den jeweiligen Trainern und deren Qualifikation ist.

### **1.1.7 Trainerqualifikation**

In diesem Kapitel werden wir uns mit der Qualifikation der Trainer auseinandersetzen und ein Trainerprofil entwickeln. Unser Bestreben, dem Outdoor-Training einen adäquaten Platz innerhalb der beruflichen Weiterbildung zu geben, ist ebenfalls abhängig von einer fundierten Ausbildung der Trainer. Die Anforderungen für Outdoor-Trainer liegen in verschiedenen Bereichen und umfassen spezielle Kenntnisse und Fähigkeiten. Die Berufsbezeichnung ist bislang ungeschützt, wodurch es kein allgemein anerkanntes Kompetenzprofil für Outdoor-Trainer gibt. In dem Feld der Anbieter findet man verschiedene Berufsgruppen, die interdisziplinär zusammenarbeiten. So haben Psychologen, Pädagogen, Soziologen, Sportpädagogen, Betriebswirte, Unternehmensberater und Personalentwickler diesen Arbeitsbereich für sich entdeckt und weiterentwickelt. Aufgrund der verschiedenen beruflichen Basisqualifikationen ergeben sich unterschiedliche Zusatzvoraussetzungen, um Outdoor-Trainings anbieten zu können. Wichtig ist, dass sich alle, die in dem Bereich arbeiten, darüber im Klaren sind, dass dieser Markt spezielle Kompetenzen erfordert, die nicht allein durch ein Studium der jeweiligen Berufsrichtung gesichert sind. Es scheint Anbieter für den Bereich Outdoor-Training zu geben, die spezielle Trainer und Trainerqualifikationen wünschen, die mit den eigentlichen Inhalten von Outdoor-Trainings nichts zu tun haben. Da werden Seminare zum Beispiel von Angehörigen einer Spezialeinheit des Bundesgrenzschutzes oder von Schwarzgurträgern, die in Selbstverteidigungskniffe ein-

weisen, geleitet.<sup>63</sup> Von dieser Nähe zur militärischen Ausbildung und zu Formen der Selbstverteidigung distanzieren sich jedoch seriöse Anbieter. Die Fähigkeiten von professionellen Outdoor-Trainern lassen sich in drei Kategorien einteilen. Ein Fundament aus theoretischem Verständnis und Wissen über Pädagogik, Psychologie und Betriebswirtschaft bildet die Grundlagen für die erste Kategorie. Hier liegt der Schwerpunkt insbesondere in gruppendynamischen Prozessen, Lerntheorien, Theorien zur Wirksamkeit und zum Transfer, Unternehmens- und Arbeitsstrukturen. Das Wissen über die Entwicklungen des Outdoor-Trainings, die Prinzipien, die Konzepte und die Einsetzbarkeit, d.h. Grenzen und Chancen von Outdoor-Training, sollten das Fundament ergänzen. Die weiteren Kategorien bestehen aus der instrumentell-technischen Kompetenz, der pädagogisch-psychologischen Kompetenz und der persönlichkeitsbezogenen Kompetenz.<sup>64</sup>

Grundsätzlich ist es nicht notwendig, dass jeder Outdoor-Trainer ein Experte in allen Kompetenzbereichen sein muss.<sup>65</sup> In einem Trainerteam können sich die unterschiedlichen Fertigkeiten und Fähigkeiten zu einem effektiven Ganzen komplettieren. So wird das Trainerteam häufig in einen Indoor-Trainer (Prozessbegleiter) und einen Outdoor-Trainer strukturiert. Für die Zusammenarbeit ist es hilfreich, wenn die verschiedenen Experten über Kenntnisse der anderen Bereiche verfügen und sich somit gegenseitig in der praktischen Durchführung des Seminars aufeinander beziehen und ergänzend miteinander arbeiten. Dies ist jedoch nicht immer unproblematisch, da es zu Kompetenzgerangel kommen kann oder aber Verantwortung nicht wahrgenommen wird, weil man glaubt, es fällt in den Bereich des anderen. Von einigen Vertretern des Outdoor-Trainings wird eine Managementausbildung sowie praktische Berufserfahrungen als Mitarbeiter in einem Unternehmen als ein Teil des Fundaments gefordert. Aufgrund dieser Managementkenntnisse soll sichergestellt werden, dass die Bearbeitung firmenspezifischer Inhalte beispielsweise zu Arbeitsprozessoptimierung, Projektmanagement etc. möglich ist. Die Trainer sollen in der Lage sein, arbeitsplatzspezifische Probleme der Teilnehmer nachzuvollziehen, das Funktionieren von Organisationen kennen und die Probleme des Lerntransfers verstehen.<sup>66</sup> Heckmair und Michl wiederum sehen eher die Wichtigkeit in einer umfassenden sozialpädagogischen bzw. sozialwissenschaftlichen Bildung, die gruppendynamische und interaktive Prozesse in jedem sozialen Gebilde durchleuchten kann, „vorausgesetzt Ausbildung, Erfahrung und

---

<sup>63</sup> Winkler und Stein 1994, S. 34

<sup>64</sup> siehe auch Kap. 1.2.2.6

<sup>65</sup> vgl. Nolte-Dickmann 1997, S. 19

<sup>66</sup> vgl. Kölblinger 1995, S. 40

menschliche Reife des Trainers sind auf hohem Stand<sup>67</sup>. Ein Studium kann dies jedoch oft nicht abdecken, sodass zusätzliche Ausbildungen und viele Seminarerfahrungen die Qualifikation verbessern. Die Zusammenarbeit mit der Personalentwicklung des jeweiligen Unternehmens, die über interne Kenntnisse der Binnenstruktur des Betriebs verfügt, erscheint sinnvoll. „In der Regel bringen sie mehr ‚Stallgeruch‘ mit und erhöhen den Trainingserfolg.“<sup>68</sup>

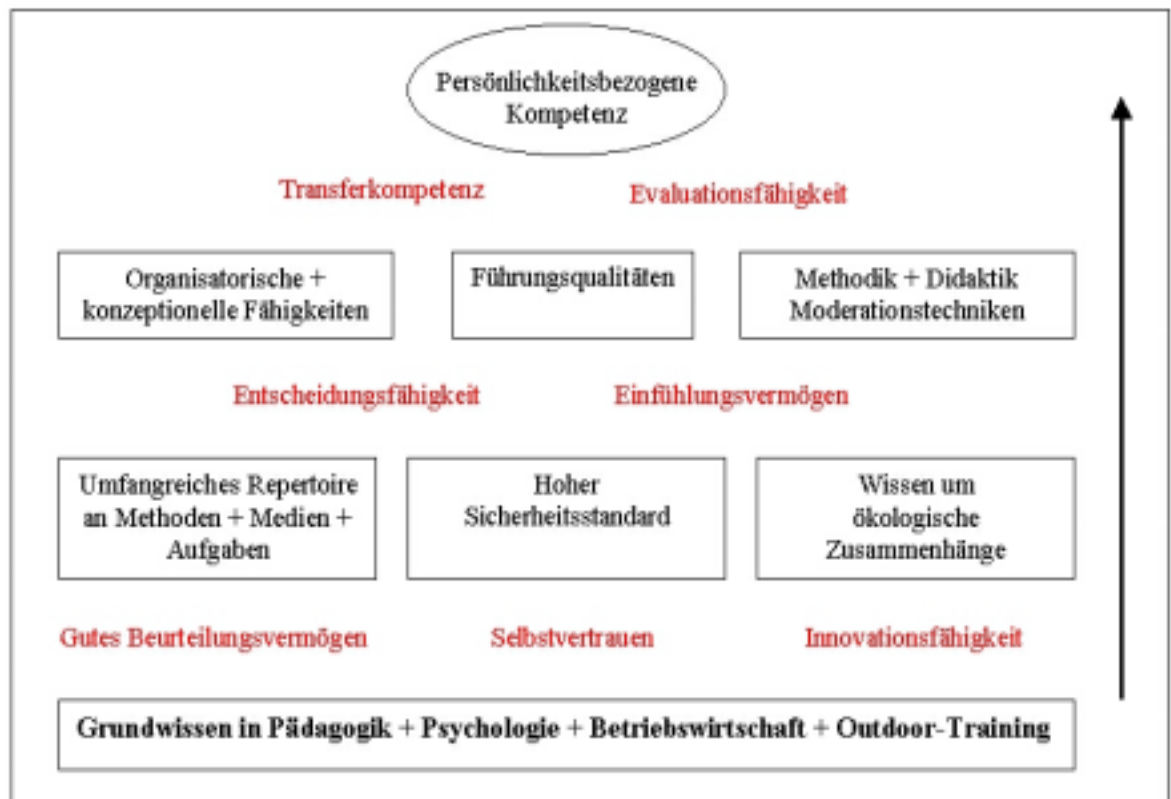


Abb.:5: Das Zusammen- und Wechselspiel der Kompetenzebenen von Outdoor-Trainern

Das Fundament bildet sich aus dem Grundwissen in Pädagogik, Psychologie, Betriebswirtschaft und Outdoor-Training. Die instrumentell-technischen Fähigkeiten setzen sich zusammen aus einem umfangreichen Repertoire an einsetzbaren Methoden und Medien, einem hohen Sicherheitsstandard und dem Wissen um ökologische Zusammenhänge. Die Ebene der pädagogisch-psychologischen Kompetenz enthält organisatorische und konzeptionelle Fähigkeiten, Führungsqualitäten, Methodik, Didaktik und Moderationstechniken. Die in rot geschriebene Meta-Ebene mit den persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen - gutes Beurteilungsvermögen, Innovationsfähigkeit, Einfühlungsvermögen, Entscheidungsfähigkeit, Evaluationsfähigkeit und Transferkompetenz - verbindet die anderen Ebenen miteinander und erhält dadurch eine hohe Komplexität. Das Zusammenspiel von dem Setting

<sup>67</sup> vgl. Heckmair und Michl 1994, S. 110

des Outdoor-Trainings und die kompetente Durchführung des Seminars durch den Trainer oder das Trainerteam machen ein Outdoor-Training erst zum Erfolg. Mehrere Faktoren spielen dabei eine entscheidende Rolle:

- Intensive Analyse im Betrieb
- Professionelle Organisation des Outdoor-Arrangements
- Hoher Sicherheitsstandard
- Steuerung der Lern- und Handlungsprozesse
- Transfer der Outdoor-Erfahrungen in Strategien für den Arbeitsprozess.

Die Kompetenz des Trainerteams trägt dazu bei, Lernprozesse zu initiieren, diese zu steuern und auf betriebliche Handlungsabläufe zu übertragen.<sup>69</sup> Ein großer Schatz an reichhaltigen Erfahrungen, eine gute Portion Selbstsicherheit sowie das ‚richtige Händchen‘ für die Situationen sind für den Verlauf von Seminaren bedeutend. Die Qualifizierung sollte im Prozess der Weiterentwicklung stehen. Bemühungen der ständigen Verbesserung sind sinnvoll, so zum Beispiel in den Bereichen Transaktionsanalyse, oder auch TZI (Themenzentrierte Interaktion) scheint in der erlebnisorientierten Erwachsenenbildung eine geeignete Methode zu sein. „TZI in der Wirtschaft kann uns dahin führen, unsere Aufgabe als Führungskraft, als ErwachsenenbildnerIn, BeraterIn, Personal- oder OrganisationsentwicklerIn, als MitarbeiterIn oder Externe(r) besser, verantwortlicher und menschlicher zu tun.“<sup>70</sup>

Ein Trainer kann sich zusätzlich in Moderations- und Rhetoriktechniken oder auch in Gesprächsführung fortbilden, um die Qualität von Seminaren zu erhöhen. Neben der Weiterqualifizierung durch Fortbildungsseminare können Kompetenzen auch durch Hospitationen erworben werden. Die Erfahrung und die Persönlichkeit, die ein Trainer mitbringt, werden jedes Seminar bereichern. Es gibt sicherlich einige gute und erfolgreiche Trainer in diesem Bereich, die ihre Fähigkeiten durch praktische Erfahrungen mit Gruppen in diesem Arbeitsfeld erarbeitet haben und sich weniger durch Zertifikate über unzählige Fortbildungen auszeichnen.

---

<sup>68</sup> Nolte-Dickmann 1997, S. 19

<sup>69</sup> vgl. Kölblinger 1995, S. 41

<sup>70</sup> Löhmer 1992, S. 47

### 1.1.8 Sicherheitsaspekt

Der Sicherheitsaspekt spielt in Outdoor-Trainings eine entscheidende Rolle. Unfälle in diesem Bereich sprechen sich schnell herum und gefährden den Ruf der kompletten Branche. Zur Zeit wird in Deutschland intensiv an Sicherheitsstandards gearbeitet, und da für uns die psychische und physische Sicherheit der Teilnehmer während eines Outdoor-Trainings an oberster Stelle steht, widmen wir das dieses Kapitel dieser wichtigen Thematik.

Für viele Auftraggeber stellt der Sicherheitsstandard ein signifikantes Kriterium für die Entscheidung zum Outdoor-Training dar. Schließlich soll durch die Teilnahme an einer Outdoor-Maßnahme kein Mitarbeiterausfall entstehen.<sup>71</sup> Hierfür hat der Anbieter und insbesondere das Trainerteam die Verantwortung. Das Trainerteam muss ein ausgeprägtes Sicherheitsverständnis besitzen, Risiken einschätzen können und vor allem den sorgfältigen Umgang mit Sicherungssystemen beherrschen. Das Trainerteam sollte nach einem hohen Sicherheitsstandard arbeiten und regelmäßig an Sicherheitstrainings für die verschiedenen Sportarten teilnehmen, um die eigenen Fertigkeiten zu verbessern und weiter zu entwickeln. Das ‚Zero Accident Sicherheitssystem‘<sup>72</sup>, d.h. keine physischen und psychischen Verletzungen, ist oberstes Ziel. Es ist sinnvoll, die Teilnehmer über Risiken zu informieren. Sie können aktiv in den Sicherungsprozess eingebunden werden und entwickeln dadurch ein Bewusstsein für die eigene Sicherheit. Oft bewirkt die Übernahme von Verantwortung, dass der Ernst der Lage erkannt und die damit verbundene Herausforderung bewusster angegangen wird. Bei Vernachlässigung des Sicherheitsaspekts können durch unnötige Risiken und Gefahren große Unsicherheiten entstehen, wodurch die eigentlichen Lern- und Entwicklungschancen nicht voll genutzt werden.<sup>73</sup> Es geht darum, die Teilnehmer keinem objektiven Risiko auszusetzen, ihnen aber dennoch ein subjektives Risikoerleben zu ermöglichen. „Outdoor-Aktivitäten sollen mit wahrgenommenem Risiko arbeiten, während die tatsächlichen Gefährdungen gegen null gehen.“<sup>74</sup> Die Methode ‚Abseilen‘ sei exemplarisch aufgeführt: Das subjektive Risikoerleben ist hoch, wenn der Teilnehmer sich in ca. 35 Meter Höhe an einem Felsvorsprung befindet und seine Existenz im wahrsten Sinne des Wortes an einem Seil hängt. Dieses zum Teil sehr intensive Erlebnis in ungewohnter Höhe an einer exponierten Stelle stellt für viele ein subjektives Risiko dar. Objektiv ist es jedoch sehr sicher, da der Teilnehmer durch ein zweites Seil während der gesam-

---

<sup>71</sup> Siebert 1997 S. 16

<sup>72</sup> vgl. Siebert und Gatt 1998, S. 30

<sup>73</sup> vgl. Nolte-Dickmann 1997, S. 19

<sup>74</sup> vgl. Siebert und Gatt 1998, S. 31

ten Aktion gesichert ist.<sup>75</sup> Bei der Planung eines Outdoor-Seminars und der Wahl der Aktivitäten sollte das physische und psychische Leistungsniveau der Teilnehmer berücksichtigt werden. Es gibt weitere Grundprinzipien, die zur Sicherheit von Outdoor-Seminaren beitragen:

- Redundante Konstruktionen: Der Ausfall eines Sicherheitssystems wird durch ein zweites unabhängiges System kompensiert.
- Vier-Augenprinzip: Kontrolle der sicherheitsrelevanten Ausführungen durch zwei Personen.
- Externe Kontrolle, insbesondere bei technisch aufwändigen, festinstallierten Aufbauten
- Schriftliche Sicherheitsprozeduren: Das sicherheitsrelevante Verhalten aller Beteiligten, sowie die regelmäßige Kontrolle von Material und Aufbauten wird vorgeschrieben.
- Aufzeichnen von Zwischenfällen und Beinaheunfällen im Sinne eines kontinuierlichen Verbesserungsprozesses (KVP). Änderungen im Sicherheitsmanagement eliminieren unsichere Aktivitäten.<sup>76</sup>

Die psychische Sicherheit der Teilnehmer sollte die gleiche Aufmerksamkeit erhalten, wie die physische Sicherheit. Die Unfälle, die einem Teilnehmer psychisch widerfahren, sind nicht öffentlich sichtbar und werden oft im Stillen auslaboriert.<sup>77</sup> Die Kompetenz der Früherkennung und Vermeidung von unerwarteten psychischen Folgen sollte im Curriculum der Trainerausbildung behandelt werden. Den Teilnehmern muss zu Beginn eines Outdoor-Trainings klar sein, dass selbsterfahrungsorientiert gearbeitet wird. In den Trainings für Unternehmen wird jedoch der Schwerpunkt auf die Handlungsebene gelegt und weniger auf therapeutisches Arbeiten. „Die Trainer müssen ausreichend Selbsterfahrung haben, um die Grenzen zwischen handlungsorientiertem Lernen, Selbsterfahrung und Therapie im Training abstecken zu können.“<sup>78</sup> Insbesondere bei selbsterfahrungsorientierten Trainings ist die eigene Erfahrung im Therapiebereich für den Prozessbegleiter von Vorteil. Bei therapeutischen Trainings ist eine fundierte therapeutische Ausbildung Voraussetzung. Im Interesse aller im Bereich Outdoor-Training Tätigen ist eine Entwicklung von gemeinsamen Standards anzustreben, um das Restrisiko möglichst gering zu halten.

---

<sup>75</sup> vgl. Michl 1996, S. 16

<sup>76</sup> vgl. Siebert 1997, S. 16f.

<sup>77</sup> Siebert und Gatt 1998, S. 27

<sup>78</sup> ebd., S. 28



## 1.2 Die Wurzeln des Outdoor-Training in der Erlebnispädagogik

Um die Entstehung der Konzepte von Outdoor-Seminaren zu verstehen, ist ein Blick auf die Geschichte der Erlebnispädagogik sowie auf deren aktuelle Situation notwendig. Das handlungs- und erfahrungsbezogene Lernen, das immer mehr Anwendung in der Personal- und Organisationsentwicklung findet, begründet sich auf die Theorien der Erlebnispädagogik, die sich Anfang des 20. Jahrhunderts aus einer starken Schulkritik heraus entwickelte.<sup>79</sup>

Vorweg scheint es angebracht, den Begriff des Erlebens zu diskutieren, den Dilthey 1906 in einer Aufsatzsammlung „Das Erleben und die Dichtung“ anwandte. Die Definition macht die Ambivalenz des Ansatzes deutlich<sup>80</sup>: „Im persönlichen Erlebnis ist ein seelischer Zustand gegeben, aber zugleich in Beziehung auf ihn die Gegenständlichkeit der umgebenden Welt. Im Verstehen und Nachbilden wird fremdes Seelenleben erfaßt, aber es ist doch nur da durch das hineingetragene eigene.“<sup>81</sup> Somit kann man nach Dilthey nicht allein durch Erleben verstehen, aber dann liegt auch dem Verstehensprozess nicht ein ständiges Erleben zugrunde. Die Diskussion um Erlebnisse setzte sich fort, sprach man doch zu reformpädagogischen Zeiten davon, dass Erlebnisse unberechenbar seien und didaktisch nicht zu disziplinieren.

Als wesentliche didaktische Quelle für die Erlebnispädagogik wird oft die Kunsterziehungsbewegung bezeichnet. Die Idee des schöpferischen und des kindlichen Erlebens sollte zu einer Veränderung von Schulmethoden führen. Nach 1918 entstanden zunächst außerschulische und radikal schulkritische Konzepte der Erlebnispädagogik: die von Hahn entwickelten Kurzzeitschulen.

### 1.2.1 Einflüsse der pädagogischen Reformbestrebungen

Aufbauend auf der europäischen Reformpädagogik des 18. Jahrhunderts, deren Schwerpunkt auf der alternativen Erfahrungsgewinnung in anthropologischen, psychologischen und schulorganisatorischen Aspekten lag, nahm die Reformpädagogik des ausgehenden 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts diese Muster mit neuer

---

<sup>79</sup> vgl. Oelkers, 1993, S. 13

<sup>80</sup> ebd., S. 12

<sup>81</sup> Dilthey, 1906, S. 166

Instrumentierung unter den veränderten Bedingungen der Zeit wieder auf.<sup>82</sup> Jedoch muss sie als Bestandteil der Reformbewegungen, wie z.B. Landerziehungsheimbewegung, Frauenbewegung, Kunsterziehungsbewegung, gesehen werden. Allen gemein ist die Fokussierung auf den Erlebnisaspekt. Die bis dahin traditionelle Pädagogik erfuhr eine tief greifende Revision, um dem Anspruch nach Ganzheitlichkeit gerecht zu werden.<sup>83</sup> Auch wenn es in dieser Zeit sehr unterschiedliche Bewegungen gab, waren Echtheit, Einfachheit, Unmittelbarkeit, Gemeinschaft, Natur und Erlebnis entscheidende Gesichtspunkte dieser Zeit. Trotz aller Verschiedenartigkeit in Ansatz und Inhalt bildeten diese Bewegungen „eine bildungspolitische Initiative gegen bzw. eine Alternative zu bestehenden und zu einseitigen Erziehungs-, Bildungs-, Lern- und Entwicklungssystemen und –konzeptionen“<sup>84</sup>. Man wollte der Dekadenz, dem moralischen Verfall und der Mittelbarkeit entgegenwirken.

Für die Praxis bedeutete dies, dass der Schüler mit seiner Gesamtpersönlichkeit, mit seiner Psyche, seinem Intellekt und seinem Körper einbezogen wurde, um ein effektives Lernen zu ermöglichen. Lernen mit ‚Kopf, Herz und Hand‘ ist auch heute noch der zentrale Aspekt in der Erlebnispädagogik sowie in Outdoor-Seminaren. Auch in den Zeiten der sog. Wanderjahre stellte man einen Aufbruch der Jugend fest. Den Heranwachsenden erschien „das großstädtische Leben schal, langweilig und mittelbar. Alles war geformt, aufbereitet und gefiltert durch die Welt der Erwachsenen. Das eigentliche Leben, so die bürgerliche Jugend der Jahrhundertwende, fand dort statt, wo weder Erwachsene noch Großstadt das unmittelbare Erleben verhindern, also in der freien, ursprünglichen Natur. In Anlehnung an die Jugendbewegung suchten die Pädagogen des beginnenden 20. Jahrhunderts nach Unmittelbarkeit und bemerkten zunächst nicht, wie schnell allein die Suche danach, geschweige denn der Versuch, sie als (...) Arrangement herbeizuführen - sie ad absurdum führen kann.“<sup>85</sup> In dieser Zeit aufgewachsen, machte sich ein impulsiver, politisch leidenschaftlicher Mensch diese Aufbruchstimmung zu eigen und entwickelte im Laufe seiner pädagogischen Praxis das Konzept der Erlebnistherapie: Kurt Hahn. Er prägte erstmals einen Terminus, der sich später weg von einem therapeutischen Kontext, hin zur Erlebnispädagogik entwickelte.

---

<sup>82</sup> Oelkers 1992, S. 12

<sup>83</sup> vgl. Reiners 1995, S. 12

<sup>84</sup> Bauer und Nickolai 1989, S. 11

<sup>85</sup> Heckmair und Michl 1994, S. 18 f.

## **Pädagogisches Konzept Kurt Hahns**

Hahn forderte einen Menschen, der in der Gemeinschaft verantwortungsvoll und wirkungsvoll zu handeln gelernt hatte.

Kennzeichnend war die strenge Charakterbildung der heranwachsenden Menschen, eine Erziehung zur Verantwortung durch Verantwortung. Nach Hahns Meinung hatte jeder Heranwachsende ein natürliches Bedürfnis nach Gemeinschaft, Wagnis und Bewährung. Die Pädagogik sollte hierfür einen Raum schaffen, der über die traditionelle Lernschule hinausginge. Ziel müsse es sein, diese natürlichen Bedürfnisse zu befriedigen, da sonst die Gefahr bestehe, dass Jugendliche sich in Destruktivität, Kriminalität oder Drogenmissbrauch verlieren. Als ein Mensch mit hohen moralischen Ansprüchen ging es ihm nicht darum, Belehrungen auszusprechen, sondern er stand für etwas ein, was er Erlebnis nannte: „Es ist Vergewaltigung, Kinder in Meinungen hineinzuzwängen, aber es ist Verwahrlosung, ihnen nicht zu Erlebnissen zu verhelfen, durch die sie ihrer verborgenen Kräfte gewahr werden können.“<sup>86</sup>

Bei seinen aufgestellten Thesen berief sich Hahn des öfteren auf den Pragmatisten William James, der im Zusammenhang von Erziehung gerne von ausgewählten Erfahrungen sprach. Als weiteren Einfluss auf sein pädagogisches Wirken gab Hahn ein Buch von Hermann Lietz, Begründer der Landerziehungsheime, an: ‚Emlohstobba‘. Lietz (1896) schildert dort seine Erfahrungen im englischen Erziehungsheim Abbotsholme (Emlohstobba ist ein Anagramm) und machte sie erstmals der deutschen Pädagogik zugänglich. Lietz stand für ganzheitlichen Unterricht mit Ausrichtung auf natursportliche Aktivitäten, von dessen Konzept Hahn begeistert war und dessen Einflüsse sich in der Erlebnistherapie widerspiegeln. Lietz verfolgte die Absicht, die Nation von innen heraus zu reformieren, indem seine Zöglinge in einer pädagogischen Gemeinschaft Fähigkeiten erwarben, um sich in der sittlich fragwürdigen Gesellschaft durchsetzen zu können.<sup>87</sup>

Hahn ging es in erster Linie um die Stärkung der Jugendlichen als heranwachsende Staatsbürger, die für das Gedeihen eines neuen Staates mehr verantwortlich sein sollten als die vorangegangene Generation. Er spürte das Rennen gegen die Zeit, ob nun die Schüler für Salem oder den Nationalsozialismus eintreten würden. Beides gleichzeitig war für ihn unvorstellbar, und betrachtet man den politischen Kontext, so bekommen die Salemer Regeln, wie z.B. ‚das als Recht Anerkannte durchzusetzen‘, eine besondere Bedeutsamkeit. Anfänglich verwundert es, dass Hahn sein Erziehungsmodell als

---

<sup>86</sup> ebd., S. 83

<sup>87</sup> vgl. Donner und Lettow 1998, S. 13

Erlebnistherapie bezeichnete. Verständlicher wird es, wenn man sich die ‚Verfallserscheinungen‘ ansieht, die Hahn aufgrund seiner Gesellschaftsdiagnose entwickelte.<sup>88</sup>

### Modell der Erlebnistherapie

Anlagen und Neigungen des Menschen	Kulturkritische Argumentation ‚Verfallserscheinungen‘	Inhalte der Erlebnistherapie
Körperlicher Betätigungsdrang und Spieltrieb	Verfall der körperlichen Tauglichkeit	Sportliche Betätigung
Forschungsdrang	Verfall der Sorgsamkeit	Projekt
Spontaneität und Wissbegierde	Verfall der persönlichen Initiative	Expedition
Abenteuerlust und menschliche Anteilnahme	Krise der Demokratie und Verfall der Selbstbeherrschung	Rettungsdienst

Tab.2: Modell der Erlebnistherapie<sup>89</sup>

Er diagnostizierte eine kranke Jugend, die „im Rahmen der modernen Gesellschaft nicht durch eine natürliche Leistungsforderung zur Ausführung der menschlichen Grundkräfte geführt wird.“<sup>90</sup> Hahn brachte die Begriffe Einfachheit, Echtheit, Natur und Erleben in der Unmittelbarkeit des Augenblicks in einen neuen Zusammenhang. Seine Vorstellungen von Erziehung waren durch konkretes Handeln im direkten Lebensbezug geprägt. Um die oben genannten Verfallserscheinungen zu kompensieren, entwickelte er neben dem Unterricht vier Aktivitäten, die alle unter dem Aspekt des Erlebens standen.<sup>91</sup>

- **Den Dienst am Nächsten**

Ein herausragendes Merkmal seiner Schulen waren die Rettungsdienste, in denen die Schüler geschult und auch praktisch eingesetzt wurden. Die wesentlichen Formen waren die Rettung aus See- und Bergnot, die Feuerwehr sowie die Wasserwacht. Den Rettungsdienst sah Hahn als das wirksamste Erziehungsmittel an, da der Jugendliche durch den Einsatz seiner eigenen Existenz für das Wohl seiner Mitmenschen einstand.

<sup>88</sup> vgl. Schwarz 1968, S. 40 ff.

<sup>89</sup> vgl. Fischer und Ziegenspeck 2000, S. 241

<sup>90</sup> Röhrs 1966, S. 87

<sup>91</sup> vgl. Antes et al. 1993, S. 14 ff.

- **Das körperliche Training**

Hierzu zählten leichtathletische Übungen; je nach Lage der Einrichtung auch Natursportarten wie Skilaufen, Segeln und Klettern. Den Körper tauglich zu machen für die Anforderungen des Lebens sowie die Steigerung von Mut, Überwindungskraft und Ausdauer, dies waren Ziele, die er mit den sportlichen Aktivitäten verfolgte.

- **Das Projekt**

Dies war eine themenbezogene und zeitlich abgeschlossene Einheit, in der die Jugendlichen die Möglichkeit hatten, eine Aufgabe im künstlerischen, handwerklichen, technischen oder soziaethischen Bereich zu lösen. Neben den sportlichen Handlungsfeldern werden hier persönliche Interessen geweckt, „die als ideelle Triebkraft eine in sich geschlossene Gestaltung erwirken.“<sup>92</sup>

- **Die Expedition**

Mit Hilfe der Expedition wurden Erlebnisse zielbewusst herbeigeführt. Nicht die natursportlichen Aktivitäten standen im Vordergrund, sondern diese wurden instrumentalisiert, um Verhaltensweisen wie Verantwortungsübernahme, Planung und Organisation einzuüben. Diese Expeditionen sollten die fehlende Initiative der Jugendlichen bekämpfen und die Überwindungskraft fördern.

Aus den vier Elementen von Hahns Erlebnistherapie ist zu erkennen, dass sowohl das Individuum als auch die Gruppe im Vordergrund standen, was auch heute noch ein wichtiges Prinzip bei Outdoor-Seminaren ist. Entwicklung von Kreativität, Spontaneität, Selbstwertgefühl und Selbstvertrauen sind nur einige Persönlichkeitsmerkmale, die während der Aktionen positiv gefördert werden. Durch die Gemeinschaft in der Gruppe standen soziale Lernziele im Vordergrund, welche wiederum dazu befähigten, Verantwortung zu übernehmen. Hier ist Hahns politische Intention erkennbar. Eine „Erziehung zur Verantwortung durch Verantwortung“<sup>93</sup> förderte seiner Meinung nach die Demokratie, „indem junge Menschen befähigt werden zu argumentieren, ohne sich zu verdächtigen und sich verdächtigen ohne sich zu verleumden.“<sup>94</sup> Die moralisch-sittliche Ausrichtung der von Hahn propagierten Charakterbildung war ein Ansatz, den von Hentig bereits in den 70er-Jahren kritisierte. Er vermisste Anteile analytischen Denkens und

---

<sup>92</sup> Röhrs 1966, S. 91

<sup>93</sup> Antes et al. 1993, S. 16

kritischer Einsicht als Korrektiv<sup>95</sup>, jedoch lag er im Konsens mit Hahns These, dass die Entwicklung der Kinder durch Erleben ihren Anfang nähme. Die Schwierigkeit in der Umsetzung seiner pädagogischen Vorstellung lag darin, die zahlenmäßig sehr geringe Klientel zu erreichen. Dies führte ihn zu dem Entschluss, kurzzeitpädagogische Kurse für überwiegend unterprivilegierte Jugendliche anzubieten. So entstanden nach dem Krieg die ersten Kurzzeitschulen – ‚short term schools‘. Benannt wurden diese nach einem englischen Seemannsausspruch ‚Outward Bound‘, „ein Ausdruck, der früher für ein zum Auslaufen bereitbes Schiff verwandt wurde.“<sup>96</sup> Dieses Bild wurde von Hahn in die Pädagogik übertragen: Der junge Mensch, der nun an der Schwelle vom Kindsein zum Erwachsensein steht, soll auf seine ‚Fahrt ins Leben‘ vorbereitet werden.<sup>97</sup>

„Outward Bound is a non profit education organization created to stimulate personal development and generate understanding between people. This is achieved by impelling them out of familiar environments and setting new challenges through safe but demanding experiential learning programs which inspire responsibility, self-reliance, teamwork, confidence, compassion and community service.“<sup>98</sup> Im Jahre 1946 wurde der Outward Bound Trust in London gegründet, der sich zum Ziel setzte, das pädagogische Konzept national und international weiterzuentwickeln und zu vermarkten. In Deutschland vergingen Jahre mit pädagogischen Auseinandersetzungen, bis 1951, basierend auf Hahns Konzept, die Deutsche Gesellschaft für europäische Erziehung (DGEE) konsolidiert werden konnte, die heute noch mit drei Outward-Bound-Kurzschulen besteht. Mit den gegründeten Outward-Bound-Schulen hielt auch der erlebnispädagogische Ansatz in Deutschland wieder seinen Einzug, der sich dann später, auch bei Outward-Bound-Deutschland, hin zu Outdoor-Seminaren entwickelte. Zurzeit werden sowohl erlebnispädagogische Programme für Jugendliche als auch Firmentrainings von Outward Bound durchgeführt.

### **1.2.2 Einblick in die Erlebnispädagogik**

Nachdem im vorherigen Kapitel die geschichtlichen Entwicklungen der Erlebnispädagogik skizziert wurden, die als Grundlegung des Outdoor-Trainings betrachtet werden können,

---

<sup>94</sup> Reiners 1992, S. 40

<sup>95</sup> vgl. Röhrs, 1966, S. 41 ff.

<sup>96</sup> Heckmair und Michl 1994, S. 24

<sup>97</sup> vgl. Ziegenspeck 1986, S. 11

werfen wir nun einen Blick auf die aktuelle Erlebnispädagogik. Da wir in Kapitel 1.3 einen Vergleich zwischen Erlebnispädagogik und Outdoor-Training ziehen werden, sollen hier grundlegend die wesentlichen Aspekte der Erlebnispädagogik dargestellt und im gesellschaftlichen Kontext betrachtet werden.

Von dem metaphorischen Gedanken Outward Bound's ausgehend, hat die Erlebnispädagogik einen weltweiten Einzug in pädagogische Arbeitsfelder gehalten. In Deutschland hat sie sich entgegen den Vermutungen, ein kurzer Trend zu sein, in der Pädagogik etabliert. Viele Institutionen, Verbände und soziale Einrichtungen in Deutschland orientieren sich an ihren Prinzipien, Zielen und Methoden. Die Erlebnispädagogik wird entweder in bestehende Angebote integriert oder als Ergänzung eingesetzt. Zu Beginn wurde sie als ein Rettungsanker für besonders schwierige Jugendliche gepriesen, da sie häufig als ein letzter Versuch aus der Not eingesetzt wurde.<sup>99</sup> Beispielsweise wurden jugendliche Randalierer, bei denen herkömmliche pädagogische und therapeutische Angebote nicht mehr griffen, zu erlebnispädagogischen Einrichtungen ins Ausland geschickt. Womöglich hat das Gefühl ‚abgeschoben zu werden‘ die Aggressionen der Jugendlichen verstärkt, da es auch dort oft nicht gelang, eine Verbesserung herbeizuführen. Da in diesem Zusammenhang einige Projekte scheiterten, wurden nach der anfänglichen Euphorie auch die Grenzen der Erlebnispädagogik erkannt sowie kritische Stimmen laut.

Die Erlebnispädagogik hat Konjunktur in einer Zeit, in der die Vermarktung des Erlebnis- und Abenteuerwertes von Produkten eine inflationäre Verwendung erreicht. Der Erlebnisbegriff wird zunehmend kommerziell, von Werbung und Tourismus etc. besetzt, denn sie alle wollen Sehnsüchte wecken und die prickelnde Assoziation nutzen, um ihre Zielgruppe zu stimulieren. Die Ausrichtung am Erlebniswert wird zu einer Grundstimmung der Gesellschaft, wie es bereits Schulze in der Erlebnisgesellschaft beschrieben hat. Häufig suchen Menschen Grenzerfahrungen sowie Herausforderungen in Form von Risikosportarten, um die eigene Leistungs- sowie Erlebnisfähigkeit zu spüren. Da die Erlebnispädagogik viele dieser sogenannten Risikosportarten oder artverwandte Medien einsetzt, ist es nicht verwunderlich, dass sie diesen gesellschaftlichen Entwicklungen zu folgen scheint und den Anschein erweckt, dem Trend zu erliegen. Es ist jedoch eine Herausforderung für die Erlebnispädagogik, sich diesem Trend nicht einfach anzupassen, sondern deutlich zu machen,

---

<sup>98</sup> Outward Bound o.J., S. 4

<sup>99</sup> vgl. Heckmair und Michl 1995, S. 31

worin ihre pädagogische Differenz liegt.<sup>100</sup> Da die Pädagogik sich nicht den gesellschaftlichen Entwicklungen und Zwängen entziehen kann, muss sie eine Balance finden zwischen dem, was gesellschaftlich geschieht, und dem zu erreichenden pädagogischen Ziel.

### **1.2.2.1 Erlebnispädagogik als Reaktion auf gesellschaftliche Veränderungen**

Die gesellschaftliche Entwicklung hin zum Erlebnis und zu neuen Grenzerfahrungen wird von Schulze ursächlich im Wandel der Gesellschaft von der Knappheits- zur Überflusgesellschaft gesehen. Er spricht von einer Erlebnisgesellschaft, die existentielle äußere Probleme gelöst zu haben scheint. „Folglich wendet sich jetzt die Aufmerksamkeit nicht mehr wie bisher nach außen, sondern stärker nach innen und dadurch bevorzugt zum Erlebnis, zur gefühlsmäßigen Innenausstattung. Anders ausgedrückt: Auf dem Weg von den Zwängen des Überlebens zur Erlebnisorientierung wird dem Subjekt und seinem Innenleben ein immer größerer Raum zugestanden.“<sup>101</sup> Schulze stellt eine wichtige Änderung innerhalb der Beziehung zu den Gütern und den Dienstleistungen fest: Der Erlebniswert der Dinge ist wichtiger geworden als die Nützlichkeit und ihre Funktion.<sup>102</sup> Das Erlebnis jedoch ist eine subjektive Kategorie, da Erlebnisse von jedem anders erfahren werden. Das körpereigene Glück wird gesucht und die Sucht nach Wohlbefinden steigt. Dazu dienen Grenzerfahrungen, die eine Herausforderung für das Leben von Menschen darstellen, die bereits alles haben. Die Erlebnis suchenden Menschen entwickeln Erlebnisrationalitäten: „Das Subjekt wird sich selbst zum Objekt, indem es Situationen zu Erlebniszwecken instrumentalisiert. Erlebnisrationalität ist der Versuch, durch Beeinflussung äußerer Bedingungen gewünschte subjektive Prozesse auszulösen. Der Mensch wird zum Manager seiner eigenen Subjektivität, zum Manipulator seines Innenlebens“.<sup>103</sup>

Eine Suche nach Grenzerfahrungen, die zur persönlichen Überwindung von Grenzen führen kann, veranlasst Winkler von modernen Gesellschaften zu sprechen, die in seinen Augen Gesellschaften der Grenzüberschreitungen sind.<sup>104</sup> Das ist zumindest einer ihrer Grundzüge – ebenso wie die des Risikos und des Erlebnisses. Am Beispiel des

---

<sup>100</sup> vgl. Winkler 1996, S. 39

<sup>101</sup> Schulze 1992, S. 34

<sup>102</sup> vgl. ebd., S. 36

<sup>103</sup> ebd., S. 40

<sup>104</sup> vgl. Winkler 1996, S. 18



Pacemakers<sup>105</sup>, der bei sportlichen Wettkämpfen eingesetzt wird, um neue Rekorde (Grenzen) zu brechen, beschreibt er diese Grenzüberschreitungen sowie den Vorstoß in neue Dimensionen. Es werden Grenzen verschoben und überwunden. Für ihn besteht dabei die Gefahr, dass „das mit der Überwindung der Grenze verbundene Abenteuer, das hier mögliche Erlebnis in Gefahr gerät und in ihrem Aufregungsgehalt sogleich wieder abgestumpft wird.“<sup>106</sup> Nach Winkler werden vier Motive in dem Prinzip der Grenzüberschreitung wirksam und treiben sie voran:

1. Grenzüberschreitung als Selbstüberschreitung
2. Grenzüberschreitung führt zu Individualität
3. Vorstellungen der Geschichtlichkeit: Eigene Lebensgeschichte und Menschen-  
geschichte
4. Der neuzeitliche Freiheitsbegriff.<sup>107</sup>

Das Prinzip der Grenzüberschreitungen wirkt ungehemmt, was den Leser zu der Frage veranlasst, ob in der entgrenzten Gesellschaft der Moderne die Möglichkeiten der Grenzüberschreitungen geschwunden sind und ob sich das Subjekt im vergeblichen Versuch der Grenzüberschreitung verliert? Winkler betont, dass sich die Pädagogik der Neuzeit vom sozialen Prinzip der Grenzüberschreitung nicht freimachen kann. Deshalb muss es bei Erziehung darum gehen, die Handlungen des heranwachsenden Menschen sowohl zu ermöglichen als auch zu unterstützen. Dann kann Erziehung ihm die Voraussetzungen schaffen, selbst Dispositionen für sein eigenes, unverwechselbares Tun zu entwickeln. Aus Erfahrungen mit Herausforderungen und Grenzsetzungen können junge Menschen Kompetenzen erwerben, die sie in ihrer Person auszeichnen.<sup>108</sup> Folglich sind Menschen auf Erlebnisse angewiesen, um ihre eigenen Grenzen zu erkennen und um sich dann zu Persönlichkeiten zu entwickeln. Die Erlebnispädagogik mit ihren vielfältigen Erlebnisräumen scheint geradezu ein Paradigma der modernen Pädagogik darzustellen. Sie bietet Menschen die Chance, in einer von Grenzüberschreitungen geprägten Gesellschaft eigene Definitionen von Grenzen zu finden und sich selbst als handelnde Subjekte zu erfahren.

Neben diesen beschriebenen gesellschaftlichen Entwicklungen gäbe es sicherlich noch andere hinzuzufügen, wie z.B. die ‚Risikogesellschaft‘, die ‚Informationsgesellschaft‘ und

---

<sup>105</sup> Pacemaker (engl.): Schrittmacher (im Sport)

<sup>106</sup> ebd., S. 18

<sup>107</sup> vgl. ebd., S. 23-26

<sup>108</sup> ebd., S. 36

der neue Körperkult. Es ist vielmehr unser Anliegen, die Zusammenhänge zwischen gesellschaftlichen Veränderungen und pädagogischen Strömungen anzudeuten. Aufgrund unserer Literaturrecherche glauben wir, dass Pädagogik nicht ohne Berücksichtigung der sozialen Gegebenheiten betrachtet werden kann: Die Entwicklungen in der Pädagogik gehen häufig aus den gesellschaftlichen Bedingungen hervor. Dies trifft sowohl für die Pädagogik als auch für den Bereich der Weiterbildung zu, denn auch hier ist eine Neuorientierung an den gesellschaftlichen Bedürfnissen notwendig (vgl. Kap. 1.1). So deckt z.B. Outdoor-Training den entstandenen Bedarf nach handlungsorientierten Lernmethoden ab.

### **1.2.2.2 Definitionen und Abgrenzungen**

Um den Standort der Erlebnispädagogik bestimmen zu können, muss man sich die Definitionen zu diesem Teilbereich der Pädagogik anschauen. In Anlehnung an Kurt Hahn wurde von Heckmair und Michl folgende Definition gebildet: „Erlebnispädagogik ist eine handlungsorientierte Methode, in der die Elemente Natur, Erlebnis und Gemeinschaft pädagogisch zielgerichtet miteinander verbunden werden.“<sup>109</sup> Diese Definition hat ihre Berechtigung insbesondere für die ursprünglichen Formen erlebnispädagogischer Angebote und konzentriert sich auf die Erfahrungen und Erlebnisse in der Natur. Neue und andere erlebnisorientierte Methoden und Formen, wie z.B. Theaterspiel, Erlebnispädagogik in der Stadt, kreative und musische Formen, Selbsterfahrung und künstlerisch-kulturelle Projekte usw. werden dabei jedoch ausgegrenzt. Die Aufzählung macht deutlich, dass die Erlebnispädagogik viele Gesichter besitzt, wobei nicht jeder Trend oder jede pädagogische Methode unter den Begriff Erlebnispädagogik subsumiert werden darf. Die vielen Facetten bergen viele Möglichkeiten, wobei es wichtig ist zu beachten, dass die Erlebnispädagogik ein pädagogisches Konzept und somit ein Teil pädagogischer Arbeit ist und dort eine besondere Aufgabe übernimmt. Sie kann jedoch nicht als alleiniger Bestandteil die Lösung aller Probleme sein.

Eine weitere Definition, die modernere Formen berücksichtigt, wurde von Heckmair und Michl veröffentlicht: „Unter Erlebnispädagogik verstehen wir eine handlungsorientierte Methode, in der durch Gemeinschaft und Erlebnisse in naturnahen oder pädagogisch unerschlossenen Räumen neue Raum- und Zeitperspektiven erschlossen werden, die einem

pädagogischen Zweck dienen“.<sup>110</sup> Heckmair und Michl verstehen die Erlebnispädagogik als eine Methode der Erziehungswissenschaften mit unterschiedlichen Medien.

In der didaktischen Tradition ist die Methode der Weg zum Ziel. So versteht man unter Methoden Verfahrensweisen, mit denen institutionelle Lehr- und Lernprozesse planmäßig und fachkundig angebahnt und gelenkt werden.<sup>111</sup> Aus diesen didaktischen Überlegungen heraus resultiert das Begriffsverständnis von Ziegenspeck, der die Erlebnispädagogik als eine Teildisziplin der Erziehungswissenschaften mit eigenen Methoden und Inhalten sieht. Für Ziegenspeck ist „die Erlebnispädagogik eine recht junge wissenschaftliche Teildisziplin, die bisher nur sehr langsam entwickelt werden konnte.“<sup>112</sup> Da eine Wissenschaft selbst nie gleichzeitig auch Methode sein kann, sind ihr theoretische und praktische Methoden verpflichtet. Deshalb kann von erlebnispädagogischen Methoden gesprochen werden, aber nicht von der Erlebnispädagogik als Methode. Für die Erlebnispädagogik lassen sich nach Ziegenspeck folgende Methoden ermitteln:

- sozial-interaktive Methoden (z.B. B. Otto, P. Petersen)
- emotional-erlebnishaft Methoden (z.B. W. Neubert)
- lebensweltlich-arbeitsbezogene Methoden (z.B. G. Kerschensteiner).<sup>113</sup>

Ziegenspeck sieht die Erlebnispädagogik „als Alternative und Ergänzung tradierter und etablierter Erziehungs- und Bildungseinrichtungen. Als Alternative sucht sie neue Wege außerhalb bestehender Institutionen, als Ergänzung wird das Bemühen erkennbar, neue Ansätze innerhalb alter Strukturzusammenhänge zu finden.“<sup>114</sup>

Die Frage, ob Erlebnispädagogik als Methode oder Teildisziplin der Erziehungswissenschaft verstanden wird, ist bislang nicht geklärt. Die Einordnung erscheint schwierig, da wenig wissenschaftliche Beiträge existieren, sondern viel mehr die praktische Umsetzung der Konzepte dokumentiert wird. Somit liegt keine Definition von Erlebnispädagogik vor. Wir betrachten die Erlebnispädagogik als einen pädagogischen Teilbereich innerhalb der Erziehungswissenschaft. In diesem erlebnispädagogischen Bereich verbinden sich verschiedene Methoden, Prinzipien und Zielvorstellungen. Die Ausführungen zur Erlebnispädagogik beruhen auf folgender Definition, die von unserer Seite verfasst wird: Erlebnispädagogik ist ein handlungsorientierter Bereich in der pädagogischen Arbeit, der

---

<sup>109</sup> Heckmair und Michl 1994, S. 66

<sup>110</sup> ebd., S. 66

<sup>111</sup> vgl. Ziegenspeck 1994, S. 18

<sup>112</sup> Ziegenspeck 1994, S. 17

<sup>113</sup> ebd.

<sup>114</sup> Ziegenspeck 1992, S. 141

entsprechend einem vielseitigen Bildungskonzept eingesetzt wird und in dem durch prozesshafte und zielgerichtete Arbeit in Gruppen neue Räume erschlossen und vielfältige Lernmöglichkeiten initiiert werden. Die Bewältigung herausfordernder Situationen dient zur Erweiterung und Veränderung der körperlichen, sozialen, kognitiven und emotionalen Persönlichkeitspotentiale.

Einig sind sich die Pädagogen darin, dass die Erlebnispädagogik sich nicht nur auf Outdoor-Aktivitäten beschränkt. Sie ist nicht untrennbar von Segelschiffen, Bergen und Wildbächen, sondern schließt auch künstlerische, kulturelle und technische Gestaltungsformen mit ein. Die Erlebnispädagogik „stellt eine Herausforderung an das Denken, Fühlen und Handeln des Pädagogen dar. Sie muss auch nicht in Wüsten, einsamen Urwäldern oder wilden Meeren stattfinden, sondern sie kann überall ihren Platz finden“.<sup>115</sup>

### **Abgrenzungen**

Das Fehlen einer allgemein gültigen sowie anerkannten Definition birgt die Gefahr, dass Anbieter, die nicht nach den Ansätzen der Erlebnispädagogik arbeiten, sich diese jedoch auf die Fahne schreiben, um pädagogisch zu erscheinen. Bei manchen steht jedoch kein pädagogisches Konzept hinter den Aktivitäten. Die Vertreter der Erlebnispädagogik distanzieren sich vom Abenteuerismus, der sich häufig durch ein ‚action hopping‘ von einem Highlight zum anderen auszeichnet. Dabei entfällt unter anderem die begleitende Reflexion oft auf Kosten der Abenteuer. Becker meint dazu, dass es jedoch auch darum gehe, das Abenteuer zu reflektieren.<sup>116</sup>

Die Erlebnispädagogik grenzt sich über dies von weiteren Formen ab. Folgendes Zitat verdeutlicht dies: „Erlebnispädagogik ist weder *Überlebenstraining* (survival) noch Rangerausbildung und hat auch nichts mit dem verhängnisvollen Slogan zu tun ‚Gelobt sei, was hart macht‘ – Erlebnispädagogik ist Erziehung: die jugend- und sozialerzieherische Potenz muss bei allen Vorhaben und unter allen Umständen definiert sein und sichtbar bleiben, also die jeweilige Praxis begründbar und transparent machen.“<sup>117</sup>

In erlebnispädagogischen Programmen werden mitunter körperliche Herausforderungen gestellt und dadurch Erschöpfung erlebt, wobei die Aufgaben der körperlichen Leistungsfähigkeit der Gruppe entsprechend konzipiert werden. Im Sinne des erlebnispädagogischen Ansatzes wird jedoch nichts Unmögliches erwartet, da die

---

<sup>115</sup> Bauer 1991, S. 34

<sup>116</sup> vgl. Becker 1993, S. 28

<sup>117</sup> Ziegenspeck 1993, S. 8

Orientierung an dem schwächsten Glied der Gruppe erfolgt. Der Erlebnispädagogik geht es vielmehr darum, neue Räume zu erschließen sowie Kompetenzen zu vermitteln.<sup>118</sup>

Diese Abgrenzungen sind ebenso wie für die Erlebnispädagogik auch für das Outdoor-Training wichtig.<sup>119</sup> Nur wenn diejenigen, die in diesen Feldern arbeiten, sich danach richten sowie Transparenz in ihren pädagogischen Konzepten, Prinzipien, Lernzielen und Methoden zeigen, ist es möglich, einen gemeinsamen Standard der Angebote zu erreichen.

### **1.2.2.3 Das Menschenbild in der Erlebnispädagogik**

Die pädagogische Arbeit, die jemand leistet, ist geprägt durch die Einstellung zu der jeweiligen Tätigkeit und der Klientel. Die Einstellung und die Vorstellung vom Menschen bilden das eigene Menschenbild. Von Nohl als „pädagogischer Bezug“<sup>120</sup> definiert, beeinflusst das Menschenbild die Art und Weise des Umgangs mit Menschen. Das Menschenbild Kurt Hahns verkörperte gleichzeitig seine Erziehungsziele. Ihm ging es um Charakterförderung und Erziehung zu verantwortungsvollem Denken durch Auseinandersetzung mit sich selbst und der Umwelt. Das Menschenbild in der Erlebnispädagogik ist ein historisch gewachsenes und wurde von bedeutenden Pädagogen beeinflusst. Bereits Plato glaubte an die mögliche Formung des Charakters durch eine günstige Gestaltung der Umgebung und auch Rousseau schloss sich dieser Überzeugung an. Pestalozzi baute seine Pädagogik auf Umgangserfahrungen, dialogischen Bezug und ein partnerschaftliches, ganzheitliches Lern- und Lehrkonzept auf, dem sich auch Thoreau verbunden fühlte. Die Quintessenzen des Bildes sind die Vielseitigkeit des Menschen, seine prozesshafte Entwicklung, seine Lernfähigkeit: ein pädagogischer Optimismus.

Diese historisch gewachsenen Auffassungen vom Menschen werden in der modernen Erlebnispädagogik durch die Erkenntnisse der Humanistischen Psychologie erweitert. Als Vertreter gelten Carl Rogers und Ruth Cohn, die zu einer Verbindung zwischen Humanismus und Erlebnispädagogik beigetragen haben. Rogers bietet Hinweise für eine humanistische Grundhaltung an, die durch drei Merkmale gekennzeichnet sind, an denen Erlebnispädagogen sich in ihrer praktischen Arbeit orientieren können:

---

<sup>118</sup> vgl. Crowther 1994, S. 170

<sup>119</sup> siehe Kap. 1.1

<sup>120</sup> Gudjons 1994, S. 32

- **Akzeptanz** oder unbedingte Wertschätzung.<sup>121</sup> Der andere wird angenommen und respektiert, wie er ist. Es findet keine Bewertung der Lebenserfahrungen und Gefühle statt und die Beziehung zwischen Teilnehmer und Pädagoge ist auf gegenseitigem Respekt aufgebaut.
- **Empathie** oder Einfühlungsvermögen.<sup>122</sup> Der Pädagoge versucht sich in die Lage der Teilnehmer zu versetzen und hat Verständnis für ihre Situation. Ein dadurch angemessenes Verhalten des Pädagogen fördert die Bereitschaft der Teilnehmer, sich zu öffnen und auf Neues einzulassen.
- **Kongruenz** oder Echtheit.<sup>123</sup> Die Äußerungen des Pädagogen stehen in Einklang mit dem Verhalten und der inneren Überzeugung.

Es gibt natürlich viele Vorstellungen vom Menschen, von denen keine vollständig ist, da häufig nur Teilaspekte betrachtet werden.<sup>124</sup> Hinzu kommt der Aspekt, dass Menschenbilder vom Menschen gemachte Bilder und daher vom Zeit- und Kulturgeist abhängig sind.

Im nächsten Abschnitt wenden wir uns den Konzepten und Prinzipien erlebnispädagogischer Arbeit zu. Diese Prinzipien wurden von uns zusammengestellt und basieren zum einen auf unserer eigenen praktischen Tätigkeit und zum anderen auf der bestehenden Literatur zu diesem Thema. Konzepte und Prinzipien erhalten eine hohe Bedeutung im Zusammenhang mit der Diskussion über die Standards, die bei erlebnispädagogischen Angeboten gesetzt werden. Hinzu kommt, dass wir in einem späteren Abschnitt einen Vergleich zwischen der konzeptionellen Herangehensweise und den Grundprinzipien zwischen Outdoor-Trainings und Erlebnispädagogik ziehen.

#### 1.2.2.4 Konzeptionelle Überlegungen

Innerhalb der Erlebnispädagogik herrscht eine große konzeptionelle Vielfalt. Jedes Jugendzentrum, jeder Jugendverband, jedes Reiseprojekt, jede Therapieeinrichtung usw. erstellt entsprechend ihrer Zielgruppe ein individuelles Konzept. Für eine Konzepterstellung sollten im Allgemeinen folgende Punkte eine Klärung finden:

- Begründung sowie Zielsetzung für die Maßnahme

---

<sup>121</sup> vgl. Klein 1992, S. 121

<sup>122</sup> ebd., S. 123

<sup>123</sup> ebd., S. 127

<sup>124</sup> vgl. Weis 1994, S. 57

- Zeitlicher und finanzieller Rahmen
- Teilnehmeranalyse in Bezug auf anthropogene Voraussetzungen, aktuelle Lebenssituation, soziales Umfeld und besondere Problemstellung innerhalb der Gruppe als auch bei Individuen
- Erlebnispädagogische Methoden, die eingesetzt werden
- Organisatorisches: benötigtes Material; zusätzliche Kooperationspartner sowie Sponsoren/Unterstützung
- Vorbereitung der Erlebnispädagogen sowie Absprachen mit den Teilnehmern.

Bei den pädagogischen bzw. sozialarbeiterischen Institutionen erfolgt die Konzeptentwicklung in vielen Fällen zunächst auf organisatorischer Ebene und beinhaltet zeitliche, materielle, finanzielle und räumliche Aspekte. Gleichzeitig wird die Entscheidung für eine erlebnispädagogische Methode getroffen, wenn diese nicht bereits von Anfang an fest stand. Die inhaltliche Integration der erlebnispädagogischen Methode erfolgt in vielen Fällen erst nach den ersten Planungen in das jeweils bestehende pädagogische Konzept der Einrichtung. Ein besonderes Augenmerk bei der Konzepterstellung wird auf das physische und psychische Ausgangsniveau der Teilnehmer sowie andere Besonderheiten der Gruppe gelegt, z.B.: Gibt es Schwierigkeiten in der Gruppe, welche Vorbereitung benötigt die Gruppe, welche Ziele sollen mit der Maßnahme verfolgt werden? Die Zielformulierung als auch die Begründung des erlebnispädagogischen Konzepts ist Bestandteil dieser Vorüberlegungen. Die Programme der Erlebnispädagogik können für einen längeren Zeitraum von mehreren Monaten aber auch für einen Kurzzeitraum von einem Wochenende oder einer Woche konzipiert werden. Auch wenn diese Überlegungen die hohe Flexibilität der Konzepte verdeutlichen, sollten dahinter doch immer die erlebnispädagogischen Grundorientierungen stehen. Als Prinzipien bezeichnet, betrachten wir diese im nachfolgenden Teil.

#### **1.2.2.4.1 Prinzipien**

Die Angebote der Erlebnispädagogik haben sich seit Beginn des 20. Jahrhunderts bis heute gewandelt, so wurden neue Bereiche erschlossen und neue Methoden hinzugenommen. Die Erlebnispädagogik erhält ihren Charakter jedoch durch einige Grundprinzipien, die bereits durch ihre Wegbereiter vorgestellt wurden.

Der Begriff, der in der erlebnispädagogischen Literatur immer wieder zu finden ist, ist *Ganzheitlichkeit*. Dieser Begriff impliziert im Rahmen der Erlebnispädagogik das vielseitige Lernen durch Herz, Hand und Verstand. In der Philosophie meint Ganzheit immer ‚lebendig Strukturiertes‘<sup>125</sup>. Der Begriff der Ganzheitlichkeit, auch als Holismus bezeichnet, wird auf verschiedene Art interpretiert: Der anthropologische Holismus betrachtet den Menschen als Einheit und nicht als Summe von Einzelteilen. Im kosmologischen Holismus, wird der gesamte Kosmos als ein Ganzes betrachtet. Der Mensch wird dabei als Teil des Universums gesehen, ‚als kleines Rädchen im Getriebe der Welt‘, das den Einflüssen des Mikro- und Makroorganismus völlig unterliegt.

Auch wenn der Mensch auf mehrdimensionaler Ebene angesprochen wird, erscheint es uns anmaßend, von der Ganzheitlichkeit in der Erlebnispädagogik zu sprechen. Bestimmte Bereiche des Menschen finden in der Erlebnispädagogik wenig Berücksichtigung, wie z.B. Religion, Politik oder Sexualität. Wir umgehen die Missverständlichkeit dieses Begriffs, indem wir die Ganzheitlichkeit durch die *Vielseitigkeit* der Erlebnispädagogik als Grundprinzip ersetzen.

- **Vielseitigkeit**

Dieses Prinzip beinhaltet die vielseitige Förderung der menschlichen Potentiale durch die Beanspruchung von Körper, Geist und Seele. Durch die Schaffung von Lern- und Erlebnismöglichkeiten, die den Menschen in seiner Vielfalt einbeziehen, zeigen sich Alternativen zur verkopften, auf Rationalität beruhenden schulischen Bildung und Erziehung. Denn „die Dinge, die wir wirklich wissen, sind nicht die Dinge, die wir gehört oder gelesen haben, vielmehr sind es die Dinge, die wir gelebt, erfahren, empfunden haben.“<sup>126</sup> Die Erlebnispädagogik setzt vor allem weniger an den Defiziten, sondern mehr an den Fähigkeiten wie auch Potentialen der Teilnehmer an. Angesichts dieser Herangehensweise „stehen emotionale, künstlerische, handwerkliche, soziale und kognitive Lernelemente in der Erlebnispädagogik gleichrangig nebeneinander, wobei der Körperebene des Lernens eine wichtige Bedeutung zukommt.“<sup>127</sup>

- **Lernen durch Erfahrung**

Die Vermittlung pädagogischer Inhalte im Rahmen der Erlebnispädagogik erfolgt durch direkte und spürbare Erfahrungen. Im Sinne von Rousseau gewinnen die Teilnehmer Er-

---

<sup>125</sup> Im Gegensatz dazu ist ‚das Ganze‘ leblos strukturiert.

<sup>126</sup> Woodwards Calvin M. Woodwards (gefunden: [http://www.praxisfeld.de/deutsch/tuo/frame\\_tuo.htm](http://www.praxisfeld.de/deutsch/tuo/frame_tuo.htm))



kenntnisse durch die aktive und selbstbestimmte Auseinandersetzung mit der Umwelt. Auch als ‚learning by doing‘ bezeichnet, geht es hier vor allem um den Prozess des Lernens.<sup>128</sup> Im Unterschied zu schulischen Lernsituationen bekommen die Teilnehmenden in erlebnispädagogischen Lernsituationen sehr schnell eine Rückmeldung darüber, ob ihr Handeln angemessen war oder nicht. Diese Rückmeldung ist nicht nur ein Kommentar des Lehrers, sondern es ist ein spürbares Gelingen oder Scheitern. Erst durch das Tun werden Erfahrungen gemacht sowie die Konsequenzen des eigenen Handelns erlebt. Diese sofortige Rückmeldung von Handlungswirkungen ist sichtbar und kann das zukünftige Verhalten ändern bzw. beeinflussen. Kimmeskamp vertritt die Ansicht: „Die Effizienz des Erfahrungslernens ist unumstritten.“<sup>129</sup> Die Erlebnispädagogik bietet einen sicheren Erfahrungsraum, der zum Experimentieren und Lernen einlädt.

- **Handlungsorientierung**

Die Angebote der Erlebnispädagogik erfordern eigenverantwortliches Handeln und die aktive Teilnahme am Programm. Die handlungsorientierte Ausrichtung bietet vor allem Kindern und Jugendlichen die Gelegenheit, eigene Kompetenzen zu erfahren, explorativ zu sein und daraus zu lernen. Das erlebnispädagogische Setting impliziert häufig die Notwendigkeit zum Handeln, wodurch der Pädagoge nicht permanent als ermahnender Erzieher vor die Gruppe treten muss. Wenn nach der Unterlassung wichtiger bzw. notwendiger Handlungen, Schwierigkeiten oder Probleme folgen, ist die Ursachenzuschreibung meist sehr eindeutig und erreicht die oftmals gewünschte Einsicht, z.B. bei der Übernahme von Verantwortung. „Man soll nie zuschauen, man soll Zeuge sein und mittun und Verantwortung tragen“,<sup>130</sup> hat bereits Antoine de Saint-Exupery geschrieben und somit ein Lernziel der Erlebnispädagogik formuliert.

- **Gruppenorientierung**

Erlebnispädagogische Programme werden zum Teil für bestehende, aber auch für neue Gruppen angeboten. Dies muss jedoch nicht sein, da beispielsweise erlebnispädagogische Einzelbetreuungen auch möglich sind. Die Gruppenorientierung der Angebote bietet den Teilnehmenden ein Lernfeld, in dem soziale Kompetenzen, wie z.B. Team-, Kommunikations-, Kooperations- und Konfliktlösungsfähigkeit, erprobt und erlernt werden können.

---

<sup>127</sup> Hofmann 1989, S. 9

<sup>128</sup> vgl. Heckmair und Michl 1994, S. 211

<sup>129</sup> Kimmeskamp 1996, S. 24

<sup>130</sup> Saint-Exupery 1977, S. 114

Häufig ist die Gruppe abgeschieden vom gewohnten Lebensumfeld, somit auf sich selbst angewiesen. Dies bewirkt einen geschlossenen sozialen Raum, in dem die Gruppe überschaubar ist und sich im Miteinander entwickelt. Durch die gemeinsamen Erlebnisse, Erzählungen, Reflexionen und Erinnerungen beginnt eine Interaktionsspirale, die eine wertvolle Erfahrung für die Gruppe und auch für den späteren Alltag sein kann.

- **Freiwilligkeit**

Die Freiwilligkeit der Teilnahme an erlebnispädagogischen Programmen erstreckt sich zum einen auf das gesamte Angebot und zum anderen auf einzelne Übungen. Die Möglichkeit, selbst zu entscheiden, dient vor allem auch der Bereitschaft, sich auf neue Erfahrungen einzulassen und sich für intensive Erlebnisse zu öffnen. Denn dies ist oft ein wesentlicher Faktor für das Gelingen einer Maßnahme. Die Freiwilligkeit aller Beteiligten darf nicht unberücksichtigt bleiben, denn zu meinen, „die Tatsache, dass ein attraktives Angebot möglich wird, erledige die Frage nach Freiwilligkeit und Motivation, ist zwar ein naheliegender, aber fahrlässiger Irrtum.“<sup>131</sup> In einigen Fällen kann ein vorherrschendes Misstrauen überwunden und die Motivation zur Teilnahme hergestellt werden. Die Maximale Freiwilligkeit - auch als ‚challenge by choice‘ (selbstgewählte Herausforderung) bezeichnet - unterstützt eine Atmosphäre, in der die Entscheidungen der Teilnehmer untereinander respektiert und akzeptiert werden. Jeder muss letztendlich selbst entscheiden, welche Handlungen er vollzieht und wie weit er seine eigenen Grenzen austesten möchte.

- **Mitgestaltungs- und Mitbestimmungsmöglichkeit**

Die Möglichkeit der Gruppe, sich aktiv an der Planung, Gestaltung, Durchführung und Auswertung der Angebote zu beteiligen, motiviert und steigert die Bereitschaft, sich verantwortlich am Kursgeschehen zu beteiligen. Durch die Mitgestaltungs- und Mitbestimmungsmöglichkeit entwickeln die Teilnehmer eher ein Interesse, an ihrem eigenen Lernerfolg mitzuwirken. Kurt Hahn vertrat den Standpunkt: „Wer viel von der Jugend fordert, der findet sie bereit.“<sup>132</sup> Dieses Prinzip fordert ebenso eine Haltung des Erlebnispädagogen, die den Selbststeuerungsprozess der Gruppe unterstützt und es ermöglicht, eigene Wünsche einzubringen. Im idealen Fall tritt der Leiter immer weiter in den Hintergrund und wird zum Prozessbegleiter der Gruppe bei ihrem Programm.

---

<sup>131</sup> Thiersch 1993, S. 49

<sup>132</sup> Hahn 1958, S.95

- **Naturorientierung**

In der Natur bieten sich viele Gelegenheiten zu schöpferischen Pausen sowie zu sinnlichen Erlebnissen mit den Elementen Luft, Erde, Feuer und Wasser. Die Erlebnispädagogik mit ihren natursportlich orientierten Methoden kann diese ideal nutzen. Insbesondere die klassischen Kurse Kurt Hahns nutzten die Natur als Erfahrungs- und Lernraum, in der das unvoreingenommene als auch unverstellte Erleben der Natur für die Erziehung der Jugend als wichtig erachtet wurde. Neuere Formen erschließen zusätzlich urbane Räume, z.B. bei City-Bound-Programmen.<sup>133</sup> Durch das Erfahrungslernen in der Natur kann die Erlebnispädagogik auch einen Beitrag zur Umwelterziehung leisten. Es gibt vielfältige Verzahnungsmöglichkeiten mit umweltpädagogischen Projekten, so werden in den Outward-Bound-Schulen zum Teil auch heute noch Umweltschutzprojekte in die Kurse integriert.

- **Reflexion**

Die Reflexion ist zunächst das Besprechen und gedankliche Durchgehen des Erlebten. Dabei dienen die Erfahrungen aus dem gerade Erlebten als Grundlage, z.B. um mit Hilfe der Gruppe an eigenen Stärken und Schwächen zu arbeiten. Im Rahmen einer Reflexion bietet sich dem Einzelnen die Gelegenheit, die persönlichen Erfahrungen zu bearbeiten und sie in das eigene Bewusstsein zu heben.<sup>134</sup> Im Englischen als *debriefing* oder *reviewing* bezeichnet, ist die Reflexion das entscheidende Medium für die Verarbeitung der Erlebnisse, Erfahrungen und Lernprozesse sowie für den anschließenden Transfer in den persönlichen Lebensalltag.<sup>135</sup> „If games and fun are the building blocks of adventure, debriefing is the skill that crafts those blocks into marvellous structure that protects and enriches all those who enter into it.“<sup>136</sup> Von Seiten der Leitung sollte ausreichend Zeit für Reflexionen eingeplant werden. Die Reflexion kann im Anschluss oder auch während der Aktivitäten stattfinden. Eine Beschreibung verschiedener Reflexionsmodelle erfolgt in Kap. 2.2.3.3.1.

Die beschriebenen Prinzipien werden von uns als wesentliche Elemente der Erlebnispädagogik betrachtet. Für die eigene praktischen Arbeit ist es hilfreich, sich diese zu vergegenwärtigen und in die Konzepte zu integrieren. Je nach Programm und Zielgruppe erhalten die verschiedenen Prinzipien jedoch unterschiedliche Gewichtung, z.B. bei City Bound wird der Lernort Natur weniger mit einbezogen, oder bei erlebnispädagogischen Reisepro-

---

<sup>133</sup> City Bound: Handlungs- und erlebnisorientierte Methoden, die ihre Anwendung in Städten finden.

<sup>134</sup> vgl. Donner und Lettow 1998, S. 84

<sup>135</sup> In Kap. 2.2.3.4 werden ausführlich verschiedene Reflexionsmodelle vorgestellt.

<sup>136</sup> Rohnke 1995, S. 23

jekten zur intensiven Einzelbetreuung liegt das Gewicht mehr auf der persönlichen Entwicklung als auf der Gruppenorientierung.

#### **1.2.2.4.2 Zielsetzungen**

“Man kann nicht nicht Ziele haben.

Jede Interaktion und Kommunikation hat ein Ziel.”<sup>137</sup>

Dieses Axiom, von Watzlawick konstruiert, ist zugleich eine Feststellung als auch eine Aufforderung, sich über seine Ziele Gedanken zu machen. „Jeder Pädagoge hat sein Handeln zu hinterfragen: Warum arbeite ich mit dieser Zielgruppe, welche Ziele soll ich mir stecken, mit welchen Methoden können diese Ziele am besten erreicht werden?“<sup>138</sup> Die Erlebnispädagogik kann nur einen sinnvollen Teil eines pädagogischen Konzepts übernehmen, wenn ihre Methoden gezielt eingesetzt werden. Bei Betrachtung verschiedener erlebnispädagogischer Programme stellten wir fest, dass es keine Standardziele für erlebnispädagogische Unternehmungen gibt, so wie es auch kein erlebnispädagogisches Standardkonzept gibt. Die Formulierung von Zielen geschieht in Hinblick auf die jeweilige Zielgruppe mit ihren anthropogenen Voraussetzungen und sozio-kulturellen Bedingungen. Dafür spielen das Alter, das Geschlecht, der Entwicklungsstand, besondere Fähigkeiten und Behinderungen eine Rolle sowie die Einbindung in Schule, Beruf, soziales Umfeld usw. Als Informationsquellen darüber liegen theoretische wissenschaftliche Beiträge vor, die in Verbindung mit konkreten Momenten aus dem praktischen Feld zur Einschätzung der Zielgruppe genutzt werden können.

Wir gehen im folgenden Teil detaillierter auf die möglichen Zielformulierungen im erlebnispädagogischen Sektor ein, um einen Vergleich mit den Zielvorstellungen im Outdoor-Training ziehen zu können.

#### **Person – Gruppe – Gesellschaft**

Das Bewusstsein als auch die Benennung von Erziehungszielen macht das pädagogische Konzept transparent und reflektierbar. Das primäre Ziel von Hahn war die Charaktererziehung, bei der gemeinschaftliche Erfahrungen der Persönlichkeitsentwicklung dienen. Sein

---

<sup>137</sup> Watzlawick 1974, S. 51

<sup>138</sup> Heckmair und Michl 1994, S. 166

Ideal, die Erziehung zum mündigen und verantwortungsbewussten Staatsbürger, zeichnete sich aus durch Einsatzbereitschaft und Durchhaltevermögen, Klarheit sich selber und anderen gegenüber, Konfliktfähigkeit, Selbstkritik und Bescheidenheit.<sup>139</sup> Für die heutige Zeit sind diese von Hahn formulierten Erziehungsziele sicherlich kritisch zu betrachten und nicht einfach zu übertragen. Basierend auf der Hahn'schen Idee unterteilen wir die Ziele von Erlebnispädagogik zunächst in drei Bereiche: Person, Gruppe und Gesellschaft. Anschließend formulieren wir weitere Feinziele, die für aktuelle erlebnispädagogische Kurse von Bedeutung sind. Diese Aufteilung ermöglicht eine gute Übersicht über die möglichen Ziele der Erlebnispädagogik. Die Zielbereiche können jedoch nicht losgelöst voneinander betrachtet werden, sondern sie bedingen und unterstützen sich gegenseitig. Da es zum einen keine Standardziele gibt und zum anderen in der Praxis nicht alle Ziele verfolgt werden können, findet in der Durchführung häufig eine Akzentuierung auf einen dieser Bereiche statt. Dies hängt wiederum von der Zielgruppe sowie von den Voraussetzungen, den Bedingungen und dem Gruppenprozess ab. Im nächsten Abschnitt erfolgt eine Auflistung für das praktische Handlungsfeld, um aufzuzeigen, welche Lehr- und Lernziele möglich sind. Diese exemplarische Auflistung basiert auf Sekundärliteratur<sup>140</sup>, Anbieterkonzepten und der eigenen Praxis.

Das Ziel der Persönlichkeitsentwicklung kann in Feinziele untergliedert werden.

Die Entwicklung/Entdeckung von

- Selbstvertrauen, Selbstwertgefühl, Selbst-(Eigen-)verantwortung, Fähigkeiten zur Selbststeuerung
- Eigeninitiative, Eigenmotivation, Spontaneität, Kreativität, Improvisation
- Durchhaltevermögen, Fähigkeit, eigene Ängste zu kontrollieren, Mut, neue Herausforderungen anzugehen
- Offenheit für menschliche Beziehungen, Sensibilisierung für eigenes Empfinden und für das Empfinden anderer
- Kennenlernen eigener Schwächen und Stärken, aus Fehlern lernen
- Hard Skills: technische und körperliche Fähigkeiten, z.B. Karte und Kompass, Wetterkunde, Kletter- und Sicherungstechniken
- Soziale Kompetenz, die in Verbindung mit der Gruppe erlernt und eingeübt wird.

---

<sup>139</sup> vgl. Ziegenspeck 1986, S. 9

<sup>140</sup> vgl. Fischer 1999, S. 227 u. S. 308; vgl. Herrmann 1995, S. 25; vgl. Heckmair und Michl 1994, S. 152 ff.

Die Kompetenzen des Einzelnen beeinflussen die Weiterentwicklung der Gruppe, wenn diese im Gruppenzusammenhang erkannt und genutzt werden. „A group becomes a team, when each member is sure enough of themselves and their contribution to praise the skills of others.”<sup>141</sup> Die Zielformulierungen für die Gruppe als auch für den einzelnen Teilnehmer sollten abgestimmt sein, sodass sie sich gegenseitig unterstützen können. Idealerweise wird das Prinzip der Mitgestaltung auch bei der Zielfindung angewandt, sodass die Gruppe einen eigenen Diskussions- und Zielfindungsprozess eingeht. Durch die Einbeziehung der Teilnehmer kann ebenso sicher gestellt werden, dass die Ziele eine Bedeutung und auch eine Geltung für die Gruppe besitzen. Die folgende Auflistung beinhaltet keine normative Festlegung, sondern eine Auswahl möglicher Gruppen bzw. Teamziele:

- Entwicklung einer Vertrauensbasis, eines Zusammenhalts und Wir-Gefühls, Erstellung von Gruppenregeln, z.B. gegenseitiges Ausreden-Lassen, Pünktlich- und Verbindlichkeit, respektvoller Umgang
- Effektive und funktionierende Teamarbeit, Entwicklung von Organisationsstrukturen
- Konflikt- und Kritikfähigkeit, Entwicklung von Lösungsstrategien
- Gegenseitige Rücksichtnahme, Unterstützung, Hilfsbereitschaft und Akzeptanz
- Möglichkeiten zur Problembewältigung entwickeln und einsetzen.

Hinsichtlich der Zielformulierungen für die gesellschaftliche Ebene hat der Transfer eine tragende Rolle. Die erworbenen Fähigkeiten und Kenntnisse des Einzelnen und des Teams sollten nicht auf das erlebnispädagogische Seminar begrenzt bleiben, sondern auch Veränderungen im Umfeld der Teilnehmenden bewirken. Hier wird eine Verbindung zu den Erziehungszielen Kurt Hahns deutlich, die er aufgrund der von ihm beschriebenen gesellschaftlichen Verfallserscheinungen anstrebte. Im Grunde besitzen alle bisher angestrebten Ziele eine Relevanz für die gesellschaftliche Ebene sowie einen Umsetzungswert. Herauszuheben sind folgende Ziele:

- Sicherheit im Umgang mit neuen Situationen, Menschen und Gruppen
- Das Wachsen eines systemischen und ökologischen Bewusstseins
- Kritisches Hinterfragen des eigenen Handelns und des Handelns Anderer
- Emanzipierte Selbstständigkeit
- Weitervermittlung der gewonnenen Einsichten.

---

<sup>141</sup> Outward Bound Colorado, Quote Book 1980, S. 16

In der erlebnispädagogischen Arbeit verbinden sich diese exemplarisch aufgelisteten Zielvorstellungen. Wie bereits erwähnt, stehen die Zielformulierungen in Abhängigkeit mit dem Entwicklungsprozess der Zielgruppe, den gegebenen Voraussetzungen sowie den konkreten Situationen in der Praxis. In manchen Fällen sind sicherlich auch neue Zielabstimmungen während eines Kurses notwendig, da vorher festgelegte Ziele dem tatsächlichen Gruppenprozess nicht mehr entsprechen. Eine flexible prozessorientierte Gestaltung ist insofern von Seiten der Leitung notwendig.

### 1.2.2.5 Anbieter in der Erlebnispädagogik

Die Erlebnispädagogik wurde zunächst konzeptionell in die reformpädagogischen Kurzschulen (Kurt Hahn), Landerziehungsheime (Hermann Lietz), Produktionsschulen (Makarenko und Blonskij) und Erlebnisschulen (John Dewey) eingebunden. Aufgrund der schulischen Ausrichtung galt die Erlebnispädagogik temporär als Pädagogik der Pubertät. In der Schule sind erlebnispädagogische Projekte allerdings selten geworden, und es findet eine Implementierung verschiedener Formen der Erlebnispädagogik in verbandliche Jugendarbeit, in der Jugendberufshilfe, in Therapiezentren etc. statt. Im erlebnispädagogischen Bereich kann man heute zwischen kommerziellen und gemeinnützigen Anbietern unterscheiden. Ein Teil der kommerziellen Anbieter sind in der Bundesgemeinschaft ‚Reisenetz - unabhängiger Veranstalter von Kinder- und Jugendreisen‘ zusammengefasst. Eine Vielzahl (z.Zt. ca. 60) der gemeinnützigen Anbieter sind Mitglied in dem ‚Bundesverband für Erlebnispädagogik‘, dessen Ziel es ist, „die Erlebnispädagogik als pädagogische und therapeutische Möglichkeit (...) praktisch zu unterstützen, wissenschaftlich zu erforschen und in geeigneter Weise zu dokumentieren.“<sup>142</sup>

Diese Anbieter lassen sich nochmals in drei Kategorien disponieren:

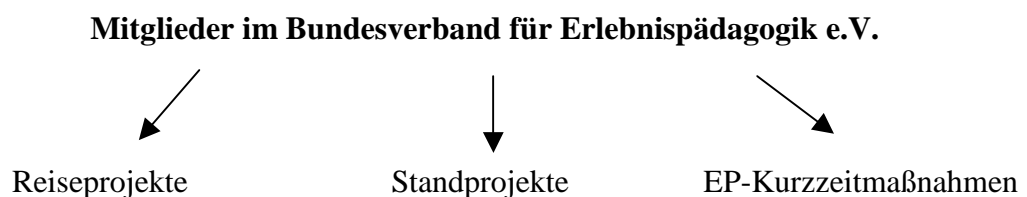


Abb.6: Mitglieder im Bundesverband Erlebnispädagogik e.V.

<sup>142</sup> vgl. Satzung in der Fassung vom 08.05.1992

## **Reiseprojekte**

„Die Praxis zeigt, dass für manche Kinder und Jugendliche das engere Lebensumfeld für eine förderliche Entwicklung so belastend ist, dass es (vorübergehend) verlassen werden muss, um ihnen neue, andersartige Lernerfahrungen zu ermöglichen. (...) Die bisherigen Organisations- und Bewältigungsformen des Jugendlichen sollen radikal in Frage gestellt werden. Dies geschieht in einer zeitlich und räumlich überschaubaren Situation.“<sup>143</sup> Reiseprojekte, die sich in der Regel über 5-6 Monate erstrecken, konfrontieren den Jugendlichen mit unausweichlichen, gleichzeitig aber überschaubaren Situationen, die durch Reflexionen eine Veränderung sozialer Wahrnehmungs- und Handlungsmuster praktisch herausfordern. Die Reisen werden individuell auf die Problematik des Einzelnen hin konzipiert. Die Kosten richten sich nach der Betreuungsintensität. Hier differenziert man zwischen Einzelmaßnahmen und einem Betreuungsschlüssel von 1:2.

## **Standprojekte**

Hier differenziert man nochmals zwischen deutschen und ausländischen Standprojekten. Für ausländische Projekte gilt, dass die Mitarbeiter eine Verankerung in der einheimischen Bevölkerung haben sollten. Beide sollten eine Werteerziehung zum Ziel haben, die nicht grundsätzlich anders ist als die, mit der Jugendliche in Deutschland konfrontiert werden, da die Wiedereingliederung, anders als bei Reiseprojekten, nicht durch den mitreisenden Kollegen gewährleistet wird. Trotzdem gibt es viele Parallelen zu den Reiseprojekten und im Vordergrund steht die Lösung einer unbekannteren Aufgabe in neuer Umgebung mit starker Aufforderung zum gemeinsamen Handeln von Pädagogen und Jugendlichen. Nach Beendigung der Maßnahme (durchschnittlich 6 Monate) integriert sich der Jugendliche entweder in die alte Lebenswelt oder in eine geeignete alternative Lebensform.

## **Erlebnispädagogische Kurzzeitmaßnahmen**

Diese haben eine zeitliche Dauer von einem Tag bis zu 3 Wochen. Das Programm setzt sich in der Regel aus den klassischen Elementen der Erlebnispädagogik zusammen: Warming-Up, Sensibilisierungsübungen, Vertrauensübungen, Initiativaufgaben, Klettern, Kanufahren, Ropes Course etc. Die spezifischen Erlebnis- und Lernmöglichkeiten sind hierbei insbesondere:

- Aushalten und Bewältigen von Belastungs- und Konfliktsituationen allein und in der Gruppe



- Einsicht in Gruppenprozesse und Förderung der Gruppenfähigkeit
- Steigerung des individuellen Selbstwertgefühls und des Vertrauens in andere
- Intensives und verantwortliches Erleben von Natur und Umwelt.<sup>144</sup>

Die Programme werden auf die jeweilige Zielgruppe mit Blick auf die Zielsetzung erarbeitet und durchgeführt. Einer der führenden Anbieter auf diesem Gebiet ist Outward Bound, der sich im Laufe der Jahre auch als Outdoor-Training-Anbieter etabliert hat und somit in die Schnittmenge, die wir im Vergleich Kapitel 1.3 herstellen, fällt. Außerhalb des Bundesverbandes Erlebnispädagogik existieren noch viele weitere Anbieter. Es fällt schwer, alle in einem System zu erfassen, da erlebnispädagogische Formen zum Teil einen kleinen Bestandteil in der pädagogischen Arbeit darstellen. Die Angebote variieren je nach zur Verfügung stehender Zeit, Methode und Teilnehmergruppe. Sie können irgendwo zwischen abgelegenen Naturgebieten, Parks, Seilgärten, Stadt und Seminarräumen angesiedelt werden. Die Unterkunftspalette reicht dabei vom Biwak übers Zelt bis hin zum Gruppenhaus. Ähnlich wie im Outdoor-Training gibt es nicht die eine wahre Form oder das einzige ultimative Konzept. Die Vielfalt sowie ein rasche Zunahme der Anbieterzahlen repräsentieren die große Fülle erlebnispädagogischer Angebotsformen. Auch wenn der Markt zunächst gesättigt erscheint, sind noch viele Veränderungen in der Anbieterpalette, wie Zusammenschlüsse oder Umorientierungen, möglich.

#### **1.2.2.6 Qualifikation der Leitung**

Die bestehende Diskussion um Qualifikationsprofile von Erlebnispädagogen besitzt ebenso wie die Debatte über Anforderungsprofile von Outdoor-Trainern voraussichtlich so lange eine Aktualität, bis die jeweiligen Titel geschützt und standardisiert sind. Um die Problematik der Berufsbezeichnung ‚Outdoor-Trainer‘ besser zuordnen zu können, lohnt es sich, die Auseinandersetzung über das Profil Erlebnispädagoge genauer anzuschauen.

Wer die Leitung in handlungsorientierten Programmen übernimmt, hat eine verantwortungs- und bedeutungsvolle Position. Im Feld der Erlebnispädagogik übernehmen die Pädagogen häufig verschiedene Rollen. Ein Erlebnispädagoge ist in vielen Fällen der Organisator des Programms, der Erlebnisgefährte, der Experte im natursportlichen Medium, der

---

<sup>143</sup> Bundesverband Erlebnispädagogik e.V. 1996, S. 62

<sup>144</sup> vgl. Bundesverband Erlebnispädagogik e.V. 1996, S. 134

Prozessbegleiter der Gruppe und manchmal einfach Teil der Gruppe.<sup>145</sup> Die Funktionen des Leiters als auch die Beziehungssysteme zwischen Leiter und Teilnehmern verändern sich ständig und erfordern somit unterschiedliche Fähigkeiten. Das Anforderungsprofil des Erlebnispädagogen ist ebenso wenig apodiktisch wie die Definition von Erlebnispädagogik, und der Titel ‚Erlebnispädagoge‘ ist, wie bereits erwähnt, bislang ungeschützt. Das Fehlen eines Qualifikationsstandards kann dazu führen, dass unter dem Deckmantel der Erlebnispädagogik unzureichend qualifizierte Betreuer Angebote durchführen können. Einige, in der Öffentlichkeit bekannt gewordene Zwischenfälle und Unfälle, riefen eine große Skepsis gegenüber den pädagogischen und sicherheitsrelevanten Fähigkeiten der Betreuer hervor. Die Qualität erlebnisorientierter Programme steht und fällt mit der Qualität der Leitung. Aus diesem Grund sind Ausbildungsstätten gefordert, Fortbildungen anzubieten und Qualifikationsstandards zu definieren. Die Schwierigkeit besteht jedoch darin, daß die Zugänge zur Erlebnispädagogik „zu unterschiedlich sind, als dass ein generalisierbares Anforderungsprofil aus der Addition der einzelnen Arbeitsfelder abzuleiten wäre“<sup>146</sup>. Aus diesem Grund versuchen verschiedene Institutionen, wie z.B. die Fachhochschule in Frankfurt (dort gibt es bereits einen Ergänzungsstudiengang zum Erlebnispädagogen), Outward Bound, Bsj-Marburg etc. ein Basisprofil zu entwerfen, das eine Vertiefung je nach Zielgruppe und Methoden benötigt. Nach Nickolai benötigen die Pädagogen eine umso qualifiziertere Ausbildung, je schwieriger die Klientel ist.<sup>147</sup> Auf einer Fachtagung 1992 präsentierte Harder ein Profil für Erlebnispädagogen, das sich durch pädagogische und psychologische Kompetenz als auch durch fachlich-sportliche Fähigkeiten auszeichnete. Eine wesentliche Voraussetzung ist für ihn darüber hinaus ein hohes Maß an Reflexionsvermögen sowie die Bereitschaft, sich zurücknehmen zu können. Er sieht die Gefahr einer narzisstischen Selbstdarstellung und eines überzogenen Leistungsdenkens. Dagegen sind die „Trainer der Erlebnispädagogik gefordert, sensibel Gruppenprozesse zu erkennen, bei Bedarf zu intervenieren und Krisen produktiv aufzuarbeiten. Dabei werden Kenntnisse über interaktive Prozesse ebenso abgerufen, wie kommunikative Kompetenz und Motivations- und Animationstechniken.“<sup>148</sup> Die Experten sind sich einig, dass ein pädagogisches Grundwissen (basic skills) sowie theoretisches Wissen über Erlebnispädagogik wichtig ist. Einigkeit besteht des Weiteren darin, dass Qualifikationen in den Bereichen instrumentell-technischer Kompetenz (hard skills), pädagogischer Kompetenz (soft skills) und persön-

---

<sup>145</sup> vgl. Reiners 1995, S. 28

<sup>146</sup> Heckmair und Michl 1994, S. 183

<sup>147</sup> vgl. Harder und Nickolai 1994, S. 134

<sup>148</sup> Harder 1993, S. 213

lichkeitsbezogener Kompetenz (meta skills) vorliegen müssen. Die konkrete Auflistung der Kompetenzen ist zum Teil unterschiedlich und erfolgt in den meisten Fällen durch die Anbieter oder die Weiter-, Fort- und Ausbildungseinrichtungen.

Unter *hard skills* werden die instrumentellen Techniken und Fertigkeiten verstanden, die auf hohem Standard einen möglichst sicheren sowie fachgerechten Umgang mit den Medien der Erlebnispädagogik garantieren und das Gefahrenpotential auf ein Minimum reduzieren. Eine fachliche Kompetenz in mehreren einsetzbaren Medien erlaubt es, mehrere Medien zu nutzen und somit das Repertoire im Kurs zu vergrößern. Die physische und psychische Gesundheit sowie die Belastbarkeit des Erlebnispädagogen wird vorausgesetzt, damit eine erheblich höhere Leistungsfähigkeit als die der Teilnehmer gegeben ist und verantwortungsbewusstes Handeln auch in Stresssituationen von der Leitung gewährleistet werden kann.<sup>149</sup> Ergänzend sollten Erlebnispädagogen fundiertes Wissen in Erster Hilfe und Herz-Lungen-Wiederbelebung besitzen.

Die *soft skills* beinhalten Kenntnisse und Fähigkeiten in Bezug auf Führungsverhalten, Gruppendynamik, Logistik und Organisation, Konzeptgestaltung, Reflektions, Auswertungs- und Verbalisierungsfähigkeiten sowie Didaktik und Umgang mit Menschen.<sup>150</sup> Die *soft skills* benötigen einen reflektierten Erfahrungshintergrund.

Die *meta skills* werden als Schlüsselqualifikationen verstanden, die sich aufgrund von Erfahrungen im erlebnispädagogischen Arbeitsfeld entwickeln können. Meta-Fertigkeiten können als integrativer Bestandteil von *soft* und *hard skills* verstanden werden und sind somit von größerer Komplexität. Entwickelt der Leiter ein Gefühl für die Gruppe, kann er deren Bedürfnisse erkennen und sich zur gegebenen Zeit zurückziehen.<sup>151</sup> Ein gutes Beurteilungsvermögen, Kommunikationsfähigkeit, Problembewältigungsverhalten, gesunder Menschenverstand sowie das Wissen um und die Einhaltung von ethischen Grundsätzen werden hier gefordert.<sup>152</sup> Die instrumentell-technischen Fähigkeiten werden vorwiegend den Sportpädagogen zugesprochen, während die pädagogischen Fähigkeiten den Diplom- und Sozialpädagogen zugesprochen werden. Oft ergibt sich die Situation, dass die Leitung eines Seminars von einem Team, bestehend aus einem Natursportexperten und einem Pädagogen, getragen wird, sodass sich die Kompetenzen gegenseitig ergänzen können. Diese Teilung ist jedoch nicht unproblematisch.

---

<sup>149</sup> Heckmair und Kütke 1993, S. 23

<sup>150</sup> vgl. Hufenus und Jost 1994, S. 40

<sup>151</sup> Rainers 1992, S. 55

<sup>152</sup> vgl. Heckmair und Kütke 1993, S. 23

Im Vergleich zu der Diskussion in Deutschland werfen wir nun einen Blick auf amerikanische Ausbildungskonzepte. Die Erlebnispädagogik wird dort als ‚Experiential Education‘ oder auch als ‚Adventure based Experiential Learning‘ bezeichnet. Simon Priest, weltweit ein anerkannter Wissenschaftler, hat als Autor wesentlich zur Weiterentwicklung der Experiential Education beigetragen und einen Katalog für Outdoor Leadership zusammengestellt. Er nahm die Disposition in die bereits genannten drei skill-Gruppen mit einer Aufgliederung in spezielle skills vor.

- Hard skills: technical activity skills, safety skills, organisational skills, environmental skills, instructional skills, problem-solving and decision making skills, physical fitness
- Soft skills: group management skills, motivational philosophy and interest, healthy self-concept and ego, flexible leadership style, judgement based on experience, analytical problem solving
- Meta skills: personable traits and behaviour, awareness and empathy for others, decision making, communications skills.<sup>153</sup>

Der Leiter (Instructor) erhält eine große Bedeutung „ (...) as it is not the experience itself that is the change agent, but rather, it is the knowledge and skills of the facilitator that has a significant impact on program outcomes.“<sup>154</sup>

Das amerikanische Anforderungsprofil steht mit einem hohen Anteil an Lern- und Handlungstheorien sowie überfachlicher Handlungskompetenz den deutschen sozialpädagogischen Wurzeln mit einem hohen Anteil an pädagogischen Qualifikationen und Persönlichkeitsmerkmalen gegenüber.<sup>155</sup> Die Gewichtung der Kompetenzbereiche ist demnach unterschiedlich. Die Association for experiential education (AEE) entwickelte in den USA „Qualitätsstandards, die der Überprüfung erlebnispädagogischer Anbieter dienen sollen“<sup>156</sup>. In fünf amerikanischen Staaten gibt es bereits Lizenzen, die über spezielle Prüfverfahren erworben werden können. Dies kommt dem Verbraucherschutz zugute und verhilft den Anbietern zugleich zur professionellen Anerkennung gegenüber anderen Berufszweigen.<sup>157</sup> Die Erfahrungen aus dem amerikanischen Raum können für die Standardisierungsüberlegungen in Deutschland sicherlich hilfreich sein.

---

<sup>153</sup> Priest und Miles 1990, S. 213

<sup>154</sup> Baldwin, Wagner und Roland 1991, S. 54

<sup>155</sup> vgl. Heckmair und Michl 1994, S. 187

<sup>156</sup> Heckmair und Kütke 1993, S. 23

<sup>157</sup> ebd.

Grundsätzlich gilt die Notwendigkeit für alle, die in diesem oder ähnlichen Bereichen arbeiten, ihre Fähigkeiten auszubauen, Erfahrungen zu sammeln und sich weiter zu qualifizieren. Es wäre fatal zu glauben, dass man sich irgendwann zurücklehnen kann, als ob man ausgelernt hat. „Learning to be an effective instructor is an on-going challenge.“<sup>158</sup>

### **1.2.2.7 Von Erlebnispädagogik in der Berufsausbildung hin zum Outdoor-Training**

Bereits Anfang der 80er-Jahre entdeckten Wirtschaftsbetriebe die Erlebnispädagogik für die betriebliche Erstausbildung. Nachdem vorrangig fachliche Berufsfähigkeiten vermittelt wurden, werden in den letzten Jahren verstärkt fachübergreifende, personenbezogene Qualifikationen gefordert und gefördert. Die Änderung des Bewusstseins über die Wichtigkeit von sozialen Kompetenzen im Betrieb, auch als Schlüsselqualifikationen bezeichnet, hat dazu geführt, dass Fort- und Weiterbildungen nicht mehr auf den fachlichen Sektor beschränkt bleiben, sondern auch die personalen und interpersonalen Qualifikationen fördern sollen. Diese Fähigkeiten, die insbesondere in der Führungs- und Teamfähigkeit der Mitarbeiter zum Tragen kommen, sind unter anderen Eigeninitiative, Selbstvertrauen, Verantwortungsbewusstsein, Kooperationsfähigkeit etc.<sup>159</sup> Dies erklärt eine Umorientierung in der Berufspädagogik und den Bildungsbereichen der Betriebe. Bei der Suche nach adäquaten Methoden und neuen Lernkonzepten wurde die Erlebnispädagogik entdeckt, die ihre Erprobung sowohl in der betrieblichen Erstausbildung als auch in der betrieblichen Fort- und Weiterbildung fand. „Die Wirtschaft hat teilweise erkannt, dass sie die Erlebnispädagogik für ihre Bedürfnisse einsetzen kann, denn die Berufswelt stellt mittlerweile Anforderungen, die Parallelen zu den Lernfeldern der Erlebnispädagogik erkennen lassen.“<sup>160</sup> Die Transformation dieser Kompetenzen in den beruflichen Alltag ist ein Aspekt in unserer Erhebung, deren Ausführungen in Kapitel 3 und 4 zu lesen sind.

Auch das Unternehmen Cosmopolitan Cosmetics in Köln nutzt, wie auch andere Firmen, erlebnispädagogische Methoden bereits seit mehreren Jahren, um die oben genannten sozialen Kompetenzen ihrer Auszubildenden zu unterstützen. Im nächsten Schritt begannen die Personalverantwortlichen eine ähnliche Weiterbildungsform im Rahmen der beruflichen Weiterbildung zu integrieren: das Outdoor-Training. Die Erlebnispädagogik kann

---

<sup>158</sup> Gass und Priest 1992, S. 2

<sup>159</sup> vgl. Stössel 1989, S. 45

folglich als ein Wegbereiter des Outdoor-Trainings betrachtet werden. An dieser Stelle schließt sich nun der Kreis unserer Ausführungen.

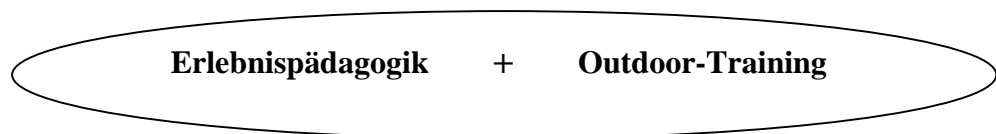
Im nächsten Kapitel werden wir, basierend auf dem bisherigen Teil der Arbeit, den Vergleich zwischen Erlebnispädagogik und Outdoor-Training ziehen.

### **1.3 Vergleich von Erlebnispädagogik und Outdoor-Training**

Uns ist bewusst, dass es sich in diesem Falle um einen eher unüblichen Vergleich handelt, ist doch, wie bereits in den vorangegangenen Kapiteln erarbeitet, das Outdoor-Training aus der Erlebnispädagogik entstanden. Dennoch erachten wir den Vergleich als sinnvoll, um die Legitimation für beide Felder aufrechtzuerhalten und um Argumentationshilfen zu geben bei der Präsentation beider Ansätze. Weiterhin ist es uns ein Anliegen aufzuzeigen, wo denn nun die Unterschiede bestehen.

#### **1.3.1 Definitionen**

Eine Parallele im Vergleich der Definitionsversuche gibt es insofern, als dass es zur Zeit noch keine einheitlichen Definitionen, weder für die Erlebnispädagogik noch für das Outdoor-Training, gibt, was wiederum nach einer Folgerung aussieht, da sich das Outdoor-Training aus der Erlebnispädagogik heraus entwickelt hat. Es lassen sich allerdings einige Merkmale eruieren, die beiden gemein sind:



- Mehrdimensionaler Ansatz, in dem das Lernen mit Kopf, Herz und Hand im Vordergrund steht.
- Intensive Erlebnisse, die sich aus dem gesetzten Setting ergeben. Gerade die persönlichkeitsfördernden Übungen, wie zum Beispiel Klettern oder auch Ropes Course, ge-

---

<sup>160</sup> Bauer 1993, S. 169

ben dem Teilnehmer die Möglichkeit, seine Komfortzone zu erweitern und sich auf neue, herausfordernde und somit intensiv wahrgenommene Erlebnisse einzulassen.

- Natur als Setting für Erfahrungslernen. Im Gegensatz zum Lernen on the job oder in der Schule wird bewusst ein konträres Lernfeld gesucht, um den Teilnehmern ein Lernen durch Erfahrung zu ermöglichen.
- Prozessorientierter Ansatz. Hiermit ist ein situativer Arbeitsansatz zu verstehen, der, zwar im Vorfeld geplant, während des Seminars auf die Bedürfnisse der Gruppe und deren Entwicklungsstand eingeht und gegebenenfalls auch dazu führen kann, dass das Programm verändert und dem Prozess angepasst wird.
- Gruppe/Team und Individuum stehen entsprechend der Zielsetzungen im Zentrum des Geschehens.
- Aktion und Reflexion stehen in Interdependenz. In der Regel finden Reflexionen im Anschluss an die Übungen statt, es ist jedoch auch möglich, während der Übungen eine Zwischenauswertung einzuschieben, wenn zum Beispiel die Gruppe in ihrer Lösungsfindung stagniert. Hier kommt der prozessorientierte Ansatz zum Tragen. Andererseits kann ein erlebnisreicher Tag auch mal ohne Reflexion beendet werden, und es findet ein informeller Austausch am Abend statt.
- Transferversuche zu privatem und beruflichen Kontext. Bereits während des Seminars werden erste Schritte des Transfers unternommen, indem nach den einzelnen Übungen bereits der betriebliche/schulische oder private Kontext mit in die Auswertungsgespräche mit einfließen.

Auch die Notwendigkeit, aus der sich beide Formen entwickelten, sind ähnlich: In der Erlebnispädagogik war die Kritik an tradierten und etablierten Bildungseinrichtungen der Grund, um Alternativen zu suchen, die einem anderen Bildungskonzept entsprachen. Wissenschaftler streiten sich noch um die begriffliche Einordnung, es wird zum einen von einer pädagogischen Methode gesprochen, zum anderen von einer Teilwissenschaft innerhalb der Pädagogik. Das Outdoor-Training ist zwar in keinem pädagogischen Kontext zu lokalisieren, jedoch forschte man auch im Bereich der beruflichen Aus- und Weiterbildung nach neuen Formen, die den Menschen auf mehrdimensionalen Ebenen ansprachen und die ein Erfahrungslernen ermöglichten, da gerade in den 70er-Jahren die Bildungsarbeit in Deutschland sehr stark geprägt war von kognitiver Wissensvermittlung.

Aufgrund der nationalsozialistischen Einflüsse gerieten die Erlebnispädagogik und später auch das Outdoor-Training unter einen starken Legitimationsdruck und waren gezwungen, sich abzugrenzen, um deutlich zu machen, was sie **nicht** sein wollen:

- Action Hopping
- Paramilitärische Ausbildung
- Survival-Training
- Rangerausbildung

Es geht in beiden Ansätzen sehr wohl um körperliche Herausforderung, wobei die Herausforderung individuell gewählt wird und sich jeweils an der körperlichen und psychischen Verfassung eines jeden Einzelnen orientiert. So wie die Gefahren einer zu offenen Auslegung dargestellt wurden, müssen auch gleichzeitig die Chancen erwähnt werden, die sich in der gestalterischen Freiheit der Programme widerspiegeln. Für die Erlebnispädagogik sei hier City Bound (Erlebnispädagogik in der Stadt) und für das Outdoor-Training die Verknüpfung mit anderen Trainingsmethoden wie z.B. NLP (neurolinguistisches Programmieren) oder TZI (Themen zentrierte Interaktion) erwähnt. Diese alternativen inhaltlichen Möglichkeiten deuten auf eine zurzeit noch nicht absehbare Entwicklung in beiden Bereichen hin, die es durchaus kritisch zu beobachten gilt, da es hier zu einer diffusen Vermischung unterschiedlicher Ansätze kommen kann.

### 1.3.2 Konzept

„Die Grenzen zwischen Erlebnispädagogik und Outdoor Training schienen bislang starr und unabänderlich zu verlaufen.“<sup>161</sup> Dies ist verwunderlich, da Outdoor-Trainings sich aus der Erlebnispädagogik heraus etabliert haben und folglich die Grundsätze ähnlich sind. Eine Annäherung beider Ansätze in den letzten Jahren ermöglicht inzwischen einen fachlichen Austausch sowie die Öffnung für methodisch-didaktische Ansätze aus dem jeweils anderen Bereich. Den bestehenden Differenzen in den Konzepten, Prinzipien, Zielsetzungen und Formen wird in den nächsten Abschnitten nachgegangen.

Die Konzepterstellung für ein Outdoor-Training ist von der Herangehensweise bei den meisten Anbietern anders als in der Erlebnispädagogik. Zunächst wird der gesamte Ablauf



vom Beginn der Kontaktaufnahme bis zur Nachbereitung betrachtet. Eine Firma klärt zu Beginn, ob ein Outdoor-Training zur Unternehmenskultur passt und ob es eine angemessene Methode zum angestrebten Ziel darstellt.<sup>162</sup> Im Anschluss daran erfolgt durch den oder die Trainer eine Bedarfsanalyse im betrieblichen Kontext, die in die Zielformulierungen und Konzepterstellung mündet. Der Trainer sollte über die betrieblichen Strukturen und die Firmenkultur informiert sein, sodass während des Seminars keine wertvolle Zeit dafür verтан wird.<sup>163</sup> Eine profunde Diagnose bedingt eine enge Zusammenarbeit mit den betriebsinternen Personalentwicklern und benötigt die zwei- bis dreifache Zeit des eigentlichen Trainings.<sup>164</sup> Die Firmenverantwortlichen betrachten die Beschreibung der angewandten Methoden oft recht kritisch und erfragen detailliert, wie die angestrebten Ziele erreicht werden. Es werden eine positive Wirkung sowie ein Nutzen für den Betrieb erwartet. Im Anschluss an die Durchführung eines Trainings erfolgt die gezielte Nachbereitung, die zur Transfersicherung sowie zur Überprüfung der gesetzten Ziele dient und durch ein oder mehrere Follow-On-Seminare, durch Gespräche mit den Personalentwicklern, durch Coaching, durch Fragebogen oder Evaluation stattfindet.

Bei erlebnispädagogischen Maßnahmen hingegen stellen soziale Einrichtungen selten die Frage, ob der erlebnispädagogische Ansatz zu ihren Zielen und zur Klientel passt. Häufig möchte man es ausprobieren und geht davon aus, dass eine positive Wirkung erreicht wird. Das hört sich erst einmal negativ an. Gemeint ist, dass die Zieldefinierung nicht so detailliert verläuft, wie es bei einem Outdoor-Training der Fall ist. Der Vorteil liegt darin, dass der Schwerpunkt auf dem Prozess liegt und so individueller auf die Bedürfnisse der Einzelnen eingegangen werden kann. Hier wird deutlich, dass ein erkennbarer Unterschied in der Prozessgestaltung zwischen Erlebnispädagogik und Outdoor-Training besteht: Im Outdoor-Training liegt eine Spannung, da einerseits zielorientiert gearbeitet wird, um die Arbeitsabläufe im Unternehmen zu optimieren, und andererseits der Prozess der Gruppe berücksichtigt werden soll. In diesem Spannungsfeld bewegt sich auch der Trainer.

Die Planungszeit für erlebnispädagogische Angebote divergiert mit den unterschiedlichen Programmen, liegt dennoch in den meisten Fällen wesentlich unter dem Zeitaufwand, der für die Bedarfsanalyse eines Outdoor-Trainings aufgebracht wird. Bei der Konzepterstellung geht es häufiger um das ‚Wie‘ als um das ‚Warum‘ der Methoden. Dabei stehen didaktisch-methodische Schritte sowie die zielgruppengerechte Ausrichtung des Programms

---

<sup>161</sup> Heckmair und Michl 1994, S. 109

<sup>162</sup> vgl. Nolte-Dickmann 1997, S. 18

<sup>163</sup> Priest 1997, S. 26

<sup>164</sup> ebd., S. 26

im Vordergrund. Die Konzepte richten sich zunächst an Einzelne oder die Gruppe. Je nach Anbieter werden Bedingungen der Lebenswelt einbezogen, wodurch der Transfer in den persönlichen Alltag unterstützt wird. Dieser Transfer des Gelernten findet bei vielen Angeboten zwar Berücksichtigung, wird jedoch selten so zeitintensiv, konsequent und kontinuierlich verfolgt wie bei Outdoor-Trainings. Eine Nachbereitung findet selten statt und charakterisiert sich in den meisten Fällen mehr durch gemütliches Zusammensein als durch eine zielorientierte Auswertung. Bei Outdoor-Trainings trägt der Einfluss durch das Bildungscontrolling möglicherweise dazu bei, den größtmöglichen Seminareffekt erzielen zu wollen, der die Firmen dazu veranlasst, die Methoden und Zielerreichung verstärkt zu hinterfragen sowie zu verfolgen. Welche Version letztendlich wirksamer ist, sei hier in Frage gestellt. In unserer Untersuchung betrachten wir die transferfördernden und transferhindernden Einflüsse im Funktionsfeld, die weitere Erkenntnisse dazu liefern.

Eine Leitdifferenz zwischen Erlebnispädagogik und Outdoor-Training sind die unterschiedlichen Rahmenbedingungen der beiden Bereiche. So bestimmt die betriebliche Einbindung in das jeweilige Unternehmen das Outdoor-Training, und die Einbindung in pädagogische oder sozialarbeiterische Organisationen beeinflusst die Angebote im Bereich Erlebnispädagogik. Die unterschiedlichen Rahmenbedingungen haben einen Einfluss auf die Konzeptgestaltung. So berücksichtigt die Bedarfsanalyse im betrieblichen Kontext die Unternehmenskultur, wie beispielsweise den Umgang miteinander oder hierarchische Verhaltensstrukturen, blendet aber das Privatleben aus. Die sozialen Einrichtungen erfüllen unter anderem durch erlebnispädagogische Konzepte einen erzieherischen Auftrag und berücksichtigen auch das private Umfeld der Teilnehmer. Die unterschiedlichen Rahmenbedingungen können also als Leitdifferenz betrachtet werden und beeinflussen beispielsweise die finanziellen Mittel, die zur Verfügung stehen, sie betreffen den zeitlichen Aufwand, den ein Programm einnehmen kann, und die Ausstattung des Lernfeldes.

Sowohl bei erlebnispädagogischen Programmen als auch bei Outdoor-Trainings konstruieren die Anbieter Konzepte, die ein Wechselspiel zwischen Individuum, Gruppe und Natur vorsehen, wobei beim Outdoor-Training die Gruppe eher überwiegt, da es bei dem Großteil der Trainings um teambildende Maßnahmen geht. Ein komparables Lern- und Erfahrungsfeld schafft für die divergierenden Zielgruppen physische, psychische und soziale Herausforderungen.

Die Palette der Methoden und Medien ist bei den Ansätzen konvergierend; die natursportlichen Klassiker, wie Abseilen, Klettern, Ropes Course, Kanu, Segeln, Teamaufgaben,

aufgabenorientierte Wanderungen etc., sind gleichermaßen bei Angeboten der Erlebnispädagogik wie bei Outdoor-Trainings zu finden. Festzustellen ist, dass die Programmbausteine bei Outdoor-Trainings oft berufsbezogen durch Metaphern eingerahmt werden und somit eine Isomorphie zum Berufsalltag herstellen. Dies wird mitunter von den Auftraggebern zum Outdoor-Training gefordert, da es den Weg zum Transfer ebnen soll: „Allerdings müssen die Aufgaben so arrangiert werden, dass ihr Bezug zur betrieblichen Realität sogleich erkennbar ist.“<sup>165</sup> In erlebnispädagogischen Konzepten finden sich isomorphe Ausrichtungen nur in wenigen Ansätzen. Im Rahmen therapeutisch orientierter erlebnispädagogischer Konzepte werden mitunter Metaphern genutzt, um die Verbindung zum Lebensalltag herzustellen.

Bei einer Konzepterstellung müssen die Kosten kalkuliert werden. Bei dem Vergleich der Investitionen wird die Differenz zwischen sozial-erzieherischen Erlebnispädagogikprogrammen und wirtschaftlich ausgerichteten Outdoor-Trainings deutlich. Bei einem vergleichbaren zeitlichen Aufwand belaufen sich die Kosten eines Outdoor-Trainings auf das Drei- bis Vierfache als bei einem Angebot der Erlebnispädagogik. Dies liegt sowohl an den höheren Honoraren der Outdoor-Trainer, an dem Materialaufwand und auch an den Kosten der Seminarhäuser. Wir distanzieren uns von der Annahme, dass höhere Kosten bessere Qualität bedeuten.

Die Anzahl der leitenden Personen korreliert mit der Anzahl der Teilnehmer und liegt bei Outdoor-Trainings durchschnittlich etwas höher.

### **1.3.2.1. Prinzipien**

Ein Vergleich der Prinzipien unterstreicht, dass Outdoor-Trainings aus dem erlebnispädagogischen Ansatz entstanden sind. Aus diesem Grund weisen beide Angebotsformen fast übereinstimmende Grundsätze auf. Oft liegt der einzige Unterschied im sprachlichen Ausdruck, wobei der Inhalt fast identisch ist. So werden für Outdoor-Trainings die Bezeichnungen oft aus dem amerikanischen unübersetzt übernommen. Beispielsweise wird aus dem Prinzip Naturorientierung: *out of the doors*. Es gibt demnach wenig Differenzen, sondern lediglich Akzentuierungen einzelner Prinzipien. Der Reflexion wird bei Outdoor-Trainings mehr Aufmerksamkeit und Raum gewidmet.<sup>166</sup> Die Dauer der Reflexion liegt bei

---

<sup>165</sup> Feuchthofen 1997, S. 7

<sup>166</sup> vgl. Heckmair und Michl 1995, S. 106

Outdoor-Trainings im Allgemeinen höher und wird auf ca. 40-60% der Zeit, die für Aktivitäten aufgewendet wird, geschätzt. In den USA nimmt sie sogar ein Mehrfaches der Aktionszeit ein.<sup>167</sup> Bei erlebnispädagogischen Angeboten sind intensive verbale Reflexionen manchmal nicht durchführbar, da die mangelnde Konzentrations- und Verbalisierungsfähigkeit der Teilnehmer dies nicht ermöglicht.

### **1.3.2.2 Zielsetzungen**

Die Zielformulierungen im Rahmen von erlebnispädagogischen Programmen erfolgen häufig im zweiten oder dritten Schritt der Konzeptentwicklung. Große Berücksichtigung finden dabei sowohl die sozio-kulturellen Bedingungen als auch das Ausgangsniveau der Teilnehmergruppe. Als Strukturierungshilfe innerhalb der Erlebnispädagogik bot sich folgende Unterteilung an, die wir bereits in Kap.1.2.2.4.2 nutzten:

- Persönliche Ziele
- Gruppenziele
- Gesellschaftliche Ziele.

Diese Untergliederung findet bei Outdoor-Trainings nicht statt, geht es doch hier mehr um eine betriebliche, auf den Kunden zugeschnittene Zielformulierung, die als Ausgangspunkt für die Konzeptentwicklung gilt. Analog zu den bereits aufgeführten Punkten liegt auch hier eine Bandbreite von möglichen Zielen vor, so wie es eine Bandbreite von innerbetrieblichen Problemstellungen gibt, die mit Hilfe möglichst klar formulierter Zielvorstellungen gelöst werden sollen. Diese Palette ist beiden gemein. Unserer Meinung nach liegt jedoch bei Outdoor-Trainings eine viel detailliertere Zielerorientierung zugrunde, die sich vor allem auf das Spektrum der Schlüsselqualifikationen bezieht, fasst man darunter arbeitsplatzübergreifende Qualifikationen wie Kommunikationsfähigkeit, Problemlösungsfähigkeit oder auch Teamfähigkeit. Bereits zu Anfang werden die Ziele unter Berücksichtigung der Transferfrage betrachtet. Da das Unternehmen ein betriebliches Interesse hat, sind die gesetzten Ziele stärker auf die Effektivierung der Arbeitsprozesse ausgerichtet und weniger auf die individuellen Erfahrungen des Einzelnen in Bezug auf private Bereiche des Lebens. In speziellen Fällen werden in Outdoor-Trainings auch einzelne Führungskräfte in ihrer Persönlichkeitsentwicklung gefördert und private Angelegenheiten thematisiert. Der überwiegende Teil der Outdoor-Seminare fokussiert jedoch auf den betrieblichen Kontext und

---

<sup>167</sup> Kölblinger 1992, S. 11

lässt private Probleme sowie das soziale Umfeld zumindest in der Zielformulierung außen vor. In Gesprächen neben dem offiziellen Programm kommt es möglicherweise zu einem privaten Austausch zwischen Teilnehmern.

Der Metapher Outward Bound's entsprechend bezieht sich die Erlebnispädagogik auf die Vorbereitung der Jugendlichen für das weitere Leben. So steht bei einigen erlebnispädagogischen Maßnahmen, wie bei Reise- und Standprojekten, die Werteerziehung des Einzelnen im Vordergrund. Im Gegensatz zum Outdoor-Training sind individuelle Gespräche über die Sorgen und Probleme einzelner Teilnehmer häufig Bestandteil erlebnispädagogischer Kurse. Das soziale Umfeld der Teilnehmer wird bei der Zielsetzung berücksichtigt.

Die Vermittlung von motorisch-handwerklichen und kognitiven Fähigkeiten während erlebnispädagogischer Programme, bei denen es um hard skills wie Wetterkunde, Umgang mit Karte und Kompass, etc. geht, sind Ziele, die bei Outdoor-Trainings nicht explizit formuliert, aber dennoch erreicht werden können. Auffällig ist, dass bei Outdoor-Trainings mehr Zeit in die Zwischen- und Endsicherung der gesetzten Ziele gesteckt wird und durch die Follow-On-Seminare eine Überprüfung möglich ist. Bei erlebnispädagogischen Maßnahmen endet der Kontakt zur Zielgruppe meist mit Beendigung der Aktion und so ist eine Überprüfung der Zielverwirklichung oft nur noch durch ein persönliches Gespräch mit dem Leiter/Lehrer der Gruppe zu erfragen.

### **1.3.3 Anbieter**

So offen die terminologische Bestimmung, so breit ist auch das Areal, in dem Erlebnispädagogik und Outdoor-Training umgesetzt werden. Es ist jedoch auch eine Schnittmenge zu verzeichnen, wie exemplarisch am Beispiel Outward Bound aufgezeigt wird. Deren Programme basieren auf der Erlebnistherapie des Reformpädagogen Kurt Hahn. Für Outward Bound bedeutet Erlebnisorientierung die gezielte Verknüpfung der Elemente Natur, Erlebnis und Gemeinschaft. Angefangen mit erlebnispädagogischen Kurzzeitmaßnahmen für Jugendliche hat sich das Angebot auf neue Zielgruppen, wie z.B. Führungskräfte, Nachwuchsführungskräfte, Trainees, Auszubildende und temporäre Projektteams erweitert. Durch diese Erweiterung gab es jedoch keine grundlegenden konzeptionellen Veränderungen, es ließ sich allerdings eine Weiterentwicklung hin zu individueller Beratung, spezifischen Konzepten und maßgeschneiderten Kursdesigns feststellen.

Im Folgenden werden wir die Gemeinsamkeiten und Unterschiede tabellarisch aufführen:

<b>Berührungspunkte</b>	<b>Kontraste</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die klassischen Elemente Vertrauensübungen, Initiativaufgaben, Klettern, Abseilen, Segeln, Mountainbiking, etc. werden als Medien eingesetzt.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Im Outdoor-Bereich gibt es keine Anbieter für Standprojekte, in denen Mitarbeiter aus Unternehmen für einen längeren Zeitraum leben und arbeiten.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Der zeitliche Rahmen von erlebnispädagogischen Kurzzeitmaßnahmen ist vergleichbar mit denen des Outdoor-Trainings und erstreckt sich von 1 Tag bis hin zu 3 Wochen.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Im Outdoor Bereich gibt es keine 1:1 Reisebetreuung – die pädagogische Intention, eine Reintegration in die alte Lebensform, bzw. Entwicklung von alternativen Lebensformen hat im Outdoor-Training keine Relevanz.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Natur dient als Setting.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Qualifikationen differieren. Bei EP-Maßnahmen sind Pädagogen sowie Experten im Bereich Klettern, Kanufahren, Segeln etc. gefragt; im Outdoor-Training erweitern sich die Anforderungen hin zum Betriebswirt, Psychologen, Therapeuten.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Der vielseitige Lernansatz steht im Vordergrund und auch die Prinzipien (siehe Kapitel 1.3.2.1) decken sich in den wesentlichen Punkten.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die betriebliche Analyse steht vor einem Outdoor-Training; entsprechend intensive Recherchen werden nur in wenigen Fällen im Vorfeld einer EP-Maßnahme durchgeführt.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es gibt sowohl EP-Maßnahmen ohne pädagogische Absicht als auch Outdoor-Aktivitäten, bei denen Spaß und Erlebnis im Vordergrund stehen.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die finanzielle Ausrichtung differiert sehr stark. Unternehmen verfügen über ein höhere finanzielle Budget als soziale Einrichtungen.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aktion und Reflexion stehen in Interdependenz.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Oftmals ist das Follow-On beim Outdoor-Training in das Kursdesign integriert, bei EP-Maßnahmen entfällt dieser Baustein in den meisten Fällen.</li> </ul>

Tab.3: Berührungspunkte und Kontraste

Unseres Erachtens scheint es notwendig, an dieser Stelle darauf aufmerksam zu machen, dass die Entwicklungen in beiden Bereichen rasant sind und hier nur von einer Momentaufnahme gesprochen werden kann.

### 1.3.4 Trainerqualifikation

Sowohl die Berufsbezeichnung ‚Erlebnispädagoge‘ als auch ‚Outdoor-Trainer‘ ist bislang ungeschützt. Folglich gibt es für beide kein anerkanntes Kompetenzprofil und keine staatlich anerkannte Ausbildung. In Fachkreisen bestehen jedoch recht klare Vorstellungen von

dem jeweiligen Anforderungsprofil. Die Erwartungen an das Wissen sowie die Qualifikationen von Erlebnispädagogen und Outdoor-Trainern sind unterschiedlich. Als *basic skills* verlangen beide Berufsgruppen ein pädagogisches Grundwissen sowie fundierte Erfahrungen in Erlebnispädagogik bzw. Outdoor-Training. Eine sozialpädagogische Ausbildung sowie praktische Erfahrung mit unterschiedlichen Zielgruppen scheint für den Erlebnispädagogen sinnvoll zu sein. Für Outdoor-Trainer gibt es im wesentlichen nur eine Zielgruppe: Mitarbeiter von Firmen. Neben den Grundkenntnissen in Pädagogik ist es hilfreich für Outdoor-Trainer Kenntnisse in zwei weiteren Disziplinen zu besitzen: Psychologie und Betriebswirtschaft. Themen wie Mobbing im Betrieb, Ängste vor Vorgesetzten, aber auch Fragen zum Projektmanagement, Total Quality Management oder zu Veränderungsprozessen erfordern eine qualifizierte Begleitung und Auswertung. Der Outdoor-Trainer kann zusätzliche Verstärkungen von Experten auf diesen Gebieten hinzuziehen. Zusammengefasst bedeutet dies, dass Pädagogen oder Trainer im Bereich der *basic skills* zielgruppenspezifische Kenntnisse besitzen sollten, die dem jeweiligen Bedarf gerecht werden. Ein Erlebnispädagoge, der mit mehreren verschiedenen Gruppen im sozialen Bereich arbeitet, muss demnach Einsichten in die verschiedenen anthropogenen Voraussetzungen und soziokulturellen Bedingungen der jeweiligen Teilnehmer erlangen. Ein Outdoor-Trainer hingegen kann sich ausschließlich auf den Bereich der betrieblichen Weiterbildung spezialisieren.

Die Ebene der *hard skills* umfasst bei beiden Berufstiteln kongruente Inhalte. Sowohl bei einer erlebnispädagogischen Maßnahme als auch bei einem Outdoor-Training müssen der Sicherheitsstandard und auch die instrumentell-technischen Fähigkeit des Trainers auf einem hohen Niveau sein. Das Zero Accident Sicherheitssystem (vgl. Kap.1.1.8) wird bei allen gefordert und muss sowohl von Erlebnispädagogen als auch von Outdoor-Trainern angestrebt werden. Die natursportlichen Medien, die eingesetzt werden, sind ebenso übereinstimmend, sodass auch hier ein gleicher Standard in Ausbildung und Sicherheit vorliegen sollte.

Die *soft skills* und die *meta skills* erhalten für die praktische Durchführung von erlebnispädagogischen Programmen und von Outdoor-Trainings eine wesentliche Bedeutung. Der Unterschied liegt darin, dass von dem Outdoor-Trainer erwartet wird, die gruppenspezifischen Entwicklungen und Lernprozesse in Beziehung zu den betrieblichen Strukturen eines Unternehmens setzen zu können. Hierbei nimmt die Transfersicherung für spätere Handlungsabläufe und die Zielüberprüfung einen wichtigen Raum während des Seminars ein. Der Transfer wird zwar auch von dem Erlebnispädagogen bedacht, jedoch muss dieser zu

Beginn einer Maßnahme häufig seine Aufmerksamkeit Schwierigkeiten in der Vorbereitung widmen. Beispielsweise muss er je nach Klientel zunächst die Bereitschaft zur Teilnahme an der erlebnispädagogischen Maßnahme herstellen, oder die Teilnehmer bringen eine so geringe Verbindlichkeit mit, dass mehr Zeit für Gespräche und z.B. für das Thema Verantwortungsbewusstsein benötigt wird. Im betrieblichen Kontext entwickeln die Teilnehmer oft eine Eigenmotivation zur Teilnahme, da man die eigene berufliche Karriere unterstützen möchte. Wie die bisherigen Überlegungen gezeigt haben, entstehen sowohl bei erlebnispädagogischen Angeboten als auch bei Outdoor-Trainings Situationen, in denen die pädagogisch-psychologischen und die persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen der Pädagogen oder Trainer auf unterschiedliche Weise herausgefordert werden. Aus diesem Grund ist bei beiden Formen viel Erfahrung im Umgang mit Gruppen sowie die Reflexion des eigenen Handelns von großer Bedeutung.

Im Allgemeinen ist festzustellen, dass im Bereich der betrieblichen Weiterbildung ein hoher Standard von Seiten des Trainerteams erwartet wird. Die Toleranz für logistische Schwachpunkte, mangelhafte Ausrüstung oder unqualifiziertes Verhalten ist knapp bemessen.<sup>168</sup> Eine weitere Herausforderung für Erlebnispädagogen werden fehlende Erfahrungen sowie finanzielle Engpässe im Marketing sein. Die kommerzielle Konkurrenz ist in den Bereichen der Akquise sowie des Verkaufs meist geübter oder lässt diesen Zweig von externen bzw. internen Profis übernehmen.

Zukünftig wird eine strikte Trennung zwischen Erlebnispädagogik und Outdoor-Training nicht mehr gegeben sein, da vor allem auch die Absolventen pädagogischer Studiengänge in die Bildungsabteilungen der großen Unternehmen vordrängen. Ebenso werden Institutionen aus dem sozialen Bereich mit ihren qualifizierten Angeboten versuchen, den Markt der Outdoor-Trainings weiter zu erschließen.<sup>169</sup>

### **1.3.5 Resümee**

Abschließend sei noch einmal betont, dass Unterschiede zwischen Erlebnispädagogik und Outdoor-Training bestehen, hauptsächlich geprägt und beeinflusst durch die verantwortlichen Personen, die in den jeweiligen Feldern tätig sind. Durch andere Rahmenbedingungen

---

<sup>168</sup> vgl. Kölblinger 1992, S. 110

<sup>169</sup> ebd., S. 109



sowie unterschiedliche Erfahrungshintergründe gibt es verschiedene Vorgehensweisen zwischen Mitarbeitern von sozialen Einrichtungen und Mitarbeitern aus der Wirtschaft. Ebenso wie die Gesamtkonzeptionen der Seminare unterschiedlich sind, so sind die Intentionen voneinander abweichend. Sowohl bei der Erlebnispädagogik als auch bei Outdoor-Trainings liegt die Herausforderung darin, den Transfer des Gelernten in den persönlichen bzw. beruflichen Alltag zu leisten. Folglich wird eine intensivere Einbindung der Konzeptionen in die jeweiligen Bereiche notwendig sein: das Outdoor-Training als Bestandteil eines Gesamtkonzeptes zur betrieblichen Unternehmungsberatung, die Erlebnispädagogik als besondere Komponente der sozialen Arbeit. Sicherlich werden in beiden Bereichen auch einmalige Aktionen sowohl ihre Beständigkeit als auch ihre Wertigkeit behalten.

Evident ist, dass sich sowohl die Erlebnispädagogik als auch das Outdoor-Training etabliert haben, aus den Kinderschuhen herauswachsen und sich auch in Deutschland einen Markt der professionellen Möglichkeiten geschaffen haben. Wünschenswert ist eine stärkere Vernetzung innerhalb beider Bereiche als auch miteinander. Damit ist intendiert, dass beide Bereiche voneinander lernen, adaptieren, verändern und vor allem einen Zugewinn haben können.

Im nächsten Kapitel verlassen wir den Bereich der Erlebnispädagogik und konzentrieren uns auf das Outdoor-Training. Wir betrachten vertiefende Frage- und Problemstellungen zu dieser Form der beruflichen Bildung, und nutzen diese in unserer Erhebung über Veränderungen durch Outdoor-Aktivitäten im beruflichen Alltag.

## **2 Vertiefende Fragen und Problemstellungen zum Outdoor-Training**

Im zweiten Teil unserer Arbeit setzen wir uns mit den Themenkomplexen Teamentwicklung und Transfer auseinander. Beide Themen sind Schwerpunkte in unserer Erhebung und benötigen unseres Erachtens im Vorfeld eine theoretische Auseinandersetzung. In unserer Studie erforschen wir mittels des TKI (Team-Klima-Inventar) das Klima innerhalb der Untersuchungsgruppe, das unter anderem sehr davon abhängt, in welcher Phase des Teamprozesses die Gruppe sich gerade befindet. Dem komplexen Transferprozessmanagement sowie transferfördernden und transferhindernden Einflüssen widmen wir uns in Kapitel 2.2. Im Rahmen der Untersuchung ergründen wir den Transfer durch den Einsatz unserer Erhebungsinstrumente über einen Zeitraum von einem Jahr.

Bei den folgenden Ausführungen ist uns wichtig, nicht nur die gängigen Theorien zu referieren, sondern gleichzeitig den Zusammenhang zum Outdoor-Training herzustellen. Hierzu verweisen wir auf das Kapitel 2.1.3 : Analoge Entwicklung zwischen innerbetrieblicher Teamentwicklung und Outdoor-Training.

### **2.1 Gruppenprozesse und Teamentwicklung**

Die unterschiedlichen Einflüsse, denen Unternehmen heutzutage ausgesetzt sind, befinden sich im stetigen Wandel. Tradierte Strukturen und Verhaltensweisen können ihnen wenig entgegensetzen. Dies hat dazu beigetragen, dass die Ressource Mensch immer mehr in den Vordergrund tritt. Es scheint, dass sich eine andere Form des Miteinanders und der Organisation innerhalb des betrieblichen Alltags herauskristallisiert. Durch diese rasanten und tiefgreifenden Veränderungsprozesse, in denen Menschen, Teams und Unternehmen auf der Suche nach ihren Visionen sind, um so eine Orientierung zu bekommen, stellen sich folgende Fragen:

- Wo gibt es neue Lernfelder, in denen Mitarbeiter im Team, losgelöst vom betrieblichen Alltag, experimentell neues Verhalten ausprobieren können?
- Wie kann die Grenze rein kognitiven Lernens überschritten werden, um einen vielseitigen Teamentwicklungsprozess zu ermöglichen?<sup>170</sup>

---

<sup>170</sup> vgl. Gebhardt 1996, S. 75

Hier stellt sich das Outdoor-Seminar als ein nützliches Modell dar, um den Aufbruch zur schnellen Veränderung zu unterstützen, die oftmals von Seiten der Unternehmen von ihren Mitarbeitern verlangt wird. Sich verändern bedeutet auch, an seine Grenzen zu gehen, dies gilt sowohl für Teams als auch für Individuen. Im Folgenden setzen wir uns mit den Grundlagen der Teamentwicklung auseinander. Im Hinblick auf die von uns aufgeworfenen Fragen bezüglich des Teamklimas innerhalb unserer Untersuchungsgruppe wird die Auseinandersetzung mit dem in der Wissenschaft unüblichen Begriff des Teams, dessen Entwicklung sowie die Typisierung unterschiedlicher Teamcharaktere im Vordergrund stehen. Bei den Ausführungen werden wir versuchen, die Theorie der Teamentwicklung in direkten Zusammenhang mit Outdoor-Seminaren zu bringen.

### **2.1.1 Definition des Teambegriffes und dessen Verankerung in der Wirtschaft**

In der Wissenschaft ist der Begriff ‚Team‘ nicht gebräuchlich. Hier spricht man mehr in den Kategorien ‚Individuum‘, ‚Gruppe‘ oder ‚Organisation‘.<sup>171</sup> Interessant ist, dass einer der Ursprünge des Team-Begriffs im Sport liegt und sich zahlreiche Analogien zwischen Teams in der Wirtschaft und Teams im Sport finden. Besonders Begriffe aus dem Fußball, wie: „jemandem die rote Karte zeigen“ oder „ein Eigentor schießen“ sind zu Metaphern geworden und haben Einzug in die betriebliche Umgangssprache gehalten. Schaut man sich in der einschlägigen Literatur um, so findet man eine Vielzahl von Definitionen, bei denen es im ersten Schritt um die Abgrenzung zwischen Team und Gruppe geht.

Nach Rosenstiel<sup>172</sup> zeigt eine Gruppe folgende Merkmale auf:

- Mehrzahl von Personen,
- in direkter Interaktion,
- über eine längere Zeitspanne,
- bei Rollendifferenzierung
- und gemeinsamen Normen,
- verbunden durch ein Wir-Gefühl.

Witt/Pohl hingegen beschreiben ein Team als „eine leistungsorientierte Gruppe (task-oriented group), deren Verhalten und soziale Interaktionen durch vorwiegend funktionale

---

<sup>171</sup> Pohl und Witt 2000, S. 17

<sup>172</sup> Rosenstiel 1992, S. 261

Leistungs- und Aufgabenorientiertheit bestimmt ist. Dies gilt sowohl für feste Arbeitsgruppen (family groups) als auch für zeitlich begrenzte Projektgruppen.“<sup>173</sup>

Auch Forster<sup>174</sup> kommt nach intensiver Definitionenanalyse zu folgender Zusammenfassung: „Unter einem Team soll eine kleine, funktionsgegliederte Arbeitsgruppe mit gemeinsamer Zielsetzung, relativ intensiven wechselseitigen Beziehungen, einem ausgeprägten Gemeinschaftsgeist sowie einem relativ starken Gruppenzusammenhalt unter den Mitgliedern und damit einer spezifischen Arbeitsform verstanden werden.“ Hier wird deutlich, dass sich Gruppen nicht automatisch zu Teams entwickeln, sondern durchaus in ihrem Status Quo verhaften können. Uns ist in der Literatur aufgefallen, dass der Begriff der ‚Gruppe‘ eher negativ gedeutet wird in Relation zum Begriff ‚Team‘. Unserer Meinung nach können Gruppen ein ebenso hohes Niveau erreichen, wie wir das auch aus unserer praktischen Arbeit bestätigen können. Der gravierende Unterschied zwischen Gruppe und Team besteht in der vorherrschenden Literatur vor allem darin, dass Teams gemeinsame Ziele haben. Weiterhin seien die wechselseitigen Beziehungen intensiver und es bestehe ein stärkerer Gruppenzusammenhalt. Während man bei Gruppen eher von einer additiven Anordnung der Arbeit spricht, seien Teams mehr integrativ organisiert.

Katzenbach und Smith haben ähnliche Teammerkmale beobachtet:<sup>175</sup>

- **Ziel- und Leistungsorientierung**

Die Leistungsziele sind im Gegensatz zu Gruppen längerfristiger und bilden einen integrierenden Bestandteil des Teams.

- **Arbeitsstil**

Im Vergleich zu Gruppen haben Teams einen kooperativen Arbeitsstil entwickelt und tragen zugleich eine kollektive Verantwortung für erzielte Ergebnisse.

- **Fähigkeiten**

Teammitglieder verfügen über ergänzende Fähigkeiten auf unterschiedlichen Ebenen. Hierzu gehört zum einen Sachkenntnis und zum anderen soziale Kompetenzen.

- **Gemeinsame Erfahrungen und Symbole**

Im Gegensatz zu Gruppen haben Teams Phasen durchlaufen, wodurch sie zusammengeschweißt werden. In diesem Prozess werden gleichzeitig Symbole entwickelt, die zum Ausdruck bringen, was für das Team wichtig ist.

---

<sup>173</sup> Pohl und Witt 2000, S. 17

<sup>174</sup> Forster 1993, S. 302

<sup>175</sup> vgl. Katzenbach und Smith 1994, S. 41

Unserer Meinung nach durchlaufen Gruppen ebenfalls Phasen, und auch hier ist ein Wachstumsprozess zu beobachten. Es sind Gesetzmäßigkeiten zu erkennen, aufgrund derer die aufgezeigten Handlungskompetenzen erlangt werden können.

### 2.1.2 Phasen der Teamentwicklung

In der Fachliteratur findet man unterschiedliche Bezeichnungen für die Phasen der Teamentwicklung, die jedoch nur wenig von ihren Inhalten abweichen und in der Regel in vier Entwicklungsschritte gegliedert sind. In Anlehnung an Pohl/Witt<sup>176</sup> werden wir in den Ausführungen mit folgenden Begriffen operieren:

1. Forming/Orientierung
2. Storming/Frustration (Richtungssuche und Auseinandersetzung über Verfahrensfragen)
3. Norming/Beschlussphase (Aufgreifen von Konsenslinien)
4. Performing/Produktionsphase.

In der *Forming-Phase* steht die Orientierung im Vordergrund. Unterschiedliche Charaktere stoßen aufeinander und reagieren sehr verschieden auf die Herausforderung durch die Begegnung mit neuen Kollegen. Man versucht sich ein Bild zu machen, und jeder will für sich klären, in welcher Beziehung er selbst zu dieser Gruppe steht, welche Erwartungen an ihn gestellt werden und welchen Platz er innerhalb des Teams einnimmt. Das Verhalten des Einzelnen ist eher zurückhaltend, gespannt, gekoppelt mit einer gewissen Vorsicht den andern gegenüber. Er schwankt zwischen den Polen:

- Distanz bewahren und Nähe suchen
- anonym bleiben wollen und sich zeigen
- Anleitung brauchen und gleichzeitig Abhängigkeit vermeiden wollen
- Neues erproben und auf Bekanntes nicht verzichten
- einzigartig und doch nicht zu sehr andersartig sein wollen.<sup>177</sup>

Durch diese anfangs herrschende Unsicherheit erlebt sich der Einzelne als stark autoritätsabhängig. Es gibt Teams, die aufgrund von Zeitmangel die erste Phase des Kennenlernens

---

<sup>176</sup> Pohl und Witt 2000, S. 23

<sup>177</sup> vgl. Langmaack und Braune-Krickau 1995, S. 71

überspringen, was in der Regel dazu führen kann, dass sie gleich mit niedriger Motivation starten und selten einen High Performance Level erreichen.

In der *Storming-Phase* haben die Teilnehmer bereits Vertrauen zueinander gefasst und sind eher bereit, ihr wirkliches ‚Ich‘ zu zeigen. Zugleich rückt die Diskrepanz zwischen Hoffnung und Realität ins Bewusstsein.<sup>178</sup> Im Vordergrund steht die Konkurrenz um Machtpositionen, Rollen- und Statusverteilung. Aggressionen werden stärker zugelassen und die Unzufriedenheit der Einzelnen bewirkt negative Reaktionen auf die Leitungspersonen. Interessant ist, dass in dieser Phase die Gruppenproduktivität und die Kompetenz steigen, dies jedoch aufgrund der fehlenden Motivation nicht wahrgenommen wird. Man spricht auch von einer ‚Pubertätsphase‘, die zwar vordergründig eher negativ erscheint, aber notwendig ist, um Positionen und Zielvorstellungen innerhalb des Teams zu klären. Wenn Raum vorhanden ist, können Konflikte und Spannungen ausgetragen werden: Beschwichtigungen sind hier fehlplatziert. Die Auseinandersetzungen in dieser Zeit sind häufig notwendig und wichtig, um das eigentliche Ziel dieser Phase, nämlich die „Entwicklung einer sozialen Organisation der Gruppe“<sup>179</sup>, zu erreichen. Ist es dem Team gelungen, die Konflikte in der Stormingphase zu bearbeiten, wird es zu dem Bewusstsein kommen, dass man voneinander lernen und so die gesetzten Ziele leichter erreichen kann.

Die Gruppe steigt in die *Norming-Phase* ein, das heißt, das Team einigt sich auf gemeinsame Regeln, es kommt zu einem offeneren Umgang und die Unzufriedenheit nimmt ab. In dieser Phase bildet sich ebenfalls eine gemeinsame Team-Sprache. Die Qualität des Teams wird an der Exaktheit ihrer Arbeit, sowie nach den Leistungen der Einzelnen beurteilt. In dieser Phase kann sich die Gruppe entscheiden, wie sie zusammenarbeiten will.

Auch wenn der Fokus in dieser Phase auf der Sachebene liegt, bedeutet dies nicht gleichzeitig eine krisenfreie Zeit. Denn bei den Teammitgliedern handelt es sich um Individuen, die gleichzeitig ihre eigenen Entwicklungswege gehen. So wiederholen sich in der dritten Phase im zyklischen Prozess auch die vorangegangenen Phasen. Daraus erschließt sich, dass diese Phase Zeit in Anspruch nimmt, um dauerhafte Spielregeln innerhalb des Teams zu begründen.

In der *Performing-Phase* entsteht eine stabile Arbeitsbasis. Die interpersonellen Probleme sind weitestgehend gelöst; horizontale und vertikale Rollen haben sich etabliert. Die Funktionen der Gruppenmitglieder sind klar definiert, und jeder hat seinen eigenen, unverwech-

---

<sup>178</sup> vgl. Pohl und Witt 2000, S. 23

<sup>179</sup> Langmaack und Braune-Krickau 1995, S. 76

selbaren Beitrag zu leisten, der sich flexibel und funktional an den Aufgaben orientiert.<sup>180</sup> Gekennzeichnet ist diese Phase durch die Geschlossenheit des Teams. Das starke Wir-Gefühl ist die Voraussetzung für produktive und sachdienliche Auseinandersetzungen.

Da diese Ausführungen den idealen Verlauf eines Teamentwicklungsprozesses darstellen, weisen wir an dieser Stelle auch auf konträre oder stagnierende Entwicklungen hin. Es ist durchaus möglich, dass Gruppen nicht über die Phasen Forming und Storming hinauskommen und in der Folge höchst ineffektiv miteinander arbeiten oder sich wieder auflösen.

### **2.1.3 Analoge Entwicklung zwischen innerbetrieblicher Teamentwicklung und Outdoor-Training**

In den weiteren Ausführungen werden wir die analoge Entwicklung zwischen einem betrieblichen Teamentwicklungsprozess und dem innerhalb eines Outdoor-Seminars aufzeigen. Wir wollen damit deutlich machen, wie ein Outdoor-Training den firmeninternen Teamentwicklungsprozess mit unterstützen kann. Die Leistungsfähigkeit eines Unternehmens hängt sehr stark von der Zusammenarbeit der einzelnen Mitarbeiter bzw. den einzelnen Abteilungen ab. Aus diesem Grund investieren Organisationen viel Geld in Teamentwicklungsseminare. Da die Zeit oft knapp ist und die Unternehmen sich einen schnellen Erfolg erhoffen, scheinen Outdoor-Seminare **eine** wirksame Methode zu sein, um Teams schnell zusammenzuführen.

---

<sup>180</sup> vgl. Wahren 1994, S. 160

Die folgenden Abbildungen verdeutlichen die Analogie:

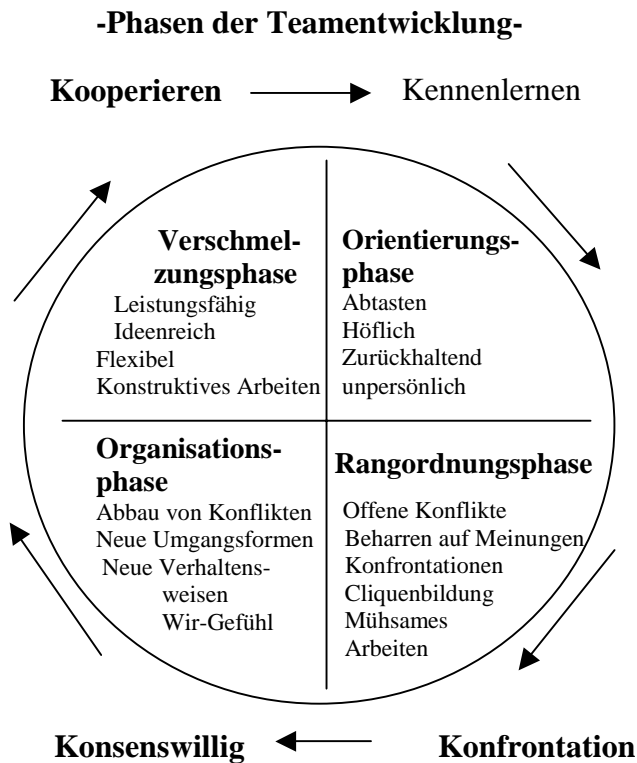


Abb.7: Phasen der Teamentwicklung<sup>181</sup>

**-4-Phasen im Outdoor-Seminar-**

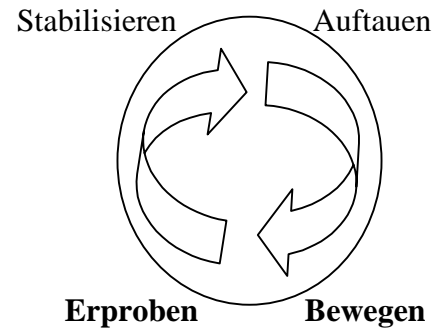


Abb.8: 4-Phasen im Outdoor-Seminar<sup>182</sup>

Nach Renner<sup>183</sup> ist der Verlauf eines Outdoor-Trainings ebenfalls in 4 Phasen gegliedert:

**1. Auftauen**

Bisherige Denkmuster und Verhaltensweisen werden aufgebrochen.

**2. Bewegen**

Infragestellen bisheriger Denkmuster und Verhaltensweisen.

**3. Erproben**

Erproben neuer Denkmuster und Verhaltensweisen.

**4. Stabilisieren**

Dies erfolgt durch die Transformation in den Arbeitsprozess.

Vergleicht man nun beide Zirkel, so ist zu erkennen, dass bei beiden am Anfang eine so genannte Warming-up-Phase steht. Der erste Tag eines Seminars wird dazu genutzt, sich

<sup>181</sup> vgl. Tuckmann 1983, S. 12

<sup>182</sup> vgl. Renner 2000, S. 41

<sup>183</sup> vgl. Renner 2000, S. 40 f.



gegenseitig kennen zu lernen und gemeinsame Ziele und auch Befürchtungen abzuklären. Um eine Vertrauensbasis unter den Teilnehmern aufzubauen, werden verschiedene Übungen zum Thema: ‚Vertrauensbildung‘ durchgeführt. Für diese Phase sollte ausreichend Zeit vorhanden sein, denn sie bietet den Grundstein für die weitere Zusammenarbeit. Im Anschluss finden erste Teamübungen statt, bei denen die Teilnehmer oftmals feststellen, dass sie in ihren alten Verhaltensmustern verhaftet sind, diese aber oft nicht zur effizienten Zielerreichung ausreichen. Verdeutlicht wird dies durch die im Anschluss stattfindenden Reflexionen.

Die zweite Phase: ‚Bewegen‘ ist vergleichbar mit der Storming-Phase. Die einzelnen Individuen treten stärker in den Vordergrund, die Gruppe ist offener, und durch weitere Teamaufgaben werden die Rollen der Teammitglieder deutlicher. Bereits hier treten Veränderungen ein und durch die im Anschluss stattfindenden Reflexionen kann sich die Gruppe Verhaltensweisen erarbeiten, welche die Effizienz der Zusammenarbeit steigern können. In weiteren Teamaufgaben haben sie die Möglichkeit, diese Verhaltensweisen zu erproben und zu überprüfen. In der Erprobungsphase werden, ähnlich wie in der Normingphase, die aufgestellten Normen und Regeln stabilisiert und jeder findet seinen Platz innerhalb des Teams. Zu diesem Zeitpunkt ist die Gruppe am produktivsten und somit in der Lage, sich komplexeren Teamaufgaben, wie zum Beispiel dem Brückenbau zu stellen.

Die Stabilisierungsphase, die im Teamentwicklungsprozess als Norming-Phase bezeichnet wird, findet in der Regel im betrieblichen Alltag statt. Was wird von dem im Outdoor-Training Erlernten umgesetzt? Wie ist der Transfer möglich? Diesen Fragen gehen wir in unserer Untersuchung in Kapitel 4 nach. Um einen Transfer zu ermöglichen und um neue Verhaltensweisen und Denkmuster auch tatsächlich in den Arbeitsprozess zu integrieren, ist Offenheit für Veränderung seitens des Unternehmens gefragt, aber es sind auch durchaus noch andere Faktoren wichtig, die den Transfer hemmen oder fördern können. Welche Faktoren dies sind, werden wir in Kapitel 2.2.3 hinterfragen.

In der Regel beträgt die Dauer eines Outdoor-Trainings drei bis vier Tage. Nach den vorangegangenen Ausführungen deutet dies auf eine Intensität und auch die Komplexität des Trainings hin, mit der die Teilnehmer konfrontiert werden. Neben der ungewohnten Situation (einfache Unterkunft, überwiegend Aktivitäten in der Natur), werden ihnen persönliche und teamorientierte Herausforderungen gestellt, denen sie sich, in welcher Form auch immer, stellen müssen. Auch ein Outdoor-Training hat seine Grenzen. Woran ist der Erfolg messbar? Ist er nur abhängig vom Verhalten Einzelner oder eher des gesamten

Teams? Kann man von einem Wechselspiel sprechen? Wie beim innerbetrieblichen Teamentwicklungsprozess, der sich ja in der Regel über einen längeren Zeitraum erstreckt, kann es auch hier im Prozess zu einer Stagnation oder sogar zu einem Rückfall in eine bereits durchlaufene Phase kommen. Nach unserer Erfahrung aus der praktischen Arbeit ist auch die Konstellation der Teammitglieder entscheidend für ein Gelingen des Trainings. Im Folgenden werden unterschiedliche Team-Typen und die ‚Idealbesetzung‘ eines Teams vorgestellt.

### **2.1.4 Team Typen**

In den meisten Fällen sind Teams dazu da, für Probleme komplexerer Art Lösungen zu finden. Dafür ist es von Vorteil, wenn jedes Teammitglied optimal in den Prozess eingebunden wird. Basierend auf den Theorien von C.G. Jung unterscheidet Weber<sup>184</sup> Menschen grundsätzlich in ihrem Verhalten in folgende vier Typen:

- Introvertiertes oder extrovertiertes Verhalten in zwischenmenschlichen Beziehungen
- Praktisches oder kreatives Verhalten bei der Informationsbeschaffung und -verarbeitung
- Analytische oder intuitive Entscheidungsfindung und
- Strukturierte oder flexible Selbst- und Arbeitsorganisation.

In Anlehnung an die von Jung erarbeiteten Verhaltensweisen, entwickelten Margerison und Cann ein Team-Design-Modell, in dem acht Arbeitsfunktionen dargestellt werden, die für einen Teamerfolg maßgeblich sind.

---

<sup>184</sup> Weber 1990, S. 54 ff.

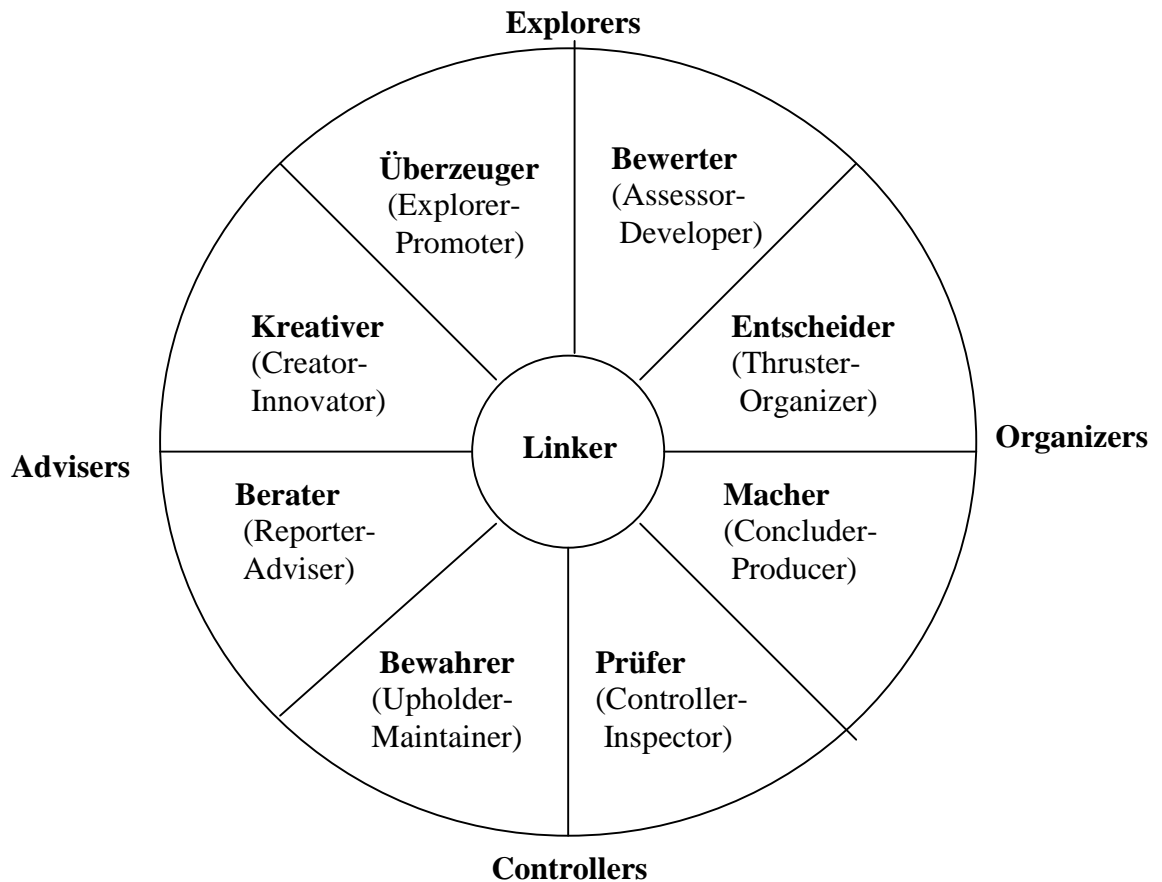


Abb. 9: Der Teammanagementkreis<sup>185</sup>

### I. Der Berater (Reporter-Adviser)

Er ist jemand, der viel Zeit ins Detail steckt und für die notwendigen Informationen sorgt. Er steuert viel Inhaltliches bei, ist aber kein Organisator und eher vorsichtig, was das Treffen von Entscheidungen angeht. Im Team steuert er viel zum Aufbau eines Teamgeistes bei.

### II. Der Kreative (Creator-Innovator)

Für den Kreativen ist es schwer, sich Hierarchien unterzuordnen. Er arbeitet am liebsten selbständig, hat neue Ideen und stellt gern Althergebrachtes in Frage. Durch seinen Drang zu Veränderung ist es für ihn nicht einfach, in Einklang mit den anderen Teammitgliedern zu kommen. Er ist jedoch der Garant dafür, dass nichts bleibt wie es war.

<sup>185</sup> vgl. Margerison und Mc Cann, 1992, S. 137

### **III. Der Überzeuger (Explorer-Promoter)**

Ihm gelingt es, den Überblick zu bewahren und notwendige Informationen einzutreiben. Er ist neuen Ideen gegenüber offen und versteht es, andere dafür zu begeistern. Seine Aufgabe ist es, Ideen von außen einzubringen und auch Ideen nach außen zu repräsentieren, was eine grundsätzliche Offenheit voraussetzt.

### **IV. Der Bewerter (Assessor-Developer)**

Ihm obliegt eine realistische Einschätzung der Arbeitsergebnisse. Ihn interessiert mehr die Erstellung eines Prototyps als die Serienproduktion. Er schätzt die Praktikabilität und die Marktgängigkeit eines Produktes ein.

### **V. Der Entscheider (Thruster-Organizer)**

Wenn er von einer Idee begeistert ist, setzt er sich mit allem Engagement für die Umsetzung ein. Hierzu gehört die Erstellung von konkreten Plänen, Organisation von Personal, sowie die Festlegung von Terminen. Er braucht klare Hierarchien und Strukturen. Seinen Kollegen gegenüber nimmt er eher eine unpersönliche Haltung ein und definiert diese eher durch die von ihnen erbrachte Leistung.

### **VI. Der Macher (Concluder-Producer)**

Die Stärke des Machers liegt in seinem Durchhaltevermögen und seiner Zuverlässigkeit. Er verfügt über einen gesunden Realismus, sowohl was die Einschätzung seiner eigenen Fähigkeiten anbelangt als auch die des gesamten Teams.

### **VII. Der Prüfer (Controller-Inspector)**

Seine Stärken liegen in der Qualitätssicherung und der Budgetplanung. Er ist in der Lage, sich ausgiebig einer bestimmten Aufgabe zu widmen. Er versteht es, im Hintergrund zu agieren, was ihn zu einem eher kontaktunfreudigen Mitarbeiter macht.

### **VIII. Der Bewahrer (Upholder-Maintainer)**

Er hilft gerne schwächeren Teammitgliedern und versteht es, die Gefühlsbeziehungen innerhalb eines Teams zu stabilisieren. Für ihn steht die Aufrechterhaltung von Teamnormen und Werten im Vordergrund.<sup>186</sup>

Neben diesen acht Rollen gibt es noch eine weitere, die von einer oder mehreren Personen wahrgenommen wird: der Linker. Seine Rolle ist die des Koordinators. Er ist mitverantwortlich für die Beziehungen der Mitarbeiter untereinander und auch für die Repräsentativität des Teams nach außen.

Die benannten Rollen innerhalb eines Teams bedeuten jedoch nicht, dass das Team nur in dieser Konstellation handlungsfähig ist. Es ist eine Idealbesetzung, allerdings sind auch kleinere Teams durchaus in der Lage in anderen Konstellationen gewinnbringend zusammenzuarbeiten, wenn die Teammitglieder mehrere Rollen übernehmen. Sind die Rollen bekannt, muss geklärt werden, wie sie von den einzelnen Mitgliedern besetzt werden können. Eine Möglichkeit, die individuellen Stärken zu erkennen, besteht während eines Outdoor-Trainings. Im nächsten Schritt werden wir die möglichen persönlichen Veränderungen und Rollenfindung innerhalb eines Outdoor-Seminars beschreiben.

### 2.1.5 Persönliche Veränderungen und Veränderungen innerhalb des Teams

Parallel zur Teamentwicklung findet oft eine Entwicklung oder auch eine Veränderung auf persönlicher Ebene statt. Der Teilnehmer kommt häufig mit der Einstellung: „Ich habe eine Meinung – ich handle im Sinne dieser Meinung – andere reagieren darauf, wie ich es erwarte – meine Meinung wird bestätigt.“<sup>187</sup> Ein Outdoor-Seminar kann eine methodische Hilfe sein, um diese Verhaltensweisen aufzubrechen und durch die praktischen Erfahrungen Veränderungsprozesse initiieren.

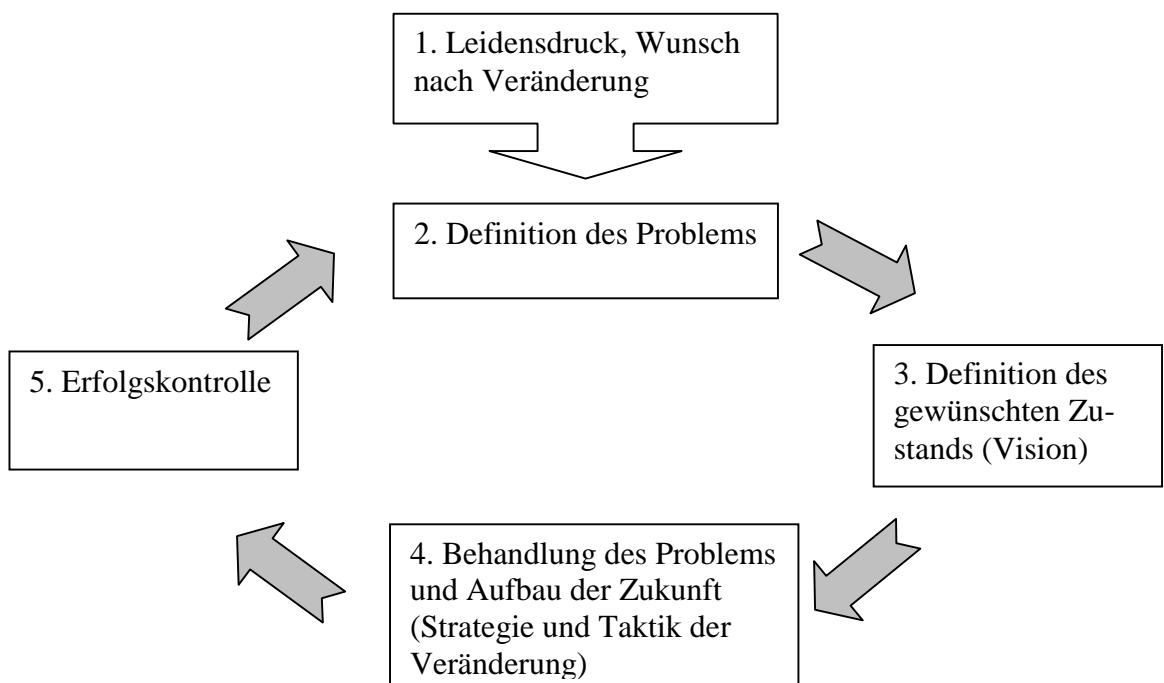


Abb.10: Veränderungsprozess<sup>188</sup>

<sup>186</sup> vgl. Haug 1994, S. 58 ff.

<sup>187</sup> Francis und Young 1992, S. 28

<sup>188</sup> vgl. Francis und Young 1992, S. 29

Das gezeigte Modell ist sehr rational angelegt. Wir stellen uns die Frage, ob es auch tatsächlich realistisch ist oder ein theoretisches Konstrukt bleibt? Zudem muss zu Beginn der Wunsch nach Veränderung nicht zwangsläufig auf einen Leidensdruck hin ausgelöst werden, sondern kann auch aus gemachten Erfahrungen resultieren.

Die Aufforderung, den Kreis der Gewohnheiten (siehe auch Kap. 1.1.5.1) zu verlassen und die Komfortzone zu erweitern, bietet ein Klima für Veränderung. Unter ‚Veränderung‘ verstehen wir den Prozess, bei dem die Verhaltensweisen von Individuen und Teams durch neue Verhaltensweisen ergänzt, verbessert oder ersetzt werden.<sup>189</sup> Wichtig ist in dieser Phase, dass der Einzelne bereit ist, sich auf Veränderungen einzulassen. Nach dem Prinzip ‚challenge by choice‘ bestimmt jeder individuell, wie weit er sich auf neues Terrain begibt. Wir sprechen von ziel- und lösungsorientierter Veränderung, die sich als effektiver und weniger belastend, im Vergleich zur problemorientierten Verhaltensänderung, erwiesen hat. Oft wissen die Teilnehmer jedoch gar nicht, was ihr Veränderungsziel ist, wenn sie in ein Outdoor-Training kommen, somit ist eine klare Zielformulierung wichtig, um eine ‚kreative Spannung‘ aufzubauen, um Energien (Ressourcen) freizusetzen, um das Ziel zu erreichen.<sup>190</sup>

Eine Alternative zur klaren Zielformulierung wäre der Weg der Irritation. Das heißt, man baut eine Spannung aufgrund gezielter Verunsicherung auf. Welche Effekte würde dieses Vorgehen wohl hervorrufen? Durch die Konfrontation mit neuen Situationen, die mit alten Verhaltensmustern nicht mehr zu bewerkstelligen sind, kann der Wunsch nach Veränderung wachsen. Durch die Reflexionen im Anschluss an die Übungen besteht die Möglichkeit, Probleme klarer zu definieren und Visionen für die Zukunft, im Falle des Outdoor-Seminars bedeutet das für die nächsten Übungen, zu formulieren. Hierzu zählt ebenfalls die Entwicklung von Strategien, Rollenfestlegung, Feedbackgespräche und Zieldefinierung. Die Erfolgskontrolle erfolgt oft unmittelbar, da das Ergebnis vorliegt.<sup>191</sup> Damit diese Veränderungen sich auch längerfristig etablieren, benötigt es einen Resonanzboden, der diese zur Geltung und in Schwingung bringt, gemeint ist hiermit der Transfer in den betrieblichen Alltag.

---

<sup>189</sup> vgl. Buchner 1996, S. 14

<sup>190</sup> vgl. ebd.

<sup>191</sup> vgl. Francis und Young 1992, S. 30 f.

## 2.1.6 Teamentwicklung und das Klima im Team

Wie aus dem Vier-Phasen-Modell der Teamentwicklung zu erkennen ist, entstehen innerhalb eines Teams sehr schnell Regeln. Auch wenn es keine schriftliche Festlegung dieser Regeln gibt, so werden sie doch von allen verstanden und auch neuen Teammitgliedern übermittelt. Diese Regeln, Einstellungen und Gewohnheiten verleihen jeder Gruppe ein unverwechselbares Kennzeichen, das auch mit **Klima** bezeichnet wird. Um einen positiven Teamentwicklungsprozess in Gang zu bringen, ist das Klima von entscheidender Bedeutung. Nur durch einen gewissen Grad an Offenheit können sich Beziehungen unter den Teammitgliedern entwickeln.<sup>192</sup> Ein Outdoor-Training bietet den Raum, in dem Teammitglieder ihre Gefühle und Ängste zeigen und ausleben können. Wie sich auch in unserer Studie herausstellt, ist die gemeinsame Zielverfolgung von entscheidender Bedeutung. Gibt es keine Visionen, keine Ziele, so trägt dies zur negativen Entwicklung des Teamklimas (siehe Kap. 3.7.1.7) und folglich zur uneffektiven Teamarbeit bei.

## 2.1.7 Outdoor-Training als Modell für Veränderung im Unternehmen

Outdoor-Training kann als vielseitiges Lernprojekt gesehen werden, welches an der Schnittstelle zwischen Individuum, Team und Aufgabe angesiedelt ist:

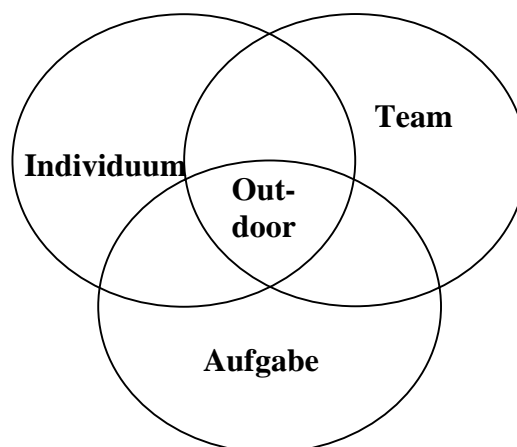


Abb.11: Schnittstellen im Outdoor-Training<sup>193</sup>

---

<sup>192</sup> ebd., S. 85 ff.

<sup>193</sup> vgl. Gebhardt 1996, S. 76

Welche Unterstützung bringt dies nun für die Entwicklung innerhalb eines Unternehmens? In der Relation **Individuum – Team** kann das Outdoor-Training den Einzelnen befähigen, sich in ein Team zu integrieren, und es kann das Team befähigen, Einzelne zu integrieren. In der Relation **Individuum – Aufgabe** bietet das Outdoor-Training die Chance, alte Denkmuster zu überprüfen, Vertrauen und Selbstvertrauen zu gewinnen und Zugang zu persönlichen Ressourcen zu schaffen.

In der Relation **Team – Aufgabe** dient es dazu, Ressourcen zu erkennen und effizient zu nutzen, sowie Leitlinien für Qualität und kontinuierliche Leistungsverbesserung sicher zu stellen.<sup>194</sup>

Ein Unternehmen sollte es zulassen, dass die im Outdoor-Training eingeübten Verhaltensweisen umgesetzt und gelebt werden können. Wenn hier eine Teamkultur entwickelt wurde, die auch in der Organisationsstruktur gelebt werden kann, dann pflanzt diese sich, ähnlich wie bei einer Zellteilung, bei neu hinzukommenden Mitarbeitern fort.<sup>195</sup>

Ob und wie ein Transfer stattfinden kann – mit dieser Frage beschäftigen wir uns im nächsten Kapitel.

## 2.2 Transfer

„Es ist nicht genug zu wissen, man muss es auch anwenden“<sup>196</sup>, schreibt J. W. v. Goethe in Wilhelm Meisters Wanderjahre. Diese Thematik ist im Rahmen von Weiterbildung nach wie vor aktuell, da der Erfolg von Bildungsmaßnahmen nicht mehr ausschließlich im Lernzuwachs, sondern viel mehr in der Anwendung des Gelernten in der Praxis gesehen wird. Die Frage nach dem Transfer, der Übertragung von Gelerntem in den beruflichen Alltag, stellt sich bei allen Maßnahmen zur Personalentwicklung, besonders bei „arbeitsfernen Interventionen“<sup>197</sup> wie dem Outdoor-Training. Je weiter Lern- und Funktionsfeld inhaltlich, zeitlich und unter sozialen Aspekten<sup>198</sup> auseinander liegen, desto mehr Aufmerksamkeit benötigt die Transfersicherung. „Transfer heißt wörtlich übersetzt, ‚Übertragung‘ und bezeichnet in pädagogischen Zusammenhängen die Aufgabe eines Lernenden,

---

<sup>194</sup> vgl. ebd., S. 78 ff.

<sup>195</sup> vgl. Vialon 1996, S. 98

<sup>196</sup> Ruschel 1995, S. 297

<sup>197</sup> Neuberger 1991, bezeichnet Maßnahmen als arbeitsplatzferne Interventionen, wenn sie sich zwischen Funktions- und Arbeitsfeld in mehrfacher Hinsicht unterscheiden.

<sup>198</sup> Unter sozialen Aspekten verstehen wir die soziale Situation der Teilnehmer in einem Outdoor-Training, die herausgelöst ist aus den sozialen Beziehungen am Arbeitsplatz und eine neue vorübergehende Umwelt darstellt.



das in einer bestimmten sozialen Situation Gelernte auf andere Situationen zu übertragen und in anderen Situationen anwenden zu können.“<sup>199</sup> Im Rahmen unserer Arbeit steht speziell der Transfer von Einstellungs- und Verhaltensänderungen, durch ein Outdoor-Training initiiert, im Mittelpunkt.

Zunächst gehen wir auf die Komplexität der Transferproblematik ein, stellen danach verschiedene Theorien zum Transfer dar, setzen uns mit dem Transferprozessmanagement, mit Bildungscontrolling sowie mit Transfersicherungssystemen auseinander und enden mit einem Blick auf unsere Erhebung.

### **2.2.1 Transferfrage**

Derzeit gibt die deutsche Wirtschaft jährlich 36 Milliarden DM für die berufliche Weiterbildung aus. Im Jahre 1972 waren es lediglich 2,1 Milliarden und 1987 waren es 26 Milliarden.<sup>200</sup> Diese Entwicklung verdeutlicht den Bedarf an Mitarbeiterqualifizierung und stellt neue Anforderungen an die Personalentwicklung, die ihre Weiterbildung strategisch an den Umwelt- und Unternehmensanforderungen ausrichten soll. Neben der Organisation, Strategie und Finanzierung von Weiterbildung müssen Entscheidungen bezüglich der Trainingsform, der Lerninhalte und der Methoden getroffen werden. Hier entsteht häufig eine Unsicherheit der Weiterbildungsverantwortlichen, nicht zuletzt aufgrund des sich ständig verändernden Weiterbildungsmarktes. Der verstärkte Bedarf an qualifizierten Weiterbildungsprogrammen geht ebenso einher mit der Überprüfung des Transfers dieser Maßnahmen. Die Frage nach dem Transfer der Trainingsinhalte wird insbesondere von Seiten der Unternehmen im Rahmen des Kostenmanagements/Controllings kritisch hinterfragt. Aus diesem Grund führten bereits einige Unternehmen eine Kontrolle der Weiterbildungsmaßnahmen ein. Die Problematik liegt dabei in den multifaktoriellen Einflüssen, die durch die Teilnehmer, die Organisation, die Trainingsinhalte und das Anwendungsfeld auf das Training und den Transferprozess wirken.

Einige Anbieter von Outdoor-Trainings scheinen ihre Programme mit der gewagten Annahme eines Transfers zu begründen. Sie besteht darin, dass Aktivitäten mit herausforderndem Charakter in der Natur oder in anderen ungewöhnlichen Umfeldern, Veränderungen bewirken, die über die unmittelbare Situation hinausgehen und sich auch im Alltags-

---

<sup>199</sup> Gerl 1983, S. 79

verhalten fortsetzen.<sup>201</sup> Mit einer solchen Aussage lassen sich die Unternehmen jedoch nicht überzeugen. Es benötigt schon genauere Begründungen, inwiefern der Transfer geleistet werden kann. Bevor wir auf die Möglichkeiten des Transferprozessmanagements eingehen, werfen wir einen Blick auf die Transfertheorien.

### 2.2.2 Theorien zum Transfer

Zu einer möglichen Klassifikation schlug Ochsner 1975 vor, zwischen Transfer im ‚engeren‘ und ‚weiteren‘ Sinne zu unterscheiden. Die Erklärung im ‚engeren‘ Sinne betrifft den Transfer von überwiegend kognitivem Wissen (z.B. in der Schule). Der erfolgreiche Transfer stellt diesbezüglich eine Sonderform von Lernen dar. Die Definitionen im ‚weiteren‘ Sinne betonen den Einfluss einer Lerntätigkeit auf eine andere Aktivität oder Verhaltensform. Ähnlich sehen dies Baldwin und Ford: „Transfer of training, therefore, is more than a function of original learning in a training program.“<sup>202</sup>

Eine weitere Unterscheidung im Rahmen der Transferforschung erfolgt zwischen positivem und negativem Transfer:<sup>203</sup>

- Positiver Transfer: Eine neue Aufgabe kann aufgrund bereits zuvor bewältigter Aufgaben, die ähnliche Strukturen besaßen wie die neu zu bewältigende Aufgabe, leichter und schneller gelöst werden. „Positive transfer of training is defined as the degree to which trainees effectively apply knowledge, skills and attitudes gained in a training context to the job.“<sup>204</sup>
- Negativer Transfer: Die Lösung neuer Aufgaben wird aufgrund bisheriger Erfahrungen mit zuvor gemachten Aufgaben beeinträchtigt oder gestört. Negativer Transfer beinhaltet ebenso als Folge des Trainings die Reduktion des vor dem Training gegebenen Verhaltensrepertoires Einzelner oder einer Gruppe.

Ergänzend dazu formuliert Stiefel den indifferenten Transfer, der sich auf eine fehlende Einflussnahme der Aufgabe A auf die anschließende Aufgabe B bezieht.<sup>205</sup>

---

<sup>200</sup> vgl. Ulbrich 1999, S. 40

<sup>201</sup> vgl. Schad 1993, S. 49

<sup>202</sup> Baldwin und Ford 1988, S. 63

<sup>203</sup> vgl. Gage und Berliner 1996, S. 317 ff.

<sup>204</sup> Baldwin und Ford 1988, S.63

<sup>205</sup> vgl. Stiefel 1973, S. 48

Es ist festzustellen, dass es keine einheitliche Begriffsbestimmung zum Transfer gibt und der Transferforschung verschiedene Theorien zugrunde liegen. Die älteren Theorien gehen bis zum Anfang des 20. Jahrhunderts zurück. So nehmen Vertreter der Theorie der identischen Elemente an, dass ein positiver Transfer gegeben ist, wenn in zwei Situationen (Lern- und Anwendungssituation) ähnliche Stimuli auftreten und dieselbe Reaktion hervorrufen. Thorndike betont, „dass es nicht auf eine absolute Identität von Reizen oder Reaktionen ankommt; ein Transfer ist vielmehr auch möglich, wenn inhaltlich ganz verschiedene Aufgaben nach dem gleichen Prinzip gelöst werden können.“<sup>206</sup> Der Transfer von Lösungsprinzipien ist demnach möglich und vereinfacht dem Lernenden die Bewältigung nachfolgender Aufgaben.<sup>207</sup> Die Theorie der Generalisierung beinhaltet, dass der Lernende die Übertragung auf die Anwendungssituationen durch die Generalisierung der Lernsituation vollzieht.<sup>208</sup> Diese Verallgemeinerbarkeit auf unterschiedliche Situationen steht nicht im Widerspruch zu der Theorie der identischen Elemente, sondern betrachtet den Transferprozess lediglich aus der subjektiven Perspektive des Lernenden. Die Vertreter der Gestaltpsychologie vermuten, dass die Einsicht in die Zusammenhänge eine notwendige Voraussetzung für einen gelingenden Transfer darstellt. Der positive Transfer durch ein verknüpftes und ganzheitliches Wahrnehmungsfeld, stellt für Köhler den Gegensatz zum blinden Herumprobieren dar.<sup>209</sup>

In zahlreichen Untersuchungen wurde des Weiteren festgestellt, dass durch wiederholtes Üben Verhaltensformen auf längere Sicht beibehalten werden können. Ein Lernvorgang, der immer wieder in neue Situationen und Zusammenhänge gebracht und geübt wird, weist einen höheren Transfereffekt auf, als das wiederholte Lernen ein und derselben Aufgabe.<sup>210</sup> Diese Erkenntnis schließt jedoch nicht aus, dass durch eine einmalige intensive Lernsituation der entsprechende Augenblick nie mehr in Vergessenheit gerät.

Betrachten wir nun Outdoor-Trainings. Haben die beschriebenen Transfertheorien eine Bedeutung, und wo liegen die Transfermöglichkeiten? Ein möglicher Ansatz liegt in der Isomorphie der Übungen zum beruflichen Alltag. Durch die isomorphe Ausrichtung des Trainingsdesigns (vgl. Kap. 1.1.5.1), können Handlungen generalisiert und auf Anwendungssituationen im Alltag transferiert werden. Ebenso wird die Einsicht in die Zusammenhänge zwischen den Inhalten aus dem Outdoor-Training und den Praxisproblemen

---

<sup>206</sup> Grunwald 1987, S. 28

<sup>207</sup> vgl. Gage und Berliner 1986, S. 369

<sup>208</sup> vgl. Correll 1972, S. 158 f.; Sorohan 1993, S. 52

<sup>209</sup> vgl. Schwarck 1986, S. 52

durch Reflexionsphasen und das metaphorische Modell unterstützt. Der gestaltpsychologische Ansatz als auch die Theorien der Generalisierung und der identischen Elemente können für den Transfer vom Outdoor-Training in die Alltagssituationen zugrunde gelegt werden. Das Prinzip des Übens wird in Outdoor-Trainings durch die Wiederholung der Lerninhalte z.B. durch die Aneinanderreihung von Teamaufgaben angewendet. Die Vielfältigkeit der Aufgabenstellungen, die das gleiche Ziel verfolgen, unterstützt den Transfer. Nicht zu vernachlässigen sind auch einmalige Erlebnisse, die möglicherweise in Erinnerung bleiben und in späteren Situationen alternatives Verhalten bewirken können. Es stellt sich folglich die Frage, ob intensive persönliche Erfahrungen und Emotionen tatsächlich die Nachhaltigkeit des Trainings beeinflussen.

Aufbauend auf den älteren Forschungstheorien befassen sich die neueren Ansätze mit metakognitiven Prozessen, die während des Transfers ablaufen. Die Metakognition umfasst sowohl die Kenntnis über die eigene Wahrnehmung und das eigene Lernverhalten als auch die Fähigkeit, das eigene Handeln während des Lernprozesses zu beobachten und zu reflektieren.<sup>211</sup> Ohne metakognitive Fähigkeiten würde sich jede Lernaufgabe wie die erste darstellen. Somit helfen metakognitive Fähigkeiten, Inhalte kritisch zu reflektieren, den Blickwinkel zu verändern und neue Ideen auf bestehende Wissensstrukturen zu beziehen.<sup>212</sup>

Ein weiteres Interesse sieht die neuere Transferforschung in der Vermittlung eines Problemlösungsverhalten, das durch die Entwicklung von Problemschemata verbessert werden kann. Ein neuartiges Problem wird zunächst einem bestimmten Typus zugeordnet und als solches erfasst. Daraufhin wird es auf bekannte Routineverfahren angewendet und mit Lösungen ähnlicher, zuvor schon einmal aufgetretener Probleme, in Zusammenhang gebracht.<sup>213</sup> Aebli und De Groot gehen davon aus, dass durch die Entwicklung von Problemschemata eine gesteigerte Transferfähigkeit hervorgerufen werden kann.<sup>214</sup>

Diese verschiedenen Theorieansätze sollten in der Konzeption von Outdoor-Trainings Berücksichtigung finden, um den gewünschten Transfer zu ermöglichen. Das Setting in Outdoor-Trainings bietet den Teilnehmer viele Lernchancen, Freiraum zum Experimentieren und Möglichkeiten, Problemlösungsstrategien zu entwickeln. Dies und die weitere Begleitung eines begonnenen Transferprozesses erfordert viel Aufmerksamkeit.

---

<sup>210</sup> vgl. Breß 1994, S. 160

<sup>211</sup> vgl. Gage und Berliner 1996, S. 321

<sup>212</sup> ebd., S. 373

<sup>213</sup> ebd., S. 327

Im Kontext der Erlebnispädagogik unterscheiden Gass et al.<sup>215</sup> drei Formen des Transfers:

- **Der spezifische Transfer** umfasst das Erlernen besonderer Fertigkeiten für die Anwendung in nah verwandten Situationen. Ein Beispiel wären Kenntnisse, die in einem Hochseilgarten oder an einer künstlichen Kletterwand erworben werden und auf verwandte Bereiche, wie beim Klettern und Sichern in den Bergen, übertragen werden können. Das Gelernte dient nur dem Mittel zum Zweck und „ein relativ kleiner Abstand zwischen Lernumfeld und Anwendungsfeld macht den Transfer relativ einfach.“<sup>216</sup> Im Rahmen von Outdoor-Trainings kann die Übertragung von natursportlichen Fähigkeiten, die im Training erworben wurden und nach Beendigung des Programms Anwendung finden, dem spezifischen Transfer zugeschrieben werden. Dies ist jedoch eher eine Begleiterscheinung, da darin nicht die Hauptintention von Outdoor-Trainings liegt.
- **Der nicht-spezifische Transfer** bezieht sich auf das Erlernen allgemeiner Prinzipien oder Verhaltensweisen und deren Anwendung in verschiedenen Situationen. Bei dieser Form können Erfahrungen, die während der Aktivitäten von erlebnispädagogischen Programmen gemacht werden, auf den beruflichen oder privaten Kontext übertragen werden. Beispielsweise erlebt eine Gruppe, dass die Bereitschaft der Gruppenmitglieder, sich den anderen zu öffnen, Auswirkungen auf den Gruppenprozess hat. Eine gesteigerte Produktivität ist möglicherweise eine Folge dieses Verhaltens. Diese Erfahrung kann Gruppenprozesse ebenso in anderen Bereichen beeinflussen. Der relativ große Abstand zwischen Lernumfeld und Anwendungsfeld erschwert den Transfer.
- **Im metaphorischen Transfer** wird versucht, „den Abstand zwischen offenkundig unterschiedlichen Anwendungssituationen des Gelernten durch Metaphern zu verringern, die auf den Klienten zugeschnitten sind.“<sup>217</sup> Durch Metaphern, die eine Vorstellung oder Beschreibung sein können, werden vergleichbare Übereinstimmungen oder Ähnlichkeiten zwischen dieser Vorstellung und einer anderen Vorstellung hervorgehoben. Durch Metaphern können Teilnehmer verschiedene Umfelder enger miteinander verknüpfen. So kann eine Gruppe, die in einem Schlauchboot sitzt, die Ähnlichkeit zwischen den Aufgaben als Gruppe in dem Boot und den Aufgaben im Betrieb erkennen.

---

<sup>214</sup> ebd., S. 327; Aebli 1981, S. 56 ff.

<sup>215</sup> vgl. Gass et al. 1992, S. 38

<sup>216</sup> Gass und Priest 1999, S. 222

<sup>217</sup> ebd., S. 222

Paddeln alle gleichmäßig, bewegt sich das Boot ruhig fort, paddelt die Gruppe jedoch unkoordiniert oder in verschiedene Richtungen, so wird das Boot unruhig.<sup>218</sup> Eine Metapher besitzt häufig eine emotionale Bedeutung, da sie mit persönlichen Erfahrungen verbunden ist.

Die Intention von Outdoor-Trainings liegt im nicht-spezifischen und metaphorischen Transfer.

### **2.2.3 Transferprozessmanagement**

Der Transfer ist Bestandteil des gesamten Weiterbildungskreislaufs. Dieser beginnt im Funktionsfeld, innerhalb dessen der Bildungsbedarf ermittelt wird, geht weiter im Lehr- und Lernfeld, wo die Ziele realisiert werden, und führt zurück ins Funktionsfeld, wo das Gelernte umgesetzt bzw. angewendet werden soll.<sup>219</sup> Dieser Kreislauf funktioniert selten reibungslos, vielmehr kann mit Widerständen beim Übergang von der Lern- in die Arbeitssituation gerechnet werden. Die Übertragungsprobleme sind nach Bronner und Schröder vielfältig und vielschichtig. Sie können sich sogar untereinander verstärken.<sup>220</sup> Die Schwierigkeiten liegen oft weniger im Gehalt des Trainings als vielmehr in Transferhindernissen oder vernachlässigter Planung des Transfers. Durch das Managen des gesamten Weiterbildungsprozesses können negative Transferfaktoren abgebaut und positive Faktoren gefördert werden. Das Transferprozessmanagement sollte die systematische Steuerung des Weiterbildungserfolgs unter Anwendung verschiedener Instrumente und Methoden ermöglichen. So könnte dies zum Beispiel ein Seminarvorgespräch mit allen Teilnehmern, Führungskräften und Trainern beinhalten. Wir werden in einem späteren Abschnitt auf die positiven (unterstützenden) und negativen (hindernden) Transferfaktoren eingehen. Zunächst stellen wir ein Transfermodell vor, das die Überlegungen zum Management von Transferprozessen mit seinen Bestimmungsgrößen darstellt. Es basiert auf Studien von Rackham 1979 sowie Bronner und Schröder 1983.

---

<sup>218</sup> vgl. Godfrey 1980, S. 229

<sup>219</sup> vgl. Ruschel 1995, S. 303

<sup>220</sup> ebd., S. 303

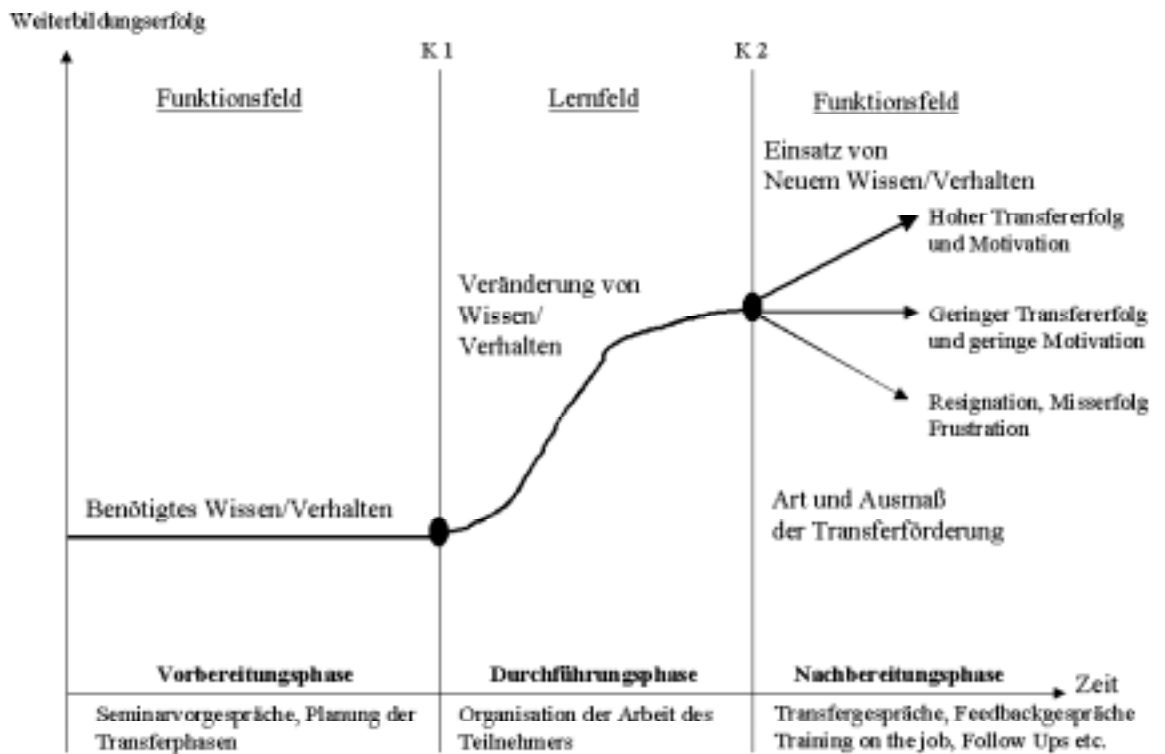


Abb.12: Transfermodell<sup>221</sup>

Die dargestellte Kurve, inklusive der möglichen Verläufe nach der Rückkehr eines Teilnehmers, orientiert sich an der vertikalen Achse und der horizontalen Zeitachse. Im Funktionsfeld und im Lernfeld liegen die möglichen Bestimmungsgrößen des Transferprozesses. Die kritischen Stadien des Prozesses liegen bei K1 und K2. Die besondere Bedeutung des Transferprozessmanagements wird deutlich, da sowohl vor, während als auch nach einer Weiterbildungsmaßnahme positive oder negative Faktoren den Transfer beeinflussen.

Da uns in der deutschsprachigen Literatur kein Modell zum Transfer von Outdoor-Trainings bekannt ist, greifen wir auf ein generelles Lerntransfer-Modell von Lemke 1995 zurück. Dieses Grundmodell berücksichtigt neben dem Teilnehmer des Trainings und dem Trainingsprozess auch das Arbeitsumfeld des Teilnehmers. Die am Lerntransferprozess beteiligten Größen umfassen die Organisation als komplexes soziales Netzwerk, den Trainingsprozess sowie die Mitarbeiter als Teilnehmer. In jedem einzelnen Fall liegen für diese drei Faktoren unterschiedliche Bedingungen bzw. Ausprägungen vor. Lemke versteht unter Lerntransfer in der beruflichen Weiterbildung einen „psychosozialen Prozess, der zum einen die Aufnahme und Übertragung von in einer Seminar- oder (allgemeiner) Lernsituati-

<sup>221</sup> vgl. Ulbrich 1999, S. 48

on Gelerntem auf eine Anwendungssituation umfasst, wobei diese nicht notwendigerweise identisch sein muss (Generalisierung), zum anderen umfasst er alle Interventionen vor, während und nach einer Weiterbildungsmaßnahme, die zur Einübung von Veränderungen und zur wirksamen innerbetrieblichen Umsetzung notwendig sind. Der Lerntransfer kann dabei einen positiven (förderlichen), neutralen oder negativen (hinderlichen) Charakter haben.<sup>222</sup>

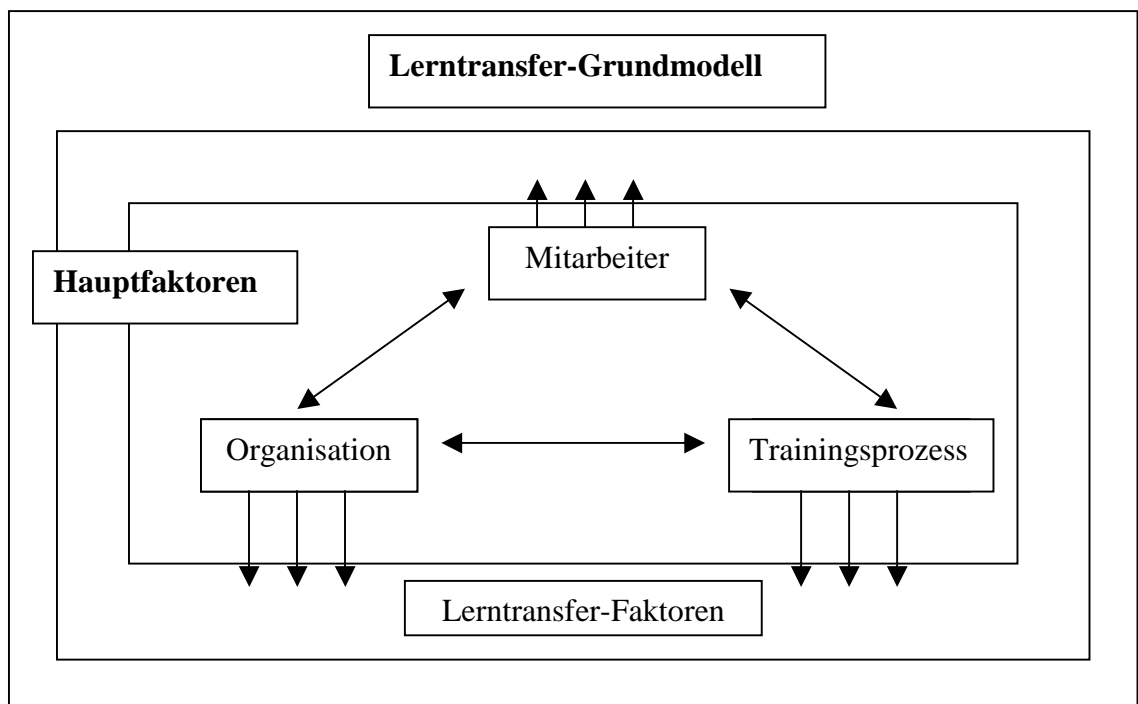


Abb.13: Grundmodell des Lerntransfers<sup>223</sup>

Die drei Hauptfaktoren stehen in einem gegenseitigen Wechselspiel zu einander. Die Organisation hat mit ihren Strukturen, ihren Unternehmenswerten und Paradigmen einen großen Einfluss auf das Lernen ihrer Mitarbeiter. Lemke geht davon aus, dass das Verhalten der Unternehmensführung oder eines Vorgesetzten sowohl transferfördernd als auch transferhindernd sein kann. Eine positive Unterstützung der Lerninhalte kann sich motivierend auf die Mitarbeiter auswirken. Der zweite Hauptfaktor Trainingsprozess betrifft die Gestaltung der Inhalte, die Organisation des Lernens und das Verhalten des Trainers. Den dritten Hauptfaktor bildet der Mitarbeiter mit all seinen Wünschen, Bedürfnissen, Ängsten, Erwartungen und Emotionen, die er an die Weiterbildungsmaßnahme hat. Verschiedene Lerntransfer-Faktoren wirken auf die drei Hauptfaktoren. Ein Lerntransfer-Faktor für den Mitarbeiters ist z.B. die Anwendungsmöglichkeit des Gelernten. Dieser Faktor beeinflusst

<sup>222</sup> Lemke 1995, S. 7

<sup>223</sup> ebd., S. 12



den Mitarbeiter, ist aber gleichzeitig abhängig von den Organisationsstrukturen des Unternehmens. „Aus dieser gegenseitigen Vernetzung der Hauptfaktoren und ihrer Einzelfaktoren ergibt sich eine hohe Komplexität, die die vollständige Beherrschung der Lerntransferproblematik unmöglich erscheinen läßt.“<sup>224</sup>

Das Modell von Lemke hebt dennoch die Notwendigkeit als auch die Möglichkeit eines gezielt geplanten Transferprozessmanagements hervor. Die Kernaussage seines Buches lautet: „Transfer kann man managen.“<sup>225</sup> In der Praxis wird dies leider häufig vernachlässigt. Die hohen Kosten sowie ausreichend Zeit für transfervorbereitende und nachbereitende Methoden werden zu Lasten des Transfers nicht investiert. Aus der Theorie Lemkes folgern wir, dass ein gutes Transfermanagement ein wirksames Instrument zur Effektivitätssteigerung der Weiterbildung darstellt, verbunden mit den Möglichkeiten, die Innovationsfähigkeit zu steigern und Kosteneinsparungen zu realisieren. Allerdings stellen wir in unserer eigenen Praxis mitunter ein mangelhaftes Transfermanagement in Outdoor-Trainings fest: Die Teilnehmer besitzen oft keine oder verzerrte Vorstellungen über das zu erwartende Seminar, und über die Transfermöglichkeiten sowie den Nutzen für den beruflichen Alltag werden selten Vorgespräche geführt. Es scheint, dass die Relevanz der Transferplanung für Outdoor-Trainings bislang kaum erkannt wurde oder die Verantwortung für den Trainingserfolg an die externe Firma bzw. die Trainer abgegeben wird. Für externe Outdoor-Trainer stellt die Zusammenarbeit mit den Weiterbildungsverantwortlichen eine besonders wichtige Aufgabe dar, um das Gelingen des gesamten Prozesses zu ermöglichen.

---

<sup>224</sup> ebd., S. 11

<sup>225</sup> ebd., S. 2

### **2.2.3.1 Bildungscontrolling**

Das Transferprozessmanagement, als wichtige Aufgabe der Weiterbildungsverantwortlichen, wurde im Zuge der kritischen Blicke auf den Weiterbildungsmarkt, durch sogenannte Controller erweitert. Im Gegensatz zu den klassischen Controllingansätzen, die auf das quantitativ orientierte sowie rechnerische Erfassen betrieblicher Vorgänge abzielt, soll das Bildungscontrolling aus quantitativen Daten (Trainingskosten, Teilnehmerzahlen) qualitative Aussagen über Nutzen und Wert der Maßnahme ableiten.<sup>226</sup> Das Weiterbildungscontrolling, häufig integriert bei den Verantwortlichen der Personalabteilung oder der Bildungsabteilung, hat die Erfolgskontrolle von Bildungsmaßnahmen zum Ziel. Um das Mitarbeiterpotential den Arbeitsmarktanforderungen anzupassen, sind häufig Maßnahmen erforderlich, die strategisch in Einklang mit den Anforderungsprofilen der Unternehmen stehen. „Strategisches Weiterbildungs-Controlling beinhaltet die langfristig angelegte und die gesamte Unternehmung berührende Planung, Steuerung und Kontrolle aller Weiterbildungsmaßnahmen einer Unternehmung sowie eine systematische Orientierung der Weiterbildungsmaßnahmen an den Unternehmenszielen.“<sup>227</sup> Es stellt sich jedoch die Frage, ob das so lückenlos und rational überhaupt möglich ist. Controlling bedeutet auch, dass Soll- und Istwerte miteinander verglichen werden und in der Rückkoppelung der Ergebnisse immer auch eine Zielvorgabe für neue Entscheidungen bewirken. Erforderlich für diese erweiterte Aufgabe im Bildungsbereich ist es, die Determinanten, die den erfolgreichen Trainingstransfer beeinflussen, im Bildungsmanagement zu berücksichtigen.

### **2.2.3.2 Determinanten des Transfers**

Das Transfermanagement zielt auf die Optimierung des Transferprozesses ab. Somit ist es von Bedeutung, die Wirkung der Einflussfaktoren (Lerntransfer-Faktoren) zu berücksichtigen. Die verschiedenen Transfermodelle, sei es von Lemke, Bronner & Schröder oder Baldwin & Ford, klassifizieren drei Hauptfaktoren, die sowohl im Lernfeld als auch im Anwendungsfeld auf den Transfer wirken: Teilnehmer/Mitarbeiter, Trainingsdesign/Trainingsprozess und Organisation/Arbeitsumgebung. Nachfolgend betrachten wir je-

---

<sup>226</sup> vgl. Ruschel 1995, S. 299

<sup>227</sup> Thon und Blunck 1995, S. 37

den Hauptfaktor mit den transferprozess-unterstützenden und -hemmenden Variablen (Lerntransfer-Faktoren).

Teilnehmer/Mitarbeiter: Teilnehmermerkmale, die für den Transferprozess von Bedeutung sind, liegen vor allem im Fähigkeits- und Motivationsbereich.<sup>228</sup> Im Bereich der Fähigkeiten betrifft dies die Lern- und Transferfähigkeit der Teilnehmer. Auch wenn vielfach versucht wurde, die variable Lernfähigkeit zu operationalisieren, so sagen entwickelte Tests lediglich den kurzfristigen, aber nicht den langfristigen Trainingserfolg voraus. In Bezug auf die Transferfähigkeit wurde die Höhe der allgemeinen und aufgabenspezifischen Intelligenz sowie die Art der Lehrmethoden untersucht. Dies ergab:

- Studenten mit hoher allgemeiner und aufgabenspezifischer Intelligenz erwerben nahe und weite Transfer-Ziele unabhängig von der Art der Lehrmethoden.
- Studenten mit niedriger aufgabenspezifischer Intelligenz brauchen verhaltensorientierte Methoden, um die Fähigkeiten anwenden zu können.<sup>229</sup>

In der neueren Trainingsforschung wird die relative Wichtigkeit bestimmter Fähigkeiten zu bestimmten Trainingszeitpunkten thematisiert. Wir verweisen hierzu auf Tannenbaum & Yukl.<sup>230</sup>

Die Motivation des Teilnehmers, insbesondere die Lern- und Transfermotivation, ist eine bedeutende Variable für den Transferprozess.<sup>231</sup> Die Transfermotivation ist von der Günstigkeit der Umweltbedingungen und der Karriere- und Arbeitseinstellung abhängig. So bewirkt die Identifikation mit der Arbeit (Job Involvement) eine höhere Transfermotivation.<sup>232</sup> Auch der subjektive Glaube an den Nutzen einer Veranstaltung sowie das Interesse am Trainingsinhalt kann den Transfer begünstigen. Die Transfermotivation kann beeinträchtigt werden durch den von Lemke so bezeichneten „psychosozialen Lernwiderstand“.<sup>233</sup> Darunter versteht Lemke, angelehnt an Bahn, den sozial- und gruppenvermittelten Widerstand gegen Veränderungen aus Angst vor dem Unbekannten. Das Beharrungsvermögen sozialer Systeme, die Bevorzugung bestimmter Mitarbeiter(-gruppierungen) bei der Qualifizierung und praxisferne Lehr- und Lerninhalte rufen ebenso diesen Lernwiderstand hervor. Diese Faktoren können den erfolgreichen Transfer des Gelernten verringern bzw. blockieren. Eine weitere, die Motivation beeinflussende Komponente, stellt der Zeit-

---

<sup>228</sup> vgl. Rank und Wakenhut 1998, S. 18

<sup>229</sup> vgl. Clark und Voogel 1985, S. 121 ff.

<sup>230</sup> vgl. Tannebaum und Yukl, 1992

<sup>231</sup> vgl. Baldwin und Ford 1988, S.63 ff.; Tannenbaum und Yukl 1992, S. 399 ff.

<sup>232</sup> vgl. Noe und Schmitt 1986, S. 497 ff.

<sup>233</sup> vgl. Lemke 1995, S. 42 f.

punkt des Trainings dar. Van Velsor und Musselwhite vertreten die Ansicht, ein Karriere-sprung erhöhe bei den Trainingsteilnehmern die Motivation zuzuhören und zu lernen, da zwischen ihren bisherigen Kenntnissen und den neu zu bewältigenden Anforderungen eine Kluft bestehen kann, die es zu überwinden gilt.<sup>234</sup> In Phasen organisationsbedingten oder persönlichen Stresses sowie bei Abnahme der beruflichen Zufriedenheit kann der Wunsch des Teilnehmers nach Besserung ebenfalls zu einer erhöhten Motivation führen.<sup>235</sup>

Die beschriebenen Teilnehmermerkmale können durchaus im Transferprozess von Outdoor-Trainings berücksichtigt werden. Neben der Motivation zu einem Outdoor-Seminar stellt die Offenheit gegenüber den anderen Kollegen und die Bereitschaft der Auseinandersetzung mit sich selbst eine transferfördernde Variable dar. Mit dem oben beschriebenen ‚Widerstand‘ haben wir in unserer eigenen Praxis Erfahrung gemacht und ist für uns somit ein bekanntes Phänomen zu Beginn von Outdoor-Trainings. In den meisten Situationen gelang es, ihn in den ersten Seminarstunden zu brechen, aber in vereinzelten Fällen sehen die Teilnehmer bis zum Ende des Trainings wenige Lern- und Transfermöglichkeiten.

Trainingsdesign: „Für den späteren Transfer sind die Verwendung von geeigneten Instruktionstechniken und die subjektive Relevanz der Trainingsinhalte von Bedeutung.“<sup>236</sup> Bei den *Instruktionstechniken* ist die Anwendung lernpsychologischer Prinzipien bedeutend für die Transferleistung. Hierzu verweisen wir auf die bereits beschriebenen Transfertheorien: Theorie der identischen Elemente, Theorie der Generalisierung und Theorien der Gestaltpsychologie.<sup>237</sup> Ergänzend dazu steht das Konzeptlernen. In diesem Modell geht es Ehrenberg darum, wie, wann und warum das im Training Gelernte übertragen werden kann. Er sieht die entscheidenden Faktoren im Konzeptlernen, d.h. in geeigneten Übungskonzepten und der sozialen Transmission.<sup>238</sup> Das heißt, nach der Vermittlung von Konzepten folgt ein Übungsblock und anschließend die Umsetzung des Gelernten.

Im Trainingsverlauf können lernpsychologische Verstärkungstechniken, insbesondere Selbstverstärkung und Feedback von Trainer und Kollegen, den Transfer fördern. Der Teilnehmer kann in die Lage versetzt werden, durch das Erlernen bestimmter Techniken sein Verhalten eigenständig zu verstärken. Ein mögliches Ziel dabei ist, dem Teilnehmer

---

<sup>234</sup> vgl. Van Velsor und Musselwhite 1986, S. 80

<sup>235</sup> vgl. Rank und Wakenhut 1998, S. 20

<sup>236</sup> ebd., S. 21

<sup>237</sup> siehe Kap. 2.3.2

<sup>238</sup> Soziale Transmission: Von Piaget eingeführt. Er vertritt die Ansicht, dass ein Individuum, wenn es sich über seinen Lernerfolg anderen mitteilen kann, nicht nur besser und schneller lernt, sondern das Gelernte auch wesentlich länger im Bewusstsein verankert bleibt. Der sozialen Transmission spricht Ehrenberg eine bedeutende Rolle bei der Bildung von Einstellungen und Selbstvertrauen zu.

eine Alternative zum Vorgesetzten als Verstärkungsvermittler aufzuführen, da sich dieser nicht in jedem Fall eignet. Kent<sup>239</sup> verweist auf zwei Methoden, die in einem Trainingsdesign Berücksichtigung finden können. Das ist zum einen die Selbstüberwachung, die den Teilnehmer anregt, sein eigenes Verhalten zu beobachten und zu kontrollieren. Dies kann im Seminar geübt und anschließend im Funktionsfeld fortgesetzt werden. Zum anderen ein Follow-Up-Training<sup>240</sup>, das den Teilnehmern die Möglichkeit bietet, ihre Erfahrungen mit dem Transfer des Gelernten untereinander auszutauschen und sich bestenfalls gegenseitig zu verstärken. Ein Follow-On Programm erhöht zusätzlich die Verbindlichkeit, das Gelernte im Alltag umzusetzen, da eine Rückmeldung diesbezüglich von den Trainern und Kollegen erwartet wird.

Nach Rank und Wakenhut<sup>241</sup> sollte die Praxisorientierung der Trainingsinhalte im Trainingsdesign verankert sein. Die subjektive Relevanz der Inhalte für den Arbeitsplatz ist entscheidend für die Anwendungsintention der Teilnehmer. Dadurch ist die Praxisnähe gleichzeitig Bestandteil der motivationalen Teilnehmermerkmale.<sup>242</sup> Durch eine umfassende Bedarfsanalyse, die sowohl Teilnehmer, Vorgesetzte als auch die Organisation mit einbezieht, können die Lernziele festgelegt werden. Es sollte kein Widerspruch zwischen konkreten Trainingszielen und Organisationszielen bestehen. Einen weiterführenden Ansatz stellt die goal-setting-Theorie<sup>243</sup> zur Förderung der Transfermotivation dar. Die Teilnehmer partizipieren während einer Trainingsmaßnahme an den Zieldefinitionen für zukünftiges Verhalten. Dies ist für den Seminarerfolg von großer Bedeutung, da „die Ziele realistisch sein sollen und von den Betroffenen akzeptiert werden müssen“.<sup>244</sup> Die goal-setting-Methode stellt somit einen Lerntransfer-Faktor auf der Motivationsebene für die Teilnehmer dar.

Zusätzlich zu den bisher genannten Faktoren sind organisationsbedingte Variablen transferbeeinflussend, z.B. die Einbindung des Trainings in Organisationsentwicklungskonzepte (welche Mitarbeiter gehen in das Training? Lediglich einzelne Teams oder alle? Findet das Training in-house oder extern statt?). Dazu mehr im nächsten Abschnitt.

---

<sup>239</sup> vgl. Kent 1995, S. 26

<sup>240</sup> Follow-Up Training ist ein geläufiger Begriff in der Weiterbildung. Wir bevorzugen jedoch den Begriff: Follow-On, der sprachlich ausdrückt, dass es sich um eine Fortsetzung des begonnenen Prozesses handelt, der in beliebigen häufigen Follow-On Seminaren möglich ist.

<sup>241</sup> vgl. Rank und Wakenhut 1998, S. 22

<sup>242</sup> ebd., S. 23

<sup>243</sup> vgl. Ullrich 1995, S.56. ‚Goal setting‘ als Zielsetzungsmethode zur Motivations- und Leistungsförderung. Erst später nutzten Baldwin et al. diesen Ansatz als zusätzliche Transferstrategie.

<sup>244</sup> Hollig und Liepmann 1992, S. 302

Für das die Transferunterstützung im Outdoor-Training folgern wir, dass der Trainingsprozess am Bedarf der Teilnehmer ausgerichtet und entsprechend den Anforderungen der Praxis gestaltet werden sollte. Ein weiteres großes Transferpotential besitzen die Reflexionsphasen. Unter Punkt 2.3.3.2 gehen wir auf die verschiedenen Reflexionsmodelle ein, die in Outdoor-Trainings zur Anwendung kommen.

Unternehmen und Arbeitsumgebung: Zu dem Einfluss des Unternehmens auf den Transfer von sozialem Verhalten wurde nach Huczynski und Lewis sowie Leuck bisher wenig geforscht, „um genau herauszufinden, welche Tatbestände in einer Organisation entweder transferfördernd oder hemmend“<sup>245</sup> sind. Die Schwierigkeit liegt darin, dass Faktoren wie z.B. Aufgabenverteilung, hierarchische Strukturen, Beurteilungssysteme usw. aus den organisatorischen Strukturen und Prozessen eines jeden Betriebes erwachsen.<sup>246</sup> Die Überlegungen zu dem Einfluss des Unternehmens zielen unter anderem auf das Arbeitsklima ab. Einige Untersuchungen lassen den Schluss zu, dass durch ein leistungsmotivierendes und innovationsfreudiges Klima die Motivation der Teilnehmer nach Weiterbildungsmaßnahmen höher ist. Tannenbaum und Yukl verstehen darunter „environmental cues and signals“. Das Klima wird über Vorgesetzte, Kollegen, aber auch über organisationale Politik und Praktiken vermittelt.<sup>247</sup> Durch die Unterstützung der Vorgesetzten sowie Kollegen erfahren die Teilnehmer, dass ein Training wichtig ist. Nach Goldstein und Musicante beinhaltet ein unterstützendes Organisationsklima Partizipation bei der Zielsetzung, Ermutigung zur Risikoübernahme, Wachstumsorientierung und finanzielle Unterstützung der Trainings. Vandenput teilte 1973 organisationsbezogene Einflussfaktoren in zwölf Kategorien ein, die er mit transferfördernden sowie transferhindernden Faktoren beschreibt. Diese Kategorien beinhalten beispielsweise die Charakteristika der Arbeitsaufgaben, die Organisationsstrukturen, die Arbeitsautonomie und die Unternehmenspolitik. Bei der Kategorie Arbeitsautonomie beschreibt er ‚keine Partizipation bei Entscheidungen als ein hemmendes key item<sup>248</sup> und die ‚Freiheit, Aktionen zu initiieren, Entscheidungsmacht, Verantwortlichkeit für die eigene Arbeit, Unabhängigkeit‘ als fördernde key items. Für weitere Details verweisen wir an dieser Stelle auf den Artikel von Vandenput im Journal of European Training.<sup>249</sup>

---

<sup>245</sup> Leuck 1984, S. 123

<sup>246</sup> ebd., S. 123

<sup>247</sup> vgl. Rank und Wakenhut 1998, S. 26

<sup>248</sup> key item (engl): Schlüsselaussage

<sup>249</sup> vgl. Vandenput 1973, S. 251-263

Die meisten und größten Transferhindernisse liegen erfahrungsgemäß im Arbeitsumfeld. Der Seminarteilnehmer kommt aus diesem Feld zum Training und die Praxisrelevanz der Trainingsinhalte entscheidet sich im Arbeitsumfeld.<sup>250</sup> Peters und O'Conner listen acht Hindernisse auf:

- mangelnde Fähigkeiten,
- mangelnde Unterstützung von Kollegen,
- ungenügende arbeitsbezogene Informationen,
- ungenügende Ausstattung,
- beschränktes Budget,
- unklare Aufgaben,
- zu wenig Zeit,
- schlechte physische Arbeitsbedingungen.<sup>251</sup>

Diese Hindernisse beeinflussen die Umsetzung von neuem Wissen und Verhalten am Arbeitsplatz. Im Rahmen einer Bildungsbedarfsanalyse können diese transferhemmenden Einflussfaktoren identifiziert werden, um sie dann der Unternehmensleitung bzw. den Vorgesetzten in einem nächsten Schritt zu vermitteln.

Neben den Arbeitsfeldfaktoren übt die soziale Unterstützung einen Einfluss auf das Transferverhalten von Teilnehmern aus. Die soziale Unterstützung kommt während des Seminars von den anderen Seminarteilnehmern sowie vom Trainer. Am Arbeitsplatz sind die transferbeeinflussenden Partner die unmittelbaren Vorgesetzten, Kollegen und andere Kontaktpersonen. Der Vorgesetzte hat einen erheblichen Einfluss auf den Transfer. Er kann auf organisationale Bedingungen Einfluss nehmen und auch durch sein konkretes Verhalten den Teilnehmer verstärken bzw. nicht verstärken. Die Ermutigung zur Teilnahme an einem Seminar, die Absprache der Zielsetzungen vor und nach dem Training, das Modellverhalten sowie spezielle Transferüberlegungen sind unter anderem verstärkende Verhaltensweisen des Vorgesetzten. Eine ebenso hohe Transferrelevanz besitzen die Kollegen des Teilnehmers. Nach der Rückkehr von einem Outdoor-Training in das Arbeitsfeld kann die fehlende Ernsthaftigkeit, z.B. durch die Einstellung der Kollegen, dass ein Outdoor-Seminar wohl eher einen Abenteuerausflug darstellt, transferhemmend sein. Da die Teilnehmer eines Outdoor-Seminars häufig intensive Erlebnisse und schöne Erfahrungen mitbringen, kann eine entwickelte ‚Seminareuphorie‘ zum einen andere Mitarbeiter stören und zum

---

<sup>250</sup> ebd., S. 27

<sup>251</sup> vgl. Peters und O'Conner 1980, S. 391ff.

anderen in ‚Seminarfrustration‘ umschlagen, wenn die Anerkennung und die Umsetzung des Gelernten nicht möglich ist. Neben einem transferfördernden Umfeld stellt die Anwendungsmöglichkeit des Gelernten einen positiven Transferfaktor dar.

Die Ausführungen zu den Transferdeterminanten und den Transfermodellen von Bronner/Schröder und Lemke vereinen sich in dem integrativen Bedingungsmodell des Transfers. Dieses Modell basiert auf Baldwin und Ford und wurde von Rank und Wakenhut ergänzt. Es berücksichtigt die von Lemke beschriebenen Lerntransferfaktoren sowie die Zeitachse und auch den Transfererfolg im Funktionsfeld (vgl. Bronner und Schröder) und stellt dadurch ein Bedingungsmodell des Transfers dar.

Nach unserer Ansicht finden in diesem Modell alle relevanten Transferaspekte Beachtung.

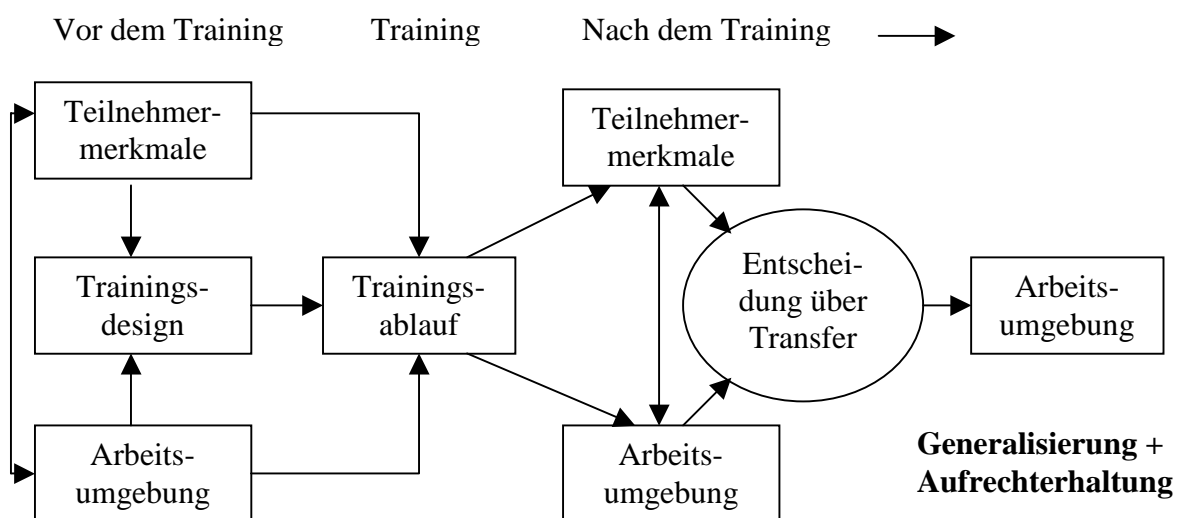


Abb.14: Das integrative Bedingungsmodell des Transfers<sup>252</sup>

„Das Modell ordnet die für den Transfer relevanten Einflussfaktoren auf der zeitlichen Achse vor, während und nach dem Training ein, um die Dynamik des Transferprozesses zu verdeutlichen.“<sup>253</sup> Nach dem Training trifft der Teilnehmer die Entscheidung, ob er die erlernten Inhalte in die Praxis umsetzen möchte bzw. kann. Eine positive Entscheidung führt zur Einführung des Transferverhaltens. Der Erfolg des Transfers liegt jedoch nicht allein in der Einführung und Generalisierung des Verhaltens, sondern vielmehr in der Aufrechterhaltung über einen längeren Zeitraum. Ziel dieses Modells ist es nicht nur, den Transfer-

<sup>252</sup> Rank und Wakenhut 1998, S. 16

<sup>253</sup> ebd.



prozess abzubilden; gleichzeitig soll das Modell der Transfersicherung dienen. Die Transfersicherung aufgrund dieses Modells ist umfassend, da sie zeitlich vor, während und nachher ansetzt. Sie ist vielseitig, da keine isolierte Optimierung einzelner Einflussfaktoren vorgenommen wird. Sie ist integrativ, da durch den Fokus auf die Arbeitsumgebung deutlich wird, dass Maßnahmen zur Transfersicherung auch gleichzeitig Maßnahmen zur Organisationsentwicklung darstellen.<sup>254</sup>

Im Rahmen unserer Studie orientieren wir uns an diesem integrativen Bedingungsmodell des Transfers. In unserer Untersuchung beachten wir die Einflussfaktoren vor dem Training, das Trainingsdesign, den Prozess nach dem Training und insbesondere, welche Verhaltensweisen im Alltag generalisiert und aufrechterhalten werden. Ziel unserer Studie soll neben den Transferergebnissen auch die Überprüfung dieses Modells sein. Berücksichtigt das Modell tatsächlich den gesamten Transferprozess und ist es für die Praxis ein dienliches Instrument zum Transferprozessmanagement?

### **2.2.3.3 Transfersicherung**

In den vorangestellten Ausführungen haben wir bereits verdeutlicht, wie wichtig es ist, den gesamten Transferprozess individuell auf das Unternehmen, die Bildungsmaßnahme und die Mitarbeiter zuzuschneiden. Im Rahmen der Transfersicherung gilt das gleiche. Da es eine Vielzahl an möglichen Methoden gibt,<sup>255</sup> werden wir an dieser Stelle exemplarisch einige auswählen, die für Outdoor-Seminare von Bedeutung sind. In einem anschließenden Subkapitel stellen wir Reflexionsmodelle vor, die in den Trainings ihre Anwendung finden und einen großen Beitrag zur Transfersicherung leisten können.

#### **Entsendemodus**

Das Transferverhalten des Hauptfaktors Teilnehmer kann durch den genannten Entsendemodus beeinflusst werden: Nimmt der Teilnehmer freiwillig teil oder wird er verpflichtet? Frühere Untersuchungen gingen davon aus, dass die Freiwilligkeit der Teilnahme die Lern- und Transfermotivation fördere. Baldwin wies empirisch nach, dass Teilnehmer, die bei der Auswahl für ein Training weitgehend selbst entscheiden konnten und diese Wahl genehmigt bekamen, höher motiviert waren als Teilnehmer, deren Wahl abgelehnt wurde o-

---

<sup>254</sup> ebd., S. 18

<sup>255</sup> vgl. Rank und Wakenhut 1998, S. 31 ff.; Ulbrich 1999, S. 50 ff.

der die keine Wahlfreiheit hatten.<sup>256</sup> Obwohl diese Gruppen sich durch eine deutlich höhere Motivation auszeichneten, konnten keine signifikant höheren Lernleistungen festgestellt werden. Somit ist eine freie Trainingswahl noch kein Garant für bessere Lernleistungen. Interessant hierzu ist die Feststellung von Baldwin, dass eine Bildungsmaßnahme von Teilnehmern umso weniger wichtig wahrgenommen wird, je weniger verpflichtend sie ist.<sup>257</sup> Eine Möglichkeit ist es, den Umfang an Bildungsmaßnahmen verpflichtend festzulegen, die Teilnehmer jedoch bei der Auswahl der Inhalte und des Zeitpunkts des Trainings einzubinden. Da in Outdoor-Trainings das Prinzip der selbstgewählten Herausforderung (Freiwilligkeit) besteht, sollte auch die Teilnahme von den Mitarbeitern bewusst und selbstgewählt sein. Bei einer unfreiwilligen Teilnahme entsteht möglicherweise ein beharrlicher Lernwiderstand. Da die Teilnahme einer gesamten Arbeitsgruppe wünschenswert ist, insbesondere wenn das Thema Teamentwicklung im Mittelpunkt des Outdoor-Seminars steht, kann das Programm den Teilnehmermerkmalen entsprechend modifiziert werden, wenn einige Personen Bedenken gegenüber den Outdoor-Aktivitäten äußern. Eine größtmögliche Transparenz über die Methoden sowie Inhalte von Outdoor-Trainings sollte ebenso Berücksichtigung finden, um den Teilnehmern eine bewusste Entscheidung zu ermöglichen.

### **Bildungsbedarfsanalyse**

Der erste Schritt zur Transfersicherung geschieht durch eine sorgfältige Bildungsbedarfsanalyse unter Einbindung aller Beteiligten. Durch die Identifizierung des Bedarfs können entsprechende Trainingsmaßnahmen ausgewählt, aber auch sogenannte non-training-problems<sup>258</sup> erkannt und behoben werden. Non-training-problems sind nicht durch Fort- und Weiterbildung zu beheben, sondern nur durch das Management, da die Probleme z.B. in strukturellen, personellen oder ökonomischen Rahmenbedingungen liegen. Durch den Einbezug der Mitarbeiter wird die Lernbereitschaft und die Anwendungsbezogenheit der Trainingsinhalte gefördert. Persönliche Gespräche oder Problemklärungs-Seminare sind mögliche Methoden dazu.

---

<sup>256</sup> vgl. ebd., S. 33

<sup>257</sup> vgl. Baldwin und Magjuka 1991, S. 28

<sup>258</sup> Feldman 1981, S. 72

## **Transfervertrag**

Ein Transfervertrag wird schriftlich am Ende des Trainings verfasst und dient als Erinnerungshilfe oder Selbstevaluationsinstrument bei der Rückkehr an den Arbeitsplatz.<sup>259</sup> Die Teilnehmer haben die Möglichkeit, in diesem Vertrag möglichst konkret ihre Umsetzungsvorhaben, was sie wann und wie umsetzen möchten, zu fixieren. Dieser Vertrag kann mit den Vorgesetzten besprochen und in anschließenden Coaching-Gesprächen genutzt werden. Ein Vertrag schafft eine Verpflichtung des Teilnehmers gegenüber sich selbst und das notwendige Bewusstsein beim Vorgesetzten bezüglich transferunterstützender Reaktionen. In unserer Praxis trafen die Teilnehmer u.a. am Ende des Outdoor-Trainings Handlungsvereinbarungen miteinander (Gruppenvertrag), die sie im Berufsalltag umsetzen wollen.

## **Unterstützungs-Gruppen**

Eine weitere transfersichernde Methode ist die Bildung von transferunterstützenden Kleingruppen bereits während des Seminars. Die Kleingruppe setzt sich mit zu erwartenden Transferproblemen auseinander und erstellt u.U. Aktionspläne zur Bewältigung von Transferhindernissen im Funktionsfeld.<sup>260</sup> Diese Kleingruppe bleibt im Funktionsfeld bestehen und kann zur Transfersicherung im Alltag beitragen.

## **Emotionale Verankerung**

Die emotionale Verankerung beinhaltet das Erleben subjektiver (Lern)-Erfahrungen und deren Ankerung im eigenen Körpergedächtnis.<sup>261</sup> Besonders im Outdoor-Setting entwickeln die Teilnehmer intensive Gefühle und gehen häufig in den Aufgaben vollkommen auf. Durch das Erleben sowohl von Freude, Erfolg, Nervosität als auch Frustration und Ärger entsteht eine neue Qualität des Engagements von innen heraus. Diese Erfahrungen werden gespeichert und bleiben in Erinnerung. Im Sinne einer Metapher betrachtet: die Entscheidungen zum Handeln oder Nichthandeln werden im Herzen getroffen, während das Hirn die notwendigen Informationen organisiert, weiterleitet und die Handlungen koordiniert.<sup>262</sup> Im Outdoor-Seminar haben die Teilnehmer die Gelegenheit, Handlungen zu vollziehen, die nicht nur aus dem Kopf oder aus Pflichtgefühl entstehen.

---

<sup>259</sup> vgl. Rank und Wakenhut 1998, S. 43

<sup>260</sup> ebd., S. 47

<sup>261</sup> vgl. Renner 2000, S. 49

<sup>262</sup> vgl. Wild 1998, S. 36

### **Follow-On-Veranstaltungen**

Die auftretenden Schwierigkeiten bei der Umsetzung des Gelernten im Funktionsfeld erleben Teilnehmer erst in den Monaten nach dem Training. Ein Follow-On-Programm bietet die Möglichkeit, Bewältigungsstrategien für die Umsetzungsprobleme zu entwickeln und diese im Austausch mit anderen zu verfeinern. Diese Follow-On-Programme unterstützen die längerfristige Transfermotivation bei den Teilnehmern und die Kontrolle der Aufrechterhaltung von neuem Verhalten.

Ein weiterer Aspekt der Transfersicherung liegt in den verschiedenen Reflexionsmodellen. Um diesem komplexen Punkt besser gerecht werden zu können, befassen wir uns damit im nächsten Kapitel.

#### **2.2.3.3.1 Reflexionsmodelle**

Die Reflexion ist eines der bedeutsamen Prinzipien der Erlebnispädagogik sowie der Outdoor-Trainings.<sup>263</sup> Die Modelle, die in der Praxis zu finden sind, entstanden vielfach aus den Outward-Bound-Kursen und unterliegen einem permanenten Veränderungsprozess. Es existieren viele Reflexionsvariationen, die von ‚Erleben statt Reden‘ bis hin zu ‚mehr Reden als Erleben‘ reichen. Grundsätzlich gibt es dabei kein richtig oder falsch, sondern die Methode muss entsprechend der Zielgruppe, den gruppendynamischen Prozessen und den zu verfolgenden Zielen gewählt werden. Um den handlungsorientierten Ansatz nicht zum blinden Aktionismus verkommen zu lassen, kann der Leistung die Langsamkeit folgen, die Aktion in eine schöpferische Pause münden, Anstrengung und Müßiggang sich abwechseln oder nach der Erschöpfung eine produktive Phase folgen. Das „Ziel der Reflexion ist immer die Vertiefung, die Verarbeitung, das Verstehen, die Vernetzung von Eindrücken. Sie soll den schwer meßbaren Erfolg erlebnispädagogischer Aktivitäten verstärken oder ihn garantieren. Manche Wirkungen treten sofort ein, manche gar nicht, manche sehr spät, dafür aber um so mächtiger.“<sup>264</sup>

---

<sup>263</sup> siehe Kap. 1.2.3 und 1.3.6.1

<sup>264</sup> Michl 1993, S. 211

## **‚The Mountains speak for themselves’ - Modell**

Zu Beginn erlebnispädagogischer Programme betrachtete man in Anlehnung an Kurt Hahn bis Ende der 60er-Jahre den Transfer als einen automatischen Wirkungsvorgang, der den Teilnehmern letztendlich selbst überließ, ob sie ihre Erfahrungen aufbereiten wollten und wie sie von den Kursen profitieren konnten. Der Pädagoge präsentierte herausfordernde Situationen, die eindrucksvolle Erlebnisse ermöglichten ohne körperliche Gefahren. Reflexionen wurden nicht bewusst eingesetzt, vielmehr besprachen die Teilnehmer ungesteuert ihre Erfahrungen untereinander. Aufgrund der vierwöchigen Kursdauer gingen die Pädagogen von der Selbstwirksamkeit ihrer Kurse sowie den Schlüsselerlebnissen während des Kurses aus. Dieses Modell findet heute kaum noch Anwendung.

## **Outward-Bound-Plus-Modell**

In diesem Modell wird die Reflexion als ein entscheidendes Mediums des Lern- und Transferprozesses angesehen. Der Transfer von Kurserfahrungen in den Alltag wird in diesem Modell als etwas gesehen, was im Wesentlichen über den Kopf bzw. die kognitive Verarbeitung des Erlebten geschieht.<sup>265</sup> Durch die nach der Aktion anschließende Reflexion wird das Erlebte in das Bewusstsein gehoben, und der Bezug zwischen Erlebnis und Alltag kann hergestellt werden.

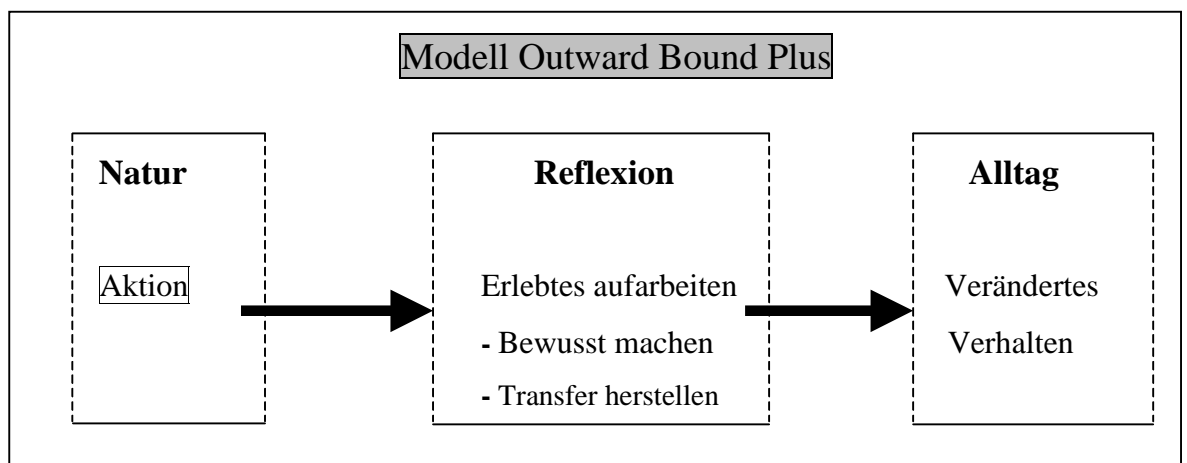


Abb.15: Outward-Bound-Plus- Modell<sup>266</sup>

Der Ausbau der Kurse um das Element der Reflexion erfordert die Erweiterung der Trainerqualifikationen in den Bereichen der soft und meta skills. Durch den Reflexionsansatz kann in den Kursen gezielter, als bei dem ‚the Mountains speaks for themselves’- Modell gearbeitet werden, und somit wird weniger dem Zufall überlassen. Die Gefahr des Out-

<sup>265</sup> ebd.

<sup>266</sup> vgl. Schad 1993, S. 50

ward-Bound-Plus-Modells liegt in der Überbetonung der Reflexion und der Verdrängung der eigentlichen Aktionen in die Zweitrangigkeit. Aus dem Erfahrungslernen kann ein ‚Nach der Erfahrung - Lernen‘ werden, das die Lernchancen, die in der Aktion liegen, übersehen und ungenutzt lässt.<sup>267</sup> Kritisch zu bemerken sind des Weiteren die mögliche Verzerrung und Fehlinterpretation von Erfahrungen durch eine fehlgeleitete Reflexion.

### Das Metaphorische Modell

In pädagogischen Zusammenhängen verstehen wir unter einer Metapher Anekdoten, Geschichten oder einen Erfahrungsschatz, „der irgendwie eine Situation im wirklichen Leben klären half“<sup>268</sup>. Der metaphorische Ansatz, Anfang der 80er-Jahre von dem Outward-Bound-Mitarbeiter Stephen Bacon publiziert, legt den Akzent wieder auf die eigentliche Aktion und die dabei ablaufenden Prozesse. „Bacon ist der Auffassung, dass gelernt wird, indem man eine Beziehung zwischen früheren und gegenwärtigen Erfahrungen herstellt, um seinen Realitätssinn zu bekräftigen oder zu verändern.“<sup>269</sup>

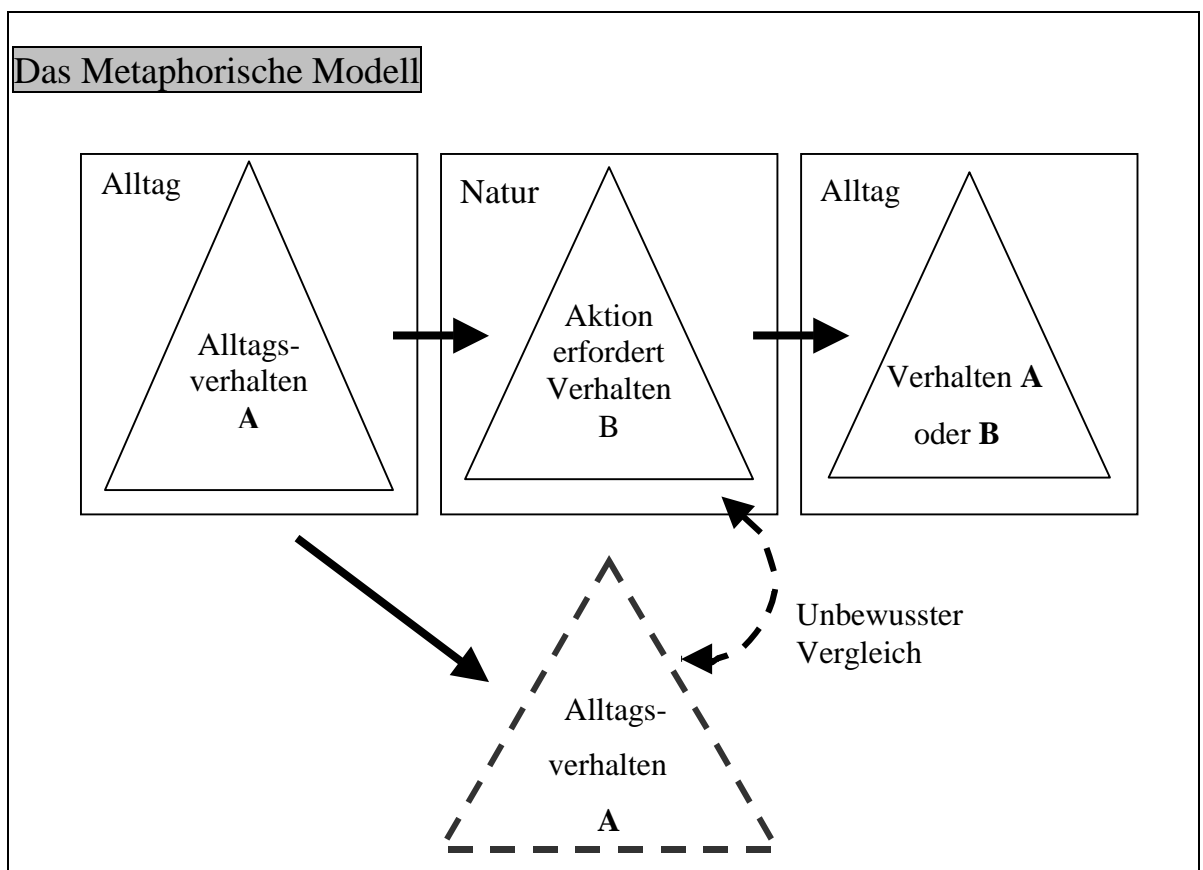


Abb.16: Das Metaphorische Modell<sup>270</sup>

<sup>267</sup> vgl. Reiners 1995, S. 62

<sup>268</sup> Bacon 1998, S. 26

<sup>269</sup> Reiners 1995, S. 65

<sup>270</sup> Schad 1993, S. 51

Die Transferunterstützung wird dadurch erreicht, dass zwischen dem Alltagsbereich der Teilnehmer und der Kursaktivität eine möglichst große Strukturähnlichkeit hergestellt wird. Im Idealfall befindet sich der Teilnehmer dann in zwei Realitäten (Kursrealität und Alltagssituation).<sup>271</sup> Diese Isomorphie bringt die Teilnehmer dazu, einen unbewussten Vergleich zwischen Verhalten im Alltag und im Kurs gelernten Verhaltensalternativen zu ziehen. Für bestimmte Alltagssituationen besitzen sie nach dem Kurs ein erweitertes Verhaltensrepertoire.<sup>272</sup>

Ein Beispiel aus der eigenen Praxis soll den Einsatz von Metaphern verdeutlichen.

Die Teilnehmer eines Kurses bei Outward Bound in Südafrika befinden sich auf der letzten Etappe bis zum Ziel ihrer neuntägigen Bergexpedition. Die Gruppe verbrachte die letzten neun Tage in den Bergen mit Wandern, Klettern und einem Solo. Aufgabe der Gruppe war es, ihren Weg durch den Mountain Nationalpark, der unbewohnt ist, mit Karte und Kompass zu finden. Die Gruppe ist zwar müde, aber dennoch stolz darauf den Weg über Bäche, bergauf und bergab selbst gefunden zu haben. Es gab zwischendurch Konflikte, Teilnehmer die abbrechen wollten, Tränen und geschwollene Füße. Die Aktion erforderte es, durchzuhalten, die Konflikte zu klären und das Beste aus der Tour zu machen. Im Alltag der Teilnehmer, die aus den großen Townships kamen, hätten einige bei Schwierigkeiten schnell aufgegeben. Die Bergexpedition mit all den Höhen und Tiefen konnte für einige als Metapher für ihre Lebenssituation gesehen werden. Den Teilnehmern ist es gelungen, den Weg zu finden und durchzuhalten, obwohl sie gerne zwischendurch aufgegeben hätten. Diese Tatsache wurde sicherlich von einigen Teilnehmern in einer psychischen Schicht aufgenommen und kann somit ihr Verhalten im Alltag, wenn Schwierigkeiten auftreten, beeinflussen. Interessant bei dieser Erfahrung ist, dass der Instruktor den Teilnehmern lediglich verdeutlicht hat, welch langen Weg die Gruppe zurück gelegt hat. Schon äußerten sich einige Teilnehmer, nie geglaubt zu haben, diese Tour zu schaffen, und sie sahen diese Expedition als ein Symbol für die Reise durch ihr eigenes Leben.

Das Lernen durch Metaphern ist nach Bacon wesentlich erfolgsversprechender als durch das Outward-Bound-Plus-Modell: Reflexion nach der Aktion. Das Metaphorische Modell vollzieht sich nicht ausschließlich auf der intellektuellen Ebene, sondern ebenso auf der emotionalen und physischen Ebene. Dabei muss die metaphorische Erfahrung in sich herausfordernd genug sein und eine abweichende Lösung haben, als die korrespondierenden

---

<sup>271</sup> In der Praxis ist die Metapher niemals hundertprozentig isomorph – auch psychologisch betrachtet stimmen Lebens- und metaphorische Erfahrung nie perfekt überein.

Lebenserfahrung, damit es in eine Verhaltensänderung mündet. Das Maß an Isomorphie stellt den Schlüsselfaktor dar.<sup>273</sup> Es stellt sich folgende Frage: Ist der Transfer umso höher, je isomorpher die Kurssituationen den Alltagssituationen entsprechen? Reflexionen werden im metaphorischen Modell keineswegs überflüssig, sondern sie unterstützen den Lernprozess zusätzlich. Bei diesem Modell erfordern Planung und Durchführung der Programme mehr Aufmerksamkeit. Es gibt keine Standardprogramme, in denen lediglich die Reflexion der Gruppe angepasst wird. Vielmehr ist es hilfreich, bereits im Vorfeld Informationen über die Gruppe zu sammeln, die bei der Planung das Kursdesign beeinflussen. Bei Outdoor-Trainings gehen wir davon aus, dass dies durch die Bedarfsanalyse geschieht. Eine gute Einschätzung der Gruppe durch den Trainer sowie eine hohe Flexibilität für Änderungen des Kursprogramms ermöglichen zusätzlich die metaphorische Gestaltung je nach Gruppenprozess. Im Rahmen dieses Modells bietet der Kursleiter den Teilnehmern durch Anekdoten Problemlösungsstrategien an.<sup>274</sup> Inwiefern diese metaphorisch äquivalent für die Teilnehmer sind, liegt zum einen an der aktuellen Gruppensituation und zum anderen an den persönlichen Lebenserfahrungen. Kritisch betrachtet nimmt eine vorgeschaltete Anekdote den Kursteilnehmern die Möglichkeit, eigene Problemlösungsansätze sowie persönliche Metaphern zu entwickeln.

### **Frontloading – Einrahmung der Aktivität**

Während der Einführung der Aktivität, meist nach den aufgaben- und sicherheitsspezifischen Hinweisen, rahmt der Trainer die Übung mit isomorphen Begriffen oder Kontexten ein. Dieser Rahmen basiert auf Phantasie, Wirklichkeit und Isomorphie. Der Trainer fragt die Gruppe beispielsweise vor der Übung: „Was glaubt ihr, könnt ihr aus dieser Aufgabe lernen?“ oder „Was könnt ihr in dieser Übung besser machen, als in der vorherigen?“ „With frontloading, client’s changes come in the present activity,<sup>275</sup> und nicht erst in der Reflexion danach. Diese Methode erinnert die Gruppe daran, welche Verbesserungen bzw. Veränderungen sie sich vornehmen wollte, und verhindert die ausschließliche Konzentration der Teilnehmer auf die Lösung der Aufgabe. Die Schwierigkeiten bei dem Einrahmen liegt darin, die Perspektive der Teilnehmer einzunehmen, sodass diese die Rahmung in ihre

---

<sup>272</sup> vgl. Reiners 1995, S. 65

<sup>273</sup> Bacon 1998, S. 28

<sup>274</sup> ebd., S. 7

<sup>275</sup> Priest und Gass 1997, S. 1



Perspektive integrieren. Die Einrahmung kann die Teilnehmer auch überfordern und sollte deshalb nur gelegentlich eingesetzt werden, um besondere Lernsituationen zu betonen.<sup>276</sup>

### **Funneling-Filter-Modell**

Im Filter-Modell, im Englischen als Funneling bezeichnet, werden die Erfahrungen durch sechs Schritte gefiltert. Durch bestimmte Fragestellungen destilliert der Trainer mit den Teilnehmern die Lernschritte hin bis zur Veränderung.

Im Filter-Modell geht der Trainer schrittweise von einem Fragefilter zum nächsten vor.

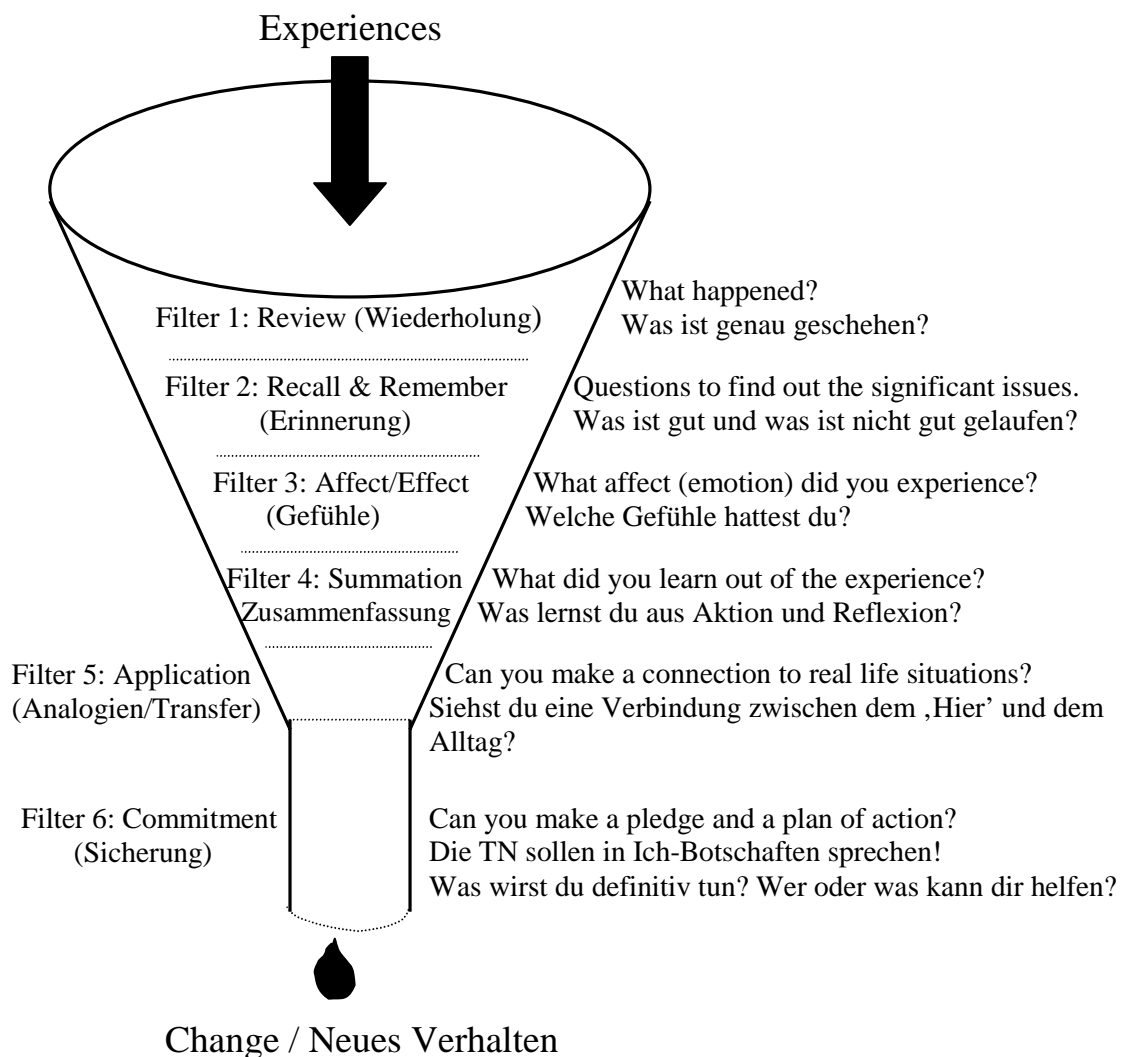


Abb.17: Funneling-Modell<sup>277</sup>

<sup>276</sup> ebd., S. 11

<sup>277</sup> vgl. Priest und Gass 1997, S. 6

Zu Beginn wird ein problematisches Thema herausgefiltert (review) und dann nach Beispielen dafür gefragt (recall & remember). Anschließend fragt der Trainer nach den erlebten Gefühlen und ruft sie somit ins Bewusstsein (affect & effect), und im nächsten Schritt fordert er die Teilnehmer auf, das Gelernte zusammenzufassen (summation). Danach erkundigt er sich nach Parallelen zum Alltag und ob der Teilnehmer die Erfahrungen auch in anderen Situationen anwenden könnte (application). Im letzten Schritt bittet er die Teilnehmer, ihr neues konkretes Verhalten zu äußern, das sie in der nächsten Übung oder im Alltag umsetzen wollen (commitment).

### **Prozess der generativen Metapherentwicklung**

Dieses Modell ermöglicht, Metaphern als ‚Denkfiguren‘ und Leitprinzipien zu betrachten, die von den Teilnehmern selbst entwickelt werden. Metaphern, die von den Teilnehmern selbst kommen, prägen deren Handlungen im ‚hier und jetzt‘. Die Vorstellung von Metaphern als Leitbildern eröffnet die Entwicklung von eigenen Bildern. Das Erfahrungslernen kann „als ein Prozess verstanden werden, in dem eine Veränderung der Metaphern stattfindet, wobei die Aufgabe der Leitung darin besteht, die Entwicklung von Bildern – von generativen Metaphern – zu begünstigen, die neue Handlungsmöglichkeiten eröffnen.“<sup>278</sup>

Im Gegensatz dazu betont das metaphorische Modell, dass der Trainer die Outdoor-Aktivitäten metaphorisch und isomorph einleitet. Metaphern sind dabei Sprachfiguren und werden hauptsächlich von dem Trainer für die Teilnehmer entwickelt. Die Entscheidung über das, was gelernt werden soll, wird hauptsächlich von dem Trainer getroffen. Bei dem Modell der generativen Metapherentwicklung ist entscheidend, dass neue Metaphern entstehen, während die Teilnehmer in einer Erfahrung versunken sind. Hovelynck hat in Anlehnung an Schön in einer Aufstellung die Schritte zur Metapherentwicklung herausgefiltert:<sup>279</sup>

1. Versunkenheit in die Erfahrung
2. Gefühl des Steckenbleibens (z.B. bei Problemlösungsaufgaben)
3. Unterbrechung durch Witze von anderen TN oder eine Pause, um mit der Frustration über das Steckenbleiben umzugehen
4. Auslösen der generativen Metapher
5. Unspezifisches Gefühl der Ähnlichkeit
6. Umbenennen und in einen Bezugsrahmen setzen
7. Neue Möglichkeiten.

---

<sup>278</sup> Hovelynck 1999, S. 192

Ein Beispiel soll dieses Modell verdeutlichen:

Eine Teilnehmerin eines fünftägigen Outdoor-Trainings möchte an einer Abseilübung an einem 15 Meter hohen Felsen teilnehmen. Sie sagte im Vorfeld, dass sie Höhenangst habe. Nachdem sie andere Teilnehmer beobachtet hatte, begibt sie sich entsprechend der Sicherheitsaspekte an den Abgrund. Genau an der Kante lehnt sie sich, ohne die Füße zu bewegen, einen halben Meter zurück, verharrt eine Sekunde in dieser Stellung, zieht ihren Körper dann wieder hoch, bleibt einen Moment lang so stehen, lehnt sich wieder zurück .... Sie wiederholt diese Bewegungsfolge fünf oder sechs Mal, still, ohne irgend jemanden zu beachten, bis der Trainer sie fragt, was denn gerade los sei. Sie erzählt von ihren Gedanken gegenüber ihrem Vater. Die anfängliche Metapher das ‚Abseilen als Höhenüberwindung‘ verschiebt sich bei ihr zu dem Bild ‚Abseilen als Beweis der eigenen Fähigkeiten dem Vater gegenüber‘. Ihr Vater habe die Einstellung, dass es eine Reihe von Dingen gebe, die sie nicht einmal ausprobieren solle, weil sie für Leute wie sie – aus der Arbeiterklasse – nicht vorgesehen seien. Bereits während ihrer Universitätszeit hatte sie das Gefühl, sie müsse gegen die väterlichen Prognosen des Scheiterns ankämpfen. Ähnlich hatte ihr Vater vor dem Outdoor-Training vorausgesagt, dass sie dieses nicht erfolgreich bestehen würde. Es war also nicht die Höhe, sondern die Erschöpfung, andauernd gegen ihren Vater zu kämpfen, die sie daran gehindert hatte, das Abseilen fortzusetzen. Ihr Zwiespalt spiegelte sich in dem vielfachen Vor und Zurück. Die Möglichkeit sich nicht abzuseilen, sah aus dieser Perspektive ganz anders aus. Allmählich verschob sich das Abseilen als Prüfung hin zu Abseilen als Falle: Abseilen stand nun für die Entscheidung, weiterhin gegen die väterlichen Negativprognosen anzukämpfen. Sie entschloss sich, nicht abzuseilen.<sup>280</sup>

Der Fokus liegt auf dem Metaphorisieren und auf dem Prozess des Bildens einer neuen Metapher. In Kombination mit der Idee von Nadler „processing on the edge“<sup>281</sup> intervenieren die Trainer während des Erfahrungsprozesses. Es geht darum, einen Moment während der herausfordernden Aktivität zu ergreifen, an dem die Emotionen einen Höhepunkt erreicht haben (Punkt 3). In diesen Augenblicken laufen die klassischen Denk-, Gefühls- und Handlungsschemata ab, die sich jedoch mit den neuen Anforderungen verstricken. Durch das Einfrieren dieser Momente wird ein genauer Blick auf das möglich, was sich gerade abspielt, und Reflexionsprozesse werden dann angestoßen, wenn die Teilnehmer sich mitten in einer relevanten Erfahrungsmöglichkeit befinden.<sup>282</sup> Besonders in Situationen des Steckenbleibens ist die Bereitschaft der Teilnehmer für Interventionen und den Einstieg in eine neue eigene Metapher hoch.

---

<sup>279</sup> vgl. Hovelynck 1999, S. 196

<sup>280</sup> ebd., S. 200

<sup>281</sup> Processing on the edge (engl.): Grenz-Prozessbegleitung. Vgl. Luckner und Nadler 1997, S. 10 ff.

<sup>282</sup> ebd., 1997, S.10 ff.

### 2.3 Fazit und Überleitung zu Praxis und Untersuchung

Die theoretischen Ausführungen zum Teambegriff sowie zu den Phasen der Teamentwicklung in Bezug zum Outdoor-Training verdeutlichen die Möglichkeiten sowie die Analogien, die Outdoor-Aktivitäten dazu bieten. Aber wodurch gelingt es, dass in Outdoor-Trainings Gruppen oft schnell zusammenfinden und die verschiedenen Stufen der Teamentwicklungsuhr durchlaufen? Liegt es an der hohen Intensität und an dem gemeinsamen Handeln? Möglicherweise lässt auch der hohe Anspannungs- und Aufforderungscharakter Masken fallen, befördert latente Konflikte an die Oberfläche und bricht eingefahrene Verhaltensmuster auf. Hier liegen die Chancen darin, dies in der geschützten Atmosphäre des Seminars zu bearbeiten und für den Alltag nutzbar zu machen. Die Praxiserfahrungen, die wir bislang gemacht haben, zeigen, dass ein Outdoor-Training eine geeignete Methode sein kann, um diesen Entwicklungsprozess anzustoßen. Fraglich ist jedoch, ob die Stabilisierung dieser begonnenen Prozesse im Unternehmen fortgesetzt wird und ob die Implementierung neuer Verhaltensweisen über einen längeren Zeitraum erfolgt. Kann die im Outdoor-Training entwickelte Teamkultur nur dann weitergelebt werden, wenn die Organisationsstruktur dies zulässt? Für die Praxis muss geprüft werden, inwiefern die Determinanten, die den Lerntransfer in den Alltag beeinflussen, im gesamten Transferprozessmanagement berücksichtigt und optimiert werden können. Dazu benötigen externe Outdoor-Trainer einen umfangreichen Einblick in das Unternehmensklima, die Arbeitstrukturen und die tatsächlichen Möglichkeiten zu Teamarbeit und zu guter Letzt zu einer engagierten Personalentwicklung.

Aus den vorangestellten Kapitel ergaben sich für uns weitere Fragestellung:

- Wie wirkt sich der Einfluss des Teamklimas auf den Transferprozess aus?
- Kann ein gefestigtes und effektives Arbeitsteam die erweiterten Verhaltensweisen in einem, die Teamarbeit nicht unterstützenden Arbeitsklima beibehalten?

### 3 Konzeption der eigenen Studie

*„At best one can know what has not yet been ruled out as false.“<sup>283</sup>*

Unsere Studie soll neue Erkenntnisse liefern im Zusammenhang zwischen Outdoor-Training und Veränderungen in der persönlichen Entwicklung und der Teamentwicklung sowie zum Transfer dieser Veränderungen auf andere Situationen. Im Rahmen unserer Forschung wird keine künstliche Laborsituation hergestellt, sondern die soziale Gruppe in ihrer Umgebung mit den Trainingseinheiten erforscht. Deshalb wirken multifaktorielle Einflüsse sowohl auf die Untersuchungsteilnehmer als auch auf die Untersuchungssituationen. Dies hat bei empirischen Untersuchungen, so z.B. im Rahmen der Erziehungswissenschaft, einen Einfluss auf die Erfassung von pädagogischen Situationen. Ein Zitat von Jagenlauf beschreibt dies ironisch: „In der Regel sind Erziehungssituationen so komplex, daß in Anlehnung an die moderne Physik nur vom deterministischen Chaos der Pädagogik gesprochen werden kann, da unter nahezu identischen Ausgangsbedingungen völlig unterschiedliche Ergebnisse erzielt werden können.“<sup>284</sup>

Die empirische Sozialforschung hat die Ziele, Phänomene der realen Welt möglichst objektiv zu beschreiben sowie allgemeine Regeln für die Erklärung von Ereignissen zu finden. In unserer Arbeit stehen – wie auch sonst in der erziehungswissenschaftlichen Forschung – Beschreibung, Verstehen und Erklärung von Entwicklungsprozessen im Zentrum unserer Analysen.<sup>285</sup> Im ersten Schritt stellen wir das untersuchte Praxisfeld und die stattgefunden Outdoor-Programme dar. Danach geben wir einen Überblick zum aktuellen Forschungsstand von Outdoor-Training und Transfer. Daraus entwickeln wir im nächsten Schritt die Fragestellung unserer Studie, die in eine Zielformulierung übergeht. Daran anschließend folgt die Konzeption der Studie sowie eine detaillierte Beschreibung der angewandten Methoden.

---

<sup>283</sup> Cook und Campbell 1979, S. 37

<sup>284</sup> Jagenlauf in: Heckmair und Michl 1994, S. 35

<sup>285</sup> vgl. Prein-Erzberger 2000, S. 343

## **Das untersuchte Praxisfeld**



**Foto 1 Gruppenfoto**

„Die Dinge sind nie so, wie sie sind.  
Sie sind immer das, was man aus ihnen macht.“<sup>286</sup>

---

<sup>286</sup> Anouill 1998, S. 699

### **3.1 Das untersuchte Praxisfeld**

Bereits während unserer praktischen Tätigkeit als Outdoor-Trainerinnen konnten wir einige Kontakte zu verschiedenen Firmen knüpfen, von denen wir uns erhofften, dass sie bei der Suche nach einer oder mehreren Untersuchungsgruppen hilfreich sein würden. Dabei haben wir festgestellt, dass viele Firmen unserem Untersuchungsvorhaben eher ablehnend gegenüberstanden. Den Grund vermuten wir darin, dass innerbetriebliche Informationen nach außen dringen könnten. Diese Bedenken sind verständlich, da eine solche Untersuchung Aspekte zum Unternehmensklima, zur betrieblichen Organisation oder zu den Mitarbeitern hervorbringt. Auch war der Zeitfaktor, den eine solche Untersuchung benötigt, ein Ablehnungsgrund.

Nach einigen weiteren Bemühungen konnten wir die Firma Cosmopolitan Cosmetics in Köln mit ihren Auszubildenden als Untersuchungsgruppe von unserem Vorhaben überzeugen. Das Praxisfeld unserer Untersuchung repräsentiert ein international ausgerichtetes Großunternehmen, das auf einer sehr langen erfolgreichen Unternehmenstradition basiert. Die Firma Cosmopolitan Cosmetics legt großen Wert auf die Ausbildung ihrer Auszubildenden und wählt diese in einem eintägigen Assessment Center sorgfältig aus. Der Vorteil der Firma Cosmopolitan Cosmetics als Partner liegt vor allem darin, dass ein Outdoor-Training mit Follow-On-Bausteinen bereits seit einigen Jahren Bestandteil der Ausbildung ist. Die Abteilung Personalentwicklung stand unserem Vorhaben positiv gegenüber, scheute sich nicht davor, uns mit den notwendigen Informationen zu versorgen und erhoffte sich selbst neue Aspekte durch die Erhebung zu erhalten. Nach diesen anfänglichen Schwierigkeiten konnten wir unser Untersuchungskonzept auf die Firma Cosmopolitan Cosmetics zuschneiden. Dieses Konzept, den Ablauf der Erhebung und auch unsere inhaltlichen Überlegungen präsentierten wir im September 1999 der Personalentwicklung und den Auszubildenden. Da wir auf die Unterstützung der Personalentwicklung bei den Fremdbeurteilungen maßgeblich angewiesen waren, benötigten wir das Verständnis für den zusätzlichen Mehraufwand.



### 3.1.1 Unternehmensprofil der Firma Cosmopolitan Cosmetics GmbH

das unternehmen

# Cosmopolitan Cosmetics Die Duftexperten

Internationale Markendüfte wie Gucci, Chiemsee, Bogner, Maxx, Bruno Banani und Anna Sui kennt jeder – aber wer weiß, wer dahinter steckt? Wir von Cosmopolitan Cosmetics sind die Duftexperten im Hintergrund: Wir entwickeln, produzieren und vermarkten die Düfte vieler großer Marken. Eine aufregende und faszinierende Aufgabe.

Als ein Unternehmen, das in über 120 Ländern aller Kontinente mit mehr als 30 Tochtergesellschaften vertreten ist, benötigen wir natürlich jede Menge Unterstützung – und das in den unterschiedlichsten Berufsfeldern: von Produktentwicklern über Computerexperten, Vertriebsmitarbeiter und Logistiker bis hin zu Werbe- und Marketingspezialisten. Menschen, die wie wir von der Welt der Düfte und der Pflege begeistert sind und sich in ihr engagieren möchten. Cosmopolitan Cosmetics beschäftigt weltweit über 2.000 Mitarbeiter, die ebenso vielseitig und verschieden sind, wie die Duft- und Pflegeserien, die wir vertreten. Und darauf sind wir stolz.



## das unternehmen



Die Erfolgsgeschichte von Cosmopolitan Cosmetics beginnt im Oktober 1997, als sich die Wella-Gruppe entschließt, ihre Haar- und Duftaktivitäten klar voneinander zu trennen. Cosmopolitan Cosmetics ist ein Zusammenschluss der Unternehmen Muelhens und Rochas. In nur zwei Jahren hat sich Cosmopolitan Cosmetics zu einem der größten Anbieter der Branche entwickelt. Heute verfügt Cosmopolitan Cosmetics über ein weltweites Netz von Tochtergesellschaften und regionalen Stützpunkten, die den Vertrieb in allen Ländern sicherstellen. Von den insgesamt rund 2.000 Mitarbeitern sind etwa 950 in Deutschland beschäftigt. Der zentrale Standort von Cosmopolitan Cosmetics ist Köln; die Produktion unserer weltweiten Duftlinien ist in Köln und Paris angesiedelt.

Jede unserer Marken spiegelt eine besondere Erlebniswelt wider: ob sportlich-trendy wie bruno banani, PUMA und Chiemsee, jung und elegant wie Mexx oder klassisch wie Trussardi, Montblanc und Alfred Dunhill. Auch Supermodel Naomi Campbell und Topstar Gabriela Sabatini stehen mit ihren Duftserien für den Erfolg von Cosmopolitan Cosmetics. Die breite Palette unserer Düfte sowie eine fundierte Kenntnis der verschiedenen nationalen Märkte hat unsere internationale Bedeutung in den letzten Jahren deutlich gesteigert. Als eines der weltweit führenden Unternehmen in der Duftbranche erwirtschaftet Cosmopolitan Cosmetics heute rund ein Drittel seines Umsatzes in Asien und auf dem amerikanischen Markt.

## die aus- und fortbildung

Die Welt der Düfte ist etwas ganz Besonderes: Düfte sind emotional und sinnlich, sie begeistern, verführen und wecken Sehnsüchte. Diese Faszination überträgt sich auch auf die Menschen, die bei Cosmopolitan Cosmetics arbeiten. Für alle unsere Auszubildenden und Mitarbeiter ist deshalb eines gleichermaßen wichtig: Die Leidenschaft für die Welt der Düfte und die Identifikation mit einem Unternehmen, dessen Arbeitswelt durch sie geprägt ist.



Die Menschen, mit denen wir zusammenarbeiten, sind so facettenreich wie unsere Produkte. Wir suchen nicht die Besten, sondern die, die am besten zu uns passen. Sie passen zu uns, wenn Sie sich für Kosmetik und Parfum interessieren, gerne selbstständig arbeiten, in Abstimmung mit anderen eigene Ideen entwickeln möchten und auch im Team stark sind. Eine interessante Persönlichkeit mit vielfältigen Interessen und persönlichem Engagement spricht uns mehr an, als ein makelloser Lebenslauf.



Natürlich engagieren wir uns auch für Sie: Weiterbildungs- und Förderprogramme spielen bei uns eine große Rolle. Zu Beginn des ersten Ausbildungsjahres findet zum Beispiel ein einwöchiges Seminar in Form eines Outdoor-Trainings statt. Hier stehen neben Themen wie Kommunikation, Teamentwicklung und Qualitätsmanagement im Vordergrund. Daneben kommt der Spaß an spannenden und erlebnisreichen Aktivitäten nicht zu kurz.

## die aus- und fortbildung



Als vollwertige Mitglieder bestehender Teams sind unsere Auszubildenden, Praktikanten und Berufseinsteiger von Anfang an an aktuellen Projekten beteiligt. Besonderes Engagement wird häufig mit der Leitung eigener kleiner Projekte belohnt. Ob in kaufmännischen Abteilungen, in der Informatik, im Marketing oder in sonstigen Unternehmensbereichen: Kaffeekochen und Ablageverwaltung gehören bei uns ganz sicher nicht zu den Schwerpunkten einer Ausbildung! In den einzelnen Abteilungen werden Sie vielmehr durch kompetente Ausbildungsbeauftragte gefördert und individuell auf Ihre Aufgaben vorbereitet.

# Ausbildung in der Welt der Düfte



Cosmopolitan Cosmetics beschäftigt zurzeit ca. 40 Auszubildende in fünf Ausbildungsberufen, Tendenz steigend. Daneben bieten wir bezahlte Praktika mit einer Mindestdauer von drei Monaten an, die nicht selten in Ausbildungs- oder Anstellungsverhältnisse übergehen. Bei uns erwarten Sie in jedem Fall gute Aussichten, denn unsere internationale, auf Wachstum ausgerichtete Unternehmensstrategie bietet allen unseren Mitarbeitern und Auszubildenden hervorragende berufliche Perspektiven.

### 3.1.2 Untersuchungsteilnehmer

Die Untersuchungsgruppe begann am 2. August 1999 die Ausbildung. Die Gruppe umfasst insgesamt 10 Probanden, die sich aufteilen in:

- sechs Teilnehmer des Ausbildungsganges zur/m Industriekauffrau/mann,
- zwei Teilnehmer in der Ausbildung zum Maschinenbau-Mechaniker und
- zwei Teilnehmer, die als Fachkräfte für Lagerwirtschaft ausgebildet werden.

Der Kontakt der Auszubildenden untereinander bestand hauptsächlich innerhalb der verschiedenen Ausbildungsgänge. Dies lag zum einen daran, dass zwischen dem Verwaltungsgebäude und der Produktionsstätte ca. 2 km liegen, zum anderen sieht die Organisation der Ausbildung keine regelmäßigen Treffen vor. Ein Zusammentreffen aller Auszubildenden gab es:

- zu Beginn der Ausbildung
- zum Outdoor-Seminar in Belgien
- zu mehreren Vorbereitungstreffen für eine Weihnachtsfeier
- zum Follow-On
- teilweise zum 48-h-Projekt und in der Nachbereitung des 48-h-Projekts.

In der ersten Wochen nach dem Outdoor-Training fanden einige private Treffen zwischen den Auszubildenden statt, dies hat jedoch nach einiger Zeit nachgelassen.

Da es ein Hauptanliegen dieser Studie ist, den Bezug zwischen Berufsalltag und Outdoor-orientierten Weiterbildungsangeboten weiter zu erforschen, beschreiben wir in den nächsten Abschnitten den Ablauf der Outdoor-Aktivitäten, die im Rahmen der ersten Ausbildungsjahres stattfanden.

Auf den folgenden Seiten werden die drei Ausbildungsgänge vorgestellt.





ausbildungsprofil

# industriekaufmann/frau

Als Industriekaufmann/frau arbeiten Sie in einem vielseitigen Beruf, der von der Materialbeschaffung über Kalkulation und Verwaltung bis hin zum Verkauf vollen Einsatz verlangt. Wenn Sie vielseitig interessiert sind, den engen Kontakt zu den Kollegen und Kunden schätzen, Fremdsprachen mögen und flexibel sind, dann bietet Cosmopolitan Cosmetics Ihnen die Chance auf einen Beruf mit Zukunft. Als Auszubildender zum Industriekaufmann/frau werden Sie in den Abteilungen Einkauf, Vertrieb, Finanz- und Rechnungswesen, Marketing, Controlling sowie Personalwesen eingesetzt, um Ihnen einen Einblick in alle Geschäftsfelder zu ermöglichen. Zusätzlich bietet Cosmopolitan Cosmetics besonders engagierten Auszubildenden die Möglichkeit, eigenverantwortlich für drei Monate im Außendienst zu arbeiten, um dort erste Erfahrungen im direkten Umgang mit den Kunden zu sammeln. Nach einer Einarbeitungszeit können Sie dort selbstständig Kunden betreuen und Ihre Kenntnisse der Kosmetikbranche vor Ort vertiefen. Außerdem können interessierte Auszubildende an verschiedenen Austauschprogrammen teilnehmen und so Einblick in die Arbeitsweise unserer Zentrale (Wella AG) oder Ländervertretungen erhalten. Ihr späteres Tätigkeitsfeld bei Cosmopolitan Cosmetics richtet sich dann individuell nach Ihren Neigungen, speziellen Fähigkeiten und Stärken.

Ihr Tätigkeitsfeld umfasst beispielsweise folgende Bereiche:

- Steuerung und Überwachung der Produktion von Kosmetikprodukten
- Koordinierung der Materialwirtschaft
- Planung und Ermittlung des optimalen Personaleinsatzes und -bedarfs
- Kalkulation der Preislisten sowie Abwicklung der Finanz- und Geschäftsbuchführung
- Medienplanung sowie Planung und Durchführung von Verkaufsförderungsmaßnahmen

### Ausbildung

Neben der internen Ausbildung und dem begleitenden Berufsschulunterricht erweitert Cosmopolitan Cosmetics sein Ausbildungsprogramm um verschiedene Entwicklungsmaßnahmen zur Persönlichkeitsförderung. z.B. findet ein einwöchiges Outdoor-Training statt, das Sie auf Ihr späteres Berufsleben vorbereitet. In dieser Woche lernen Sie alle Kollegen des 1. Lehrjahres kennen und werden mit unterschiedlichen Aufgaben und Situationen konfrontiert – so werden Ihr Teamgeist und Ihre Fähigkeit, Strategien zur Lösung von Problemen zu entwickeln, gefördert.

Ausbildungsgrundlage:	Abitur oder höhere Handelsschule
Ausbildungsstätten:	Cosmopolitan Cosmetics als Ausbildungsbetrieb, Berufsschule, Outdoor-Projekt sowie ggf. 3 Monate Außendienst oder Austausch mit der Wella AG
Ausbildungsdauer:	2,5 Jahre; unter bestimmten Voraussetzungen kann die Ausbildungsdauer verkürzt werden
Prüfungen:	Zwischenprüfung im 2. Jahr sowie Abschlussprüfung
Weiterbildung:	Spezialisierung und Aufstiegsfortbildung nach entsprechender Berufspraxis sind möglich (Betriebswirt/in für Marketing/Export, Logistik, Personalwirtschaft oder Finanzwirtschaft, Fachkaufmann/frau für Außenwirtschaft, Marketing oder Einkauf/Materialwirtschaft, Informaliktbetriebswirt/in, Bilanzbuchhalter/in)



## ausbildungsprofil

# maschinenbau- mechaniker/in

Verfügen Sie über eine ordentliche Portion technisches Verständnis, mögen Mathematik und Physik und haben Spaß an komplexen Problemstellungen? Dann könnte Maschinenbaumechaniker/in der richtige Beruf für Sie sein. Bei Cosmopolitan Cosmetics erhalten Sie im Rahmen Ihrer Ausbildung einen umfassenden Einblick in den Maschinenpark und in jedes Stadium der Produktion von Kosmetikprodukten. Sie erlernen die Interpretation technischer Zeichnungen und Betriebsanleitungen, die fachliche Montage, Parameter-Einstellungen, Wartungs- und Instandsetzungsarbeiten an Maschinen und komplexen Produktionsanlagen und erwerben fundierte Kenntnisse der Materialkunde und Metallverarbeitung. Nach Abschluss Ihrer Ausbildung können Sie bei Cosmopolitan Cosmetics beispielsweise als Linienmechaniker eine Produktionslinie selbstständig betreuen, in der Produktions-Werkstatt Ersatzteile anfertigen oder in der Betriebschlosserei arbeiten.

Zu Ihren Tätigkeiten gehören unter anderem folgende Bereiche:

- Anfertigung und Umsetzung von technischen Arbeitsunterlagen
- Herstellung von Werkzeug- und Sondermaschinen sowie Fertigungs- und Montagehilfsmitteln
- Montage und Wartung von Regelsystemen

### Ausbildung

Der praktische Teil der Ausbildung findet in der Mechanischen Werkstatt, an den Werkzeugmaschinen und an den Produktionsanlagen statt. Dazu kommt der Berufsschulunterricht und der innerbetriebliche Unterricht, in dem – abgestimmt auf den momentanen Ausbildungsstand – theoretische Lerneinheiten vermittelt werden und auf die Prüfungen vorbereitet wird. Außerdem nehmen die Azubis an Ausbildungsmaßnahmen der Handwerkskammer teil. Daneben erweitert Cosmopolitan Cosmetics sein Ausbildungsprogramm um verschiedene Entwicklungsmaßnahmen zur Persönlichkeitsförderung, z.B. findet ein einwöchiges Outdoor-Training statt, das Sie auf Ihr späteres Berufsleben vorbereitet. In dieser Woche lernen Sie alle Kollegen des 1. Lehrjahres kennen und werden mit unterschiedlichen Aufgaben und Situationen konfrontiert – so werden Ihr Teamgeist und Ihre Fähigkeit, Strategien zur Lösung von Problemen zu entwickeln, gefördert.

Ausbildungsgrundlage:	Realschulabschluss oder qualifizierter Hauptschulabschluss
Ausbildungsstätten:	Cosmopolitan Cosmetics als Ausbildungsbetrieb, Berufsschule, Handwerkskammer, Outdoor-Projekt
Ausbildungsdauer:	3,5 Jahre; unter bestimmten Voraussetzungen kann die Ausbildungsdauer verkürzt werden
Prüfungen:	Zwischenprüfung am Ende des 2. Jahres sowie Gesellenprüfung
Weiterbildung:	Spezialisierung und Aufstiegsfortbildung nach entsprechender Berufspraxis sind möglich (Maschinenbaumeister/in, Industriemeister/in der Fachrichtung Metall, Techniker/in der Fachrichtung Maschinentechnik, Techniker/in für Betriebswissenschaft)



ausbildungsprofil

# fachkraft für lagerwirtschaft

Wenn Sie über einen ausgeprägten Ordnungssinn verfügen und gerne organisieren, bietet das Berufsfeld der Logistik engagierten Frauen und Männern attraktive Chancen: Bündeln Sie Ihre Talente mit der Ausbildung zur Fachkraft für Lagerwirtschaft. Bei Cosmopolitan Cosmetics tragen Sie als Fachkraft für Lagerwirtschaft dazu bei, die logistischen Prozesse reibungslos in den betrieblichen Ablauf zu integrieren. Von Beginn an werden Sie aktiv in die logistischen Arbeitsabläufe einbezogen: Sowohl im Wareneingang als auch bei der Groß- und Feinkommissionierung, der Versandbereitstellung sowie der Abteilung für internationalen Versand erlangen Sie Einblick in alle Bereiche der Logistik, werden in Projekte eingewiesen und lernen, im Team verantwortungsvoll zu arbeiten. Als Fachkraft für Lagerwirtschaft arbeiten Sie in einem Beruf mit Zukunft, denn gut organisierte Lager und eine routinierte Transportabwicklung sind Teile des Motors, der einen internationalen Betrieb zum Erfolg führt.

Ihr Tätigkeitsfeld umfasst beispielsweise folgende Bereiche:

- Güterkontrollen: Kontrolle von Begleitpapieren und Zollpapieren auf Vollständigkeit und Richtigkeit, sowohl für Import als auch Export
- Erfassen der Güterdaten und Einlagern der Güter, Kontrolle der Lagerbedingungen und des Lagerguts
- Kommissionierung von Gütern
- Erstellung von Belade- und Tourenplänen und Ermittlung des erforderlichen Frachtraums

### Ausbildung

Theoretische Erkenntnisse erlangen Sie sowohl in der Berufsschule als auch in einer gemeinsamen Ausbildungsfachgruppe bei Ford. Auch ein mehrwöchiger Austausch ist besonders engagierten Auszubildenden in dieser Ausbildungskooperation möglich. Neben der internen Ausbildung erweitert Cosmopolitan Cosmetics sein Ausbildungsprogramm um verschiedene Entwicklungsmaßnahmen zur Persönlichkeitsförderung, z.B. findet ein einwöchiges Outdoor-Training statt, das Sie auf Ihr späteres Berufsleben vorbereitet. In dieser Woche lernen Sie alle Kollegen des 1. Lehrjahres kennen und werden mit unterschiedlichen Aufgaben und Situationen konfrontiert – so werden Ihr Teamgeist und Ihre Fähigkeit, Strategien zur Lösung von Problemen zu entwickeln, gefördert.

Ausbildungsgrundlage:	Realschulabschluss oder qualifizierter Hauptschulabschluss
Ausbildungstätten:	Cosmopolitan Cosmetics als Ausbildungsbetrieb, Berufsschule, Fachgruppe bei der Ford AG (monatl. für je zwei Tage) und Outdoor-Projekt
Ausbildungsdauer:	3 Jahre; unter bestimmten Voraussetzungen kann die Ausbildungsdauer verkürzt werden
Prüfungen:	Zwischenprüfung am Anfang des 2. Jahres sowie Abschlussprüfung
Weiterbildung:	Spezialisierung und Aufstiegsfortbildung nach entsprechender Berufspraxis sind möglich (Meister/in, Fachkaufmann/frau für Vorratswirtschaft, Betriebswirt/in der Fachrichtung Absatzwirtschaft oder Logistik)



### 3.1.3 Dokumentation der Outdoor-Aktivitäten

In den nächsten Kapiteln werden wir die Outdoor-Aktivitäten darstellen, an denen die Auszubildenden im Laufe ihres ersten Ausbildungsjahres teilgenommen haben:

1. Das Outdoor-Training in Belgien
2. Das Follow-On-Seminar
3. Das 48-h-Projekt

Bei der Dokumentation gehen wir mit folgender Systematik vor:



- I. Darstellung des Programmablaufs
- II. Kurzbeschreibung des Gruppenprozesses
- III. Darstellung der Reflexionsergebnisse


#### 3.1.3.1 Das Outdoor-Training

Das Outdoor-Training fand 10 Wochen nach Beginn der Ausbildung in Belgien statt. Neben den zehn Auszubildenden nahm die Ausbildungsleiterin für die Kaufmännischen Auszubildenden und ein Ausbilder der Maschinenbau-Mechanik an dem Seminar teil.


##### I. Programmablauf

<b>24.10.99</b>	<b>Programmpunkt</b>	<b>Methode</b>
19.30 Uhr 20.30 Uhr	Ankunft, Begrüßung, Programmeinführung + Übersicht Abendessen	
21.30 Uhr	Vorstellungsrunde und gegenseitiges Kennenlernen Gruppenaufgabe: Plan für Kochen, Spülen, Verpflegung für die ganze Woche erstellen	Dreieck der Gemeinsamkeiten mit drei Punkten, die ihnen wichtig für das Seminar sind
<b>25.10.99</b>	<b>Programmpunkt</b>	<b>Methode</b>
8.00 Uhr 9.00 Uhr 10.00 Uhr	Frühstück Warming up, Zielvereinbarungen treffen <b>Team-Klima-Inventar</b>	Einschätzung der Teamarbeit
10.30 Uhr	Teamparcours mit anschl. Reflexionen	<u>Vertrauensaufbauende Übungen:</u> Blindführen, Pendel, Adler, V-Lauf

13.00 Uhr	Lunchpause	<u>Low-Ropes-Course:</u>
14.00 Uhr	Teamparcours	Balken, Spinnennetz Mohawk-Walk und Vertrauensfall
		
Foto 2: Mohawk-Walk		
		
Foto 3: Balken		
<b>25.10.99</b>	<b>Programmpunkt</b>	<b>Methode</b>
15.00 Uhr	Einführung in Karte und Kompass	Gegenseitiges Führen in unbekanntem Gelände mit
15.30 Uhr	Orientierungswanderung in zwei Gruppen mit Funk	gemeinsamem Zielpunkt
18.00 Uhr	Auswertung der Wanderung	Auswertung in Kleingruppen zu: Was war gut? Was lief nicht gut? Was hätten wir von den anderen gebraucht?
20.00 Uhr	Abendessen und gemütlicher Abend	

<p><b>26.10.99</b></p> <p>8.00 Uhr</p> <p>10.00 Uhr</p> <p>13.00 Uhr</p> <p>16.00 Uhr</p> <p>16.30 Uhr</p> <p>18.30 Uhr</p>	<p><b>Programmpunkt</b></p> <p>Frühstück Warming up zum Einstieg</p> <p>Klettern und Abseilen in Spitzonge eine Abseilstelle zwei Kletterstellen</p> <p>Lunch zwischendurch</p> <p>Zurück zum Haus</p> <p>Kooperationsaufgabe und Reflexion</p> <p>Abendessen, gemütlicher Abend</p>	<p><b>Methode</b></p> <p>Einführung in Gurt, Helm, Klettermaterial Gegenseitiges Sichern (Sich ausreichend Zeit lassen, Wahrnehmung eigener Grenzen, TN Verantwortung übernehmen lassen)</p> <p>- Quadrat legen - Schäfer und Schafe <u>Thema:</u> Kommunikation aufgrei- fen, Umsetzung der Reflexion vom Vortrag in die Praxis</p>
<p><b>27.10.99</b></p> <p>8.00 Uhr</p> <p>9.00 Uhr</p> <p>10.00 Uhr</p>	<p><b>Programmpunkt</b></p> <p>Frühstück</p> <p>Indoor: Ziele für den Tag Sprung ans Trapez und Seilrutsche</p>	<p><b>Methode</b></p> <p>Gegenseitige Unterstützung, Si- chern, Bremsen Anschl. Reflexion: Auf eigene Grenzen eingehen; eigene Ent- scheidungen treffen</p>
		
	<p>Foto 4: Trapezsprung</p>	

<b>27.10.99</b>	<b>Programmpunkt</b>	<b>Methode</b>
13.00 Uhr	Lunchpause am Lager	
14.00 Uhr	Bombenrettung mit anschließender Reflexion	Zwei Gruppen mit Material- und Personenaustausch
16.00 Uhr	Vorbereitung für das Biwak	Selbstverantwortlichkeit der TN, Planung und Packen des Materials
17.30 Uhr	Abmarsch zum Biwak-Platz mit Karte und Kompass	Den Weg selbst finden
18.30 Uhr	Abendessen auf dem Lagerfeuer zubereiten	Selbstmanagement der Gruppe
<b>28.10.99</b>	<b>Programmpunkt</b>	<b>Methode</b>
7.30 Uhr	Abbau des Biwaks und zurück zum Haus	
9.00 Uhr	Frühstück	
10.30 Uhr	Indoor Auswertung im Seminarraum	Wie funktionierte die Teamarbeit? Welche Positionen gibt es im Team?
13.00 Uhr	Lunchpause	
14.00 Uhr	Teamaufgabe zum Einstieg	Baumbild: Wo stehe ich in der Gruppe?
17.00 Uhr	Reflexion: Abschlussauswertung	
19.00 Uhr	Vorbereitungen für den letzten Abend	<a href="#">Team-Klima-Inventar</a>
20.00 Uhr	Abendessen	
<b>29.10.99</b>	<b>Programmpunkt</b>	<b>Methode</b>
9.00 Uhr	Frühstück	
10.00 Uhr	Floßbau	Floßbau in zwei Gruppen (neue und alte Azubis mischen)

		
	Foto 5: Floßbau	
<b>29.10.99</b>	<b>Programmpunkt</b>	<b>Methode</b>
13.00 Uhr	Lunch	
14.00 Uhr	Feedback-Spaziergang	Paarweiser Spaziergang: 10 min., um dem anderen ein Feedback zu geben und zu bekommen
	Abschluss und Verabschiedung	
15.30 Uhr	Abfahrt	

Tab.4: Programm Outdoor-Training in Belgien

## II. Kurzbeschreibung des Gruppenprozesses

Bei der Abfahrt in Köln standen die verschiedenen Ausbildungsgänge noch in Kleingruppen zusammen. Dies löste sich während der Fahrt nach Belgien auf, vor allem ausgelöst durch eine Buspanne, bei der die Auszubildenden miteinander Kontakt knüpften. Bereits von Anfang an zeigten die Teilnehmer ein starkes Interesse sowohl an den Seminar-Aktivitäten als auch an den Erfahrungen mit ihren ‚Kollegen‘. Nach einigen Teamaufgaben schienen viele Gefallen an der Art des ‚Miteinander-Lernens‘ gefunden zu haben. Das Vertrauen innerhalb der Gruppe entwickelte sich und die Fähigkeiten, miteinander Aufgaben zu lösen, wurden verbessert. Als im Laufe der Orientierungswanderung vermehrt Probleme zwischen den zwei sich gegenseitig führenden Gruppen auftraten, wurde die Stimmung sehr gereizt. Es entwickelte sich ein Konflikt, der in einer anschließenden Auswertung mit der gesamten Gruppe diskutiert wurde. Bei späteren Aktivitäten konnte die Gruppe auf

diesen Konfliktlösungsprozess zurückgreifen. Die nächsten zwei Tage waren durch persönlich herausfordernde Übungen bestimmt. Hierbei wurde deutlich, dass eine sehr unterstützende Atmosphäre in der Gruppe herrschte, in der die Entscheidungen jeder Person akzeptiert wurden. Einige Teilnehmer erfuhren ihre persönlichen Grenzen und lernten dabei Neues über sich selbst z.B.: Wie reagiere ich in Stresssituationen und wie gehe ich mit der eigenen Angst um? In der Gruppe herrschte eine sehr gute Stimmung, alle schienen zufrieden, und die Teilnehmer tauschten sich untereinander intensiv über ihre Erlebnisse aus. Der gegenseitige Beistand beim nächtlichen Biwak war ein neues sowie stärkendes Erlebnis für die Gruppe. Bei den Teamaufgaben fiel es der Gruppe oft schwer, eine Rollenverteilung vorzunehmen. „Wir wollen es gemeinsam bewältigen und deswegen keinen Koordinator bestimmen.“ Dies führte dazu, dass einige Übungen ohne konkreten Plan angegangen wurden, etwas Chaos herrschte und die ein oder andere Idee überhört wurde. Dies erkannten die Teilnehmer dann meist selbst und nahmen sich deswegen vor, zukünftig besser sowie gemeinsam zu planen. Bei den Auswertungen während des Seminars waren die Teilnehmer aktiv dabei, wobei wir die Auszubildenden aus der Produktion insgesamt etwas ruhiger erlebten. Am letzten Abend kamen die Auszubildenden aus dem zweiten Lehrjahr zur Party nach Belgien. Dadurch fand eine positive Vernetzung zwischen den Lehrjahren statt. Am nächsten Morgen funktionierte die Teamarbeit zwischen den zwei Lehrjahren jedoch weniger gut. Es zeigte sich, dass in einer neuen Konstellation neue Vereinbarungen und Strategien entwickelt werden müssen. Das Scheitern bei der Floßbau-Übung zeigte den Teilnehmern, dass die Anwendung des Gelernten auch im Berufsalltag nicht einfach sein wird. Diese Übung bereitete die Teilnehmer darauf vor, auf Kollegen zu treffen, die nicht die gleichen Trainings- und Teamerfahrungen hatten wie sie selbst.

### **III. Darstellung der Reflexionsergebnisse**

#### Zu Beginn des Seminars:

Am ersten Vormittag fand ein Zielvereinbarungsgespräch statt, bei dem jeder Teilnehmer dazu aufgefordert wurde, die eigenen Ziele für sich persönlich als auch für das Team schriftlich zu formulieren. Dafür standen 20 min. zur Verfügung. Jeder stellte anschließend die eigenen Ziele vor und heftete sie an eine Pinnwand, sodass die Ziele im Verlauf des Seminars jederzeit im Seminarraum betrachtet werden konnten.

Die Sammlung der Ziele (die fettgedruckten Wörter wurden mehrfach genannt):

- Die **Kommunikation** mit anderen verbessern
- **Planvolles Denken und Handeln**
- Sich selbst voll ins Team einbringen
- Den **Teamegeist** entwickeln bzw. verstärken
- Mehr **Vertrauen** zu den anderen Teammitgliedern gewinnen
- Bestehende Freundschaften vertiefen
- Höhenangst überwinden
- An eigene Grenzen herangeführt werden
- Vertrauen aufbauen
- Alle besser kennen lernen
- Besser auf andere eingehen können, **Verständnis entwickeln**
- **Gegenseitige Akzeptanz**
- Sich neuen Situation anpassen können
- Teamarbeit verbessern
- Sich mit Problemen auseinandersetzen
- Eigenes Handeln durchdenken
- Genau formulieren lernen
- Viel **Spaß** haben

Am Ende des ersten Seminartages:

Im Anschluss an die Orientierungswanderung, bei der sich zwei Gruppen gegenseitig zu ihrem gemeinsamen Ziel führen mussten, wurde eine Reflexion durchgeführt. Zu diesem Zeitpunkt war die Stimmung jedoch sehr gereizt, da sich eine Gruppe verlaufen hatte. Dies führte zu gegenseitigen Schuldzuweisungen und Anschuldigungen, die in eine hitzige Diskussion führten. Aus diesem Grund wurde die Reflexion zunächst verschoben, damit sich die Gemüter erst mal abkühlen konnten. Zwei Stunden später wurde eine konstruktive Auswertung durchgeführt mit folgenden Fragestellungen:

1. Was hat bei der Orientierungswanderung gut geklappt?
2. Was hat nicht gut geklappt?
3. Was hätten wir von der anderen Gruppe gebraucht, um den Weg zu finden?

Nachdem ein Austausch der Gruppen zu diesen Fragestellungen erfolgte, wurde gemeinsam eine Liste entwickelt mit wichtigen Faktoren für eine funktionierende Teamarbeit:



- Eine effektive Kommunikation:
  - Positionen klären
  - Aufeinander eingehen
  - Interessen anderer akzeptieren
  - Gemeinsame Absprachen treffen
- Offensein für neue Perspektiven
- Erst eine Planungsphase, dann die Handlungsphase
- Beteiligung aller an einer Zielverfolgung (Teamgeist)
- Offener und ehrlicher Umgang miteinander
- Engagement aller Teammitglieder gleich stark
- Akzeptanz von Schwächen
- Gegenseitige Motivation

Diese Teamfaktoren wurden von allen akzeptiert und sollten Leitprinzipien sein für die Teamarbeit der kommenden Tage.

#### Der vierte Seminartag:

Am vierten Seminartag wurde eine lange Auswertung des bisherigen Seminars mit vertiefenden Transferfragen durchgeführt. Dies diente zum einen dazu, die bisherigen Erfahrungen noch einmal zu strukturieren und zum anderen diese Lernerfahrungen auf den betrieblichen Alltag zu übertragen.

Zu vier verschiedenen Fragestellungen wurde in Kleinteams gearbeitet.

#### 1. Welche Strukturen für die Teamarbeit sollen im Betrieb beibehalten werden?

- Moderator für die Aufgabe bestimmen
- Das Ziel klären
- Bearbeitung der verschiedenen Lösungsansätze
- Herauskristallisierung des besten Vorschlags
- Besprechung der Positionen der Teammitglieder und der Aufgaben
- Umsetzung

**Dabei:** Ruhige und aufmerksame Kommunikation, Anhörung aller Ideen  
Durchführung mit Flexibilität, z.B. bei auftretenden Veränderungen/  
Problemen, eventuell Planänderung.

#### 2. Welche realistischen Ziele setzt ihr euch für den Betrieb?

- Die Kommunikation durch Informationsaustausch fördern
- Verbesserung der Kommunikation mit anderen Mitarbeitern



- Bessere Problemlösung durch gute Kommunikation
- Mehr Flexibilität am Arbeitsplatz
- Die Positionen im Team klären
- Erst denken – dann handeln
- Missverständnisse bei Aufträgen vermeiden
- Bessere Arbeitsaufteilung bei Teamprojekten.

3. Welche Hindernisse könnte es im betrieblichen Alltag geben?

- Eingefahrene Einstellungen einzelner Personen, dadurch fehlende Flexibilität
- Abschreckung durch den Status anderer Personen
- Fehlender Mut zur Umsetzung/fehlendes Selbstvertrauen
- Zeitdruck/Stress
- Wenig Teamarbeit fördernde Situationen
- Wenig Vertrauen in neue Denkansätze
- Mangelndes Interesse der Kollegen an neuen Arbeitsmethoden
- Vergesslichkeit
- Der alte Trott.

4. Welche Instrumente/Möglichkeiten zur Transfersicherung gibt es für Euch?

- Konstanter Austausch des Erlernten in der Azubigruppe
- Ohne Scheu an Hindernisse herantreten
- Selbstüberprüfung
- Den Teamgeist fördern durch Sport/Hobbys etc.
- Das Erlernte weitervermitteln und so oft wie möglich im Alltag anwenden.

Am letzten Seminartag fand keine lange Gruppenauswertung statt, da dies bereits am Vortag geschah. Zum Abschluss wurde ein Feedback-Spaziergang durchgeführt, bei dem sich die Teilnehmer in Zweier-Gesprächen gegenseitig Feedback gaben. Dies ermöglichte jedem eine individuelle Rückmeldung und rundete gleichzeitig die Erfahrungen in Belgien ab. In der allerletzten gemeinsamen Runde konnte jeder Teilnehmer ein Abschlussstatement geben. Die Auszubildenden gaben durchweg positive Rückmeldungen zum Seminar und bedauerten, wieder nach Köln fahren zu müssen.

Zwischen dem Outdoor-Training in Belgien und dem ersten Follow-On lagen 4,5 Monate, in denen die Auszubildenden in ihren Ausbildungsbereichen und verschiedenen Abteilungen tätig waren.

### 3.1.3.2 Das Follow-On-Seminar

#### I. Darstellung des Programmablaufes:

	<b>Programmpunkt</b>	<b>Methode</b>
<b>13.03.2000</b>		
9.00 Uhr	Ankunft, Begrüßung, Programm-einführung + Übersicht	
	<b>Team-Klima-Inventar</b>	Fragebogen
9.15 Uhr	Fragestellung:	Einzelarbeit
9.30 Uhr	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Was ist seit dem Outdoor-Training in meiner Ausbildung und im Unternehmen passiert?</li> <li>• Was habe ich von dem Gelernten im Betrieb umsetzen können?</li> </ul>	
	Präsentation	Vorstellung der beschrifteten Moderationskarten
10.00 Uhr		
10.30 Uhr	Einstieg in das Seminarthema: Teamarbeit	Kurzvortrag: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Wichtigkeit von Teamarbeit</li> <li>• Rollen im Team</li> <li>• Stärken und Schwächen jedes Einzelnen (Rückbesinnung auf das Outdoor-Seminar in Belgien)</li> </ul>
	Teamübungen mit anschließender Reflexion	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hot Pot</li> </ul>
11.00 Uhr		
	Teamaufgabe Teamaufgabe	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Customers' Way</li> <li>• Turmbau</li> </ul>
13.30 Uhr 15.00 Uhr		
	Persönliches Resümee	Einzelarbeit
16.30 Uhr		
17.00 Uhr	Präsentation der Ergebnisse und Verabschiedung	

**Ziele:**

- Die Fähigkeit, im Team komplexe Aufgaben zu lösen, weiter fördern
- Unterschiedliche Rollen im Team erkennen und zur effizienten Lösung von Aufgaben nutzen
- Stärken und Schwächen jedes Einzelnen erkennen.

**II. Kurzbeschreibung des Gruppenprozesses:**

Während der Follow-On-Veranstaltung wurde bereits deutlich, dass sich die Teilnehmer voneinander distanziert hatten. Dies hing unter anderem damit zusammen, dass die Auszubildenden nun in unterschiedlichen Abteilungen arbeiteten und somit der Kontakt nicht mehr so intensiv war wie während des Outdoor-Trainings. Das Engagement und die Unterstützung die während des Outdoor-Training zu verzeichnen war, war zum Follow-On-Zeitpunkt deutlich geringer. Auch waren zum Teil Spannungen innerhalb der Gruppe zu bemerken. Da ein Schwerpunkt im Ausprobieren und Finden von Rollen lag, gab es intensive Einzelfeedbacks. Die Teilnehmer waren es aufgrund des Outdoor-Trainings gewohnt, die Feedbackmethode zu nutzen.

**III. Darstellung der Reflexionsergebnisse:**

Folgende Punkte wurden während des Seminars erarbeitet:

- Rollen im Team müssen klar definiert und aufgeteilt werden.
- Die Rolle des Koordinators ist abhängig von Aufgabe und Gruppengröße. Es muss nicht bei jeder Aufgabe ein Koordinator gestellt werden.
- Offene Kommunikation trägt zur Zielerreichung bei.
- Es ist wichtig, dass alle Teilnehmer auf dem gleichen Informationsstand sind.
- Regeln, die im Team aufgestellt werden, gelten nicht zwangsläufig für andere Teamaufgaben.

Eine wichtige Erkenntnis war, dass Regeln nicht automatisch übertragbar sind. Dieses Bewusstsein hatten die Auszubildenden bereits nach dem Outdoor-Training, als sie in die verschiedenen Abteilungen wechselten und feststellten, dass dort andere Teamregeln herrschen und es galt, diese zu erfragen, auch zu hinterfragen und sich in den Prozess zu integrieren.

Nach dem Follow-On-Seminar war die Gruppe der Industriekaufleute im Blockunterricht in der Berufsschule. Dort kam es zu Auseinandersetzungen, da einige der Auszubildenden in typische Verhaltensmuster verfielen, wie sie es bereits zur Schulzeit getan hatten. Die

Kompetenzen, die wir während des Outdoor-Trainings und des Follow-On-Seminars zu fördern versuchten (Eigeninitiative, offene Kommunikation), wurden durch die schulische Situation wenig unterstützt. So kam es zum Teil zu ‚pubertären‘ Verhaltensweisen, die sich kontraproduktiv auf den Teamentwicklungsprozess auswirkten. Es kam zu einer Spaltung innerhalb dieser Gruppe, die sich so dramatisch entwickelte, dass zeitweise keine verbale Kommunikation innerhalb der Subgruppen bestand. Das Klima innerhalb der Gruppe verschlechterte sich immens, was auch bei den Ergebnissen des TKI deutlich wird.

Eine spätere Kritik am Follow-On lag darin, dass es nicht mehr Outdoor stattfand sondern im Seminarraum, und dass die Übungen zu wenig Bezug zur beruflichen Realität hätten. Aufgrund dieser Kritik konzipierten wir eine weitere zweitägige Follow-On-Veranstaltung, die im Folgenden vorgestellt wird.

### **3.1.3.3 Das 48-h-Projekt**

#### **I. Darstellung des Programmablaufs:**

Die Auszubildenden bekamen einen Projektauftrag, den sie innerhalb von 48 Stunden erledigen sollten. Die Vorlauf- und Planungszeit bis zum Projektbeginn betrug zwei Wochen. Im April 2000 kam es zu einem Treffen, an dem wir den Auszubildenden das 48-h-Projekt präsentierten.

## AUFTRAG

Renoviert das Holzschiff (Klettergerüst, das auf dem Außengelände des Kindergartens „Brunnenkinder“ steht). Setzt es wieder in Stand. Gestaltet es möglichst abenteuerlich und spannend, bedenkt jedoch, dass es kindgerecht und sicher sein muss. Ihr könnt das Schiff ergänzen, anbauen, umbauen, jedoch sollte es seinen Schiffscharakter behalten. Die Vorbereitungszeit beginnt für Euch nach diesem Briefing bis Projektbeginn. Für die Durchführung des Projektes stehen Euch 48 Stunden zur Verfügung.

Folgende Punkte solltet Ihr bei der Planung und Durchführung des Auftrages besonders berücksichtigen:

- Qualität
- Außenwirkung
- Kundenorientierung

Weitere Informationen:

- Adresse des Kindergartens (hier rausgenommen)
- Beginn der Durchführung: 7.4.1999 um 15.00 Uhr; Ende: 9.4.1999 um 15.00 Uhr
- **Startkapital:** 500 DM (werden vom Kindergarten zur Verfügung gestellt)
- Restmaterialien befinden sich im Kindergarten
- Übernachtungsmöglichkeiten in den Räumen des Kindergartens
- Es soll kein privates Geld in das Projekt investiert werden
- Die Aktivitäten während der Planungsphase laufen neben Ausbildung/Schule
- Die Outdoor Trainerinnen sowie die Ausbilder sind während des Projektes anwesend
- Sie können im Projektbüro kontaktiert werden
- Es ist erlaubt, externe Helfer hinzuzuholen, diese müssen vor Beginn des Projektes im Projektbüro angemeldet werden. Am Montag (10.4.) gebt Ihr uns eine Dokumentation (in einer von Euch gewählten Form) zur Planung und Durchführung ab. Am selben Tag findet eine Projektauswertung statt.

Wir wünschen Euch viel Spaß bei der Planung und Durchführung des Projekts.

Da der Kindergarten in direkter Nachbarschaft des Unternehmens liegt, hatten die Auszubildenden die Möglichkeit, sich das Objekt vor Ort anzusehen. Das 48-h-Projekt war aus organisatorischen Gründen nur am Wochenende durchzuführen, da man sonst den Kindergarten hätte schließen müssen. Dies hatte zur Folge, dass die Auszubildenden selbst entscheiden konnten, ob sie das Projekt durchführen, ansonsten hätte sich der Betriebsrat eingeschaltet.

## **II. Kurzbeschreibung des Gruppenprozesses:**

Nach eingehender Diskussion entschieden sich die Auszubildenden gegen die Durchführung des Auftrages. Bei vorangegangener Abstimmung stand es 5:5, allerdings waren die Auszubildenden der Meinung, dass alle dafür stimmen müssten, um das Projekt durchzuführen. Gründe für das Ablehnen waren die anstehenden Klausuren im Blockunterricht und der erhebliche Aufwand zur Vorbereitung. Wir akzeptierten diese Entscheidung, luden aber noch einmal zu einer Gesamtauswertung des 48-h-Projekts ein.

## **III. Darstellung der Reflexionsergebnisse:**

Eine entscheidende Erkenntnis war, dass dieses Projekt nicht mit dem Outdoor-Training in Belgien vergleichbar war. Die Motivation dort war wesentlich höher, die Bereitschaft, sich auf neue Situationen einzulassen ebenfalls. Im Unterschied zu Belgien waren die Auszubildenden in Köln in einer anderen Situation. Neben Ausbildung, Schule und dem gestellten Projekt flossen plötzlich noch die familiäre Situation, Beziehungen etc. in den Entscheidungsprozess mit ein. Zu diesem Zeitpunkt gab es auch bereits die schon erwähnten Streitigkeiten innerhalb der Gruppe der Industriekaufleute.

Das Teamklima hat sich nach dieser gescheiterten Aktion weiter verschlechtert, was auch an den Ergebnissen des letzten TKI zu ersehen ist. Nach dieser Follow-On-Veranstaltung gab es keine weiteren Seminare mit dieser Auszubildendengruppe, die unserer Meinung nach zu einem positiveren Klima hätten beitragen können.

### **3.2 Aktueller Forschungsstand zum Outdoor-Training und Transfer**

Nach den Beschreibungen über das Praxisfeld und über die Outdoor-Programme geben wir im folgenden Abschnitt einen Überblick über existierende Studien im Bereich Outdoor-Aktivitäten zum Thema Wirkung und Transfer. Einige Erhebungen beschreiben wir dabei

ausführlicher. Dieser Abschnitt dient dazu, den bisherigen Forschungsstand zu erfassen und die Ableitung zu der vorliegenden Erhebung sowie den Untersuchungsfragen herzustellen.

### **3.2.1 Evaluationen zu Outdoor-Training im deutschsprachigen Raum**

Im deutschsprachigen Raum finden sich im Vergleich zum englischsprachigen relativ wenig veröffentlichte empirische Untersuchungen zum Thema Wirkung und Transfer im Bereich von Outdoor-Aktivitäten. Dies liegt wohl daran, dass sich der wissenschaftliche Anspruch an die Erlebnispädagogik in Deutschland erst in den letzten Jahren entwickelt hat. Ein weiterer Grund liegt möglicherweise darin, dass Erlebnispädagogik bzw. Outdoor-Aktivitäten an Universitäten und Fachhochschulen nur sehr langsam einen Stellenwert erlangen und folglich Forschungsprojekte selten sind. An der Sporthochschule in Köln gibt es bereits seit mehreren Jahren die Bestrebung, einen eigenen Lehr- und Forschungsbereich für den erlebnispädagogischen Ansatz aufzubauen. Dies wird jedoch offiziell immer wieder aus finanziellen Gründen abgelehnt. Die existierenden Studien wurden häufig von den Anbietern selbst in Zusammenarbeit mit universitären Einrichtungen durchgeführt.

#### **Die Wirkungsanalyse von Outward Bound**

Eine Studie von Outward Bound wurde in den Jahren 1985 bis 1989 von Jagenlauf und seinen Mitarbeitern im Auftrag von Outward Bound Deutschland durchgeführt.<sup>287</sup> Sie stellt eine empirische Analyse zur Wirklichkeit und Wirksamkeit der erlebnispädagogischen Kursangebote von Outward Bound Deutschland dar. Durch den Einsatz von Fragebögen, Interviews und teilnehmender Beobachtung wurden 40 Kurse mit ca. 2500 Teilnehmern evaluiert, und zwar im Hinblick auf die persönlichkeitsbildenden Effekte der Kursangebote. Hinzu kamen Befragungen von 900 ehemaligen Teilnehmern aus den Jahren 1965 bis 1980 sowie von Mitarbeitern, Lehrern und Eltern. Die Ergebnisse dieser Studie sind im Wesentlichen:

- 30 Prozent der Befragten gaben an, dass die Kurserlebnisse zu direkten Verhaltensänderungen geführt haben.
- 60 Prozent der ehemaligen Teilnehmer sprachen den Schlüsselerlebnissen, die sie während des Kurses hatten, einen Einfluss auf ihre Persönlichkeitsentwicklung zu.

- 70 Prozent der Befragten räumten sechs Monate nach Beendigung des Kurses den dort gemachten Erlebnissen eine starke Wirkung auf das eigene Verhalten ein.

Diese Studie hat einige neue Aspekte hervorgebracht, wie z.B. „Bei einer systematischen Kursnachbereitung könnte die Wirkung der Kurse stabilisiert und nachhaltiger gestaltet werden.“ Noch vor der vollständigen Veröffentlichung dieser Studie, wurden einige kritische Stellungnahmen dazu publiziert. Kritiker bemängeln die fehlende theoretische Einbettung, den mangelhaften Versuchsplan und die aus methodischen Gründen unzulässigen Interpretationen der Autoren.<sup>288</sup> Aufgrund fehlender Vergleiche mit anderen Jugendlichen oder Kontrollgruppen im Versuchsplan kann die Studie keine Gültigkeit beanspruchen. Bei den Befragungen wurde des Weiteren versäumt, die Einstellungen vor den Kursaktivitäten zu erfassen. Die Erfassung von Einstellungen lediglich nach den Aktivitäten berechtigt somit nicht zu Schlussfolgerungen über Einstellungsänderungen. Auffällig bei den Antwortmöglichkeiten der Fragebögen ist, dass die Items einen hohen positiven Aufforderungscharakter besitzen und die Tendenz zur sozialen Erwünschtheit unterstützt. Durch die Art der Fragestellungen sowie den Inhalt der vorgegebenen Antworten wird kaum eine Alternative zu ‚positiven Effekten‘ zugelassen.<sup>289</sup> Die Wirkungsanalyse von Outward Bound dient eher der Beschreibung von Phänomenen und kann als eine Vorstudie betrachtet werden, die zu weiteren hypothesenprüfenden Forschungsansätzen sowie zur Theoriebildung genutzt werden kann.

### **Das Ford-Jugendförderungsprogramm**

Die Ford-Werke in Köln integrieren den Ansatz der Erlebnispädagogik in ihr Jugendförderungsprogramm für die Berufsvorbereitung und Berufsausbildung. Das Programm sieht einwöchige Touren vor, die sich unterteilen in Berg-, Kanu-, Fahrrad- und Segeltouren. In den Jahren 1982 bis 1984 wurden einige Erfahrungen aus dem Programm untersucht. Dies geschah in Zusammenarbeit mit der Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung e.V. München, der Ford-Werke und der Arbeitsgruppe für Sozial- und Erlebnispädagogik Köln unter fachlicher Betreuung des Bundesinstituts für Berufsbildung. Die eingesetzten Methoden sind qualitativ und bestanden aus:

- teilstandardisierten Befragungen aller Programmteilnehmer
- gezielten Gesprächen mit den Pädagogen und

---

<sup>287</sup> vgl. Jagenlauf und Breß 1990

<sup>288</sup> vgl. Hermann 1999, S. 33



- ausführlichen Interviews mit einigen Teilnehmern.

Bauer relativiert die Untersuchung folgendermaßen: „Was dabei entstanden ist, darf nicht als komplette Evaluation der Erlebnispädagogik verstanden werden, aber doch als Illustration dafür, daß eine Reihe der herausgearbeiteten Lernchancen durchaus bei den Teilnehmern ankamen.“<sup>290</sup> Die verschiedenen Touren wurden zusätzlich mit Tagebüchern beschrieben und kommentiert. Bei den Tagebüchern wird deutlich, dass die Selbsterfahrungen nicht über kognitive Umwege hervorgehen, sondern in den Handlungssituationen erlebbar werden. Die Untersuchung zeigt, dass solche Touren eine Vielzahl an Lernchancen bieten über Soziales Lernen, Selbstüberwindung, Selbstentdeckung, Bewältigung unbekannter Situationen, Naturerleben usw. Die Studie lässt die Fragen offen, ob langfristige Veränderungen bewirkt werden, ob eine Woche ausreicht, ob es Unterschiede zwischen den Touren gibt und welche Programmteile die Veränderungen bewirkt haben. Bauer antwortet darauf: „So leicht sich diese Fragen stellen lassen und so berechtigt sie sind, so schwer vielleicht sogar: so wenig sind sie mit empirischen Mitteln eindeutig und hinreichend zu beantworten.“<sup>291</sup>

Die Ergebnisse der Befragungen sehen verkürzt folgendermaßen aus:

- 90 Prozent der Befragten schrieben den Touren nachhaltig positive Erlebnisse zu.
- 86 Prozent räumten ein, dass die Tour vor allem die Einsicht gelehrt hat, „daß ich auch Unbekanntes und Neues lernen kann“.
- 72 Prozent erlebten in Situationen, dass man in der Gruppe mehr leisten kann als allein.

Insgesamt war dieses Programm ein voller Erfolg sowohl im Hinblick auf die Übernahme von Jugendlichen in den Betrieb als auch auf die individuelle Entwicklung des sozialen Verhaltens.

Bei dieser Untersuchung wird hingegen auch deutlich, dass eine komplexe Erhebungssituation mit vielen verschiedenen Variablen und Einflüssen empirisch schwer zu fassen ist. So sind diese Touren nur als Bausteine im Gesamtprogramm der Ausbildung erforscht worden. Da aber von einer Wirkung des Gesamtprogramms ausgegangen werden muss, bleibt unklar, inwieweit Veränderungen der Jugendlichen nicht nachträglich dem ein oder anderen Programmteil zuzuordnen sind.

---

<sup>289</sup> ebd., S. 16

<sup>290</sup> Bauer et al. 1984, S. 114

<sup>291</sup> ebd., S. 113

## **Outdoor-Aktivitäten zur Persönlichkeitsentwicklung**

1992 publizierte Amesberger in Wien eine Studie, die der Frage nachging, inwieweit Outdoor-Aktivitäten die Persönlichkeitsentwicklung beeinflussen können. Die 50 Probanden waren eine Gruppe von Studenten und sozial benachteiligte bzw. straffällig gewordene Jugendliche, die für einen Zeitraum von sechs Monaten mehrere Outdoor-Aktivitäten mit unterschiedlicher Zeitdauer durchliefen. Sie wurden von insgesamt vier wissenschaftlichen Begleitern beobachtet und befragt. Als Instrumente diente eine Kombination von Interview, Fragebogen, Akteneinsicht und die teilnehmende Beobachtung. Die deutlichsten positiven Veränderungen wurden in den Kategorien ‚Selbstwertgefühl‘ und ‚Kommunikationsfähigkeit‘ festgestellt, aber auch die ‚allgemeine Befindlichkeit‘, die ‚Zielorientierung‘ und die ‚Konflikt- und Beziehungsfähigkeit‘ konnten gefördert werden.

Ein weiteres Ergebnis zu diesen positiven Resultaten ist die Erkenntnis, dass eine optimale Förderung nur durch eine Kombination verschiedener Programme erfolgen kann, da wesentliche Unterstützungsfunktionen des Alltags nicht durch Outdoor-Aktivitäten ersetzt werden können: „Eine optimale Förderung ist nur durch eine Kombination mehrerer Programme möglich.“<sup>292</sup> Amesberger stellt im Anschluss an die Studie einige neue Thesen auf, die weitere Untersuchungen erfordern. So zum Beispiel:

- Ein Outdoor-Programm ersetzt keine alltagsorientierten Unterstützungskonzepte wie (Um-) Schulungsprojekte, Wohnprojekte u.ä.
- Ein Follow-On muss weitgehend vom Projekt Outdoor-Aktivitäten abgekoppelt werden.
- Die Veränderungen der Teilnehmer in wesentlichen Persönlichkeitsmerkmalen durch Outdoor-Aktivitäten sind vom Alter, dem Ausmaß der Teilnahme und besonders von der Bereitschaft, sich auf Selbsterfahrung einzulassen, abhängig.
- Outdoor-Aktivitäten sind nur dann ökonomisch durchzuführen, wenn sie institutionell verankert werden.

## **Diplomarbeit an der Heinrich-Heine-Universität**

1998 wurde eine Diplomarbeit an der Heinrich-Heine-Universität in Düsseldorf von Donner und Lettow vorgelegt. In einem Teil dieser Arbeit beschäftigen sich die Autorinnen mit der qualitativ-empirischen Erforschung der Wirkung und des Transfers von Outdoor-Trainings. Es wurden Teilnehmerinterviews mit der Fragestellung durchgeführt, welche Wirkungen in Outdoor-Trainings erzielt wurden und inwieweit das Erlernte im Alltag um-

gesetzt werden kann. Die Teilnehmer kamen aus verschiedenen Gruppen und von verschiedenen Outdoor-Trainingsanbietern. Teilweise lag das Outdoor-Training bei den Interviewpartnern bis zu dreieinhalb Jahre zurück. Die Ergebnisse dieser Erhebung sind:

- Fünf Teilnehmer - von sieben insgesamt - verließen das Outdoor-Training mit einer hohen Transfermotivation und guten Vorsätzen.
- Alle Teilnehmer haben Kooperations- und Teamfähigkeit erlebt. Vier von ihnen konnten diese Erfahrungen in den Alltag übertragen.
- Alle Teilnehmer haben persönlich erfahren, wie schnell und intensiv ein Team zusammenwachsen kann. Fünf von ihnen konnten diese Erfahrung im Alltag nutzen.
- Fünf der sieben Teilnehmer erwarben Einsichten und Fähigkeiten im Bereich der Kommunikation. Vier gaben an, heute eine verbesserte Kommunikation zu besitzen.

Die Ergebnisse machen deutlich, dass ein Outdoor-Training einen wesentlichen Einfluss auf den Teamentwicklungsprozess hat. Die Untersuchung geht jedoch nicht auf konkrete transferunterstützende und transferhemmende Einflüsse ein. Ebenso erfährt man nicht, inwiefern die Teilnehmer die Erfahrungen nutzen konnten und wie sie ihre ‚guten Vorsätze‘ umgesetzt haben.

Weitere Evaluationsstudien wurden gefördert von der Stiftung deutsche Jugendmarke e.V. Bonn, von dem Institut für Therapieforschung (IFT) sowie von einigen Firmen, die an Outdoor-Trainings teilnahmen. Die firmenintern durchgeführten Evaluationen sind in den meisten Fällen schwer zugänglich, da sie nicht veröffentlicht, sondern vertraulich behandelt werden.

Die Studien im deutschsprachigen Raum sind überwiegend qualitativer Art und haben somit eine stärker beschreibende Funktion. Im Gegensatz dazu charakterisiert die englischen Studien der quantitative Ansatz der empirischen Sozialforschung.

Nach Sichtung der wesentlichen existierenden Studien in Deutschland kommen wir zu einigen methodischen Folgerungen. Im Vergleich zu der Outward-Bound-Studie und anderen qualitativen Studien werden wir für unsere Erhebung die Vorher-Befragung in das Untersuchungsdesign integrieren. Pre- und Post-Befragungen ermöglichen uns Schlussfolgerungen zu Einstellungs- und Verhaltensänderungen. Ein weiteres Defizit der referierten Studien sehen wir darin, dass die Hypothesenbildungen und Folgerungen hauptsächlich auf den Selbstaussagen der Teilnehmer und auf Beobachtungen der Forscher beruhen. Da dies

---

<sup>292</sup> Amesberger 1992, S. 234

von der subjektiven Sichtweise als auch der individuellen Reflexivität der Teilnehmer abhängt, prüfen wir die Möglichkeit einer Fremdeinschätzung durch Personen aus dem Unternehmen. Dadurch können wir zusätzliche Beobachtungen miteinbeziehen und eine größere Perspektive auf die Untersuchungsgruppe erhalten.

Inhaltlich berücksichtigt unsere Studie die Ergebnisse der bisherigen Untersuchungen. So werden wir speziell gestaltete Reflexionen und die systematische Kursnachbereitung in die Outdoor-Konzepten einbetten. Der inhaltliche Schwerpunkt unserer Untersuchung knüpft zum Teil an die existierenden Studien an. Wir gehen ebenso, wie bereits andere Wissenschaftler, der Transferfrage nach. Dabei werden wir auch Aspekte, wie z.B. die Transfermotivation überprüfen, aber unser Ziel ist es, überdies hinausgehend im konkreten Anwendungsfeld nach der Generalisierung, Umsetzung und Aufrechterhaltung von Verhalten zu fragen. Dabei sollen transferfördernde sowie -hindernde Einflüsse eine besondere Berücksichtigung finden.

Weitere Folgerungen für unsere Studie aus den Evaluationen zu Outdoor-Aktivitäten und Transfer formulieren wir in Kapitel 3.2.4

### **3.2.2. Evaluationen zu Outdoor-Training im englischsprachigen Raum**

Im englischsprachigen Raum ist Outward Bound der größte Anbieter von Outdoor-Aktivitäten. Vor allem in den USA und Australien wurden zahlreiche Erhebungen im Rahmen der Outward-Bound-Kurse durchgeführt. Bei Outward Bound USA beziehen sich viele Studien auf die Angebote für straffällig gewordene Jugendliche, Problemkinder (troubled youth) und verhaltensgestörte Jugendliche. Die Ergebnisse zeigen häufig eine Verbesserung der interpersonalen als auch der sozialen Kompetenzen, die in einigen Studien sogar in Bezug zu schulischen Leistungen gesetzt wurde. Bei dem OBBC (Outward Bound Bridging Course) zeigen die Teilnehmer signifikanten Verbesserungen im Bereich der schulischen Selbsteinschätzung ebenso wie in Hinsicht auf schulische Leistung. Die Methoden variieren, wobei quantitative Surveys, Inventorys und Questionnaires überwiegen.

Outward Bound Australia untersuchte einen Managementkurs mit einem Self Description Questionnaire. Ergebnis dieser Studie ist: ein signifikanter Zuwachs im Bereich von Zeit-

management, Sozialkompetenz, intellektueller Flexibilität, Selbstdisziplin, produktivem Teamworkverhalten und Führungsqualitäten.

Die nachstehenden Erläuterungen beziehen sich auf Bartel und Rehm, die eine Übersicht über verschiedene Evaluationen von Outdoor-Aktivitäten erstellten.<sup>293</sup>

Mit Forschungen in dem Bereich ‚experiential education‘<sup>294</sup> beschäftigen sich neben vielen Einzelstudien vor allem das Corporate Adventure Training Institute (CATI) an der Brock University in Kanada unter der damaligen Leitung von Simon Priest und die Association for Experiential Education (AEE) aus Colorado. Seit ca. zwei Jahren forscht Simon Priest für seine Firma eXperientia in Kooperation mit anderen Einrichtungen. Die CATI-Studien legen einen Schwerpunkt auf den Bereich der betrieblichen Bildung und sind deshalb für die vorliegende Untersuchung von besonderer Bedeutung. Bei den Erhebungen wird der Wirkung und teilweise dem Transfer der Seminare nachgegangen. Insgesamt wurden 25 verschiedene Studien durchgeführt, von denen einige Ergebnisse an dieser Stelle dargestellt werden:

- CATInate 1: Corporate Adventure Training (CAT) kann ein effektives Mittel für die Bildung von Teams sein. Es wurde ein *Pre-and-Post-Design* eingesetzt. Benutzt wurde ein quantitatives Testinstrument: das Team Development Inventory (TDI).
- CATInate 2: Ein CAT steigert die Teamfähigkeit in verschiedenen Teams zwischen 22 und 41 Prozent (Messinstrument TDI). Persönliche Interviews einen Monat nach dem CAT geben Hinweise auf innerbetriebliche Transferhemmnisse, z.B. keine Gelegenheit, neue Verhaltensweisen anzuwenden. Das ergibt die Folgerung, dass auch nach einem Kurs nach Möglichkeiten gesucht werden sollte, um die Teamarbeit weiter zu stärken.
- CATInate 3: Die Teambildung hat bei der Gruppe ohne Follow-On die niedrigsten Werte, Vergleichsgruppen mit Follow-On oder Selbstbegleitung (self facilitating) haben zwischen 10 und 25 Prozent höhere Teamwerte. Folgerung: Nachbereitungen haben einen signifikanten Einfluss auf den Transferprozess im Team.
- CATInate 12: Die Reihenfolge der Outdoor-Aktivitäten hat einen Einfluss auf die Teamwork-Entwicklung. Folgerung ist, dass die richtige Sequenz entscheidend ist. Eine falsche Abfolge kann die Entwicklung eines Teams behindern.

---

<sup>293</sup> Artikel in der Zeitschrift *erleben & lernen* 5/96 und 6/96: „Evaluationen von Outdoor-Aktivitäten“

<sup>294</sup> experiential education (engl.): Oberbegriff entspricht der Erlebnispädagogik.

- CATInate 16: Der Einsatz von Hochseilstationen mit gegenseitigem Sichern steigert sowohl das partnerschaftliche Vertrauen als auch das Selbstvertrauen. Eine speziell auf Selbstvertrauen ausgerichtete Nachbesprechung war effektiver in drei von fünf Skalen als eine generelle Nachbesprechung des Prozesses.
- CATInate 22: Kurzzeitprogramme wirken nicht lange. Sie können zwar etwas bewirken, aber ohne Follow-On haben sie oft nur eine geringe Wirksamkeit. Messinstrument: Strukturiertes Interview dreimal eingesetzt, bis zu einigen Monaten nach dem Training.
- CATInate 23: Die Länge eines Programms beeinflusst die Wirkung. Ein zusammenhängendes Fünf-Tage-Seminar ist weniger effektiv als fünf einzelne Outdoor-Tage, die einmal monatlich stattfinden. Das Programm-Setting, egal ob In- oder Outdoor-Aktivitäten, beeinflusst die Teamentwicklung jedoch nicht.

Auch Ewert stellte in einer Studie fest, dass ein großer Anteil der Untersuchungsmethoden im Bereich der Erlebnispädagogik bzw. ‚experiential education‘ von quantitativer Natur ist und sich hauptsächlich auf die Wirkungen konzentrieren. Da die Geldgeber ein Hauptinteresse an der Wirkungsanalyse haben, ist dies nicht verwunderlich. Ewert fordert eine verbesserte wissenschaftliche Methodik durch den Einsatz von qualitativen Methoden, damit der Untersuchungsprozess nicht zu einer reinen Datensammlung verkommt.<sup>295</sup> Hier liegt ein Kritikpunkt der bisherigen erlebnispädagogischen Forschung. Die Untersuchungen sollten mehr nach dem ‚Warum‘ der festgestellten Veränderungen fragen und weniger nach dem ‚Wieviel‘ der Veränderungen. Dazu eignen sich qualitative Methoden, die den theoretischen Einblick geben könnten, um so die Ergebnisse quantitativer Studien erklären zu helfen.

### 3.3.3 Transferevaluationen

Bei den Transferevaluationen lassen sich zwei Hauptströmungen differenzieren. Der eine Ansatz wird als quantitativ messend, forschungsorientiert oder als Ergebnis- bzw. output-Evaluation bezeichnet. Diese Strömung orientiert sich an den Prinzipien experimenteller Versuchsplanung. Diese „zielt auf retrospektive Kontrollen evaluationsrelevanter und irre-

---

<sup>295</sup> vgl. Ewert in: erleben & lernen 6/96, S. 175

levanter Effekte ab und versucht Kriterienveränderungen möglichst unzweideutig und statistisch exakt zu ermitteln.“<sup>296</sup>

Dieser Forschungsrichtung gegenüber steht der qualitativ-beschreibende, anwendungsorientierte oder als Prozessevaluation bezeichnete Ansatz. Dies umfasst auch die sogenannte Handlungsforschung, oft als *zieloffene* Evaluation mit Entdeckungsansatz bezeichnet, und die Aktionsforschung. Dieser Ansatz „zielt auf Kontrollen zur Durchführungsoptimierung ab und beabsichtigt, die Intervention in sukzessiven Schritten an bestimmte Erfolgserwartungen heranzuführen.“<sup>297</sup>

Einen Vergleich dieser unterschiedlichen Forschungsrichtungen stellte Nork an. Sie fand heraus, dass sich die Auswirkungen von Trainingsprogrammen umso zuverlässiger nachweisen lassen, je differenzierter die Evaluationsmethoden und -designs gewählt werden, die sich an bestimmten Standards (Pre- und Posttests, Kontrollgruppen) orientieren.<sup>298</sup> Des Weiteren stellte sie fest, dass die vorherrschende, stark quantitativ ausgerichtete Forschung in eine Sackgasse geraten ist, „aus der es nur gemeinsam mit den qualitativ orientierten Forschungsmethoden einen Ausweg gibt, der zu fundierten und aussagefähigen Evaluationsergebnissen führt.“<sup>299</sup> Die qualitativen Methoden und Verfahren können beeinflussende Determinanten (siehe Kap. 2.2.3.2) berücksichtigen und eignen sich insbesondere zur Erhebung von Einstellungs- und Verhaltensänderungen. Die Studie von Latham und Saari 1979 in einem US-amerikanischen Unternehmen kann beispielhaft dafür betrachtet werden, dass die Evaluation von Verhaltensänderungen durch eine Kombination von qualitativen und quantitativen Methoden möglich ist.<sup>300</sup> 40 randommäßig<sup>301</sup> ausgewählte Vorgesetzte wurden in eine Test- und Kontrollgruppe aufgeteilt, ohne dass sie wussten, welcher Gruppe sie angehörten. Die Inhalte des Trainings waren: Einführung eines neuen Organisationsmitglieds, Anerkennung zeigen, Motivation von Mitarbeitern mit unzureichender Leistung, Korrektur schlechter Arbeitsgewohnheiten, Reduktion von Absentismus und Fluktuation, Bewältigung von Widerstand gegen Veränderungen.

Die Einführung in das jeweilige Thema erfolgte durch einen Film, der die zentralen Lernpunkte benannte. Anschließend erfolgte eine Gruppendiskussion über die Effektivität des Modells. Danach sollten jeweils zwei Trainees in Form eines Rollenspiels eine Situation nachspielen, die das Thema berücksichtigt und innerhalb des letzten Jahres im beruflichen

---

<sup>296</sup> Müller 1987, S. 208

<sup>297</sup> ebd., S. 208

<sup>298</sup> vgl. Nork 1989, S. 144

<sup>299</sup> Nork 1989, S. 145

<sup>300</sup> vgl. Nork 1989, S. 133 ff.

<sup>301</sup> random (engl): zufällig

Alltag stattgefunden hat. Der Bezug zum Tätigkeitsfeld wurde somit direkt hergestellt. Im Anschluss an das Rollenspiel bekamen die Trainees, die es durchgeführt haben, hinsichtlich der Effektivität der Demonstration der Verhaltensweisen ein Feedback von der Gruppe.

Es gab mehrere Trainings Sitzungen im Abstand von einer Woche. Die Vorgesetzten der Trainees waren durch ein Kurz-Training mit Hilfe von Rollenspielen in die Inhalte sowie Zielverhaltensweisen eingeführt, damit sie die neuen Verhaltensweisen der Trainees verstärken würden. Die Ergebnisse dieser Studie wurden durch vier Methoden gemessen:

1. Fragebogen zu Reaktionen: Direkt nach Beendigung des Trainings und acht Monate danach wurde eine Fünf-Punkte-Skala mit Fragen zu Verhaltensweisen und Reaktionen mit Kollegen und Vorgesetzten eingesetzt. ⇒ Die Reaktionen der Trainees waren positiv. Auch acht Monate nach dem Training sind die positiven Reaktionen erhalten geblieben.
2. Die Überprüfung der Lernebene sechs Monate nach dem Training geschah durch einen Fragebogen mit Situationsbeschreibungen, die von den Trainees beantwortet werden mussten. ⇒ Die Trainees zeigten signifikant höhere Werte als die Kontrollgruppe. ebenso waren die Trainees in der Lage, das im Training Gelernte auf unterschiedliche Situationen zu transferieren.
3. Verhaltensmessungen erfolgten drei Monate nach dem Training durch Rollenspiele, die im Trainingsprogramm behandelte Situationen beinhalteten. Diese wurden auf Tonband aufgezeichnet und von Vorgesetzten, die das Verhalten der Trainees betrachteten, ausgewertet. ⇒ Die Testgruppe erhielt signifikant höhere Bewertungen als die Kontrollgruppe.
4. Die Leistungs-Bewertung erfolgte anhand einer Fünf-Punkte-Skala sowohl sechs Monate vor als auch ein Jahr nach dem Trainingsprogramm. Die Beurteilungskriterien wurden aus der Arbeitsplatzanalyse hinsichtlich effektiven Verhaltens herausgefiltert. ⇒ Vor dem Training wurde kein Unterschied zwischen Test- und Kontrollgruppe festgestellt. Ein Jahr nach dem Training wiesen jedoch die Trainees signifikant höhere Leistungen auf und arbeiteten effektiver.

Das gesamte Trainingsprogramm konnte als Erfolg verbucht werden.

Dieses sorgfältige Evaluationsdesign erfordert zwar einen großen Aufwand, zeigt aber auch, dass es durch die verschiedenen Methoden und Evaluationsebenen durchaus möglich ist.



Da die Anzahl der Konzepte bzw. Modelle zur Transferevaluation bereits 1980 auf mehr als 20 geschätzt wurde,<sup>302</sup> stellen wir in dem Rahmen unserer Arbeit nur zwei bekannte Modelle vor.

## **CIPP**

Der pädagogische Entwurf von Stufflebeam beschreibt vier Evaluationsfelder, die auf verschiedene Ebenen der Bildungsmaßnahme abzielen und verzahnt sind:<sup>303</sup>

- Kontext- und Zielevaluation (**C**ontext)
- Input-Evaluation (**I**nput)
- Prozess- bzw. Verlaufsevaluation (**P**rocess; formative Evaluation)
- Produktevaluation (**P**roduct; summative Evaluation) Transferevaluation.

Anhand quantitativer und qualitativer Messungen wird auf verschiedenen Ebenen der Erfolg der Maßnahme festzustellen versucht.

## **Vier-Ebenen-Modell von Kirkpatrick**

1976 entwickelte Kirkpatrick sein Modell ausschließlich für die Bewertung von Trainingsmaßnahmen. Er unterscheidet dabei vier Level:

Step one: **Reaction** - How well did the conferences like the program?

Step two: **Learning** - What principles, facts and techniques were learned?

Step three: **Behaviour** - What changes in job behaviour resulted from the program?

Step four: **Results** - What were the tangible results of the program in terms of reduced cost, improved quality, improved quantity etc.?

Dieses Modell entspringt der summativ ausgerichteten Evaluationsforschung. Viele US-amerikanischen Veröffentlichung orientieren sich daran. Dieses Modell fand u.a. Berücksichtigung bei einem auf Outdoor basierendem Trainings (OBT) Programm in den USA.<sup>304</sup>

Die Bestrebung bei der Erhebung des OBT lag vor allem darin, die **Results**, Level 4, festzustellen. Die Teilnehmer dieses Programms durchliefen drei Phasen, von jeweils einem Tag mit niedrigen und hohen Seilgarten-Elementen. Die Reflexionen fanden nach jeder Übung und zwischen den Phasen durch ein Follow-On-Programm statt. Die Erhebung von Level 1-3: Angemessenheit des Programms, persönliche Weiterentwicklung, Team-Effektivität, neues Verhalten und Veränderungen im Arbeitsalltag erfolgte durch zwei ver-

---

<sup>302</sup> vgl. Ullrich 1995, S. 30

<sup>303</sup> vgl. Ullrich 1995, S. 30

schiedene Fragebögen (open response questionnaires), die vor dem Programm sowie drei und sechs Monate danach von den Probanden ausgefüllt wurden. Statistisch signifikante Ergebnisse wurden drei Monate nach dem Programm in fast allen Dimensionen festgestellt. Sechs Monate nach dem Training lagen jedoch lediglich signifikante Veränderungen zu Kommunikation und Teameffektivität vor. In einem nächsten Schritt wurden die im Zusammenhang mit dem OBT spezifisch festgestellten Veränderungen im Arbeitsprozess der Teilnehmer aufgelistet und in einem Workshop mit Managern der Firma in Bezug zu Kostenreduzierung und Einnahmesteigerung betrachtet. Dadurch wurde die Brücke von Level 3 zu Level 4 geschlagen (from behavior to results). Zunächst wurden Veränderungen im Unternehmen identifiziert, wie z.B. gestiegene Einkünfte durch die Rückkehr zufriedener Patienten und die Abnahme der Kündigung von Seiten der Belegschaft. Nach genauer Überprüfung konnte festgestellt werden, dass die Verhaltensänderungen, die durch das OBT herbeigeführt wurden, wie beispielsweise die Steigerung der Arbeitseffektivität, einen positiven Effekt auf unternehmerische Ziele wie Kosteneinsparungen haben. Ein wesentlicher und sehr wichtiger Schritt bei der Überprüfung der **Results** ist die umfangreiche und detaillierte Analyse von Organisationsstrukturen und betrieblichen Veränderungen. Nach Kirkpatrick ist die Erhebung von Trainingserfolgen durch Level vier recht kritisch zu betrachten.<sup>305</sup>

### 3.2.4 Folgerungen für die Erhebung

Aufgrund der bereits vorliegenden Studien zu Outdoor-Programmen entschieden wir weniger der Wirkung, als vielmehr der Transferfrage nachzugehen. Im Unterschied zu den bisherigen Studien ist dabei unser Ziel, Forschungsdefizite in Bezug auf die konkrete Umsetzung des Gelernten und die Aufrechterhaltung im Alltag auszugleichen. Als Basis-Modell dient dabei das integrative Bedingungsmodell des Transfers (siehe Kap. 2.2). Welche Faktoren aus dem Arbeitsumfeld beeinflussen den Transfer und die Entscheidung des Teilnehmers zum Transfer? Die CATinate Untersuchungen haben ihren Schwerpunkt auf den methodischen Aspekten der Outdoor-Konzepte, so wurde beispielsweise erfragt, ob ein Fünf-Tages-Seminar effektiver ist als fünfmal ein Outdoor-Tag. In unserer Erhebung geht

---

<sup>304</sup> vgl. Kirkpatrick 1998, S. 204

<sup>305</sup> vgl. Kirkpatrick 1998, S. 213

es nicht darum, einzelne Aspekte des Outdoor-Programms zu erheben, sondern wir betrachten das Funktionsfeld in dem das Gelernte Anwendung findet.

Die folgenden Punkte verdeutlichen die Charakteristika unserer Erhebung:

- Einsatz von qualitativen und quantitativen Untersuchungsmethoden
- Pre- und Post-Tests über einen längeren Zeitraum
- Erfassung der Wirkung und anschließende Überprüfung des Transfers dieser Wirkung z.B. die Umsetzung des Erlernten und Verhaltensänderungen.
- Es wird der Frage der Transferunterstützung als auch der Transferhinderung von Veränderungen aus dem Outdoor-Training in den beruflichen Alltag nachgegangen.
- Wir streben eine Studie an, die sowohl den Teamaspekt als auch den Aspekt der persönlichen Entwicklung über einen längeren Zeitraum untersucht.

Angesichts der CATI-Ergebnisse werden ein Follow-On-Seminar sowie speziell gestaltete Nachbesprechungen Berücksichtigung bei der Konzeption des Trainingsablaufs finden. Um der Kritik<sup>306</sup> an bisherigen erlebnispädagogischen Forschungen Rechnung zu tragen, sieht das Design eine Kombination von qualitativen und quantitativen Methoden in einem Pre- und Post-Test-Design, vor.

Da (zu diesem Zeitpunkt) auf keine adäquate Voruntersuchung zurückgegriffen werden konnte, welche die Individualität der Teilnehmergruppe berücksichtigt hätte, entwickeln wir ein neues Design mit bisher für diesen Bereich unerprobten Instrumenten.

Der nachfolgende Teil enthält:

- Die Überlegungen zur Untersuchung
- Die empirisch theoretischen Grundlagen
- Die eingesetzten Methoden
- Den tatsächlichen Ablauf der Untersuchung

### **3.3 Grundsätzliche Überlegungen zur Erhebung**

Der Anlass zu der Untersuchung entstand bei uns aufgrund der praktischen Tätigkeit als Outdoor-Trainerinnen. Die Vorbehalte seitens der Unternehmen gegenüber dieser ,exoti-

---

<sup>306</sup> s.o. Nork, Ewert und Wirkungsanalyse Outward Bound

schen' Trainingsform lassen nach. Dadurch ist ein Outdoor-Training bei einigen Firmen zum festen Bestandteil der Aus- und Weiterbildung geworden.<sup>307</sup> Dabei ist festzustellen, dass nach wie vor auf die Evaluation der Maßnahmen in der Praxis häufig verzichtet wird. Dies scheint u.a. folgende Ursachen zu haben: fehlendes Evaluationsbewusstsein, Kosten der Evaluation, Ängste der Beteiligten und der Mangel an Instrumenten. Infolgedessen wird immer noch die Frage nach der Dauer der Wirkungen gestellt. Ferner sollte erforscht werden, ob ein Transfer der Einstellungs- und Verhaltensmodifikationen vom Lernfeld in das Funktionsfeld erfolgt. Die direkten Effekte nach einem Outdoor-Training wurden bereits in einigen Untersuchungen erhoben, sodass hierzu Ergebnisse vorliegen.<sup>308</sup> Wie bereits im vorhergehenden Kapitel erwähnt, gibt es im deutschsprachigen Raum bislang keine Langzeitstudie, welche die Einzelfälle in Bezug auf den Transfer des im Outdoor-Training Gelernten in das berufliche Umfeld untersucht. Die Unklarheit besteht darin, ob die festgestellten Lernerfahrungen und Veränderungen ihre Anwendung auch längerfristig im beruflichen Alltag finden. Häufig werden Teilnehmer am Ende von Outdoor-Trainings gebeten, realistische Ziele für den Berufsalltag sowie Handlungsvereinbarungen zu formulieren. Werden diese Ziele erreicht und die Handlungsvereinbarungen eingehalten? Welche Probleme haben die Teilnehmer bei der Umsetzung ihrer Ziele? Einen weiteren Aspekt der Erhebung stellt die Einbindung von Outdoor-Training in die betriebliche Erstausbildung dar.

Die von uns gewählte Untersuchungsgruppe sind die Auszubildenden des Kölner Unternehmens Cosmopolitan Cosmetics GmbH, die mehrere Outdoor orientierte Bausteine im ersten Jahr ihrer Ausbildung durchlaufen.<sup>309</sup> Aufgrund dieser Ausbildungssituation lautet eine weitere Fragestellung: Inwiefern unterstützt ein Outdoor-Training die Entwicklung der sogenannten Schlüsselqualifikationen direkt nach der Schulzeit und zu Beginn der Berufsausbildung?

Durch die praktische Tätigkeit entstanden diese und andere Fragen, die durch die Erhebung zu brauchbaren Hypothesen für den Bereich Outdoor-Training formuliert werden sollen, um weiterführende umfassende hypothesenprüfende Studien anschließen zu können. Es dient somit auch zur Vorbereitung der wissenschaftlichen Forschung, in der eine objektivierende, valide und repräsentative Prüfung der mittels qualitativer Verfahren aufgeworfenen Hypothesen erfolgt.<sup>310</sup> Das Ziel der Erhebung ist demnach die Hypothesengenerierung.

---

<sup>307</sup> vgl. Kap. 1.1.

<sup>308</sup> vgl. Kap. 3.2 Evaluationen von Outdoor-Aktivitäten, z.B. CATI 1

<sup>309</sup> Die Untersuchungsgruppe und das Unternehmen werden in Kap. 3.5 ausführlich beschrieben.

<sup>310</sup> vgl. Engler 1997, S. 59

Zusammenfassend wird in der Erhebung hauptsächlich der Frage nachgegangen, inwiefern die durchgeführten Outdoor-Aktivitäten eine **direkte** als auch eine **längerfristige** Veränderung auf das Teamklima und die Entwicklung von berufsbezogenen Persönlichkeitsmerkmalen der Untersuchungsgruppe hervorgerufen haben. Ein hinzukommendes Erhebungsziel ist die Exploration von weiteren Veränderungen, die ein Outdoor-Training herbeiführt und inwiefern die Teilnehmer einen Zusammenhang zwischen den Erfahrungen im Training und dem beruflichen Alltag herstellen.

### 3.4 Begründung der Erhebung

Zunächst strebten wir eine hypothesenprüfende Erhebung an, um der Frage der Regelmäßigkeit wie auch der Verallgemeinerung von Veränderungen, die durch ein Outdoor-Training initiiert sowie in den Alltag transferiert werden, nachzugehen. Dies wurde jedoch während der Entwicklung des Forschungsprozesses verworfen. Die Gründe dafür waren:

- Probleme bei der Hypothesenbildung, welche die Individualität der Teilnehmergruppe berücksichtigen
- Repräsentativitätsproblem: nur eine Untersuchungsgruppe mit  $N = 10$
- Zu viele unkontrollierbare Variablen, z.B. Trainer, Unterkunft, betriebliche Voraussetzungen, die Ausbilder aus der Firma
- Kein Kontrollgruppendesign: Es konnte keine Kontrollgruppe eingesetzt werden, da innerhalb des untersuchten Unternehmens keine äquivalente Gruppe zur Verfügung stand. Trotz intensiver Bemühungen konnte auch kein vergleichbares Unternehmen mit einer Gruppe von Auszubildenden gewonnen werden. Eine nicht-äquivalente Gruppe hätte das Problem, alle Variablen während der Untersuchung konstant zu halten<sup>311</sup>, nicht gelöst. Somit mussten wir auf den Einsatz einer Kontrollgruppe verzichten.

Aus diesen Gründen wählen wir die kasuistisch<sup>312</sup> deskriptive<sup>313</sup> Methode zur Hypothesengenerierung und Theoriebildung durch Einzelfallstudien. Der Begriff ‚Fall‘ gilt nicht ausschließlich für Individuen, sondern auch für Gruppen.<sup>314</sup>

---

<sup>311</sup> vgl. Brown, 1980

<sup>312</sup> Kasuistik: Versuch und Methode, die nicht von allgemeinen, umfassenden, sondern spezifischen, für möglichst viele Einzelfälle geltenden (Regelungen) Situationen ausgeht (Beschreibung von Fällen).

<sup>313</sup> deskriptiv = beschreibend

<sup>314</sup> vgl. Fatke 1997, S. 61

### 3.4.1 Methodenwahl

Die Entscheidung über einen Forschungsansatz sollte nur in Verbindung mit einer Zielsetzung erfolgen. Wie bereits erwähnt hat die empirische Sozialforschung die Ziele, Phänomene der realen Welt möglichst objektiv zu beschreiben. Zu diesen Untersuchungen sozialer Realität stehen Methoden zur Verfügung, die einen annehmbaren Grad von Verbindlichkeit haben.<sup>315</sup> Allerdings standen sich bei der Verfolgung dieser Ziele zwei Grundpositionen der Erfahrungswissenschaft gegenüber: der qualitative und der quantitative Ansatz. Vor allem zu Beginn der 70er-Jahre setzte eine intensive Methodendebatte ein, in der kontroverse Auseinandersetzungen über den Einsatz von qualitativen und quantitativen Methoden geführt wurden, die sich durch Gegenüberstellungen<sup>316</sup> und Abgrenzungen charakterisierten.<sup>317</sup> Es wurden sich einander ausschließende Forschungsmethoden thematisiert, wodurch sich die Polarisierung von qualitativen versus quantitativen Methoden entwickelte.<sup>318</sup> Mittlerweile sind die methodologisch geführten Debatten über diese Kontroverse abgeklungen, da es weder **die** qualitative noch **die** quantitative Methode zu geben scheint,<sup>319</sup> worauf die Kombination bzw. Verknüpfung von qualitativen und quantitativen Verfahren entstand.<sup>320</sup>

Häufig wird von Methodenvielfalt, Methodenkombination und Triangulation<sup>321</sup> gesprochen. Denzin unterscheidet fünf verschiedene Erkenntnisstrategien der Triangulation mit dem Ziel, die Validität von Befunden in empirischen Untersuchungen zu erhöhen.<sup>322</sup> Unter anderem spricht er von der Methoden-Triangulation, die insbesondere die Kombination von qualitativen und quantitativen Methoden beinhaltet. In der Triangulation von qualitati-

---

<sup>315</sup> vgl. Komrey 1980, S. 30

<sup>316</sup> vgl. hierzu die schematisch zusammengefassten Unterschiede in Lamnek 1988, S. 228

<sup>317</sup> Auch wenn hypothesenprüfende Forscher qualitative Methoden nicht grundsätzlich ablehnen, so sehen sie diese doch unter anderen Vorzeichen. Hypothesenprüfende Forscher halten die explorative Forschung nur insofern für notwendig, um nach der Exploration zu einer Hypothesenformulierung zu kommen. Erst die anschließende nomologische Deduktion gebe objektive, reliable, valide und repräsentative Auskunft über gesellschaftliche Zusammenhänge. Die qualitative Forschung hingegen hält die Hypothesenprüfung für inflexibel und geht von einem anderen Begriff der sozialen Realität aus, sodass ihrer Ansicht nach mit quantitativen Methoden unangemessene Ergebnisse erzielt werden.

<sup>318</sup> vgl. Hopf und Müller 1994, S.44; Engler 1997, S. 118

<sup>319</sup> vgl. Huber und Mandl 1982; Feger und Bredenkamp 1983

<sup>320</sup> vgl. Lamnek 1988; Hurrelmann 1991

<sup>321</sup> Triangulation: Von Denzin 1970 eingeführter Begriff, der ursprünglich aus der Landvermessung stammt. Beinhaltet die exakte Positionsbestimmung eines Punktes von mindestens zwei unterschiedlichen anderen Punkten. In dieser Metapher drückt sich Denzins Hoffnung aus, die Gültigkeit einer Studie durch den Einsatz unterschiedlicher Methoden zu verbessern. Filding 1986, Strauss 1991, setzten Triangulation nicht ein, um eine ‚objektive‘ Wahrheit anzustreben, sondern um mehr Tiefe in die Analyse zu bekommen, und zur Hypothesengenerierung.

ven und quantitativen Methoden sehen sowohl Denzin als auch Lamnek die Chance, dass die quantitative Forschung zur weiteren Exploration sowie zur Absicherung der Daten zusätzliche qualitative Methoden verwenden kann. Auch diese Methodenkombination wird von empirischen Sozialforschern kontrovers diskutiert, folglich ist der Dissens nicht überwunden. Das Verhältnis der zwei Methoden ist weitgehend ungeklärt. Hinzu kommt, dass unter der Methodenvielfalt oft Unterschiedliches verstanden wird. Beispielhaft für die Kombination unterschiedlicher Methodenzugänge sind die Studie über die Arbeitslosen von Marenthal sowie die Jugendstudien vom Jugendwerk der Deutschen Shell.

Die angestrebte *Methodenintegration* scheint nicht immer zu gelingen. Es wird die Frage gestellt, ob sich die Kombination von qualitativen und quantitativen Methoden „lediglich auf die Erhebung oder auch auf die Auswertung der Daten bezieht“<sup>323</sup>. Dies liegt ursächlich daran, dass ungeklärt ist, wie die gewonnenen Daten aufeinander zu beziehen sind. Dies sind methodische Fragen, aber sie sind auch mit dem jeweiligen theoretischen Hintergrund und der Fragestellung einer Untersuchung verbunden. „Eine Kombination qualitativer und quantitativer Methoden ist nicht auf ‚algorithmischem‘ Wege, d.h. durch die Anwendung einer eindeutig definierten Abfolge von Operationen zu erzielen, sondern wird über eine substanzwissenschaftliche Einbettung realisiert, in welcher der gewählte Gegenstandsbereich und die Fragestellung der Untersuchung die Art der Methodenverknüpfung beeinflussen.“<sup>324</sup> Obgleich noch viele Fragen offen sind, sieht man die Vorzüge darin, dass unterschiedliche Aspekte und Facetten des Untersuchungsgegenstandes beleuchtet werden, die Komplexität des sozialen Geschehens dargestellt sowie analysiert werden kann, um somit eine differenzierte Erkenntnis zu gewinnen.<sup>325</sup> Ein weiterer entscheidender Vorteil wird darin gesehen, dass die Schwächen der jeweiligen Einzelmethode durch die Kombination mit anderen erkannt und ausgeglichen werden können.

### 3.4.2 Folgerung für die vorliegende Untersuchung

Um möglichst umfangreiches Datenmaterial zu den oben genannten Hauptfragestellungen zu erhalten, entschieden wir uns, eine Kombination aus zwei quantitativen Erhebungsin-

---

<sup>322</sup> vgl. Treumann 1998, S. 155

<sup>323</sup> Engler 1997, S. 125

<sup>324</sup> Treumann 1998, S. 166

<sup>325</sup> ebd., S. 126

strumenten und einem qualitativ ausgerichteten Instrument einzusetzen. Folgende Instrumente wurden eingesetzt:

- Problemzentriertes Interview – PI
- Bochumer Inventar zur berufsbezogenen Persönlichkeitsbeschreibung – BIP
- Team-Klima-Inventar – TKI

Durch diese neue Triangulation nutzen wir die unterschiedlichen Zugangsweisen der einzelnen Methoden auf unseren Untersuchungsgegenstand. Dadurch kommt der Multiperspektive eine besondere Bedeutung zu. Wir unternehmen den Versuch für die Interpretation, das gewonnene Material aus beiden Ansätzen aufeinander zu beziehen. Dies gilt sowohl während des Forschungsprozesses als auch in der Gesamtauswertung. Die Erhebungen erfolgen nahezu zeitgleich, wobei die Interviews nach den Fragebögen folgen, sodass gezielte Nachfragen in Bezug auf die Ergebnisse der quantitativen Instrumente möglich sind. Die verschiedenen Ansätze treten nicht als Konkurrenten auf, da in eine Richtung und zu den gleichen Fragestellungen geforscht wird. Durch den Bezug aller Daten auf den Gesamtkontext kann zudem eine hohe Validität erreicht werden.

### **3.5 Darstellung des Untersuchungsplans**

Nachdem die Entscheidung für eine Methodenkombination getroffen sowie die Instrumente<sup>326</sup> gesucht und gefunden wurden, erfolgte die Festlegung eines Untersuchungsplans mit den Messzeitpunkten. Dabei wurde berücksichtigt, dass gerade im Bereich des Transfers von sozialen und persönlichen Kompetenzen davon auszugehen ist, dass Verhaltensänderungen nicht sofort im Anschluss oder sogar während der Trainingsmaßnahme stattfinden. Veränderungen können zwar bereits während des Trainings deutlich werden, aber im Sinne des Sleeper-Effekts kann es auch sein, dass sich die Auswirkungen erst einige Wochen nach dem Training einstellen. Im Gegensatz dazu kann auch der umgekehrte Fall eintreten, indem die Teilnehmer bereits neue Verhaltensweisen über die Zeit hinweg in Frage stellen und alte Verhaltensmuster wieder auftreten. Um eine Aussagefähigkeit über langfristige

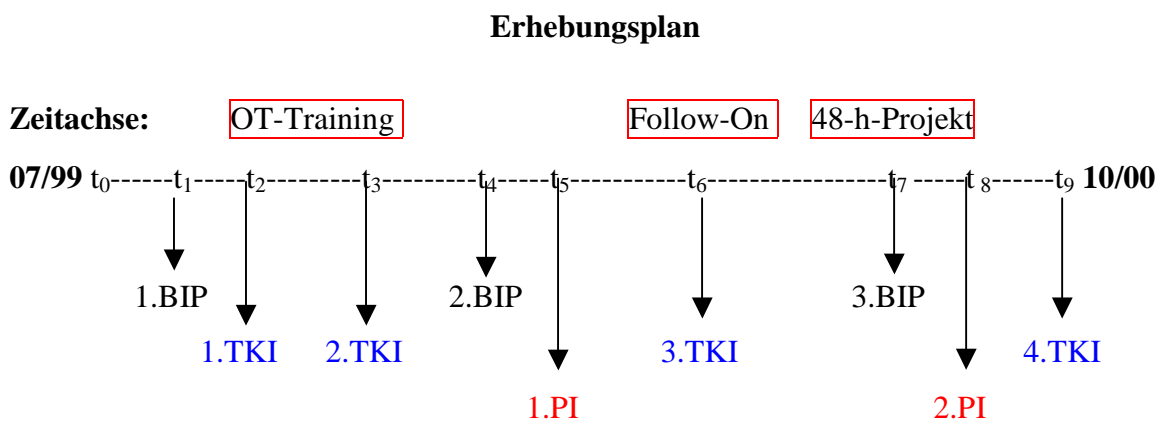
---

<sup>326</sup> Das qualitative und die zwei quantitativen Erhebungsinstrumenten werden in Kapitel 4.5 näher erläutert und diskutiert.



Effekte treffen zu können, sind mehrere Untersuchungszeitpunkte über einen längeren Zeitraum wünschenswert.<sup>327</sup>

Aufgrund dieser Überlegungen wurde der vorliegende Untersuchungsplan entworfen, um sowohl die direkten Veränderungen zu erheben als auch den längerfristigen Transfer festzustellen.



### Zeitlicher Ablauf

$t_0$  bis  $t_1$ : Projektplanungsphase Juli bis Oktober

$t_1$ : 22.10.1999

$t_2$ : 24.10.1999

zw.  $t_2$  und  $t_3$ : Outdoor-Training 24. - 29.10.1999

$t_3$ : 29.10.1999

$t_4$ : 19.11.1999

$t_5$ : Ende November

$t_6$ : Follow-On 23. März 2000

zw.  $t_6$  und  $t_7$ : 48-h-Projekt im Mai

$t_7$ : 26.06.2000

$t_8$ : Anfang bis Mitte Juli

$t_9$ : 16.10.2000

Abb. 19: Erhebungsplan

### 3.6 Darstellung der Untersuchungsinstrumente

Im Folgenden werden die von uns angewandten Methoden sowohl in ihrer Theorie als auch in der praktischen Durchführung präsentiert. Wie bereits erwähnt, operieren wir mit

<sup>327</sup> vgl. Latham und Saari 1979

einer Methodenkombination, bestehend aus qualitativen und quantitativen Instrumenten, mit dem Ziel hypothesengenerierend zu forschen.

### 3.6.1 Darstellung des qualitativen Ansatzes

Unter dem Begriff ‚qualitative Sozialforschung‘ werden verschieden Ansätze zusammengefasst, die ein „heute weit verbreitetes einseitiges naturwissenschaftliches-quantitatives Wissenschaftsverständnis“<sup>328</sup> kritisieren. Als Basis dienen der qualitativen Forschung meist wenige Fälle, da das Vorgehen eher verstehend induktiv als deduktiv erklärend ist.<sup>329</sup> Es sollen komplexe Sachverhalte erfasst werden, um Einzelfallgerechtigkeit zu gewährleisten. In unserer qualitativen Erhebung gehen wir davon aus, dass während des Forschungsprozesses neue Gesichtspunkte auftauchen. Wir nutzen einen strukturierten Ablauf, sind aber offen für unerwartete Aspekte. Statistische Repräsentativität wird in unserer Erhebung nicht angestrebt. Durch die Analyse von Einzelfällen sind auch strukturierte Aussagen möglich, die Muster, generelle Strukturen und Lösungsformen herausarbeiten können. Die traditionellen Gütekriterien Validität, Objektivität und Reliabilität sind nicht bzw. nur modifiziert verwendbar;<sup>330</sup> an deren Stelle treten nach Kromrey in der qualitativen Forschung häufig:

- **Transparenz** Offenlegen von Methoden und Zielen
- **Stimmigkeit** Forschungsziele und Methoden müssen miteinander vereinbar sein
- **Selbstkontrolle** der Forscher darf keinen bewusst verzerrten Einfluss nehmen.<sup>331</sup>

Qualitativ Forschende möchten andere Wege als die gewohnten quantitativen Erhebungsmethoden wählen, indem sie Datenmaterial gewinnen wollen, das so nah wie möglich den Alltag der Gesellschaftsmitglieder erhebt.<sup>332</sup> Einer der zentralen Prämissen neuerer qualitativer Sozialforschung ist „die am konkreten Gegenstand entwickelte und auf den Gegenstand bezogene Methodik.“<sup>333</sup> Mayring postuliert fünf Sätze, die für qualitatives Denken charakteristisch sind:

---

<sup>328</sup> Mayring 1992, S. 17

<sup>329</sup> vgl. Lamnek 1988, S. 202 f.

<sup>330</sup> vgl. Lamnek 1988, S. 141

<sup>331</sup> vgl. Kromrey 1990, S. 328

<sup>332</sup> vgl. Südmersen 1983, S. 294

<sup>333</sup> Mayring 1992, S. 16

- Ausgangspunkt und Ziel der Untersuchung sind immer Menschen, Subjekte in ihrem Kontext (Subjektbezogenheit der Forschung)
- Die Deskription als genaue und umfassende Beschreibung des Gegenstands
- Die Interpretation, durch die der Untersuchungsgegenstand erschlossen und begriffen wird
- Der Alltag, d.h. das Subjekt in seinen natürlichen Lebenszusammenhängen (anstelle eines Labors) als Umgebung einer Untersuchung
- Die Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse tritt nicht automatisch durch Stichproben und bestimmte Verfahren ein, sondern muss in einem Verallgemeinerungsprozess begründet werden.<sup>334</sup>

### 3.6.1.1 Das qualitative Interview

Vorweg eine Erläuterung zu den Begriffspaaren:

- *Strukturiertes - unstrukturiertes Interview*: bezieht sich auf die Interviewsituation
- *Standardisiertes - nicht-standardisiertes Interview*: bezieht sich auf das Instrument.
- *Geschlossenes - offenes Interview*: bezieht sich auf die einzelne Frage<sup>335</sup>

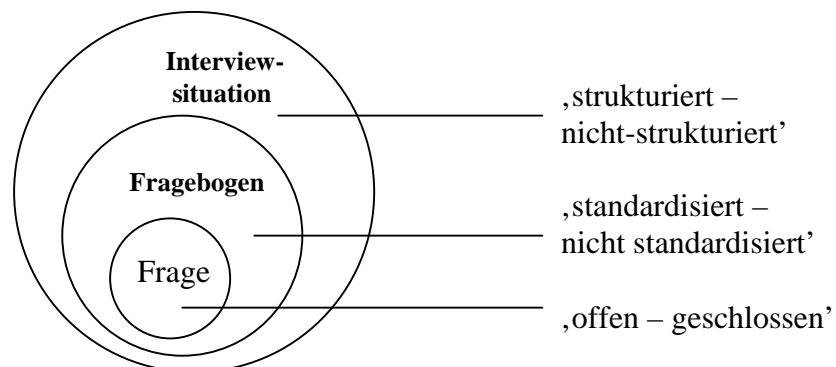


Abb.20: Zuordnung gebräuchlicher Bezugspaare<sup>336</sup>

Atteslander nimmt eine Differenzierung von nicht-standardisiertem bis standardisiertem Interview vor.<sup>337</sup> Die Unterscheidung liegt in der Verwendungsweise von Antwortkategorien. Man geht von einem standardisierten Interview aus, wenn die Antworten in Katego-

<sup>334</sup> Weiterführend konkretisiert Mayring diese Grundsätze in den 13 Säulen qualitativen Denkens, vgl. Mayring 1993, S. 13 ff.

<sup>335</sup> vgl. Atteslander 1991, S. 179

<sup>336</sup> Atteslander 1993, S. 175

<sup>337</sup> vgl. Atteslander 1991, S. 178f.

rien zusammengefasst werden, um ihre Vergleichbarkeit herzustellen. Handelt es sich um nicht-standardisierte Fragen, so wird entweder auf Kategorien verzichtet, oder diese werden später erstellt.

Wir positionieren unsere eigene qualitative Untersuchung in einem Zwischenbereich, d.h. wir verwenden teilstandardisierte Interviews ohne Antwortvorgaben, jedoch teilweise mit offenen, teilweise mit geschlossenen Fragen (vgl. auch Kapitel Leitfadenskonstruktion), wobei wir mit einem Gesprächsleitfaden arbeiten.<sup>338</sup> Die Kategorienbildung folgte im Anschluss an die Interviews. Wir führten die Interviews ‚face to face‘<sup>339</sup> durch. Wir sind uns durchaus bewusst, dass in diesem Punkt die Meinungen der Forscher auseinander gehen, was die Zuordnung in *qualitative* oder *quantitative* Erhebung betrifft. Auch wenn unsere Fragen sehr zielorientiert sind, haben wir dennoch den Probanden Raum gegeben, in einen Erzählfluss zu kommen und eben nicht die Fragen mit *ja* oder *nein* zu beantworten. Zusätzlich waren wir offen für neue Aspekte, die während des Interviews auftauchten.

Die Funktion eines qualitativen Interviews ist die wissenschaftliche Exploration und die Ermittlung von Bezugssystemen der Befragten zu Beginn der Untersuchung. Die Intention der Befragungen, d.h. die von uns beabsichtigte Richtung des Informationsflusses, ist meist eine vermittelnde.

Für Lamnek ist das Interview auf dem besten Wege, im qualitativen Paradigma zum Königsweg zu werden.<sup>340</sup> Mayring bewertet die unterschiedlichen qualitativen Interviewtechniken hinsichtlich Offenheit, Frageformulierungen und Auswertung durchaus kongruent und eher im Strukturierungsgrad wechselhaft.

Hinsichtlich der Strukturiertheit hält Atteslander eine Parzellisierung in:

- wenig strukturiert
- teilstrukturiert
- stark strukturiert

für sinnvoll.<sup>341</sup>

Wie bereits erwähnt, bezieht sich die Strukturiertheit auf die Interviewsituation. Hier sind unsere Interviews als teilstrukturierte einzuordnen, d.h. es handelt sich um Gespräche, die aufgrund vorbereiteter und vorformulierter Fragen strukturiert werden. „Hier hat der Interviewer zwar die Möglichkeit, die Abfolge der Fragen je nach Verlauf des Gespräches

---

<sup>338</sup> vgl. Swertz 1997, S. 35

<sup>339</sup> face to face (engl.): von Angesicht zu Angesicht

<sup>340</sup> vgl. Lamnek 1995 S. 35

<sup>341</sup> vgl. Atteslander 1995 . 159

selbst festzulegen, ist jedoch gehalten, vorgegebene Frageformulierungen zu benutzen und den gesamten vorgegebenen Fragenkatalog innerhalb der Befragung ‚abzuarbeiten‘.<sup>342</sup>

Nach Hugl charakterisiert ein qualitatives Interview vier Hauptkriterien:

### **Das Ausmaß der Standardisierung**

Die Standardisierung einer Befragung ist eng verbunden mit der Strukturierung und bezieht sich auf die Freiheitsgrade und das Verhalten des Interviewers. Weiterhin dient sie dazu, Vergleichbarkeit herzustellen. Hierzu haben wir einen theoretisch-wissenschaftlichen Leitfaden konstruiert, basierend auf den im Interview zu verfolgenden thematischen Schwerpunkten. Dabei haben wir geschlossene Fragen weitestgehend vermieden, um so einen offenen Gesprächsverlauf zu garantieren. Daran orientiert sich der Ablauf und auch die spätere Auswertung. Hierbei ist „es dem Interviewer jedoch überlassen (...), Reihenfolge und Formulierung der Frage im wesentlichen selbst zu bestimmen.“<sup>343</sup>

### **Das Prinzip der Offenheit**

Um eine offene Interviewsituation herzustellen, bedienen wir uns der weichen Interviewmethode, d.h. wir versuchen, eine Vertrauensbasis zum Befragten zu entwickeln, indem wir ihm (nicht seinen Antworten!) unsere Sympathie entgegenbringen. Zudem halten wir während des Interviews unsere Theoriekonstrukte verdeckt.

### **Das Kriterium der Nicht-Beeinflussung**

Dieses Kriterium steht in engem Zusammenhang mit dem Prinzip der Offenheit. Die gesamte Untersuchungssituation, die maßgeblich vom Verhalten des Forschers abhängt, ist hier von Bedeutung. Dabei sollen sich Lenkung und Führung während des Interviews auf ein Minimum beschränken. Dazu erfordert es ein hohes Maß an kommunikativer und sozialer Kompetenz seitens des Interviewers. Gerade bei Verständnisschwierigkeiten ist es ratsam, das Gesagte nochmals zusammenzufassen und dem Befragten widerzuspiegeln.<sup>344</sup>

Dieses Phänomen ist uns des öfteren während der Interviews begegnet, d.h. wir waren gefordert, resümierend zu formulieren, um so die Fragestellung zu verdeutlichen.

---

<sup>342</sup> Schnell et al., 1999, S. 300

<sup>343</sup> Lamnek 1995, S. 47

<sup>344</sup> vgl. Donner und Lettow 1998 S. 155

### **Das Kriterium der Spezifität**

Der Interviewte sollte die Möglichkeit haben, seine Antworten direkt auf die Interviewfragen zubeziehen; dies setzt eine Explizität der Fragen voraus. Jedoch sollten sie so allgemein gestellt werden, dass eine Vorstrukturierung durch den Interviewer vermieden wird.<sup>345</sup> In Bezug auf unsere Interviews sprechen wir von teilstrukturierten Interviews, d.h. die Fragestellungen entwickelten sich oft vom Allgemeinen hin zum Speziellen.

Das qualitative Interview dient im Gegensatz zum quantitativen Interview überwiegend der Hypothesengenerierung. Besonders ist hier von Bedeutung, dass das interpretative Paradigma angewendet wird: „Gemäß den Annahmen des interpretativen Paradigmas folgt das Handeln der Menschen nicht blind den Normen der Gesellschaft, sondern ist eine Frage der interaktiv und symbolisch interpretierten, manchmal sogar strategisch hergestellten Definition der Situation durch Subjekte, die zu reflektierten und verständigen Entscheidungen in der Lage sind und nicht willenlos den normativen Vorgaben oder ihren vom sozialen Kontext auferlegten Einstellungen folgen.“<sup>346</sup>

#### **3.6.1.2 Methodologische Aspekte des qualitativen Interviews**

In der qualitativen Sozialforschung geht es nicht wie in der quantitativen Methodologie um generalisierende Aussagen, sondern darum, Typisierungen vorzunehmen. Auf Grund dessen ist die Repräsentativität nicht von vorrangiger Bedeutung. Wir haben in unserer Erhebung keine Zufallsstichproben gezogen. Repräsentativität im eigentlichen Sinne ist schon deshalb ausgeschlossen, da die qualitative Interviewtechnik in unserem Falle nur geringe Fallzahlen erfasst hat.

#### **3.6.1.3 Kritische Anmerkungen**

Das Auswahlverfahren in der qualitativen Befragung ist nicht unproblematisch. Es kann sich auf das angestrebte Ziel einer Studie, nämlich einer realitätsgerechten Rekonstruktion von Typen von Bedeutungsstrukturierungen zu einem speziellen Themenbereich insofern

---

<sup>345</sup> ebd., S. 155

<sup>346</sup> Odenbach und Kater 1999, S. 2

negativ auswirken, als einzelne typische Bedeutungsmuster keine Berücksichtigung finden.<sup>347</sup> Uns als interessen geleiteten Forscherinnen wird eine gewisse Selbstkontrolle abverlangt, da wir durch unsere theoretischen Vorüberlegungen eine verzerrte oder untypische Auswahl treffen könnten. Aufgrund unserer praktischen Erfahrungen als Outdoor-Trainerinnen hatten wir natürlich bestimmte Fragestellungen vor Augen, denen wir nachgehen wollten. Die Frage, die bei der Akquise von Outdoor-Seminaren am häufigsten seitens der Personalentwicklung gestellt wird, ist die der Wirksamkeit und des Transfers. Aus Gesprächen mit Trainern wurde deutlich, dass sie sich auf die eigenen Erfahrungswerte in der Zusammenarbeit mit Unternehmen berufen, wenn sie von einer positiven Wirkung und dem Transfer des Gelernten berichten.

Ein weiteres Problem bei qualitativen Interviews ist die zeitliche Begrenzung der Interviews. Wir versuchten jedoch die Interviewtermine so zu legen, dass genügend Zeit vorhanden war und somit ein bloßes Abhaken der Fragen vermieden wurde.

#### **3.6.1.4 Leitfadenskonstruktion**

Ziele von Leitfadengesprächen werden im allgemeinen darin gesehen, dass durch eine offene Gesprächsführung und die Erweiterung von Antwortspielräumen der Bezugsrahmen des Befragten bei der Fragenbeantwortung miteingefasst werden kann, um so einen Einblick in die Relevanzstrukturen und Erfahrungshintergründe des Befragten zu erlangen.<sup>348</sup> Damit soll garantiert werden, dass die forschungsrelevanten Themen auch angesprochen werden. Wie im Zeitfenster des Untersuchungsrahmens zu ersehen ist, setzten wir das Interview zu zwei unterschiedlichen Zeitpunkten ein. Aufgrund der theoretischen Grundlagen und der Fragestellungen ergaben sich für die vorliegende Untersuchung unterschiedliche Perspektiven. Da der Leitfaden zur Orientierung während des Gesprächs dient, zeichnen sich die Fragen durch Flexibilität aus und richten sich nach dem Gesprächsverlauf. Die Fragentypen werden zwischen geschlossenen und offenen unterschieden. „Geschlossenheit einer Frage bezeichnet den Spielraum, der dem Antwortenden gelassen wird.“<sup>349</sup> Die offene Frage enthält keine Antwortkategorien. Der Befragte kann seine Antworten frei formulieren. Erst bei der Auswertung werden sie bestimmten Kategorien zugeordnet.

---

<sup>347</sup> vgl. Lamnek 1988/89, S. 56

<sup>348</sup> vgl. Schnell et al. 1999, S. 355

### **Interviewleitfäden**

Die vollständigen Interviewleitfäden sind im Anhang einzusehen.

Die Schwerpunkte im ersten Interview lagen bei den Aspekten:

- Teamentwicklung
- Kommunikation
- Persönliche Erfahrungen

Zum zweiten Interviewtermin lag der Hauptaspekt eindeutig auf der Frage des Transfers, da zwischen Messzeitpunkt A und B bereits 9 Monate lagen und somit die Transformation in die betriebliche Alltagssituation erfragt werden konnte. Grundlage für die Transferproblematik waren die bisher stattgefundenen Outdoor-Aktivitäten während des ersten Ausbildungsjahres. Dazu zählen das fünftägige Outdoor-Training zu Beginn der Ausbildung in den belgischen Ardennen, ein Follow-On-Tag und das 48-h-Projekt.

#### **3.6.1.5 Pilotphase mit Probeinterviews**

Insgesamt führten wir zwei Probeinterviews mit zwei Auszubildenden des zweiten Lehrjahres durch, die bereits ein Jahr zuvor an einem Outdoor-Training teilgenommen hatten. Diese Interviews offenbarten verschiedene Aspekte bezüglich der Interviewführung und des Stils der Befragung wie auch der Brauchbarkeit des Interviewleitfadens. Der Leitfaden wurde daraufhin noch einmal überarbeitet und geringfügig verändert. Erkenntnisse zum Verhalten während des Interviews in Bezug auf Sprache, Sitzordnung und die Benutzung des Aufnahmegeräts flossen in die folgenden Gesprächssituationen mit ein.

#### **3.6.1.6 Interviewdurchführung mit Aufzeichnung**

Die Gespräche wurden von uns nach dem in Kapitel 3.7.1.1 vorgestellten Verfahren des teilstandardisierten Interviews anhand des erarbeiteten Interviewleitfadens<sup>350</sup> durchgeführt. Die ersten Interviews fanden Mitte bis Ende November 1999, die zweiten Anfang bis Mitte Juli 2000 statt. Die Gespräche führten wir in den Seminarräumen der Firma Cosmopolitan Cosmetics. Die Wahl des Gesprächsortes trug dazu bei, dass der Interviewpartner in einer

---

<sup>349</sup> Atteslander 1991, S. 179

<sup>350</sup> vgl. Lamnek 1995, S. 94ff.



gewohnten Umgebung ohne größere Unannehmlichkeiten das Interview geben konnte. Im Verlauf des Begrüßungsgesprächs wurde die Aufzeichnung des Interviews per Aufnahmegerät verabredet. Vor Beginn wurde noch mal Sinn und Zweck des Vorhabens erläutert und die geplante Dauer abgesprochen. Die ersten Interviews dauerten ca. eine Stunde, die zweiten ca. 40 Minuten.

### **3.6.1.7 Aufbereitung des Materials basierend auf der qualitativen Inhaltsanalyse**

Die Gesprächsaufzeichnungen wurden nachfolgend durch wörtliche Transkription festgehalten.<sup>351</sup> Die Interviews sind im Anhang einzusehen. Die Analyse des Materials und die anschließende Auswertung erfolgte nach der qualitativen Inhaltsanalyse, die im Folgenden vorgestellt wird. Die qualitative Inhaltsanalyse wird als Methode zur Datenauswertung genutzt, wobei es eine Vielzahl von Möglichkeiten gibt, wie bei der Anwendung vorgegangen werden kann. Es gibt nicht **die** richtige Methode, und so werden häufig Modifikationen von bekannten Vorgehensweisen entwickelt.<sup>352</sup> Zur Auswertung von Interviews wird die qualitative Inhaltsanalyse zurzeit fast ausschließlich herangezogen.<sup>353</sup> Der Grundgedanke ist, sprachliches Material in Form von Texten systematisch zu analysieren, indem das Material zergliedert und schrittweise bearbeitet wird. Die Analyseaspekte werden vorher durch ein theoriegeleitetes und am Material entwickeltes Kategoriensystem festgelegt.<sup>354</sup> Die Kategorien stellen eine Beschränkung des Untersuchungsmaterials dar. Ziel dieser Eingrenzung ist es, aus einer Vielzahl von Texteinheiten die für den Forscher interessanten Elemente zur weiteren Analyse auszuarbeiten. Die Kategorien werden aus der Fragestellung der Untersuchung konstruiert und bei qualitativer Auswertung aus dem vorliegenden Material entwickelt.<sup>355</sup> Atteslander zählt vier Merkmale zur prinzipiellen Kennzeichnung der Vorgehensweise der qualitativen Inhaltsanalyse auf:

- Offenheit
- Kommunikativität
- Naturalistizität
- Interpretativität<sup>356</sup>.

---

<sup>351</sup> ebd., S .108 und S .115

<sup>352</sup> vgl. Jäger 1999, S.74

<sup>353</sup> vgl. Atteslander 1995, S. 229 u. S. 246

<sup>354</sup> vgl. Mayring 1993, S.86

<sup>355</sup> vgl. Atteslander 1995, S. 249f.

<sup>356</sup> vgl. Atteslander 1995, S. 252f.

Die qualitative Inhaltsanalyse findet ihre Anwendung bei systematischer, theoriegeleiteter Bearbeitung von Textmaterial, da auch größere Mengen bewältigt werden können. Die Stärke der Inhaltsanalyse liegt darin, dass sie, streng methodisch kontrolliert, das Material schrittweise analysiert.<sup>357</sup> Die drei Grundformen der qualitativen Inhaltsanalyse sind nach Mayring:

- die Zusammenfassung mit dem Ziel, das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben,
- die Explikation mit dem Ziel, durch zusätzliches Material das Verständnis zu erweitern und Textstellen zu erläutern, zu erklären oder auszudeuten,
- die Strukturierung mit dem Ziel, durch vorher festgelegte Kriterien bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern.<sup>358</sup>

Bei der strukturierten qualitativen Inhaltsanalyse ist das Ziel, eine klare Struktur aus dem Material herauszufiltern, wobei diese durch formale oder inhaltliche Aspekte bestimmt sein kann. Ebenso kann eine Einschätzung angestrebt werden, die auf gewisse Dimensionen oder Typen angelegt ist.<sup>359</sup>

### **Kategorienbildung**

Die Hauptfunktion eines Kategoriensystems besteht darin, eine Auswahl der für unseren Untersuchungszweck bedeutsam erscheinenden und theoretisch adäquaten Verhaltensweisen zu ermitteln, nach denen das beobachtete Geschehen klassifiziert werden kann.<sup>360</sup> Somit ist das Kategorienschema der komplizierteste und methodologisch wichtigste Teil der Inhaltsanalyse. „Da die Kategorien die Substanz der Untersuchung enthalten, kann eine Inhaltsanalyse nicht besser sein als ihre Kategorien.“<sup>361</sup> Die von uns unter Berücksichtigung der Fragestellung gewählten Kategorien sind so bestimmt, „dass die Zuordnung von Textelementen zu einer oder mehreren Kategorien zweifelsfrei möglich ist.“<sup>362</sup>

Zur Kategorisierung der Interviews haben wir uns für ein Computerprogramm entschieden, welches den Arbeitsprozess um einiges erleichtert. winMAX ist ein Programm zur computerunterstützten Analyse qualitativer Daten. Eine computergestützte Auswertung umfasst

---

<sup>357</sup> vgl. Mayring 1993, S. 86

<sup>358</sup> zur genaueren Beschreibung inhaltsanalytischer Verfahren vgl. Mayring 1992 und 1997

<sup>359</sup> vgl. Mayring 1993, S. 88

<sup>360</sup> vgl. Schnell et al. 1999, S. 364

<sup>361</sup> Berelson 1952, S. 147

<sup>362</sup> Lisch 1978, S. 61

solche Verfahren, die zwischen der Datenerhebung, der Analyse und der Dateninterpretation des Datenmaterials angesiedelt sind.<sup>363</sup> Wichtig ist in diesem Zusammenhang, dass bei der computerunterstützten Datenanalyse nicht der Computer die Texte automatisch analysiert, sondern dies weiterhin uns als Forscherinnen obliegt. Somit erbringt das Programm lediglich eine Unterstützungsleistung. Der Vorteil liegt nicht nur in der schnelleren Aufbereitung der Datenfülle, sondern auch in der Möglichkeit, die in den Daten enthaltenen Informationen voll auszuschöpfen.

Die Nutzung von winMAX ist betont einfach gehalten. Nach Installierung wird in der Statusleiste der Fenster operiert:

- **Liste der Texte:** Aufstellung aller bislang eingegebenen Interviews
- **Liste der Codeworte:** Aufstellung aller definierten Kategorien
- **Aktueller Text:** Das jeweils geöffnete Interview
- **Liste der Codings:** Textsegmente, die den Kategorien zugeordnet sind

Dies hat den Vorteil, dass die Bearbeitung des jeweils aktuellen Textes sowie die Zuordnung in einzelne Kategorien sofort visualisiert wird. winMAX bietet für die zentralen Aufgaben der sozialwissenschaftlichen Textanalyse bequeme und leicht verständliche Lösungen an und hat uns in unserer empirischen Arbeit neue einfachere Wege ermöglicht.<sup>364</sup>

Die Kategorienbildung erfolgte, nachdem wir die Interviews durchgeführt hatten, unter Berücksichtigung der Interviewaussagen und in Korrelation zu den von uns aufgeworfenen Fragestellungen als auch in Anlehnung an die von uns eingesetzten Fragebögen. Zudem gab es noch leichte Modifizierungen zwischen dem ersten und zweiten Interviewzeitpunkt, da sich zum zweiten Interview verstärkt Äußerungen zum Transfer zeigten.

Zum ersten Interviewtermin vom November 1999 erarbeiteten wir aus den Interviewaussagen folgende Kategorien, die mit Zitaten unterstützt und im Anschluss definiert werden:

### **Kommunikation**

Bei der Analyse der Texte stellten wir fest, dass das Thema Kommunikation eine übergeordnete Kategorie darstellt, da die Teilnehmer folgende Dimensionen häufig im Zusammenhang mit Kommunikation gesehen haben: Teamklima, Strategien der Zusammenarbeit, Kooperationsfähigkeit und Konfliktfähigkeit.

- „Ich achte mehr darauf, **wie** ich etwas sage.“

---

<sup>363</sup> vgl. Kuckartz 1999, S. 584

<sup>364</sup> vgl. Kuckartz 1999, S. 9 ff.

- „... ihn richtig fragen, damit er versteht, was ich meine.“
- „... dass man vielleicht schon ab und zu dann intensiver über bestimmte Dinge nachdenkt, bevor man sie dann ausspricht.“

Kommunikation ist ein sozialer Prozess; die Sprache als Mittel der Kommunikation ist Bestandteil der Kultur. Im Sender-Empfänger-Modell besteht Kommunikation aus der Ausendung von Informationen durch den Kommunikator, der den Inhalt vermittelt, und der Reaktion des Kommunikanden auf den Inhalt, entsprechend der Art und Weise, wie dieser den Inhalt wahrnimmt. Als Kommunikationsformen dienen neben Sprache auch Gestik und Mimik. Mit Hilfe dieser Ausdrucksmittel kann der Kommunikator auf den Kommunikanden einen bestimmten Einfluss ausüben. Die Kommunikation ist erfolgreich, wenn die beim Kommunikanden hervorgerufene Reaktion der Absicht des Kommunikators entspricht. Um dies sicherzustellen, ist eine Rückkopplung (Feedback) notwendig. Sie gibt dem Sender darüber Aufschluss, ob seine gesendete Information so aufgenommen wurde, wie vom ihm beabsichtigt.

Dass Kommunikation aber noch über die Grenzen des Sender-Empfänger-Modells hinausgeht, beschreibt Schulz von Thun in dem sogenannten ‚Vier-Ebenen-Modell‘:

- 1. Sachebene:** Viele Empfänger sind darauf geeicht, sich auf die Sachebene einer Nachricht zu stürzen. Dies zeigt sich dann als verhängnisvoll, wenn das eigentliche Problem nicht so sehr in einer sachlichen Differenz besteht, sondern mehr auf der Beziehungsebene.
- 2. Beziehungsebene:** Bei manchen Empfängern ist das Beziehungsohr so stark ausgeprägt, dass sie in viele beziehungsneutrale Nachrichten eine Stellungnahme zu ihrer Person hineininterpretieren, d.h. Äußerungen werden auf sich bezogen und sehr persönlich genommen.
- 3. Selbstoffenbarungsebene:** Verglichen mit dem überempfindlichen Beziehungsohr kann die Selbstoffenbarungsseite gesünder sein, wenn die Nachricht unter dem Aspekt aufgenommen wird: „Was sagt mir diese Nachricht über dich?“ Im Extremfall birgt diese Ebene natürlich die Gefahr, nichts mehr an sich herankommen zu lassen und ins gegensätzliche Extrem zu verfallen.
- 4. Appellebene:** Bei stark ausgeprägter Appellseite zeigt der Empfänger die Tendenz, es allen Recht zu machen, und kleinste Signale werden auf ihre Appell-Komponente hin untersucht.

Hier wird deutlich, dass eine Nachricht eine Vielzahl von Botschaften auf allen vier Ebenen beinhaltet und der Empfänger wiederum seine vier ‚Ohren‘ in unterschiedlichem Maße auf Empfang stellen kann.

Auch den Teilnehmern wurde dies in Bezug auf Kommunikation sehr deutlich.

### **Kooperationsfähigkeit**

Hierzu einige repräsentative Zitate:

- „... dass die eigene Meinung nicht so gut ist und man auch einsieht, ja der andere hat einfach eine bessere.“
- „... man gemeinsam etwas erreichen kann und das vielleicht sogar noch besser.“
- „... nachzudenken und unterschiedliche Möglichkeiten aufzuweisen.“

Kooperationsfähigkeit setzt ein hohes Maß an Vertrauen und gegenseitiger Übereinstimmung in der Zielformulierung voraus. Die Lernform: „Kooperative Selbstqualifikation“ funktioniert wie folgt: Der Einzelne profitiert vom weitergegebenen Wissen und den Erfahrungen der anderen, verarbeitet das neue Wissen mit seinem eigenen Wissen und gibt die angereicherten Erkenntnisse an die Kollegen weiter. Im Hintergrund steht der Gedanke des Synergieeffektes<sup>365</sup> - das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile.<sup>366</sup>

### **Strategien der Zusammenarbeit**

In der Auseinandersetzung mit dem Interviewmaterial wurde deutlich, wie wichtig für die Teilnehmer gemeinsames Planen und Handeln zur Erreichung eines Zieles ist:

- „... dass wir erst überlegen oder versucht haben, nachzudenken und unterschiedliche Möglichkeiten aufzuweisen und dann zu handeln.“
- „... sich ständig auf dem Laufenden zu halten und sich auszutauschen.“
- „... jeder hat den anderen mitgezogen und wir wollten es alle schaffen.“

Nach unserer Auffassung ist ein positives Unternehmen geprägt durch eine interdisziplinäre Zusammenarbeit. Dies bedeutet, sich einzubringen, Wissen abzugeben und gemeinsam nach Wegen zu suchen, um das definierte Ziel zu erreichen. Das setzt eine hohe Lernbereitschaft seitens der Mitarbeiter voraus. Weiterhin schließt es aber auch den Mut und die Kreativität mit ein, sich von verengten, rationalistischen Denkmustern zu befreien, neue Denkmöglichkeiten zu erproben und punktuelles Nichtwissen ebenso wie Widersprüche

---

<sup>365</sup> Synergie (griech.): Das Zusammenwirken von Faktoren, Stoffen oder Kräften (z.B. mehrere Wirtschaftsunternehmen) derart, dass die Gesamtwirkung größer ist als die Summe der Wirkung der Einzelkomponenten. Aus: Meyers großes Taschenlexikon (1992) Band 21, S. 262

<sup>366</sup> vgl. Heidack 1989

akzeptieren zu können. Die Entwicklung eines adäquaten Strategieansatzes zur Neuorientierung unter sich wandelnden Bedingungen erfordert vernetztes Denken und Problemerkennungsfähigkeit.<sup>367</sup>

### **Teamklima**

Während des Outdoor-Trainings und auch in den Gesprächen danach wurde deutlich, dass der Aspekt des Teamklimas eine zentrale Rolle spielt:

- „... die anderen zu motivieren und auch mal eine tröstende Rolle einzunehmen“
- „... dass man sich in den anderen rein versetzen soll.“
- „Man ist geduldig, man bringt viel Geduld mit hinein, weil manche brauchen halt länger.“

Der Aspekt des Teamklimas ist für die Zusammenarbeit im Team von zentraler Bedeutung. Zu Anfang einer Teamarbeit steht das gemeinsame Ziel im Vordergrund, doch nach einiger Zeit wird oftmals festgestellt, dass es eine Diskrepanz zwischen den Erwartungen und der Realität gibt. Spannungen unter den Teammitgliedern bauen sich auf, jeder versucht seine Position durchzusetzen, Konkurrenz und Machtkämpfe sind an der Tagesordnung. Dieses negative Teamklima lähmt die Arbeit und wirkt sich destruktiv auf die Zielsetzung aus. Wenn die Gruppe es schafft, diesen Zustand als Teamreifungsprozess zu verstehen, hat sie gute Chancen, sich weiterzuentwickeln. Voraussetzung ist, dass sie bereit ist, die vorgefundenen Schwierigkeiten systematisch mit der Zielsetzung zu bearbeiten, am Ende des Klärungsprozesses Spielregeln zu vereinbaren und zu lernen, miteinander zu kommunizieren. Zu berücksichtigen ist, dass das Teamklima von den Menschen bestimmt wird, die Teil des Teams sind, und die Erkenntnis, dass Schuldzuweisungen in diesem Fall kontraproduktiv sind.

### **Eigenverantwortung**

- „Also, man hat irgendwo mehr Verantwortung übernommen.“

Die Eigenverantwortung im Sinne von berufsrelevanten Kompetenzen bezieht sich darauf, dass jemand verantwortungsbewusst eigene Handlungen durchführt. Ein Kennzeichen von Verantwortung im eigentlichen Sinne bedeutet, etwas zu verantworten und in der Verantwortung bestehen zu können.<sup>368</sup> Die Eigenverantwortung entsteht oft nicht aus sich selbst heraus, sondern wird von außen durch gesellschaftliche Normen und Werte, durch eine be-

---

<sup>367</sup> vgl. Rummler 1991, S. 82

<sup>368</sup> vgl. Weischedel 1992, S. 57

stehende Ethik beeinflusst. Durch die Übernahme von Verantwortung für das eigene Tun erhalten vor allem Teilnehmer von Outdoor-Seminaren die Verantwortung auch für andere, z.B. beim Klettern.

### **Handlungskompetenz**

Eine Teilnehmerin glaubt, dass:

- „... jeder Mensch, glaube ich, hat so seinen Wunsch [*nach Handlungskompetenz*], und man lebt danach und versucht das auch zu erreichen und dann auch sich zufrieden zu stellen und zu sagen: Okay, das habe ich jetzt geschafft, das war auch in meiner Macht ...“

Für uns besitzen Personen eine hohe Handlungskompetenz, wenn Sie ihre Aufgaben häufig zielorientiert ohne langes Zögern angehen. Sie verschaffen sich relativ zügig einen Überblick über die Situation, erstellen einen Plan und beginnen mit der Realisierung von Teilzielen. Hierzu gehört auch die Fähigkeit, die Zeit nicht mit unnötigen Verzögerungen verstreichen zu lassen, sondern sofort erste Schritte einzuleiten, Entscheidungen für Handlungsalternativen zu treffen sowie angemessen zu handeln.

### **Emotionale Stabilität**

- „... aber ich kann auf jeden Fall offener auf Leute zugehen, und ähm, durch die ganzen Übungen, wo ich an meine Grenzen gegangen bin, weiß ich, was ich erreichen kann, und trete halt selbstbewusster auf.“

Die emotionale Stabilität bezieht sich auf die Fähigkeit, mit persönlichen Problemen und Misserfolgen umgehen zu können. Personen mit einer geringeren Stabilität benötigen eine längere Zeit, um über Niederlagen oder Misserfolge hinwegzukommen. Sie haben eine eher ablehnende Haltung gegenüber herausfordernden Situationen und unterliegen stärkeren Stimmungsschwankungen. Personen mit einer höheren emotionalen Stabilität zeichnen sich durch ein angemessenes Maß an Gelassenheit im Umgang mit Misserfolgen und Problemen aus. Sie besitzen eine positive Lebensauffassung und verlieren auch nach einem Rückschlag ihre Motivation nicht. Eine hohe emotionale Stabilität beinhaltet auch die Fähigkeit, negative Gefühle kontrollieren zu können, anstatt von ihnen kontrolliert oder gelähmt zu werden.

## Konfliktfähigkeit

- „... dann haben wir das Problem erkannt und haben versucht, dagegen anzugehen und dagegen zu arbeiten, dass wir, ja, mehr auf uns eingegangen sind und mehr darauf gehört haben, was die anderen gesagt haben.“
- „... dass es alles noch mal reflektiert wurde.“
- „... in der Gruppe redest Du mal ein paar Worte, beziehst das so ein, wie die andern sich verhalten, aber nachher kommst Du dann aufeinander zu und besprichst das noch mal.“

Bei enger Zusammenarbeit in Teams kann es aufgrund der unterschiedlichen Persönlichkeiten zu Spannungen kommen, welche die Wahrscheinlichkeit von Konflikten erhöhen. Rüttinger fasst einige der genannten Kriterien zusammen. Er akzeptiert den Begriff Konflikt erst, wenn er als:

- Spannungssituation auftritt,
- in der zwei oder mehr Personen,
- die voneinander abhängig sind,
- mit Nachdruck versuchen,
- scheinbare oder tatsächlich unvereinbare Handlungspläne,
- zu verwirklichen und sich dabei ihrer Gegnerschaft bewusst sind.“<sup>369</sup>

Die verschiedenen kognitiven Bereiche des Menschen werden während eines Konflikts auf vielfältige Art beeinflusst. In ihrer Wechselwirkung zueinander sowie durch die jeweiligen Fixierungsmechanismen tragen sie wesentlich zum dynamischen Charakter bei. Sie zeigen eine mögliche Konfliktbearbeitung auf, d.h. dass Konflikte nicht unweigerlich einen destruktiven und eskalierenden Verlauf nehmen müssen. Wenn Konflikte bearbeitet werden, können die gebundenen Handlungsenergien auch zum Ausdruck gebracht und das vorhandene Kraftpotential für notwendige Veränderungen eingesetzt werden. Die dadurch gewonnenen Handlungsenergien können positiv genutzt werden sowie notwendige Veränderungen unterstützen. Zu dieser Kategorie zählt auch die Fähigkeit, einen Konflikt zum Thema zu machen, d.h. mit den Beteiligten zu sprechen, um eine Lösung zu finden, die für alle zufriedenstellend ist. So können Konflikte bestehende Probleme aufdecken, die bislang latent waren und zu Spannungen geführt haben. Das entstehende Interesse und die Neugier an dem erkannten Problem können dabei gesellschaftliche, aber auch individuelle Verän-

---

<sup>369</sup>vgl. Rüttinger 1982, S. 85



derungen herbeiführen. Aus ökonomischer Sicht verhindern sie zudem die Stagnation und Erstarrung eines Unternehmens.<sup>370</sup>

### **Transfermotivation**<sup>371</sup>

Unter dem Begriff der Transfermotivation verstehen wir die Bereitschaft der Teilnehmer, das im Seminar Gelernte bzw. Erfahrene in den beruflichen Alltag zu übertragen. Fehlt diese Motivation, sind betriebliche Weiterentwicklungen und die Verbesserung der Zusammenarbeit durch ein Seminar fraglich.<sup>372</sup> Auch Baldwin und Ford sehen in der Transfermotivation eine wichtige Variable für den Transferprozess.<sup>373</sup> Die Transfermotivation ist unter anderem von den Umweltbedingungen, der Erfolgsmotivation der Teilnehmer und dem Zeitpunkt des Trainings abhängig. Besonders in Outdoor-Seminaren sind die Teilnehmer dazu aufgefordert, einen Transfer zwischen dem Outdoor-Setting und dem betrieblichen Umfeld herzustellen. Dies wird zwar im Seminar durch Übungen wesentlich unterstützt, aber ohne die Motivation des Teilnehmers, neue Verhaltensweisen aufzunehmen und die Relevanz für den Alltag zu erkennen, kann sich der Transfereffekt verringern.

### **Transferhinderung**

Als Gegenkomponente zur Transferförderung steht die Hemmung bzw. Hinderung am Transfer. Dies kann zum Beispiel sein, wenn die Teilnehmer zwar ihre Fähigkeit, im Team zu arbeiten, entwickelt haben, aber bei ihrer Tätigkeit auf einem Einzelposten sitzen und somit keine Anwendungsmöglichkeiten haben. Jegliche Transferförderung innerhalb von Seminaren verpufft, wenn der Betrieb, die Vorgesetzten oder die Kollegen sich entgegen dieser Lerninhalte verhalten. Vandenput gibt 1973 zwölf Kategorien organisationsbezogener Einflussfaktoren an, die diesen Bereich umfassend umschreiben.<sup>374</sup> Unsere Untersuchung lässt möglicherweise weitere transferhemmende Faktoren erkennen.

### **Transferunterstützung**

Die betriebliche Situation kann den Transfer des Gelernten unterstützen oder behindern. Die subjektiv erfahrene soziale Unterstützung sowie die Möglichkeit, das Gelernte am Arbeitsplatz anzuwenden, sind dazu von Bedeutung. Die Umsetzung des Erlernten wird

---

<sup>370</sup> vgl. Glasl 1997, S. 67

<sup>371</sup> Bei den Kurzbeschreibungen der Kategorien zum Thema Transfer verweisen wir zusätzlich auf den ausführlichen Theorieteil über Transfer in Kap. 2.2

<sup>372</sup> vgl. Weber 1987, S. 120

<sup>373</sup> vgl. Baldwin und Ford 1988, S. 71

<sup>374</sup> vgl. Vandenput 1973, S. 260

durch das Organisationsklima und die Vorgesetzten unterstützt.<sup>375</sup> In der vorliegenden Untersuchung wird mit dieser Kategorie erfasst, welche Bedingungen für die Auszubildenden transferfördernd während des Trainings und transferunterstützend im Betrieb sind.

### **Anwendung des Gelernten**

Diese Kategorie umfasst die Aussagen von Teilnehmern, aus denen deutlich wird, dass neue Verhaltensweisen oder Herangehensweisen umgesetzt und angewendet werden. Dies gilt insbesondere für Handlungen, die in Reflexionen oder Gesprächen vorher thematisiert wurden, sodass erkennbar wird, ob dies auf die Outdoor-Aktivitäten zurückzuführen ist oder nicht. Die Kategorie beinhaltet sowohl die Anwendung des Gelernten während der Aktionen als auch das Verhalten im Anschluss an die Outdoor-Angebote. Durch die Anwendung des Erlernten erfolgt die Verankerung dessen im Alltag der Teilnehmer. Dieser Prozess wird häufig als Transfersicherung bezeichnet. Zunächst bildeten wir die Kategorie Transfersicherung, entfernten sie jedoch wieder, da die Aussagen ebenso entweder bei der Transferunterstützung oder bei der Anwendung des Gelernten codiert werden konnten. Die Kategorien Anwendung des Gelernten und Transferunterstützung beziehen sich sehr stark aufeinander, denn ohne die Transferförderung des Gelernten wird die Anwendung dessen wesentlich erschwert.

### **Persönliche Weiterentwicklung**

- „Ansonsten reift man vielleicht auch unbewusst und sieht manche Dinge anders. Ich denke, dass ich an Reife zugenommen habe.“

I: „Denkst Du, dass das in Zusammenhang mit den Outdoor-Angeboten steht?“

„Ja, für mich steht die Belgien-Tour klar im Vordergrund. Für mich war der Hauptlernpunkt zu sagen, ich wurde an die Grenzen geführt. Weil, das wurde ich vorher nie. Wo ich mich einfach mal total verausgabte, und da kann ich auch mal sagen, da kommt auch mal Angst hoch und das war ein Lernfaktor, dass ich einfach sagen kann: so was gibt es.“

Diese Kategorie umfasst alle Äußerungen von einzelnen Personen, die einen Zuwachs der eigenen persönlichen Kompetenzen durch die Outdoor-Aktivitäten festgestellt haben. Dies kann eine konkrete Angabe sein und lediglich das Gefühl, dass die Teilnehmer mehr über sich selbst erfahren haben. Es kann sich sowohl auf den betrieblichen als auch auf den privaten Bereich beziehen. Diese Aussagen sind meist sehr subjektiv. Aufgrund der Häufig-

---

<sup>375</sup> vgl. Baldwin und Ford 1988, S. 63-105

keit der Aussagen zu der persönlichen Weiterentwicklung im zweiten Interview haben wir diese Kategorie zusätzlich gebildet.

Zum zweiten Interviewtermin, dessen Schwerpunkt auf dem Transfer lag, betrachteten wir die Kategorien zusätzlich unter dem Aspekt, ob sich etwas verbessert oder verschlechtert hat.

Eine weitere Kategorie, bezeichnet mit **Gesamtresümee**, wurde beim zweiten Interview erfragt. Mit ihr ist die Einordnung der Outdoor-Aktivitäten in Bezug auf die bisherige Ausbildung gemeint.

- Positiv erlebt
- Negativ erlebt
- Anstrengend
- Aufschlussreich
- Entwicklungsfördernd
- Frustrierend
- Lernintensiv
- Sinnvoll
- Spaßig

### 3.6.2 Darstellung der quantitativen Erhebungsinstrumente

Im Unterschied zu qualitativen Bemühungen versucht die quantitative Vorgehensweise, der Frage nach der Regelmäßigkeit nachzugehen, wobei die Abstraktion vom Einzelfall im Vordergrund steht. Hier gelten die klassischen Gütekriterien von Objektivität, Validität und Reliabilität. Ein methodisches Vorgehen dieser Art mit möglichst detaillierter Vorstrukturierung des Untersuchungsgegenstands durch Hypothesen sowie Standardisierung der Erhebungssituation nennt man üblicherweise *quantitative Sozialforschung*.<sup>376</sup> In der vorliegenden Untersuchung erfolgt der Einsatz der quantitativen Methoden nicht zur Hypothesenprüfung, sondern zur Unterstützung der Hypothesengenerierung. Die zusätzlichen quantitativen Daten ermöglichen eine Objektivierung der Ergebnisse. Hinzu kommt, dass sowohl BIP als auch TKI erstmalig in Kombination zu der bekannten Fragestellung zum Thema Wirkung und Transfer durch Outdoor-Training zum Einsatz kommen. Dadurch erfolgt gleichzeitig die Überprüfung der Einsetzbarkeit dieser Instrumente für eventuelle Folgeuntersuchungen.

Dem Interviewerverhalten kommt bei Erhebungen mit quantitativen Instrumenten insofern eine Bedeutung zu, dass es in völliger Neutralität dem Thema und dem Befragten gegen-

über stehen soll.<sup>377</sup> Bei standardisierten Fragebögen wird in den meisten Fällen nur eine kurze Schulung durchgeführt, die den Interviewer mit dem Fragebogen vertraut macht. Die Verhaltensregeln werden dabei erklärt sowie das Ziel der Erhebung. Im vorliegenden Fall wurden die Erhebungen von uns selbst durchgeführt. In den nächsten Abschnitten werden die zwei eingesetzten quantitativen Instrumente vorgestellt.

### **3.6.2.1 Das Bochumer Inventar zur berufsbezogenen Persönlichkeitsbeschreibung - BIP**

Das Ziel des Bochumer Inventars ist die standardisierte Erfassung des Selbstbildes eines Testkandidaten im Hinblick auf relevante Beschreibungsdimensionen aus dem Berufsleben. Das BIP ermöglicht neben der Erfassung des Selbstbildes auch die Fremdeinschätzung von Personen aus dem beruflichen Umfeld. Das BIP entstand nicht aus der grundlagenwissenschaftlichen Orientierung der Urheber, wie z.B. bei dem Myers-Briggs-Typenindikator, dem die Typentheorie von C.G. Jung zugrunde liegt, oder die PRF (Deutsche Personality Research Form)<sup>378</sup>, die auf der Personologie Murrays basiert. Das BIP wurde entwickelt aufgrund der Bearbeitung von praktischen diagnostischen Fragestellungen. Im BIP sind zwar Konstrukte aus der differentiellen Psychologie oder der Motivationspsychologie integriert, es liegt ihm aber keine alle Dimensionen umfassende theoretische Ausgangskonzeption zugrunde. Aufgrund einer ersten Auswahl der Dimensionen mit in der Personalarbeit tätigen Psychologen und weiteren Experten sollte das BIP bisherige Forschungsbefunde integrieren und zugleich an den Erfordernissen der diagnostischen Praxis orientiert sein.<sup>379</sup> Die Testergebnisse des BIP können im Rahmen von Beratungsgesprächen bzw. Platzierungsgesprächen eine zusätzliche Informationsquelle sein, und sie können eine Grundlage zu Coaching- oder Trainingsmaßnahmen darstellen. Besonders bei Abweichungen zwischen dem Selbst- und dem Fremdbild kann ein gezieltes Feedback vor Interventionen sehr wirksam sein. Den Teilnehmern sollten die Resultate grundsätzlich offen dargelegt werden, wobei im Test keine Aspekte der Persönlichkeit erhoben werden, die TN im Rahmen einer berufsbezogenen Beratungssituation nicht offen legen möchten. In der dargestellten Untersuchung dient der Einsatz des BIP der Prüfung, ob ein Outdoor-

---

<sup>376</sup> Kromrey 1995, S. 31

<sup>377</sup> vgl. Schnell, Hill und Esser 1989, S. 297

<sup>378</sup> vgl. Stumpf, Angleitner, Wieck, Jackson und Beloch-Till, 1985

<sup>379</sup> vgl. Hossiep und Paschen 1998, S. 10

Training eine Veränderung im Bereich der erfassten persönlichen Dimensionen herbeiführt, und ob die Ergebnisse bzw. Veränderungen mit den Aussagen aus den qualitativen Interviews kongruieren oder divergieren.

### Die Testkonstruktion

Das BIP ist ein deduktiv entwickeltes Testverfahren. In einem deduktiven Verfahren werden die relevant erscheinenden Skalen bereits im Vorfeld festgelegt.<sup>380</sup> Die zu erfassenden Dimensionen erfahren eine eindeutige Definition, und die Testaussagen werden anschließend aus den Konstrukten abgeleitet. Die Auswahl der zu erfassenden Dimensionen geschah auf der Basis vorliegender Hinweise zu Persönlichkeitskonstrukten und mit Blick auf die Anforderungen der diagnostischen Praxis. Hierzu findet sich einschlägige Literatur mit Hinweisen auf berufserfolgsrelevante Persönlichkeitsdimensionen. Ebenso hat Hossiep einen Überblick erstellt über Persönlichkeitstests mit besonders erfolgsrelevanten Dimensionen. Nach einigen Veränderungen der Dimensionen im Verlauf der Testentwicklung ist folgende Version die Anwendungsversion.

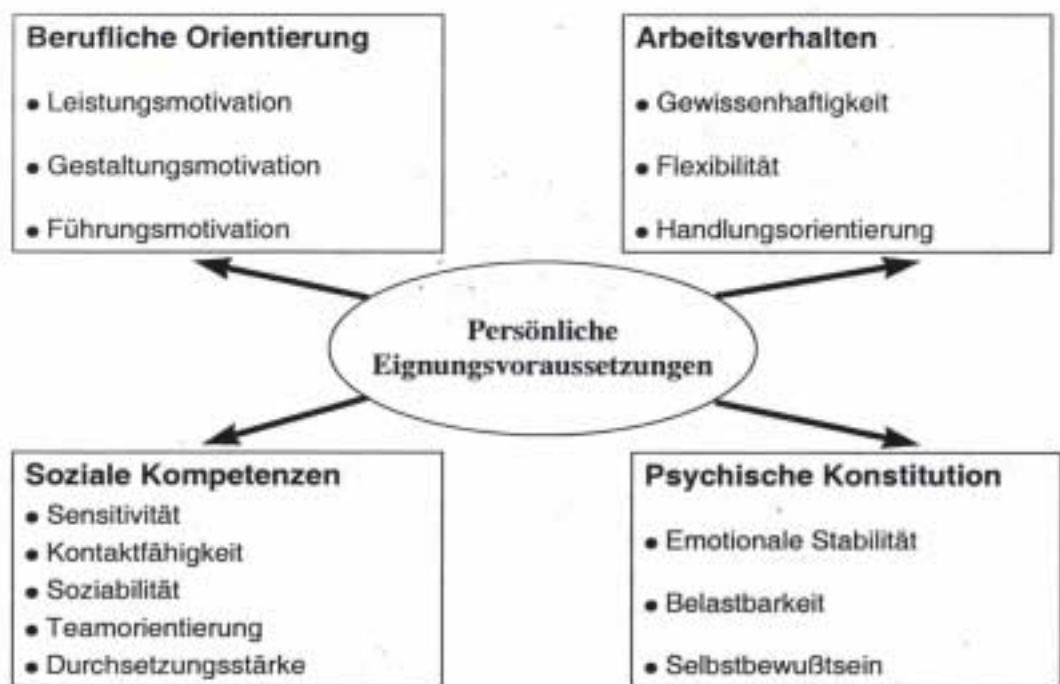


Abb.21 Die Dimensionen des BIP

Es gibt demnach vier Bereiche mit einer unterschiedlichen Anzahl von Dimensionen, die alle gemeinsam die individuellen Eignungsvoraussetzungen oder anders ausgedrückt die

<sup>380</sup> vgl. Burisch 1984, S. 219

individuellen Persönlichkeitsmerkmale bilden. Die Bedeutung einer hohen Skalenausprägung der Dimensionen des BIP wird in der nächsten Tabelle dargestellt.

Dimension	Konzeptualisierung (Bedeutung einer hohen Skalenausprägung)
Leistungsmotivation (LM)	Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit einem hohen Gütemaßstab; Motiv, hohe Anforderungen an die eigene Leistung zu stellen; große Anstrengungsbereitschaft, Motiv zur fortwährenden Steigerung der eigenen Leistungen.
Gestaltungsmotivation (GM)	Ausgeprägtes Motiv, subjektiv erlebte Mißstände zu verändern und Prozesse und Strukturen nach eigenen Vorstellungen gestalten zu wollen; ausgeprägte Bereitschaft zur Einflußnahme und zur Verfolgung eigener Auffassungen.
Führungsmotivation (FM)	Ausgeprägtes Motiv zur sozialen Einflußnahme; Präferenzierung von Führungs- und Steuerungsaufgaben; Selbsteinschätzung als Autorität und Orientierungsmaßstab für andere Personen.
Gewissenhaftigkeit (Ge)	Sorgfältiger Arbeitsstil; hohe Zuverlässigkeit; detailorientierte Arbeitsweise; hohe Wertschätzung konzeptionellen Arbeitens; Hang zum Perfektionismus.
Flexibilität (Fl)	Hohe Bereitschaft und Fähigkeit, sich auf neue oder unvorhergesehene Situationen einzustellen und Ungewißheit zu tolerieren; Offenheit für neue Perspektiven und Methoden; hohe Veränderungsbereitschaft.
Handlungsorientierung (HO)	Fähigkeit und Wille zur raschen Umsetzung einer Entscheidung in zielgerichtete Aktivität sowie zur Abschirmung einer gewählten Handlungsalternative gegenüber weiteren Entwürfen.
Sensitivität (Sen)	Gutes Gespür auch für schwache Signale in sozialen Situationen; großes Einfühlungsvermögen; sichere Interpretation und Zuordnung der Verhaltensweisen anderer.
Kontaktfähigkeit (Ko)	Ausgeprägte Fähigkeit und Präferenz des Zugehens auf bekannte und unbekannte Menschen und des Aufbaus sowie der Pflege von Beziehungen; aktiver Aufbau und Pflege von beruflichen wie privaten Netzwerken.
Soziabilität (Soz)	Ausgeprägte Präferenz für Sozialverhalten, welches von Freundlichkeit und Rücksichtnahme geprägt ist; Großzügigkeit in bezug auf Schwächen der Interaktionspartner; ausgeprägter Wunsch nach einem harmonischen Miteinander.
Teamorientierung (TO)	Hohe Wertschätzung von Teamarbeit und Kooperation; Bereitschaft zur aktiven Unterstützung von Teamprozessen; bereitwillige Zurücknahme eigener Profilierungsmöglichkeiten zugunsten der Arbeitsgruppe.
Durchsetzungsstärke (Du)	Tendenz zur Dominanz in sozialen Situationen; Bestreben, die eigenen Ziele auch gegen Widerstände nachhaltig zu verfolgen; hohe Konfliktbereitschaft.
Emotionale Stabilität (ESt)	Ausgeglichene und wenig sprunghafte emotionale Reaktionen; rasche Überwindung von Rückschlägen und Mißerfolgen; ausgeprägte Fähigkeit zur Kontrolle eigener emotionaler Reaktionen.
Belastbarkeit (Bel)	Selbsteinschätzung als (physisch) hoch widerstandsfähig und robust; starke Bereitschaft, sich auch außergewöhnlichen Belastungen auszusetzen und diesen nicht auszuweichen.
Selbstbewußtsein (SB)	(Emotionale) Unabhängigkeit von den Urteilen anderer; hohe Selbstwirksamkeitsüberzeugung; großes Selbstvertrauen bezüglich der eigenen Fähigkeiten und Leistungsvoraussetzungen.

Tab. 6: Definitionen der mit dem BIP erfassten Konstrukte

Die Entwicklung der ersten Items<sup>381</sup> geschah aufgrund der beschriebenen inhaltlichen Definitionen. Bei dieser Itemformulierung wurde eine gute Verständlichkeit und eine möglichst mittlere Itemschwierigkeit angestrebt.

Die Erstellung dieser Version des BIP dauerte drei Jahre, in denen immer wieder Erhebungen durchgeführt, Itemstatistiken überprüft, Items umformuliert, Dimensionen ergänzt und biographische Angaben erhoben wurden, die Hinweise auf die externe Validität ermöglichen. „Während des gesamten Prozesses der Testentwicklung wurden alle aufgrund teststatistischer Befunde sinnvoll scheinenden Veränderungen stets auch auf inhaltliche Plausibilität und Sinnhaftigkeit geprüft.“<sup>382</sup>

### **Das Skalenformat**

Es wurde das eher selten genutzte Skalenformat sechsfach abgestufter Items gewählt. Bei einigen Testteilnehmern ist es mit Entscheidungsunfähigkeit verbunden, sich bei der Bewertung der Aussagen eindeutig für eine Bejahung oder Verneinung entscheiden zu müssen.<sup>383</sup> Es gibt keinen Mittelwert. Bei dem BIP konnten jedoch positive Erfahrungen mit diesem System gemacht werden, denn es wurden von Seiten der Teilnehmer keine Schwierigkeiten berichtet. Die Skalen sind unipolar definiert, da für einige Skalen die Definierung der psychologisch entgegengesetzten Pole schwierig ist. Es können demnach lediglich niedrige und hohe Ausprägungen gegenübergestellt werden.

### **Gütekriterien**

Anhand der Gütekriterien empirischer Sozialforschung erfolgt die Beurteilung der Brauchbarkeit der Messinstrumente. Die interne Konsistenz und Reliabilität liegen nach Cronbach's alpha<sup>384</sup> in den üblichen Bandbreiten für Persönlichkeitstests, teilweise auf höherem Niveau. Das bedeutet, dass die Skalen inhaltlich relativ homogen sind und die mit den Dimensionen erfassten Facetten der jeweiligen Verhaltensdisposition mit zufriedenstellender Genauigkeit gemessen werden<sup>385</sup>. Ebenso befinden sich die Retest-Reliabilitäten auf einem zufriedenstellenden Niveau. In Bezug auf die Validität können Hinweise auf die externe Validität vorgelegt werden. „Die vorliegenden Ergebnisse sind als eindeutiger Beleg dafür

---

<sup>381</sup> Item (engl.): Aussagen/Statements, denen die Befragten zustimmen oder die sie ablehnen. Items werden entweder aus Skalen entnommen oder vom Forscher selbst konstruiert.

<sup>382</sup> Hossiep und Paschen 1998, S. 19

<sup>383</sup> vgl. Kline 1983, S. 39

<sup>384</sup> vgl. Cronbach 1947, 1951; Cortina 1993

<sup>385</sup> vgl. Hossiep und Paschen 1998, S. 24-25

zu werten, dass substantielle und für die Praxis relevante Zusammenhänge mit externen Variablen existieren.<sup>386</sup>

### **Die Anwendung des BIP**

Das BIP kann sowohl als Einzel- wie auch als Gruppentest durchgeführt und die Selbsteinschätzung durch den Fremdeinschätzungsbogen ergänzt werden. Die Bearbeitungszeit liegt bei ca. 45 Minuten. Insgesamt müssen die TN für ihren Selbsteinschätzungsbogen 210 Items bewerten und die Fremdbeurteiler 42 Items. Bevor die TN den Fragebogen ausfüllen, sollte eine Instruktion und Aufklärung erfolgen. Zum einen sollen die TN den Sinn und Zweck erfahren als auch die Anonymität ihrer Ergebnisse zugesichert bekommen. Während der dargestellten Untersuchung fand am 22.10.1999 eine Informationsveranstaltung mit den Untersuchungsteilnehmern zur Gesamterhebung statt. Wir haben detailliert sowohl den Ablauf dargelegt, die einzelnen Instrumente vorgestellt als auch die Trainingseinheiten erläutert. Die TN erhielten ausreichend Zeit für Nachfragen und konnten die Begleitbroschüre für TN lesen, bevor der Fragebogen ausgefüllt wurde. Den TN der Firma Cosmopolitan Cosmetics wurde absolute Anonymität sowie die persönliche Besprechung der Resultate mit den Trainerinnen zugesichert. Durch die Eintragung einer persönlichen Geheimnummer auf jedem der Fragebögen und auch bei der Transkribierung der Interviews wurde die Anonymität gewährleistet.

Das BIP sollte nicht als alleiniges Beurteilungsinstrument eingesetzt werden, sondern, wie in der vorliegenden Untersuchung, mit andern Instrumenten bzw. in weiteren Gesprächen eine Vertiefung finden.

Um die Antworten eines Teilnehmers sinnvoll interpretieren zu können, müssen sie mit denen anderer Personen verglichen werden. Hierzu wurden verschiedene Normierungstabellen erstellt, die den Abgleich der TN mit einer Vergleichsgruppe ermöglichen. Es gibt insgesamt 18 Normierungstabellen, die nach Geschlecht, Alter oder beruflicher Position unterscheiden. In der vorliegenden Erhebung wurde die *neunstufige Normierung für unter 24-jährige Personen* eingesetzt, Tabelle 32.<sup>387</sup> Anhand dieser Normierungstabelle kann der Skalenmittelwert, der mit Hilfe der Auswertungsschablone ermittelt wurde, entsprechend einer Normstufe zugeordnet werden. Aufgrund der Normstufen zu den einzelnen Dimensionen kann für jeden TN ein Selbstprofil erstellt werden. Dieses kann mit dem Profil der Fremdbeschreibung verglichen werden. In unserer Erhebung hatten wir vier Messzeitpunk-

---

<sup>386</sup> ebd., S. 70

<sup>387</sup> vgl. Handanweisung zum BIP 1998, S. 121



te, deren Werte nach dem Auswertungsverfahren für jeden Teilnehmer in ein Profilblatt übertragen wurden. Nach der Fertigstellung des Profilblattes übertragen wir die Daten in das Computerprogramm ‚Excel‘, um so die graphische Darstellung von Selbst- und Fremdbild zu ermöglichen.<sup>388</sup>

### 3.6.2.2 Das Team-Klima-Inventar

Das Team-Klima-Inventar (TKI) ist eine psychometrisch validierte deutsche Übersetzung des *Team Climate Inventory*<sup>389</sup>. Entwickelt von Anderson und West zu Beginn der 90er-Jahre in den USA, wurde es in Zusammenarbeit mit Brodbeck zwischen 1994 und 1999 ins Deutsche übersetzt sowie an deutschen Untersuchungsgruppen getestet. Es ist ein Fragebogen zur Messung der Arbeitsatmosphäre für Innovation und Effektivität in Teams bzw. Arbeitsgruppen. Das Inventar ist als Diagnoseinstrument zur Teamentwicklung konzipiert und besteht aus 44 Fragen, die in weniger als 15 Minuten beantwortet werden können.<sup>390</sup> Das TKI ist für verschiedene Zwecke geeignet, wie zum Beispiel zur Teamklima-Diagnose für internes Benchmarking oder für die Gestaltung von Teamentwicklungsmaßnahmen. Für die vorliegende Untersuchung ist es relevant in Bezug auf die Evaluation von Veränderungen des Teamklimas über ein Jahr. Das TKI dient dadurch zur Erfolgsanalyse der Trainingsinterventionen. Das Teamklima wird zunächst während des fünftägigen Outdoor-Seminars und anschließend am Arbeitsplatz gemessen. Es kann somit festgestellt werden, ob ein Transfer der für das Teamklima relevanten Faktoren erfolgt.

Das Klima in Unternehmen und Arbeitsgruppen gewinnt sowohl in der Praxis als auch in der wissenschaftlichen Forschung an Bedeutung. Das Klima in Gruppen wird definiert als „subjektive Wahrnehmungen von Individuen über ihre soziale Umgebung, die mehr oder weniger sozial geteilt sind“<sup>391</sup>. Die sozial geteilten Wahrnehmungen verschiedener Personen lassen sich messen, wenn man untersucht, inwieweit die subjektiven Wahrnehmungen und Interpretationen dieser Gruppenmitglieder über Merkmale ihrer gemeinsamen Umgebung übereinstimmen. Folgende Merkmale der sozialen Umgebung sind für das Teamklima von großer Bedeutung:

---

<sup>388</sup> siehe Kap. 4.7.2

<sup>389</sup> Anderson und West, 1994

<sup>390</sup> vgl. Brodbeck, Anderson, West, 1999 S. 2

<sup>391</sup> Brodbeck, Anderson und West, 1999 S. 6

- Visionen: Pläne, Ziele und Leitmotive des Teams
- Aufgabenstil: der Stil, wie Teamaufgaben bearbeitet werden
- Partizipation: das Ausmaß an Mitwirkung bei Entscheidungen
- Sicherheit: das Maß an Vertrauen zwischen den Mitgliedern
- Qualität der Kommunikation: Kommunikationsstil untereinander und in Sitzungen
- Normen: Ungeschriebene Gesetze und gebräuchliche Vorgehensweisen
- Kohäsion: Ausprägung des Wir-Gefühls im Team
- Innovation: Kreativität des Teams bei neuen Produkten und Vorgehensweisen.<sup>392</sup>

Das TKI ist ein Instrument zur Messung von vier zentralen Dimensionen des Teamklimas mit 13 Subkategorien (Subskalen) und der Dimension sozialer Erwünschtheit.

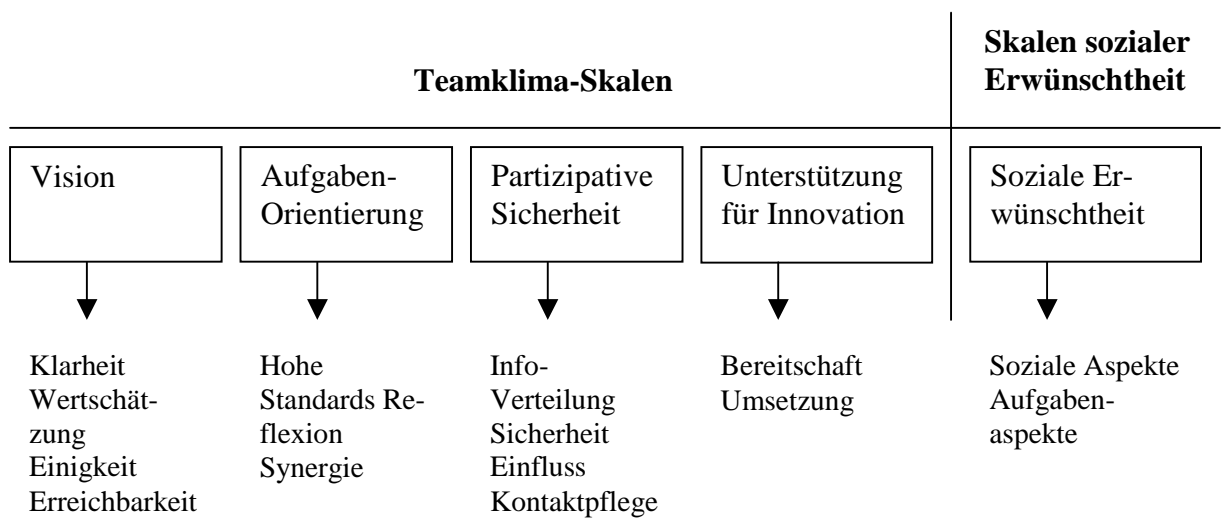


Abb.22: Dimensionen und Subskalen des Team-Klima-Inventars

### Zum theoretischen Hintergrund

Im Sheffield Innovation Research Programm 1985 wurde nach fünfjähriger Forschung belegt, dass „die unmittelbare soziale Umgebung einer Arbeitsgruppe als Schlüsselmedium fungiert, in dem neue Ideen an die Oberfläche treten, geformt, weiterentwickelt und schließlich auch umgesetzt werden“.<sup>393</sup> Die gesammelten Erkenntnisse wurden in einem Modell über Innovation in Gruppen systematisiert und als Grundlage für das TKI genutzt. Historisch betrachtet gab es stets Probleme in der Forschung über das Klima in Arbeitsgruppen und Organisationen, denn es musste eine unüberschaubare Vielzahl von Variablen betrachtet werden. Die vier Dimensionen, die West 1990 als übergeordnete Dimensionen

<sup>392</sup> vgl. Brodbeck, Anderson und West 1999, S. 6

des Teamklimas vorschlägt, sind von großem Einfluss auf die Qualität sowie Quantität von Innovation und Leistung in Arbeitsgruppen.

Diese Dimensionen werden im TKI gemessen:

1. Vision
2. Aufgabenorientierung
3. Partizipative Sicherheit
4. Unterstützung für Innovation.

In einem standardisierten Fragebogen werden Fragen gestellt, deren Antworten in Kategorien zusammengefasst werden, um ihre Vergleichbarkeit herzustellen.

„Die Kategorisierung der Antworten kann vor der Durchführung oder auch erst danach erfolgen.“<sup>394</sup> Das TKI und die Festlegung auf die Kategorien wurde in einigen Pilotstudien und Nachfolgestudien auf Anwendbarkeit und Gütekriterien überprüft. Es folgt in Anlehnung an das Handbuch zum TKI die Darstellung der Dimensionen mit ihren Unterkategorien.

## **I. Vision**

Eine Vision hilft einem Team, leistungsfähig zu sein, um die individuellen Kräfte zu fokussieren und ihnen eine Richtung zu geben. Die Visionen beziehen sich zum einen auf die unmittelbaren Produkte oder Dienstleistungen und zum anderen auch auf die Arbeitszufriedenheit, Fertigkeiten und Wissen der Mitarbeiter, Kundenorientierung, die Gestaltung der Beziehungen mit anderen Gruppen und Arbeitseinheiten sowie auf die Vitalität des Teams. Die Visionen innerhalb eines Teams sollten klar, ausgehandelt und erreichbar sein.

Die Dimension Vision umfasst vier Subdimensionen:

- Klarheit: Die Ziele sind klar und deutlich festgelegt und können somit Teil der sozial geteilten Realität werden, auf die sich jeder beziehen kann.
- Wertschätzung: Die Visionen werden nicht ausschließlich von oben definiert, sondern können sich entwickeln. Sie werden dadurch mit hohem Eigenengagement verfolgt und stehen im permanenten Veränderungsprozess.
- Einigkeit: Die Gruppenmitglieder teilen die gleichen Visionen. Die Visionen werden ausgehandelt, denn die Mitglieder haben nicht die dieselben Werte, Interessen, Erwartungen und Überzeugungen.

---

<sup>393</sup> ebd., S. 7

<sup>394</sup> Kromrey 1995, S. 31

- Erreichbarkeit: Je eher die Visionen erreichbar und im Arbeitskontext verankert sind, umso höher ist das Engagement im Handeln bei der Arbeit. Die Mitglieder sehen den Nutzen des kollektiven Handelns, wenn sie erkannt haben, dass ihre Teamvisionen erreichbar sind.

## **II. Aufgabenorientierung**

Eine hohe Aufgabenorientierung zeigt sich durch ein starkes Bemühen um Leistung und Qualität bei der gemeinsamen Zielerreichung. Kennzeichnend dafür sind Reflexion, Evaluation, konstruktive Kontroversen und gegenseitige Unterstützung in der Arbeit. Das Erreichen der gesetzten Ziele und Visionen erhält eine höhere Wertschätzung als der sozialverträgliche oder konfliktvermeidende Konsens. Sonst sind Einfallslosigkeit und geringe Leistung die Folgen. Das Phänomen des Gruppendenkens<sup>395</sup> tritt dann auf, wenn Konformität eine höhere Priorität besitzt als hohe Leistung.

Die Dimension Aufgabenorientierung verbirgt drei Unterkategorien:

- Hohe Leistungsstandards und Reflexion (zwei Dimensionen in einer Erklärung): Eine stetige Reflexion des Anspruchsniveaus ist von wesentlicher Bedeutung, um die Zielangemessenheit der Arbeitsergebnisse, die Gruppenprozesse und die Vorgehensweisen sicherzustellen. Der kritische Blick auf Ziele, Pläne und Vorgehensweisen im Hinblick auf die Leistung sowie die Modifizierung dessen steigert die Effektivität sowie die Leistungsfähigkeit der Teams.<sup>396</sup>
- Synergie: In einer Atmosphäre, in der gegenseitige Unterstützung und Vertrauen statt Konkurrenz und Missvertrauen herrschen, erleben sich die Teammitglieder in ihrer individuellen Kompetenz bestätigt, anstatt verunsichert zu sein. Eine kritische Begutachtung der eigenen Arbeit stellt einen gesunden, konstruktiven Prozess der Synergie dar. In konstruktiven Teams besteht die Bereitschaft, für hohe Leistungen einzutreten, sowohl für die eigene Leistung als auch für die Leistung anderer Mitarbeiter sowie des gesamten Teams.

## **III. Partizipative Sicherheit**

Partizipation ist ein organisationales Instrument zur Reduktion von Veränderungsblockaden, zur Erhöhung von Engagement und Commitment sowie für das Schaffen einer Kultur, die sich durch das menschengerechte Aktivieren von Human Resources auszeichnet. Par-

---

<sup>395</sup> Janis 1982

<sup>396</sup> vgl. West 1996, S. 560

tizipation entsteht bei hoher Anteilnahme an Entscheidungen und durch ein Umfeld, das als wenig bedrohlich erlebt wird. Das Maß an partizipativer Sicherheit variiert entsprechend dem wahrgenommenem Maß an Bedrohung.

Hier gibt es vier Unterkategorien:

- Einfluss bei Entscheidungen: Wenn Teammitglieder Einfluss auf Entscheidungen nehmen, mobilisiert dies ihre Kräfte und Ideen für die Umsetzung der Entscheidungen. Ebenso wird mehr Verantwortung für das eigene Handeln übernommen. Die Führung im Team, z.B. von einem Mitglied übernommen, wird zu einem wesentlichen Faktor für das Teamklima. Der Prozess der Entscheidungsfindung wird kollektiv ausgehandelt, Einzelentscheidungen können jedoch auch bei den Mitgliedern liegen. Dieser Entscheidungsprozess führt zu partizipativ optimierten Entscheidungsstrategien, welche die effiziente Zusammenarbeit fördern.
- Informationsverteilung: Durch eine gute Informationsverteilung wird in einem Team ein umfassender und offener Informationsaustausch gepflegt. Werden Informationen als Machtinstrument gesehen oder zur eigenen individuellen Förderung eingesetzt, verringert sich das zielgerichtete Innovations- und Kräftepotential des Teams. Jedoch kann es lähmen, wenn Teams sich gegenseitig mit detaillierten Informationen überhäufen.
- Kontaktpflege: Durch Kontaktpflege wird der kollektive Fundus an Triebkraft, Wissen und kreativen Gelegenheiten erweitert. Dies gilt auch für Konfliktsituationen, denn häufig können nur durch ‚face to face‘ Lösungen gefunden werden, um eine effektivere Zusammenarbeit zu fördern.
- Sicherheit: Das psychologische Momentum der individuell erlebten Sicherheit ist von ausschlaggebender Bedeutung für Kreativität und Konfliktlösung.<sup>397</sup> Die Teammitglieder sind bereit, Neues auszuprobieren, ein Risiko einzugehen oder sich mit kontroversen Ideen auseinander zu setzen, wenn das notwendige Sicherheitsgefühl vermittelt wird.

---

<sup>397</sup> Darauf wird in nahezu allen wissenschaftlichen und praxisbezogenen Publikationen hingewiesen.

#### **IV. Unterstützung für Innovation**

Durch die Unterstützung innovativer Bemühungen in Arbeitsgruppen wird die Innovation und Effektivität stark beeinflusst. Diese Dimension hat zwei Komponenten:

- Bereitschaft zur Innovation: Dies nicht nur verbal, sondern auch durch ausreichend Zeit, Ressourcen und tatkräftige Unterstützung.
- Umsetzung: Die praktische Umsetzung von Innovationen betrifft sowohl die unmittelbaren Produkte und Dienstleistungen als auch die Vorgehensweisen und die Art der Zusammenarbeit im Team.<sup>398</sup>

#### **Zum Forschungsstand über das Teamklima**

In den 70er- und 80er-Jahren wurden zahlreiche empirische Studien durchgeführt (abgedruckt in den Sammelreferaten von Campbell, Dunnette, Lawler & Weick, 1970). Eine besondere Aufmerksamkeit erfuhren zwei Klimakonzepte: Der Ansatz *individueller kognitiver Repräsentationen* und der Ansatz *sozial geteilter Kognition*. Im ersten Ansatz ist das Klima das Resultat der individuellen Wahrnehmungen, d.h. die Individuen konstruieren eine Bedeutung aus den Merkmalen ihrer Umgebung.<sup>399</sup> Der zweite Ansatz wurde um den Aspekt der sozial geteilten Wahrnehmungen<sup>400</sup> mehrerer Personen erweitert. Im Grad der Übereinstimmung von individuellen Kognitionen wurde ein wesentliches Momentum der Arbeitsatmosphäre gesehen. Die Schwierigkeit bei diesem Ansatz liegt darin, die Kriterien der Übereinstimmung festzulegen, sodass Folgerungen getroffen werden können. In überschaubaren Teams sind die sozial geteilten Wahrnehmungen gut messbar, und zwar durch Fragebogenkonstruktionen, die genau auf dieses Team abzielen. In großen Einheiten ist dies mit Schwierigkeiten verbunden, denn häufig existieren verschiedene Klimazonen und nicht nur ein Klima.

#### **Die Fragebogenkonstruktion**

Die 44 Fragen des TKI sind zum Teil nach Themengebieten geordnet, zum Teil vermischt. Die Strukturierung von Fragebögen sollte sowohl nach logischen als auch nach psychologischen Gesichtspunkten erfolgen. Nach Atteslander sollten zum Beispiel Fragen zum gleichen Themenkreis nacheinander folgen, damit der Befragte nicht zu ständigen Gedankensprüngen gezwungen wird.<sup>401</sup> Im vorliegenden TKI wird beispielsweise zum Thema

---

<sup>398</sup> vgl. Frey, Brodbeck und Schulz-Hardt 1999

<sup>399</sup> vgl. Ashforth 1985, S. 842

<sup>400</sup> engl. *shared perception*, vgl. Payne, Fineman und Wall 1976

<sup>401</sup> vgl. Atteslander 1995, S. 194

Wertschätzung in den Fragen Nr. 28, 33, 34 und 35 gefragt und zum Thema Einfluss die Fragen Nr. 3, 8, und 19. Wir verzichten an dieser Stelle auf die Liste der einzelnen Fragen mit der Itemnummer und der zugeordneten Dimension. Die Fragen zur sozialen Erwünschtheit sind im gesamten Fragebogen verteilt.

Der Fragebogen ist in drei Teile unterteilt:

1. Kommunikation und Innovation
2. Ziele
3. Aufgabenstil

Die Probanden müssen im ersten Teil zum Thema Kommunikation und Innovation auf einer Skala von *trifft gar nicht zu*, *trifft wenig zu*, *trifft mittelmäßig zu*, *trifft überwiegend zu* und *trifft völlig zu* ihren Wert zu dem jeweiligen Statement mit einem Kreuz markieren. Im zweiten Teil über die Ziele bietet die fünfstellige Skala Ankreuzmöglichkeiten von *gar nicht* über *etwas* bis zu *völlig*. Im dritten Teil über den Aufgabenstil geht die Skala von *in sehr geringem Umfang* über *in mittelmäßigem Umfang* bis *in sehr großem Umfang*.

### **Auswertungsverfahren**

Folgende Schritte sind notwendig, um das Team-Klima-Profil zu erstellen. Für die Erstellung setzten wir ein einfaches arithmetisches Verfahren ein. Für jede der vier Dimensionen des Teamklima-Inventars und für jede der insgesamt 15 Subskalen wird in einem ersten Schritt pro Teammitglied der Summenwert aus den pro Frage angekreuzten Zahlenwerten (von 1 – 5) rechnerisch ermittelt. Um das gesamte Teamklima-Profil zu ermitteln, müssen die pro Person berechneten Skalensummenwerte von allen Teilnehmern addiert und dann durch die gesamte Teilnehmeranzahl geteilt werden (Aggregation auf Gruppenebene). In unserem Fall wurden die Summenwerte durch 10 geteilt. Diese errechneten Mittelwerte wurden im nächsten Schritt mit den Normtabellen verglichen. Durch diese Normen ist es möglich, die Teamklima-Werte eines Teams mit der Gesamtheit der Werte anderer Teams, die bei früherer Gelegenheit untersucht wurden, zu vergleichen. Die Vergleichsteams sollten dem jeweils untersuchten Team möglichst ähnlich sein, d.h. in vielen Merkmalen übereinstimmen. Unsere Untersuchungsgruppe entspricht den untersuchten Teams aus Industrie und Verwaltung. Die Normentabelle für Gruppen aus Industrie und Verwaltung ermöglicht die Übertragung der Mittelwerte in sogenannte ‚Stanine‘ (engl. ‚**standard nine**‘). Die Stanine umfassen einen Wertebereich **zwischen 1 und 9**.

Der Wertebereich zwischen:

- 1 - 3 entspricht einem *niedrigen* Stanine,
- 4 – 6 einem *mittleren* Stanine
- 7 – 9 einem *hohen* Stanine.

Jedem Stanine ist ein gewisser Prozentsatz der entsprechenden Messwerte in Relation zur Standardnormalverteilung zugeordnet. „Anhand der Normalverteilungskurve ist somit ein standardisierter Vergleich zwischen verschiedenen Skalen des TKI, zwischen den Klimaprofilen verschiedener Teams und zwischen dem Klimaprofil eines Teams und der Gesamtheit der Profile ähnlicher Teams (Normen) möglich.“<sup>402</sup>

Die Skalen zur sozialen Erwünschtheit (Soziale Aspekte und Aufgabenaspekte) sind nicht normiert. Es sind lediglich die Summenwerte zu errechnen. Der Wert kann bis zu 15 Punkte hoch sein, da jeweils drei Fragen mit fünf Punkten angekreuzt werden können. Dies ist wichtig zu beachten, da bei den anderen Skalen ein Maximal Wert von neun zu erreichen ist. Die Ergebnisse zur sozialen Erwünschtheit sollten nicht zu hoch sein, da ansonsten davon ausgegangen werden kann, dass die Probanden unglaubwürdige positive Angaben zum Teamklima gemacht haben. Dies lässt sowohl die Angaben als auch das entstandene Teamklima-Profil fragwürdig erscheinen.

### **Gütekriterien**

Das Teamklima-Inventar wurde zur Messung von Merkmalen auf Teamebene konstruiert. Deshalb ist die Bestimmung von Reliabilität und Validität etwas komplexer. Es wird ein Phänomen auf Gruppenebene gemessen anhand der individuellen Wahrnehmungen der Teammitglieder, die zu einem Gruppenmaß aggregiert werden. Zudem wird ein Konstrukt gemessen, das Veränderungen und Entwicklungen unterliegt. Dennoch gelten Gütekriterien, Reliabilität und Validität.<sup>403</sup>

- „Die Validität eines Testes gibt den Grad der Genauigkeit an, mit dem dieser Test dasjenige Persönlichkeitsmerkmal oder diejenige Verhaltensweise, das (die) er messen soll oder zu messen vorgibt, tatsächlich misst.“<sup>404</sup> Die Validität ist zudem das Ausmaß, in dem spezifische Schlussfolgerungen, die aus den Testwerten gezogen werden können, angemessen, bedeutsam und nützlich sind.<sup>405</sup>

<sup>402</sup> Handanweisung zum Teamklima-Inventar 1999, S. 32

<sup>403</sup> vgl. Häcker 1998

<sup>404</sup> Lienert 1969, S. 16

<sup>405</sup> vgl. Brodbeck, Anderson und West 1999, S. 39



- Die Reliabilität oder Zuverlässigkeit stellt die Genauigkeit und Stabilität der Messungen und die Konstanz der Messbedingungen dar. „Reliabilität wird in der klassischen Testtheorie als das Verhältnis der Varianz der wahren Werte zur Varianz der beobachtbaren Werte definiert. Daraus folgt, dass die Reliabilität eines Messinstruments die Korrelation zwischen den beobachtbaren Werten und den wahren Werten ist.“<sup>406</sup>

Wir verweisen zu der Überprüfung der Reliabilitäten, der Interkorrelationen, der Konstruktvalidität, der Kriteriumsvalidität, der konsensualen Validität, die durchgängig hoch eingestuft werden, auf das Handbuch zum TKI.

### **Schlussbemerkung**

Zu Beginn der Projektphase der Erhebung war die Suche nach geeigneten Instrumenten mit einigen Schwierigkeiten verbunden. Bei uns kam der Gedanke auf, selbst ein Instrument zu entwickeln. Dies hat sich im späteren Verlauf erübrigt, da sowohl das BIP als auch das TKI in Kombination mit den Interviews für die Erhebung sehr gut einsetzbar waren. Die Akzeptanz beider Instrumente bei den Teilnehmern zeigt sich unter anderem in dem Engagement der Teilnehmer bei der Bearbeitung der Fragebögen. Die Ergebnisse werden in dem Kap. 4.7 abgebildet.

### **3.7 Methodendiskussion**

Im Folgenden werden einige Punkte der Untersuchung einer kritischen Betrachtung unterzogen.

Ohne auf die einzelnen Untersuchungsmethoden näher einzugehen, dies geschieht an entsprechender Stelle, kann der Einsatz der Methodenkombination/Triangulation kritisch betrachtet werden. Es liegen wenige Erfahrungswerte vor und es scheint immer noch einem empirischen *Glätteis* zu entsprechen, auf dem *Ausrutschgefahr* besteht, wenn es nicht gelingt, die verschiedenen Ansätze voneinander abzugrenzen, aber gleichzeitig nicht zu einem Nebeneinander *verkümmern* zu lassen. Die Abgrenzungsproblematik trifft im vorliegenden Fall für das qualitative Interview zu. Die Interviews sind teilstrukturierte themenfokussierte Interviews. Durch diese Strukturiertheit besitzen die Interviews quantitative Züge. Dies ist im vorliegenden Fall jedoch nicht problematisch, da wir lediglich zielgerich-

---

<sup>406</sup> Schnell et al. 1995, S. 147

tet bestimmten Fragestellungen nachgehen und die Vergleichbarkeit der verschiedenen Methodenergebnisse gewährleistet sein sollte. Die Auswertung der Interviews durch die Inhaltsanalyse entspricht zudem der qualitativen Methode. Die Kritik des Nebeneinander der Methoden könnte den Prozess der Integration der Auswertungsergebnisse aller Instrumente betreffen. Denn dazu lag zu Beginn der Untersuchung keine Klarheit vor, dies hat sich erst im Laufe des Forschungsprozesses entwickelt. Durch die sich im Grunde ergänzenden Instrumente ließ sich die Integration der Untersuchungsergebnisse gut durchführen. Dies ermöglichte die angestrebte Multiperspektivität auf den Gegenstand der Untersuchung.

Der Kritikpunkt der Subjektivität während der Interviews sowie bei der inhaltlichen Auswertung lässt sich nicht gänzlich ausschließen. Es wird ihm durch die gemeinschaftliche Befragung, durch die Zuordnung der Statements zu den Kategorien von drei unabhängigen Personen und durch den Einsatz der quantitativen Instrumente entgegengewirkt. In ähnlicher Weise beruhen die Aussagen der Teilnehmer sowie ihre Selbsteinschätzungen auf Subjektivität. Die subjektiven Wahrnehmungen und Meinungen lassen die Objektivität somit in Frage stellen. Die Fremdeinschätzungen beim BIP bieten hier die notwendigen Vergleichsmöglichkeiten.

Aufgrund der inhaltsorientierten Auswertung des Datenmaterials und der Beschaffenheit der quantitativen Instrumente bleibt der Aspekt des Trainereinflusses auf den Trainingseffekt sowie andere Paralleleinflüsse auf die Teilnehmer, z.B. durch Ortsveränderungen und betriebliche Umstellungen, unberücksichtigt.

Die Wechselwirkung zwischen den Trainingsmaßnahmen und den Untersuchungsmethoden in Bezug auf die Effekte ist nicht zu kontrollieren. Cascio bezeichnet dies als „interaction of testing and training“<sup>407</sup>. Wir gehen davon aus, dass die Befragungen die Reflexionsfähigkeit der Teilnehmer hinsichtlich der Seminare verstärkt haben.

Die Liste möglicher Kritikpunkte, welche die Aussagekraft dieser Untersuchung mindern, ließe sich sicherlich noch fortsetzen, beispielsweise die Repräsentativität aufgrund der Gruppengröße. Wir versuchen diese in der inhaltlichen Diskussion der Ergebnisse zu berücksichtigen.

---

<sup>407</sup> vgl. Cascio 1978, S. 92

## 4 Die Ergebnisse der Studie

Im Folgenden werden die Ergebnisse der einzelnen Instrumente vorgestellt und ausgewertet. Da wir eine Methodenkombination, Triangulation, eingesetzt haben, werden wir im ersten Schritt die Ergebnisse jeder Methode einzeln diskutieren (Interviews, BIP, TKI). Im zweiten Schritt verknüpfen wir die Methoden und setzen die Ergebnisse miteinander in Beziehung. Im letzten Schritt ziehen wir ein Gesamtresümee der gesamten Studie, reflektieren die Methodik der Erhebung und formulieren einen Ausblick auf zukünftige Untersuchungen.

### 4.1 Interview-Ergebnisse

Im Folgenden werden zu jeder Kategorie jeweils exemplarisch Codings<sup>408</sup> aufgeführt, mit der Intention, die Kategorien mit Textpassagen aus den Interviews zu belegen.

#### Kategorien

#### Codings

Kategorien	Codings
<b>Kommunikation</b>	<p>„Ja, dass man vielleicht schon ab und zu dann intensiver über bestimmte Dinge nachdenkt, bevor man sie dann ausspricht.“ (A1: 213/215)</p> <p>„Ja, dass jeder gesagt hat, was er darüber gedacht hat, über die Übung. Dass jeder, jeder wirklich seine Meinung darüber geäußert hat.“ (A1: 256/257)</p> <p>„... ja, dass man miteinander redet, auch über die Dinge, die, sagen wir mal, einem irgendwo auf der Seele brennen, nicht so toll sind.“ (A2: 74/76)</p> <p>„Deswegen also, eigentlich nur, wir haben nur gesagt, es redet nur einer, alle hören dem anderen, dem der redet eben zu, und ja, dass wir den aussprechen lassen.“ (A9: 265/266)</p> <p>„Da war ich immer dafür, dass wir in Gruppen die Sache angehen, denn erstens macht das viel mehr Spaß und zweitens kann man sich da immer mit guten Ideen austauschen.“ (A4: 267/270)</p>

<sup>408</sup> Codings: Textsegmente aus den Interviews, die den Kategorien zugeordnet wurden.

<b>Konfliktfähigkeit</b>	<p>„... ja, dann haben wir das Problem erkannt und haben versucht, dagegen anzugehen und dagegen zu arbeiten, dass wir, ja, mehr auf uns eingegangen sind und mehr darauf gehört haben, was die anderen gesagt haben.“ (A1 226/230)</p> <p>„... sondern mehr gut eingehend, ausdiskutieren und dann halt der Sache auf den Grund gehen.“ (A4: 256/257)</p> <p>„Und dann haben wir gesprochen darüber am Abend und da haben wir schon die Fehler gesehen, und dann jeder hat etwas gelernt, ...“ (A10: 181/183)</p> <p>„... sondern man versucht eben halt die Hintergründe, die Probleme oder den Fehler zu finden und dann vielleicht zusammen zu bearbeiten.“ (A4: 674/676)</p>
<b>Strategien der Zusammenarbeit</b>	<p>„...aber im Nachhinein würde ich schon sagen, dass sich das verändert hat, dass wir erst überlegen oder versucht haben, nachzudenken und unterschiedliche Möglichkeiten aufzuweisen und danach dann zu handeln.“ (A1: 82/84)</p> <p>„... dann haben wir erst mal alle Ideen zusammengebracht, wie wir es am Besten machen wollen, ...“ (A9: 70/71)</p> <p>„... jeder hat seine Ideen reingebracht, und dann haben wir aus all diesen Ideen versucht, eben die beste herauszusuchen, von jedem Stück etwas, ...“ (A9: 72/74)</p>
<b>Kooperationsfähigkeit</b>	<p>„Wer welche Stärke und wer welche Schwäche hatte und darauf geht man ja dann auch ein.“ (A1: 50/51)</p> <p>„Dass man eben miteinander redet, und dass jeder mal seine eigene, seine persönliche Meinung einbringt und ja, dass nicht das, was er denkt, das Richtige ist, sondern was die Gruppe sagt ist das Richtige. Ich denke mal, das ist sehr wichtig, ...“ (A9: 87/91)</p>
<b>Teamklima</b>	<p>„Na, ich sage, das Größte, was sich verändert hat, ist das Aufeinanderzugehen.“ (A7: 47)</p> <p>„... beim Bergsteigen und Abseilen, dass wir uns gegenseitig selber sichern mussten, ja, entstand auch so ein Gefühl von Vertrauen dem anderen gegenüber.“ (A1: 37/40)</p> <p>„Von daher hat man so ein, ähm, eben Teamgeist, bzw. so ein Gefühl entwickelt, wo man sagen konnte: „Wir gehören jetzt eben zusammen!“ (A4: 77/79)</p> <p>„Und da hat man schon gesehen, dass die Zusammengehörigkeit bzw. die Kommunikation, das Verständnis, doch dazu führt, dass wir die Aufgabe dann letztendlich lösen konnten.“ (A4: 104/107)</p>

<b>Eigenverantwortung</b>	<p>„... dieses erst überlegen und dann handeln, man macht ja auch schon mal vieles so einfach instinktiv, so aus dem Bauch heraus.“ (A2: 304/305)</p> <p>„... habe ich festgestellt, dass man, schon sagen kann, dass die jetzt seitdem mal eine Runde länger nachdenken und sich versuchen in die anderen rein zu versetzen, wie die das jetzt meinen.“ (A3: 157/161)</p> <p>„Weißt du, also, wenn mir jemand so irgendwie sagt, was ich falsch gemacht habe, denke ich darüber nach...“ (A3: 214/216)</p> <p>„Also, man hat irgendwo mehr Verantwortung übernommen.“ (A5: 119)</p>
<b>Emotionale Stabilität</b>	<p>„Ja, also, Entwicklung bei mir persönlich, dass ich einfach an meine Grenzen mal geführt wurde und da ist das Beste, sage ich einfach mal für mich, einfach nur das Klettern, und dass ich auch zum ersten Mal so richtig dieses Angstgefühl empfunden habe, ...“ (A2: 89/93)</p> <p>„... aber manchmal geht halt so das Temperament mit einem durch, dann braucht man ein bisschen Zeit um sich zu beruhigen und danach ist man wieder normal.“ (A3: 328/331)</p> <p>„... durch die ganzen Übungen, wo ich an meine Grenzen gegangen bin, weiß ich, was ich erreichen kann und trete halt selbstbewusster auf.“ (A5: 82/84)</p>
<b>Handlungskompetenz</b>	<p>„... dass man alle Ideen erst mal sammelt, man, man entwickelt so einen Plan, dass man halt nicht direkt an die Sache rangeht sondern überlegt sich erst mal, was die Aufgabenstellung ist, guckt sich die Aufgabe vielleicht noch mal an, ...“ (A4: 374/377)</p> <p>„Und da musste ich mir erst mal überlegen, die richtigen Fragen zu stellen, was ich wissen will.“ (A8: 172/173)</p> <p>„Und dass ich dann, ich sage mal, keine Angst hatte oder keine Scheu, irgendwie meine Ideen zum Ausdruck zu bringen.“ (B1: 126/127)</p> <p>„Erst mal hinsetzen und planen, und dann kann man eigentlich alles schaffen.“ (A7: 426/427)</p>
<b>Transfermotivation</b>	<p>„Und doch, also, wenn man Lernbereitschaft mitbringt und Interesse und ja, sich einfach auch ein bisschen weiterbildet für sich selber und das dann mit einbringt, ich denke schon, dass das ausbaufähig ist.“ (A2: 404/408)</p>

	<p>„Das ist ja nicht nur, dass man jetzt in sportlicher Hinsicht versucht, Grenzen zu überwinden, sondern auch in der Arbeit, dass man eben, ja, man, man hat ja auch gedankliche Grenzen, dass man die einfach überwindet, dass es möglich ist.“ (A6: 260/263)</p> <p>„... wir sind ja in der Ausbildung, wir sind da um zu lernen, um, ja, also, jede Aufgabenstellung ist für uns eine Herausforderung jetzt.“ (A7: 362/364)</p>
<b>Transferhinderung</b>	<p>„Wenn der Chef die ganze Zeit auf so einer Meinung besteht und man weiß ganz genau, der lässt sich ganz bestimmt nicht von seiner Meinung abbringen, weil er vielleicht so verhärtet ist in seinen Gedanken und da geht man natürlich ganz anders mit um.“ (A1: 274/278)</p> <p>„Ja, äh, so Starrsinn, so dieses 'ich hab das schon immer so gemacht und ich möchte mich da nicht ändern'.“ (A2: 173/174)</p> <p>„... dass z.B. ein einziger reicht im Team, der sagt, also, der sich komplett gegen, gegen eine Teamarbeit überhaupt, entgegenstellt und da meine ich, dann kann man die ganze Arbeit eigentlich vergessen, oder, also, ich würde sagen, der behindert dann die ganze Gruppe so stark, dass ein gutes Arbeiten oder ein oder eine gute Zusammenarbeit nicht mehr möglich ist.“ (A7: 183/190)</p>
<b>Transferunterstützung</b>	<p>„... ähm, so eine Art der Reflexion.“ (A4: 532)</p> <p>„... weil eben da wurde einem gezeigt, was man falsch und was man richtig gemacht hat, und eben, dass das eben alles mal reflektiert wurde, dass man genau analysiert.“ (A6: 218/220)</p> <p>„... wir haben erst mal die Übung gemacht für unsere Erfahrung, und in der Reflexion wurde uns dann klar, oder halt gesagt, was wir falsch gemacht haben, was richtig war, und daraus kann man wiederum lernen.“ (A5: 279/281)</p> <p>„... dass wir halt auch Unterstützung bekommen.“ (A6: 330)</p>
<b>Transfer und Anwendung des Gelernten</b>	<p>„... ich kann auf jeden Fall offener auf sie zugehen, und ähm, durch die ganzen Übungen, wo ich an meine Grenzen gegangen bin, weiß ich, was ich erreichen kann und trete halt selbstbewusster auf.“ (A5: 82/85)</p> <p>„... ich bin da total stolz drauf und, ja, dass ich halt diese Grenze überwunden habe, und ich weiß, dass ich es kann und dass ich diesen Ehrgeiz habe, und ich versuche den halt hier umzusetzen irgendwo.“ (A5: 222/225)</p> <p>„... sondern das wird unbewusst umgesetzt.“ (A6: 340)</p> <p>„... ich muss hier auch im Team arbeiten, z.B. ich arbeite mit</p>

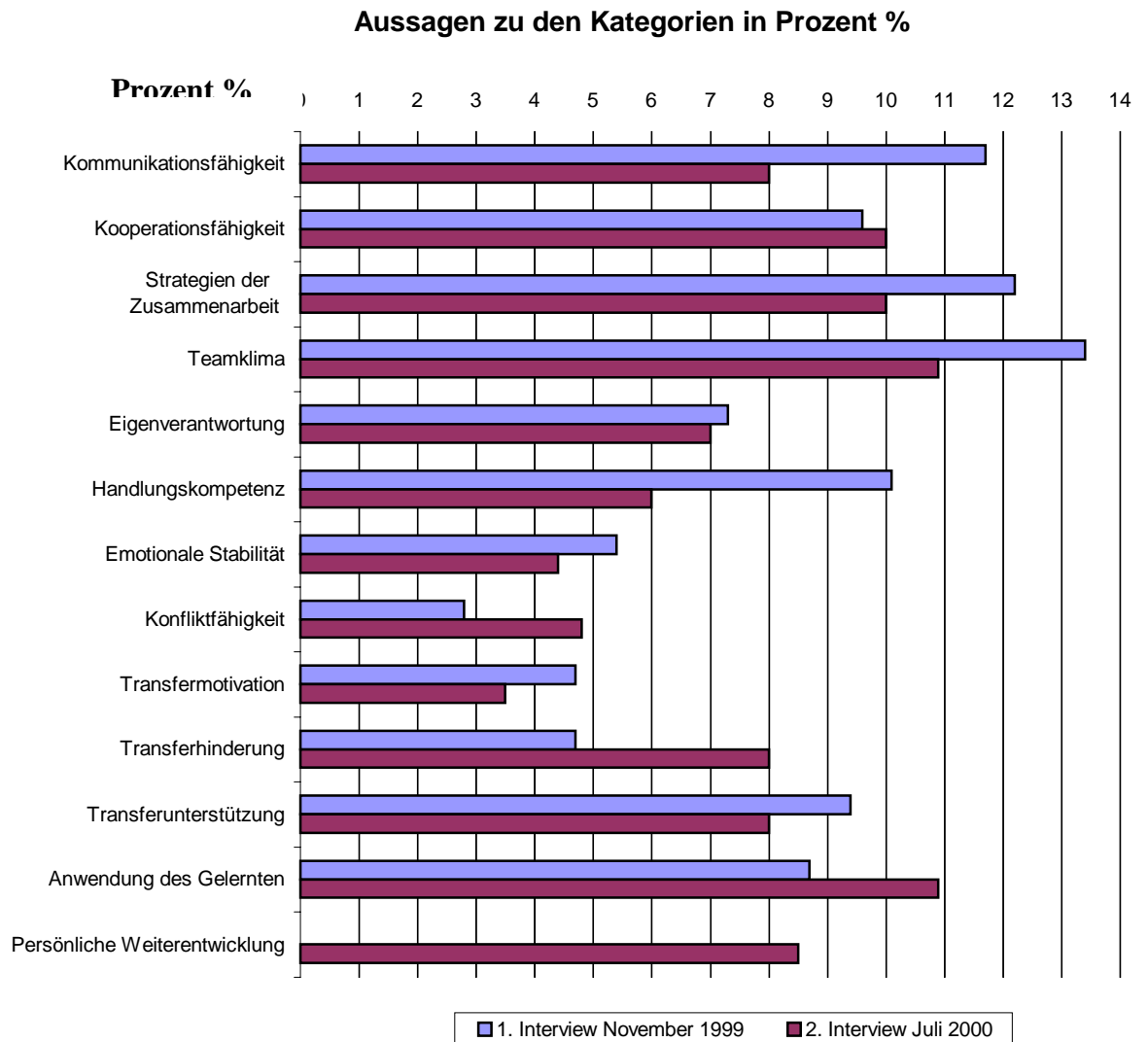
	<i>drei Leuten in einem Team und da müssen wir schon die Arbeit einteilen ...“ (A10: 99/101)</i>
--	--

Tab.7: Codings zu den Kategorien

#### 4.1.1 Qualitative Inhaltsanalyse

Nach der Transkription führten wir die Codierung der Interviews mit dem winMax-Programm durch. Dies ermöglicht die Erfassung der Anzahl der Codings (Äußerungen) zu den jeweiligen Kategorien. Die Anzahl der codierten Äußerungen ist im Vergleich zwischen dem ersten Interview und dem zweiten zurückgegangen. Dies führen wir darauf zurück, dass die Auszubildenden besonders im Anschluss an das Outdoor-Training in Belgien mit den neuen Eindrücken und Erfahrungen, die sie dort gesammelt haben, sehr beschäftigt waren. Zum zweiten Interview hatten die Teilnehmer weniger Erfahrungen, auf die sie sich beziehen konnten, z.B. zur Zusammenarbeit und zum Teamklima in der Gruppe der Auszubildenden.

Bevor wir mit der qualitativen Inhaltsanalyse zu den Kategorien beginnen, zeigen wir in der folgenden Tabelle die prozentuale Verteilung der Äußerungen auf die Kategorien. Als Grundlage für diese Tabelle dient die Gesamtanzahl der Codings, die wir zu dem jeweiligen Interviewtermin den Kategorien zugeordnet haben. Aus den ersten Interviews codierten wir 426 Aussagen und aus den zweiten Interviews 201 Aussagen. So entsprechen beispielsweise im ersten Interview 50 Aussagen zu Kommunikationsfähigkeit 11,7% der Gesamtaussagen (100% = 426). Im zweiten Interview entsprechen 16 Aussagen zur Kommunikation 8% der codierten Gesamtaussagen (100% = 201). Die Tabelle zeigt einen Rückgang der Äußerungen in den zweiten Interviews zu den Kategorien Kommunikation, Strategien der Zusammenarbeit, Teamklima und Handlungskompetenz. Bei den Kategorien Transferhinderung, Anwendung des Gelernten und Persönliche Weiterentwicklung hingegen eine Zunahme der Äußerungen. Die Tabelle hat keine Aussagekraft über den Inhalt der Kategorien, sondern beinhaltet lediglich eine quantitative Darstellung der Codings.



Tab.8: Aussagen zu den Kategorien

### 4.1.2 Auswertung der Kategorien zu den Interviews

Bei der Auswertung der Kategorien geben wir einige Zitate aus den Interviews wieder, bündeln dabei die Aussagen und beschreiben die Veränderungen. Am Ende jeder Kategorie stellen wir Hypothesen auf, die wir aus den Aussagen sowie deren Interpretationen entwickeln.

#### I. Kommunikation

Zum **ersten Interviewzeitpunkt** gaben acht der zehn Befragten an, dass sich ihre Art der Kommunikation im Laufe des Outdoor-Trainings verändert habe. Wie diese Veränderungen aussahen, lässt sich an folgenden Aussagen erkennen:



- A1 gab an, dass sie die anderen jetzt mehr zu Wort kommen ließe.
- A2 meinte, dass man jetzt klar und deutlich sage, was man verbessern wolle und was man überhaupt erreichen wolle.
- A5 stellte fest, dass jetzt viel mehr miteinander gesprochen werde.
- A8 sagte, dass er jetzt so frage, dass man auch verstehe, was er wissen wolle.
- A9 beobachtete, dass jeder dem anderen zuhöre, und
- A10 gab an, dass man sich jetzt mehr aussprechen ließe.

Deutlich wird hier, dass es nicht nur darauf ankommt, was gesagt wird, sondern wie es beim anderen ankommt.

Auf die Frage, was denn die Kommunikation während des Outdoor-Trainings gefördert habe, gaben sieben Teilnehmer an, die Teamaufgaben hätten maßgeblich zur Verbesserung beigetragen. Besonders die Aufgaben, bei denen sie mit Koordinatoren arbeiteten, wie zum Beispiel beim Floßbau, bei der Orientierungswanderung oder bei der Bombenentschärfung, waren für die Teilnehmer ein gutes Übungsfeld, um in verschiedene Rollen zu gehen und diese auszuprobieren. Hier spielte nach Aussagen dieser Teilnehmer die Reflexion eine entscheidende Rolle, bei der die Kommunikation, sowohl in der Planungs- als auch in der Durchführungsphase, immer wieder thematisiert wurde. A4 machte diesbezüglich keine Angaben und A8 war der Meinung, dass das gesamte Seminar kommunikationsfördernd gewesen sei.

Zum **zweiten Interview** gaben alle Teilnehmer an, dass sich die Situation insofern geändert habe, dass sie nun nicht mehr in der Azubi-Gruppe zusammenarbeiten, sondern in den einzelnen Abteilungen, und dass sich dadurch auch die Kommunikation verändert habe. Drei der Interviewten gaben an, dass sich die Kommunikation aufgrund ihrer eigenen Auszubildendenrolle verschlechtert habe, da:

- Es keine Gruppenarbeit gebe und daher die Kommunikationsregeln nicht umsetzbar seien. (A1)
- „man als Azubi nicht so mitreden kann.“ (A2 und A9)

Eine Schwierigkeit sahen einige auch darin, dass sie plötzlich mit Kollegen zusammenarbeiten, die nicht an einem Outdoor-Training teilgenommen hatten und somit nicht nach den gleichen Regeln kommunizierten, wie es die Auszubildenden während des Trainings erlernt hatten.

Der Rest der Befragten meinte, dass sie das Erlernete auch in den Abteilungen umsetzen könnten:

- „... gute Umsetzung in der Abteilung, man lässt sich gegenseitig ausreden.“ (A3)
- „Die Leute sind sehr geduldig, das fördert die Kommunikation.“ (A4)
- „Die Kommunikation findet täglich statt, ich wende das an, was ich gelernt habe.“ (A6)

Hieraus wird deutlich, dass es zwar Grundregeln der Kommunikation gibt, jedes Team für sich aber noch einmal individuelle Regeln aufstellen muss, die dem Arbeitskontext entsprechen.

Zu der Kategorie Kommunikation ergeben sich folgende Hypothesen:

- Teamaufgaben fördern die Kommunikation während eines Outdoor-Trainings
- Je komplexer die Teamaufgabe, desto differenzierter können die Kommunikationsmöglichkeiten sein.
- Reflexionen, die im Anschluss an die Übungen stattfinden und bei denen die Teilnehmer ihre eigenen Kommunikationsregeln diskutieren, fördern die Kommunikation im Outdoor-Training.
- Wenn die aufgestellten Kommunikationsregeln im Outdoor-Training den betrieblichen Strukturen angepasst werden, fördert dies die Übertragbarkeit.

## II. Kooperationsfähigkeit

In dieser Kategorie geht es vorwiegend um das Weitergeben und Austauschen von Ideen, Erfahrungen und Wissen. Beim **ersten Interview** waren alle Teilnehmer der Meinung, dass ein Miteinander und Einbeziehen aller Ideen vorteilhaft bei der Zielerreichung sei. Dies belegen die folgenden Zitate:

- „... dass man nicht nur sagt: `Ich bin Individualist und mache das alleine`, sondern, dass man sich jeden Vorschlag anhört.“ (A4)
- „... dass man sich in den anderen rein versetzen soll.“ (A3)
- „... dass die eigene Meinung nicht so gut ist und dass man auch einsieht, ja der andere hat einfach eine bessere.“ (A1)
- „... ja, der Umgang mit Stärken und Schwächen des Einzelnen.“ (A2)

- „... dass man eben miteinander redet und dass jeder mal seine eigene Meinung einbringt und dass nicht das, was er denkt, das Richtige ist, sondern was die Gruppe denkt, das Richtige ist.“ (A9)

Diese Kategorie steht in engem Zusammenhang mit der Kommunikation. Bei der Analyse der Interviews wurde deutlich, dass die Teilnehmer eine gelungene Kommunikation als Voraussetzung für kooperatives Arbeiten ansehen. A7 beschrieb dies in der folgenden Aussage: „... die ersten Aufgaben haben wir nur durch Probieren versucht zu lösen. Und danach hat sich das so entwickelt, auch durch die Gespräche danach immer, dass wir erkannt haben, dass wir doch die Zeit nutzen sollten die wir haben. ... und am Anfang hat halt jeder seine Ideen gebracht und die besten haben wir meistens unter der Zustimmung aller ... rausgepickt und dann haben wir das so gemacht.“

Auch hier kommt die Wichtigkeit der anschließenden Reflexion zum Ausdruck.

Zum **zweiten Interviewzeitpunkt** verschlechterte sich die Kooperation innerhalb der Azubi-Gruppe. Während nach dem Outdoor-Training die meisten Teilnehmer angaben, dass es wichtig sei, Stärken und Schwächen der Einzelnen zu beachten, machte A1 ein dreiviertel Jahr später folgende Aussage: „Ich fand’s schade, dass ich gewisse Charaktereigenschaften, die ich sehr an mir schätze, zurückstellen muss, aber wenn die anderen das nicht schätzen und nicht sehen, dann muss ich halt so reagieren.“ Diese negative Entwicklung hatte unseres Erachtens verschiedene Ursachen, die auch von den Teilnehmern als solche benannt wurden. Zum einen, wie schon in der Kategorie Kommunikation erwähnt, arbeiten die Befragten nicht mehr als Team zusammen, zum zweiten sind die Aufgaben, die ihnen nach dem Outdoor-Training gestellt wurden, zum Teil gescheitert. Ein Beispiel hierfür ist das 48-h-Projekt, aber auch die schriftliche Dokumentation der Outdoor-Aktivitäten kam nur mit großen Schwierigkeiten zusammen. Ein weiterer Punkt war die Spaltung innerhalb der Azubi Gruppe, die aufgrund bestehender Sympathien und Antipathien zustande kam und mehr den Konkurrenzgedanken als das gemeinsame Miteinander förderte. Hier spielte auch der Punkt ‚Verantwortung‘ eine große Rolle, der nach Angaben einiger Befragten aus der Verwaltung unterschiedlich ernst genommen wurde. Somit wurde das positive Miteinander, wofür sich alle Auszubildenden nach dem Training ausgesprochen hatten, nicht beibehalten. Dies galt überwiegend für die kaufmännischen Auszubildenden, die beiden Fachkräfte für Lagerwirtschaft und die beiden Auszubildenden für Mechanik stuften ihre Kooperation jeweils untereinander als gut ein.

Aus diesen Angaben erschließen sich folgende Hypothesen:

- Kooperationsfähigkeit im Team wird durch offene Kommunikation innerhalb des Teams unterstützt.
- Reflexion fördert die Kooperation.
- Die Kooperationsfähigkeit ist stark abhängig von äußeren Faktoren.
- Feedback kann die Kooperation fördern.

### III. Strategien der Zusammenarbeit

Diese Kategorie ist eng verknüpft mit der Kategorie Kooperationsfähigkeit. Während es bei der Kooperationsfähigkeit mehr um den Austausch von Ideen geht, werden in der Kategorie strategische Zusammenarbeit konkrete Schritte entwickelt, wie die Arbeitsprozesse besser gestaltet werden können. Bei der Kategorisierung wurden beiden Dimensionen häufig die gleichen Äußerungen zugeteilt. Auch hier steht im Vordergrund, sich einzubringen und nach gemeinsamen Wegen zu suchen. Dies bestätigten die Befragten in den **ersten Interviews**:

- „... wir erst überlegen oder versucht haben, Möglichkeiten aufzuweisen und danach dann zu handeln.“ (A1)
- „... bei Veränderungen rechtzeitig informieren.“ (A2)
- „... eine Struktur in unser Handeln reinzubekommen.“ (A6)
- „... erst überlegt und jeder hat Ideen eingebracht und es wurde gesprochen und dann erst kam die Ausführung.“ (A6)
- „Wir haben ausdiskutiert, welche Ideen wir jetzt nehmen.“ (A3)

Alle Teamaufgaben während des Outdoor-Seminars waren so gestellt, dass die Teilnehmer eine Planungsphase vor der Durchführung benötigten. Hier konnte man eine deutliche Entwicklung von der ersten bis hin zur letzten Aufgabe verfolgen, da die Planungsphasen zu Beginn sehr kurz ausfielen und dann bei der Durchführungsphase Planungsmängel auftraten. Hier wird das Prinzip ‚mein Handeln hat unmittelbare Konsequenzen‘ deutlich, was oft im beruflichen Alltag nicht der Fall ist.

Zum **zweiten Interview** war auch hier, genau wie in den Kategorien Kommunikation, Teamklima, Kooperation und Konfliktfähigkeit, eine Verschlechterung zu verzeichnen. Ein Teilnehmer sagte: „Wenn die Kommunikation funktioniert, funktioniert auch alles andere“ (A5). Allerdings wurden dennoch viele Aspekte, die während des Outdoor-Trainings vermittelt wurden, später noch eingesetzt:

- „Genaues Planen und direktes Festsetzen der Personen. Also, wir haben einen Koordinator festgelegt und einen Zeitmanager. (A7)
- „Die Zeit im Auge behalten, den Moderator zu finden, wer welche Rolle in der Gruppe hat und so.“ (A6)
- „Die wichtigsten Punkte sind für mich zusammen reden und die Arbeit verteilen.“

Hieraus ergeben sich folgende Hypothesen:

- Die Intensität der Planungsphase kann sich positiv auf die Strategien der Zusammenarbeit auswirken.
- Rollenverteilung ist ein Bestandteil strategischen Arbeitens.
- Strategien können auf dem Weg zum Ziel verändert werden.

### **III. Teamklima**

Diese Kategorie umfasst die Aussagen der Interviewten bezüglich der Befindlichkeit im Team und welche Kriterien dafür relevant sind. Da die Teilnehmer zum Zeitpunkt des Outdoor-Trainings erstmals als Gruppe zusammen waren, galt es anfänglich, als Team zusammenzuwachsen und ein gutes Klima im Team zu entwickeln. Acht der Befragten gaben an, dass Vertrauen ein sehr wichtiges Kriterium ist, um ein angenehmes Arbeitsklima zu entwickeln. Weitere Aspekte waren:

- Akzeptanz (A5)
- Absprache (A7)
- Austausch (A8)
- Verständnis (A4)

Die Motivation, gemeinsam ein Team zu werden, war während des Trainings extrem hoch, was auch die Ergebnisse des Team-Klima-Inventars (TKI) und folgende Interviewzitate belegen:

- „Wir sind ein Team und wir wollen es schaffen.“ (A2)
- „... dass man in einer Extremsituation zusammen war und Unterstützung von den anderen hatte, das hat schon zusammengeschweißt.“ (A6)
- „... dann sind wir Tag für Tag mehr zusammengewachsen.“ (A8)

Das gute Teamklima hängt unseres Erachtens eng mit der Intensität des Trainings zusammen. Dadurch, dass es keine Ausweichmöglichkeiten für die Teilnehmer gab und diese

sich ständig mit dem Teamprozess und mit sich selbst auseinander setzen mussten, wuchs der Zusammenhalt in der Gruppe. Unterstützend war, wie bereits von A6 erwähnt wurde, das Erleben von Extremsituationen, in denen die Teilnehmer auf die Unterstützung eines jeden einzelnen Gruppenmitglieds angewiesen waren. A1 gab an, dass es ihr wichtig war, die anderen zu motivieren und auch mal eine tröstende Rolle einzunehmen.

Zum **zweiten Interview** zeigte sich eine deutliche Verschlechterung des Teamklimas. Interessant hierzu die Aussagen der Teilnehmer:

- „Akzeptanz muss da sein, denn wenn das nicht ist, kann es nicht funktionieren.“ (A1)
- „Ein Mindestmaß an Vertrauen muss da sein.“ (A3)

Hier wird deutlich, dass die im ersten Interview genannten Punkte, wie Akzeptanz, Vertrauen, Verständnis, die für die Teilnehmer von großer Bedeutung waren, zum zweiten Interview vermisst wurden. Was während des Trainings aufgebaut und manifestiert wurde, ließ sich acht Monate nach dem Training nicht mehr erkennen. Auch hier stellte sich die Frage nach den Ursachen. Während acht der Befragten zum ersten Zeitpunkt angaben, sie würden sich alle „super verstehen“, wurden solche Aussagen im zweiten Interview nur noch von wenigen gemacht. Aus den Gesprächen mit den Ausbildern und den Mitarbeiterinnen der Personalentwicklung ergaben sich für uns folgende Faktoren, die zu einer Verschlechterung des Teamklimas beigetragen haben:

- Aufteilung in unterschiedliche Abteilungen
- Mangelndes Vertrauen
- Konkurrenzdenken
- unterschiedliche Interessen
- persönliche Sympathien und Antipathien
- nicht aufgearbeitete Konflikte

Unserer Meinung nach hätte sich das Klima im Team stabilisieren können, wären Follow-On-Veranstaltungen, bezogen auf die konkrete Konfliktsituation, angeboten worden.

Folgende Hypothesen ergeben sich hieraus:

- Um ein positives Klima im Team aufzubauen, ist es wichtig, eine Vertrauensbasis zu schaffen.
- Das Teamklima kann sich während eines Outdoor-Trainings verbessern, allerdings verschlechtert es sich wieder, wenn die innerbetrieblichen Strukturen dieses nicht unterstützen.

- Das Teamklima kann sich durch das gemeinsame Erleben von extremen Situationen verbessern.

#### **IV. Eigenverantwortung**

In dieser Kategorie geht es vorrangig um die Übernahme von Verantwortung für das eigene Handeln als auch um die Gruppe als Ganzes. Die meisten Teilnehmer hatten vor dem Training gerade erst die Schule beendet und waren von dort ein hohes Maß an Lenkung und Fremdbestimmung gewohnt.

Ein wesentlicher Bestandteil dieses Outdoor-Trainings bestand im Erlernen von Eigenverantwortung der Teilnehmer, was eine große Bereitschaft der Beteiligten erforderte, da sie diese Form des Lernens zum größten Teil nicht kannten. Dies wird auch in den Interviews deutlich:

- „Man hat irgendwie mehr Verantwortung übernommen als früher.“ (A5)
- „... selbst Ideen einbringen und sich selbst trauen, was zu sagen.“ (A4)
- „... keine Vorurteile haben.“(A7)
- „Das einbringen was ich einbringen kann.“ (A9)
- „Ich achte mehr darauf, wie ich etwas sage.“ (A6)
- „Sich versuchen, in den anderen rein zu versetzen.“ ( A10)

Durch die Reflexionen und das intensive Feedback wurde den Teilnehmern ihre Verantwortung mehr und mehr bewusst. Ein treffendes Beispiel hierfür war die Orientierungswanderung, bei der deutlich wurde, dass es nicht darum geht, Schuldzuweisungen zu äußern, wie zum Beispiel: „Ihr habt uns aber den falschen Weg gesagt“, sondern zu erkennen, dass es sowohl eine Bring-, als auch eine Holschuld gibt, indem man selbstverantwortlich die Informationen anfordert, die man in der entsprechenden Situation ~~braucht~~ **erfordert**. Ein weiterer Aspekt der Eigenverantwortung lag im Umgang mit Grenzsituationen. Durch das Prinzip „Challenge by choice“ wurde jedem Teilnehmer freigestellt, wie weit er sich den Grenzen seiner Komfortzone nähert und diese erweitert. Hierzu sagte A1: „... dass ich dann selber gemerkt habe, ja, Grenzen sind dazu da, sie aufzubrechen und neue zu stecken.“

Zum **zweiten Interviewtermin** hatten die Befragten bereits acht Monate Berufserfahrung hinter sich, mit der Erkenntnis, dass ihnen aufgrund ihrer Position als Auszubildende nur wenig Eigenverantwortung zusteht. In den Situationen, in denen Eigenverantwortung ge-

fragt war, wie zum Beispiel beim 48-h-Projekt, haben sie diese auch gezeigt, jedoch nicht in der Art und Weise, wie wir (als Trainerinnen) und das Unternehmen Muelhens es von ihnen erwartet hätten:

- „... dann war eben die Überlegung, können wir das schaffen, mit den Klausuren, hin und her, dass wir dann einfach entschieden haben: nein.“ (A2)
- „... es ist wohl zu keiner eindeutigen Entscheidung gekommen, und dadurch haben wir dann gesagt, dass wir das Projekt nicht durchführen werden.“ (A7)

Ein interessanter Aspekt kam in der Diskussion um das 48-h-Projekt zum Tragen: Ist die Verantwortung mir gegenüber wichtiger als die Verantwortung gegenüber dem Unternehmen? In diesem Fall haben die meisten Auszubildenden ihre persönliche Situation vor die des Unternehmens gestellt.

Hieraus ergeben sich folgende Hypothesen:

- Eigenverantwortung wird in einem erlebnisorientierten Lernsetting gefördert.
- Grenzerfahrungen unterstützen die Eigenverantwortung.
- Je größer die Eigenverantwortung der Einzelnen in einem Team, desto schneller kann ein Ziel erreicht werden.
- Verantwortung gegenüber individuellen Interessen und Interessen des Unternehmens kann in Konkurrenz treten, wobei tendenziell individuelle Interessen höher gestellt werden.

## **V. Handlungskompetenz**

In dieser Kategorie steht das eigene Handeln im Vordergrund und des weiteren die Frage, wie man dieses Handeln effektivieren kann. Hier schien es für die Teilnehmer wichtig, sich mit ihren Grenzen auseinander zu setzen und auch der Ermutigung unsererseits, ihre persönliche Komfortzone zu erweitern, nachzugehen.

- „... die Grenzen erweitert.“ (A1)
- „... und ich habe mir neue Grenzen gesteckt.“ (A1)
- „... an meine Grenzen herangeführt wurde.“ (A3)
- „... dass ich die Grenzen überwunden habe.“ (A9)



Neben der persönlichen Herausforderung, welche die Teilnehmer überwiegend beim Klettern, Abseilen und den Ropes-Course-Aktivitäten erlebten, gab es weiterhin die Herausforderung, gemeinsam im Team etwas zu schaffen:

- „Ich hab versucht, immer wieder mitzuplanen, mitzudenken.“ (A4)
- „... Interesse an den anderen zeigen“ (A5)
- „... dass ein Team mehr erreichen kann als ein Einzelner.“ (A9)
- „... einen Ehrgeiz entwickelt, dass gemeinsam zu schaffen.“ (A9)

Im Laufe des Outdoor-Seminars wurde die Handlungskompetenz in Bezug auf die Teamarbeit erweitert, was auch beim Teamklima deutlich wurde.

Zum **zweiten Interview** lag der Schwerpunkt im Bereich der Handlungskompetenz weniger auf der Auseinandersetzung mit den eigenen Grenzen, als auf dem Umgang mit Stärken und Schwächen im Team:

- „... dass man sich offen die Meinung sagt und nicht alles in sich hineinfrisst und schlecht über jemanden spricht.“ (A1)
- „Was mir konkret einfällt ist das Austauschen von Fähigkeiten.“ (A7)
- „... den Grund halt suchen und wenn man den halt kennt, versuchen, es irgendwie besser zu machen. Wenn man das Problem nicht erkannt hat, kann man auch nicht helfen.“ (A4)

In den Interviews wurde deutlich, dass eine konstruktive Auseinandersetzung innerhalb der Gruppe nur schwer möglich war, was die Handlungskompetenz entsprechend einschränkte und die Suche nach Hilfe von Außen verstärkte, wie es auch A4 forderte: „Man muss dann ... gemeinsam mit einer Person, die das Problem kennt, die das Gespräch leitet, die Probleme auf den Tisch bringen, und jeder muss sagen, was ihm nicht passt“ (A4).

Aus diesen Aussagen ergeben sich folgende Hypothesen:

- Grenzerfahrungen können die Handlungskompetenz erweitern, da ein unmittelbares Handeln gefordert wird.
- Bei klarer Zielformulierung kann sich die Handlungskompetenz eines Teams erweitern. Das äußert sich in der Vorgehensweise bei der Bewältigung von Aufgaben.

## VI. Emotionale Stabilität

Die emotionale Stabilität einer Person beeinflusst ihren Umgang mit Misserfolgen, Schwierigkeiten oder Niederlagen. Bei der Codierung der Interviews haben wir zum einen Situationen festgehalten, die eine emotionale Stabilität positiv beeinflussen, z.B. eine positive Gruppenatmosphäre, und zum anderen, die Äußerungen der Teilnehmer, die emotionale Stabilität demonstrieren.

Im **ersten Interview** wird deutlich, dass die Erfahrungen innerhalb der Gruppe zu einem emotional sicheren Gefühl beigetragen haben. A1, A2 und A7 gaben an, dass die positiven Erfahrungen mit den anderen und das Vertrauen, das sich entwickelte, dazu beitrug, dass sie sich selbst mehr zutrauten und mehr von sich zeigen konnten. Einen Beitrag zur emotionalen Stabilität empfand A2 durch den erfolgreichen Umgang mit den eigenen Angstgefühlen. Da sie diese Angst vorher noch nie erlebt hatte, stellte diese Erfahrung eine Wissenserweiterung über ihre Emotionen dar. In ähnlichen Situationen geht sie möglicherweise gelassener mit ihrer Angst um.

Überwiegend weisen die Äußerungen auf eine positive Verstärkung der emotionalen Stabilität durch das Outdoor-Training hin. So stellten A5 und A7 fest, dass sie nach dem Outdoor-Training offener und selbstbewusster auf andere zugehen. Ihre positive Einstellung erleichterte es ihnen, stolz auf sich zu sein (A5) und eigene Ideen zu äußern (A7). Bei A5 verstärkte sich zudem ihr eigener Ehrgeiz während des Outdoor-Trainings, da sie gelernt hat, ihre Fähigkeiten besser einzuschätzen. Auch A9 konnte sich seitdem selbst besser einschätzen und verbalisierte häufiger eigene Ideen. A8 hat gelernt, seine eigenen Grenzen zu akzeptieren, und kann nun besser mit ihnen und seinen eigenen Stimmungsschwankungen umgehen.

Folgende Aussagen zeigen, dass die Auszubildenden im Alltag nach dem Outdoor-Training eine gute emotionale Stabilität zeigten:

- „ ... da geht es einfach nur darum, immer selber, wenn man so Rückschläge erlebt, noch mal die Kraft, sich zusammenzureißen und, äh, und dann die Kraft auf den einen Punkt zu konzentrieren ...“ (A3)
- „ ... wenn ich jetzt noch mal die Chance hätte, noch mal zu klettern oder mich noch mal abzuseilen, dass ich es noch mal versuchen würde.“(A6)
- „ ... ein Down-Gefühl nicht lange zulassen, sondern nach Verbesserungsmöglichkeiten suchen.“ (A4)

- „ ... manchmal geht halt so das Temperament mit einem durch, dann braucht man ein bisschen Zeit, um sich zu beruhigen, und danach ist man wieder normal.“ (A3)

Im **zweiten** Interview äußerte A3, dass sie das Vertrauen in der Gruppe als unterstützend für die eigene emotionale Lage empfinde. Dies ermögliche ihr, eine eigene Meinung zu haben und diese zu äußern. Bei A6 verhielt es sich ähnlich; sie äußerte, sie traue sich selbst mehr zu und stehe dadurch ihren eigenen Fähigkeiten positiver gegenüber.

A8 schätzte seine Eigenschaft, Dinge anzugehen, auszuprobieren und nicht leichtfertig aufzugeben, positiv ein. Dies sei ein Zeichen dafür, dass er auch nach Niederlagen nicht die Motivation verliere. Das beeinflusste auch seine Fähigkeit, gelassener mit Kritik umzugehen.

Der Teilnehmer A9 erlebte einige Rückschläge im Rahmen des 48-h-Projekts als sehr frustrierend und verlor dadurch die Lust, überhaupt etwas zu machen. In diesem Fall reagierte A9 emotional instabil auf die Schwierigkeiten, die er zu bewältigen hatte.

Insgesamt schien es, als ob die Teilnehmer durch das Outdoor-Training in ihrer Persönlichkeit kurzfristig emotional stabiler geworden seien. Aufgrund der geringen Aussagen im zweiten Interview lässt sich vermuten, dass dieses erworbene Vertrauen in sich sowie die positive Sicht der Dinge jedoch nachlassend ist und von Faktoren, wie z.B. einer positiven Atmosphäre beeinflusst wird.

Aus den Interviewaussagen lassen sich folgende Hypothesen ableiten:

- Eine gute Vertrauensbasis im Team, die durch ein Outdoor-Training geschaffen werden kann, unterstützt das Vertrauen in die eigene Person. Dadurch reagiert die Person gelassener und emotional stabiler in schwierigen Situationen.
- Ein Outdoor-Training ermöglicht das Erleben eigener Stärken und Schwächen in schwierigen und herausfordernden Situationen. Dadurch lernen die Teilnehmer sich selbst besser ein zu schätzen.
- Die Emotionale Stabilität, die durch ein Outdoor-Training verstärkt wird, kann im Alltag nachlassen, wenn keine positiven Einflussfaktoren wirken.

## **VI. Konfliktfähigkeit**

Diese Kategorie ist eng verknüpft mit der Kategorie Kommunikation, da die Auseinandersetzung mit einem Konflikt in den meisten Situationen über den verbalen Austausch zwi-

schen den Beteiligten geht. Insofern ist eine Korrelation zwischen den Kategorien Kommunikations- und Konfliktfähigkeit zu erwarten.

Im **ersten** Interview äußerten sich sechs Teilnehmer zum Thema Konflikt und Konfliktbearbeitung. Die Teilnehmer A3 und A4 erwähnten einige Punkte, die in einer problematischen Situation einen Konflikt zusätzlich herbeiführen können. Dies sei unter anderem, wenn „Leute sich so schnell angegriffen fühlen ...“ (A3) und wenn Personen mit dem Finger auf andere zeigen, „... weil Ihr es falsch gemacht habt!“ (A4). Die Teilnehmer wurden durch den Konflikt zu Beginn des Outdoor-Trainings<sup>409</sup> für solche oder ähnliche Anzeichen von Schuldzuweisungen sensibilisiert, um später in der Lage zu sein, diese zu erkennen. Dieses Erkennen ist eine Voraussetzung für die Thematisierung von Konfliktsituationen. Hierzu haben die Teilnehmer einige Ideen entwickelt, die sich wie folgt zusammenfassen lassen:

- Zuerst sollte das Problem erkannt und gemeinsam bearbeitet werden, um anschließend die Zusammenarbeit verbessern zu können. (A4, A1)
- Bei der Konfliktbearbeitung ist es wichtig aufeinander einzugehen, sich gegenseitig zuzuhören und für Klarheit zu sorgen. (A1, A2)
- Diskutieren und der Sache auf den Grund gehen. (A4)
- Auf die Fehler, die gemacht wurden, sollte eingegangen werden. Dabei sollten die Beteiligten ihre Fehler eingestehen und mit den anderen neue Lösungswege suchen. (A4)

Die Teilnehmer lernten, dass gegenseitige Schuldzuweisungen nicht weiterführen (A2), sondern die Beteiligten gemeinsam nach einer Lösung für die konfliktreiche Situation suchen müssen. Während des Seminars hatten die Auszubildenden einige Gelegenheiten, ihre Konfliktfähigkeit zu verbessern. Im beruflichen Alltag hingegen konnte keiner von einer vergleichbaren Konfliktsituation berichten.

Im **zweiten** Interview wiederholten die Teilnehmer A1 und A4 ihre Vorstellungen zu einer konstruktiven Konfliktbearbeitung. So glaubte A1, dass eine ehrliche sowie offene Zusammenarbeit in allen schwierigen Situationen von großer Bedeutung sei: „... es soll auf den Tisch, und man muss ehrlich darüber sprechen.“ Auch A4 betrachtete es immer noch als wichtig, den Dingen auf den Grund zu gehen und dann zu versuchen, es besser zu machen. Während der dreimonatigen Berufsschulzeit der Industriekaufleute trat ein Konflikt auf<sup>410</sup>, sodass für sie die Konfliktproblematik sehr aktuell schien. A4 sah den Konflikt fol-

---

<sup>409</sup> vgl. Dokumentation – ‚Outdoor-Training in Belgien‘, Kap. 3.1.3

<sup>410</sup> vgl. Dokumentation der Gruppenentwicklung, Kap. 3.1.3

gendermaßen: „Wir hatten einen Konflikt, und um einen Konflikt zu bearbeiten, muss man sich ausreden lassen und alle Argumente auf den Tisch bringen und Kritik vertragen“ (A4). Interessanterweise wünschten sich alle Auszubildenden, ihre Probleme offen zu besprechen und in den Griff zu bekommen, aber keiner gab den Anstoß. Da die TN in Bezug auf die Konfliktsituation sehr emotional reagierten, glaubte A4, dass eine außenstehende Person die Gespräche leiten sollte. Die eigenständige Konfliktlösung gelang demnach im Funktionsfeld nicht.

Die Auszubildenden aus der Lagerwirtschaft sagen sich offen, wenn ein Problem in der Zusammenarbeit da ist. A9 macht dies bei A10 und umgekehrt. Dies liegt möglicherweise daran, dass die beiden täglichen Kontakt haben, häufig miteinander arbeiten und aufeinander angewiesen sind. Die Auszubildenden aus dem Bereich Maschinenbau konnten von keinem Konflikt untereinander berichten. Ähnlich wie die Fachkräfte für Lagerwirtschaft verbrachten A7 und A8 viel Arbeitszeit miteinander. A8 hat jedoch während der Schwierigkeiten im 48-h-Projekt den Eindruck gewonnen, dass ein zu Beginn kleiner Konflikt letztendlich die gesamte Gruppe auseinander gerissen habe. Für ihn sei deswegen die Konfliktbearbeitung wichtig, wobei er auch zugab, dass etwas Mut dazu gehöre, „wenn man meint, die Person macht das falsch, dass man ihn dann auch kritisiert.“

Aus den Aussagen und den Entwicklungen innerhalb der Gruppe bzw. der ausbildungsbedingten Teilgruppen formulieren wir folgende Hypothesen:

- Konflikte, die während eines Outdoor-Trainings auftreten und besprochen werden, unterstützen die Konfliktfähigkeit für weitere Konflikte während des Seminars.
- TN von Outdoor-Trainings entwickeln klare Vorstellungen, wie sie mit Konflikten umgehen können.
- Die Umsetzung von Konfliktbearbeitungsstrategien aus dem Outdoor-Training in das Funktionsfeld muss an das Umfeld angepasst werden und benötigt u.U. externe Begleitung.
- Die Abgeschlossenheit der Gruppe im Outdoor-Training ermöglicht die Bearbeitung von Konflikten. Im beruflichen Alltag fällt die Thematisierung von Problemen schwerer, da man sich eher aus dem Weg gehen kann.

## **IX. Transfermotivation**

Diese Kategorie umfasst die Aussagen der Teilnehmer, die eine Bereitschaft zeigen, das im Outdoor-Training Erfahrene anzuwenden oder in den beruflichen Alltag zu übertragen. Zudem werden auch Aussagen erfasst, die verdeutlichen, wodurch die Motivation zum Transfer bzw. zur Umsetzung des Erlernten unterstützt wurde.

Sechs Auszubildende äußerten im **ersten Interview** die Bereitschaft neue Verhaltensweisen anzunehmen und die Erfahrungen aus dem Outdoor-Training in den Berufsalltag zu übertragen. Die Transfermotivation ist an folgenden Aussagen zu erkennen:

- A2 hat die Relevanz des Gelernten für die Arbeit in den Abteilungen erkannt. „... ich denke schon, dass das gerade so in den Abteilungen wichtig ist.“
- A2 wollte sich nicht von Personen demotivieren lassen, die ihr nicht offen gegenübertraten: „Und dann, ja, es ist jetzt noch leicht gesagt, davon lässt, sollte man sich nicht runter ziehen lassen ...“
- A2 zeigte Lernbereitschaft und Interesse, das Gelernte weiter zu entwickeln.
- A3 gab an: „... dass ich mir noch mehr Mühe gebe, in der Richtung sie zu verstehen und dann ist das ein Aufeinanderzugehen.“
- A4 und A7 suchten nach Aufgaben, die herausfordernd sind und die sie weiterbringen.
- A5 äußerte das Bestreben, nicht auf einem Punkt stehen zu bleiben, sondern sich weiter zu entwickeln.
- A6 entwickelte die Motivation, eingefahrene Gedanken und Wege zu verlassen. „Wenn man irgendwelche eingefahrenen Situationen hat, dass man da auch mal einen anderen Weg gehen kann und einfach mal einen Schritt weiter geht und neues auf sich zukommen lässt.“

Einige Aussagen illustrierten, wodurch die Transfermotivation der Teilnehmern unterstützt wurde. Dies kann für die Konzeption von Outdoor-Trainings bedeutsam sein, da eine hohe Transfermotivation zum Seminarerfolg beiträgt. Diese Verstärkung geschah zum Beispiel dadurch, dass:

- A5 stolz war, dass sie die eigenen Grenzen erweitert hat.
- A7 erlebt hat, dass die Zusammenarbeit durch gute Kommunikation und Planung verbessert wurde. „Dadurch, dass ich gesehen habe, dass wir alle gesehen haben, dass man, ja, so eine Gruppenarbeit oder so eine Partnerarbeit oder wie auch immer, dass man die echt verbessern kann.“

- Auch mal was schief geht, denn dadurch hat A9 feststellen können, was man anders machen kann.
- A1 gute und positive Erfahrung im Seminar gemacht hat und A4 die Arbeit in Gruppen nun mehr Spaß macht. „... dass wir in Gruppen die Sache angehen, denn erstens macht das viel mehr Spaß und zweitens kann man sich da immer mit guten Ideen austauschen.“

Diese Punkte belegen, dass die Transfermotivation durch Erlebnisse im Outdoor-Training beeinflusst wird. So kann beispielsweise konzeptionell berücksichtigt werden, dass eine Verbesserung der Zusammenarbeit durch systematisch aufeinander aufbauende Übungen prinzipiell möglich ist.

Im **zweiten Interview** war die Anzahl der Äußerungen zur Transfermotivation geringer und die Aussagen waren weniger konkret. Drei Teilnehmer gaben an, dass sie das Gelernte auch im alltäglichen Leben umsetzen wollten. Dies belegt folgendes Zitat: „Ich habe mir vorgenommen, alles umzusetzen, was wir gelernt haben“ (A6). Wie sie sich diese Umsetzung jedoch vorstellt und was sie in konkreten Situationen bedeutet, wie z.B. bei A3 im 1. Interview (s.o.), erfahren wir nicht. Im Interview mit A8 bezieht sich seine Motivation darauf, dass er an seinen Schwachpunkten, insbesondere bei theoretischen Aufgaben, arbeiten möchte. Es schien insgesamt, dass zwar eine Transfermotivation vorhanden war, diese jedoch wenig Einfluss auf das Verhalten hatte, da die Teilnehmer nichts Konkretes benannten, was sie verändern oder umsetzen wollten. Diese generelle Transfermotivation, die nicht durch konkrete Verhaltensänderungen und Absprachen präzisiert wird, verflüchtigt sich möglicherweise schnell oder gerät im Berufsalltag leicht aus dem Blickfeld der Teilnehmer.

Die Motivation von A6, sich für eine funktionierende Teamarbeit einzusetzen, wäre verstärkt worden durch eine Entspannung der konfliktgeladenen Stimmung in der Gruppe der Industriekaufleute. Sie selbst schien jedoch keine Veränderung herbeiführen zu können. A6 war nach wie vor stolz darauf, vom Pfahl gesprungen zu sein, und das motivierte sie, ihr gewonnenes Selbstvertrauen zu behalten.

Zu dieser Kategorie erstellen wir folgende Hypothesen:

- Je relevanter das Gelernte aus dem Outdoor-Training für die Teilnehmer ist, desto größer ist die Transfermotivation.

- Wenn konkrete Möglichkeiten da sind, die Erfahrungen umzusetzen, ist auch die Motivation höher.
- Konkretisierungen zur Umsetzung des Gelernten in den Alltag erhöhen die Transfermotivation und den Transfererfolg.
- Bei erfolgreicher Anwendung des Gelernten während des Seminars ist die Transfermotivation in den Alltag größer.

## **X. Transferhinderung**

Bei dieser Kategorie gaben im **ersten Interview** acht Auszubildende an, dass sie noch keine Situation in der Zusammenarbeit mit anderen Kollegen erlebt haben, die dem Transfer hinderlich sei. In den meisten Fällen erlebten die Auszubildenden eine positive und offene Einstellung gegenüber einer guten Teamarbeit. Auf die Frage, welche Aspekte eine Zusammenarbeit im Team erschweren oder verhindern könne, wurden folgende Punkte genannt:

- Starrsinn bei Kollegen, insbesondere, wenn sie auf ihrer Meinung bestehen.
- Fehlende Offenheit für Neues.
- Eingefahrene Methoden und die fehlende Bereitschaft, diese zu ändern.

Zwei der Azubis (A1 und A5) gaben an, bislang keine Möglichkeit zur Teamarbeit gehabt zu haben, sondern überwiegend alleine zu arbeiten. „Jetzt im Moment, im Beruf, muss ich ehrlich sagen, kam noch nicht so eine konkrete Situation auf. Weil im Moment, jedenfalls war das bei mir oder ist das bei mir jetzt so, habe ich eher so Aufgaben, die ich alleine mache“ (A1). Wenn das Arbeiten in Teams in einem Unternehmen angestrebt wird, wirken fehlende Anwendungsmöglichkeiten von Teamarbeit transferhindernd in der Übertragung und Anwendung der im Outdoor-Training erworbenen Fähigkeiten auf den Berufsalltag. Es sollte an dieser Stelle hinterfragt werden, warum keine Gelegenheiten zur Teamarbeit bestehen.

A1 berichtete zusätzlich von einer Situation, in der sie einer neuen Kollegin offen und freundlich gegenüber aufgetreten sei und diese mit einem förmlichen ‚Sie‘ auf die Auszubildende reagierte. Diese abweisende Erfahrung unmittelbar nach dem Outdoor-Training empfand A1 als frustrierend und demotivierend.

A9 erlebte von seinem Ausbilder ein mangelndes Zutrauen in seine Fähigkeiten, da dieser ihn vorwiegend Tätigkeiten ausüben lasse, die er bereits könne, ihn aber nicht mit neuen



Aufgaben vertraut mache. Dies unterstützt bei A9 manchmal das Gefühl, ein unbedeutender Auszubildender zu sein. Bislang sah A9 noch keine Gelegenheit, etwas an der Zusammenarbeit zu ändern.

Bei dem **zweiten Interviewtermin** gaben nur zwei Auszubildende (A8 und A10) an, mit keinerlei transferhindernden Einflüssen in ihrer betrieblichen Umgebung konfrontiert worden zu sein. Die anderen acht berichten von hinderlichen Erfahrungen bei der Umsetzung von Teamarbeit. Bei vier Auszubildenden bezogen sich diese Erfahrungen auf ihr Arbeitsumfeld insgesamt. So nannten sie nachfolgende Gründe, die ihnen die Anwendung des im Outdoor-Training Gelernten erschwerten:

- Die fehlenden Anwendungsmöglichkeiten von Teamarbeit in den Abteilungen, „... aber dass ich das jetzt im betrieblichen Alltag wiederfinden könnte, also so richtig nicht, weil es ist einfach sehr wenig Teamarbeit.“ (A5)
- Der mangelnde Eifer bei anderen Kollegen.
- Kein positives Feedback, nur negatives.
- Der Respekt gegenüber den Vorgesetzten ist zu groß, um die eigene Meinung zu äußern.
- Die Rückschläge bei der Organisation des 48-h-Projekts.
- Die große räumliche Entfernung zwischen den Auszubildenden.

Die anderen vier Auszubildenden bezogen die Aussagen auf die Gruppe der Auszubildenden. Aufgrund von:

- einem unnötigen Konkurrenzkampf,
- einer ‚Mauer‘ zwischen einzelnen Personen,
- mangelndem Pflichtbewusstsein,
- Misstrauen gegenüber anderen

könne das erworbene Teamgefühl und die positive Zusammenarbeit im Alltag nicht beibehalten werden. Diese Aussagen wurden ausschließlich von den Auszubildenden aus der Verwaltung gemacht. Die Auszubildenden aus der Produktion hatten diese Probleme anscheinend nicht.

In Bezug auf eine gute Planung von Projekten wies A7 darauf hin, dass sowohl Zeitmangel als auch die räumliche Distanz die Zusammenarbeit in einem Projekt, wie beispielsweise im 48-h-Projekt, wesentlich erschwerten.

Aus den Aussagen lassen sich folgende Hypothesen herausarbeiten:

- Es stellt eine Transferhinderung dar, wenn keine Gelegenheiten zur Umsetzung des Gelernten aus dem Outdoor-Training in den Berufsalltag bestehen.
- Fehlender Eifer und Pflichtbewusstsein im beruflichen Alltag behindern die Umsetzung der Teamarbeit, die im Outdoor-Training praktiziert wurde.
- Mangelnde Zeit und Möglichkeiten zum Austausch beeinflussen negativ den Transfer von guter Zusammenarbeit im Team.
- Das Gefühl, nur ein Auszubildender zu sein, hemmt die Motivation das im Outdoor-Training Erlernte im Berufsalltag umzusetzen.
- Wenig Offenheit gegenüber den Auszubildenden und den Erfahrungen aus dem Outdoor-Training führt zu Frustration.

## **XI. Transferunterstützung**

Da es zu dieser Kategorie beim **ersten Interview** viele Angaben gab, erscheint uns eine Unterteilung der Aussagen in zwei Bereiche sinnvoll: Transferunterstützung während des Seminars und Transferunterstützung im Betrieb. Insgesamt wurden 35 Aussagen gemacht, die sich je zur Hälfte auf die beiden Bereiche zuordnen lassen.

Während des Seminars empfanden/empfang:

- Fünf Teilnehmer den Austausch der Erfahrungen sehr fördernd (A1, A4, A5, A6, A8): „... Und dann haben wir gesprochen darüber am Abend und da haben wir schon die Fehler gesehen, und dann hat jeder etwas gelernt.“ (A10)
- Sechs Personen die Reflexion der Übungen unterstützend (A1, A2, A3, A4, A5, A10): „Also, die Reflexion fand ich schon in diesem Zusammenhang sehr wichtig.“ (A1)
- Vier Personen die individuellen Gespräche und das Feedback sehr lehrreich (A3, A4, A5, A8), „Ich kann nur auf die eine Übung eingehen, wo wir die 10 Minuten lang mit unserem Partner durch die Gegend spaziert sind und uns ausgetauscht haben, und ich fand das, ja, in manchen Situationen, also in den meisten Fällen, ganz hilfreich, weil da hat man schon so gesagt bekommen, wie man jetzt auf den anderen wirkt und was man so für einen Eindruck hinterlässt ...“ (A4)
- A1 die angenehme Atmosphäre förderlich für die Anwendung des Gelernten.
- A10 unterstützend, dass Fehler gemacht und daraus gelernt werden konnte.
- A6, dass die Übungen sehr lehrreich und transferfördernd seien, da es ein unkonventioneller Weg zu lernen sei und deshalb so gut in Erinnerung bleibe.

Im betrieblichen Alltag empfanden fast alle Auszubildenden ihr Umfeld unterstützend. Als Gründe hierfür wurden genannt:

- Die Möglichkeiten sich selbst einbringen zu können sowie das Gefühl in die Abteilungen integriert zu sein (A2, A3, A6, A7): „War bisher so und man ist sofort eigentlich im Team integriert, man fühlt sich nicht wie so ein kleines Licht, ...“ (A2).
- Die Rückmeldungen, die sie von Kollegen bekamen. (A10)
- Die Unterstützung und Offenheit, die sie im Betrieb bekamen (A1, A2, A6, A10): „... dass wenn eine Idee noch so abstrakt ist, dass wir die trotzdem vortragen können, und dass wir angehört werden, dass wir halt auch Unterstützung bekommen.“ (A6)
- Die Möglichkeiten das Gelernte im betrieblichen Alltag konkret umzusetzen (A6, A9, A10): „... eben auch die Möglichkeit, das umzusetzen, in der Arbeit, in den einzelnen Abteilungen.“ (A6)

Darüber hinaus wurden Anregungen zu transferunterstützenden Maßnahmen seitens der Interviewten geäußert:

- Sensibilisierung aller Mitarbeiter der Fa. Cosmopolitans Cosmetics auf die Inhalte aus dem Outdoor-Training und dies möglicherweise durch die eigene Teilnahme an einem Outdoor-Training (A3).
- Weitere Seminare und Übungen, die dazu dienen, die Inhalte aufzufrischen und zu trainieren. (A5, A7)

Bei dem **zweiten Interviewtermin** gab es weniger Aussagen, die jedoch inhaltlich denen im ersten Interview im Wesentlichen entsprachen.

Während der verschiedenen Outdoor-Aktivitäten empfanden zwei Auszubildende die Gespräche sowie die intensiven Auseinandersetzungen zu den Themen sehr fördernd für die Umsetzung neuer Themen. Ähnlich empfand A6 noch immer die Erfahrungen aus den Aktivitäten, da diese das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten unterstützten.

Im beruflichen Kontext bezieht sich die Unterstützung auf:

- Kooperative Kollegen (A2)
- Funktionierende Informationsweitergaben (A3)
- Austausch mit Kollegen (A8)
- Kollegen, die zuhören können und man keine Angst hat Fragen zu stellen (A2, A8, A9): „Und vor allen Dingen, wenn einer irgend etwas nicht weiß, dass er fragen kann.“ (A8)

- Rückmeldungen/Feedback von Kollegen (A6, A10): „Mir wird gesagt, was gut und was weniger gut war und halt Tipps für die Zukunft, was ich verändern soll. Nicht totales Umkrempeln, aber kleine Tipps, die mir helfen können in der täglichen Arbeit. Das bekomme ich“ (A6).

Eine Person (A7) gab interessanter Weise an, dass sie ein Feedback nicht mehr benötige, sondern es nur dann für notwendig empfinde, wenn etwas nicht gut gelaufen sei. Für A7 scheinen demnach positive Rückmeldungen weniger wichtig zu sein, aber auf Rückmeldungen zu Fehlern besteht A7, sodass diese die persönliche Weiterentwicklung unterstützen können.

Drei Auszubildende aus dem Bereich Verwaltung wiesen darauf hin, dass die Beilegung der Schwierigkeiten zwischen den Industriekaufleuten sicherlich förderlich für das Teamklima sei. Transferfördernd sei in diesem Fall insbesondere ein gemeinsames Gespräch ohne Zeitdruck und eine externe Gesprächsleitung. Diese Äußerungen demonstrieren, dass die Auszubildenden Ideen zur Konfliktbeilegung besitzen, diese jedoch selbst nicht anwenden können, obwohl sie diese im Outdoor-Training kennen gelernt haben. Im vorliegenden Fall könnte ein Supervisor/Trainer die Teilnehmer bei der Umsetzung ihrer Ideen begleiten und fördern. Ebenso transferunterstützend sähe A1 eine regelmäßige Wiederholung solcher Outdoor-Aktivitäten, sodass sich die Inhalte verfestigen und eventuell aufkommende Selbstzweifel keine Chance haben.

Nun zu der Hypothesenformulierung:

- Die Auswertung (Reflexion) von Übungen im Outdoor-Training sind von wesentlicher Bedeutung für den Transfererfolg.
- Persönliche Gespräche und Feedback während als auch im Anschluss an ein Outdoor-Training sind für die persönliche Selbsteinschätzung der Teilnehmer und für die Umsetzung sowie Festigung neuer Verhaltensweisen von großer Bedeutung.
- Die Umsetzung des Gelernten wird durch die Umsetzungsmöglichkeiten und die unmittelbaren Kollegen stark beeinflusst.
- Der Transfer wird gefördert, wenn Auszubildende nach einem Outdoor-Training zur Umsetzung ihrer eigenen Ideen unterstützt werden.

## **XII. Transfer und Anwendung des Gelernten**

Diese Kategorie beinhaltet die konkrete Anwendung des Gelernten aus dem Outdoor-Training. Durch die Anwendung im Funktionsfeld wird der Transfer von neuen bzw. er-

weiterten Verhaltensweisen sichtbar. Bei den Transfermodellen im Theorieteil, Kapitel 2, wird von Generalisierung und Aufrechterhaltung in der Arbeitsumgebung gesprochen. Diese Kategorie entspricht diesem Transfermodell und bezieht sich sowohl auf die Anwendung von Erlerntem während des Seminars als auch nach dem Training im Betrieb.

Einige Teilnehmer gaben im **ersten Interview** an, dass die Gruppe bereits während des Seminars Gelerntes angewendet und neue Verhaltensweisen gezeigt habe. So habe die Gruppe im Laufe der Woche zunehmend gemeinsam überlegt, wie eine Aufgabe gelöst und eine Aufgabenverteilung für die unterschiedlichen Tätigkeiten vorgenommen werden könne (A2). Ebenso meine A10, dass die Zusammenarbeit im Team von Aufgabe zu Aufgabe besser wurde. Die Verbesserung der Teamarbeit erfolgte durch die Entwicklung neuer Strategien und deren praktische Umsetzung.

Während des Seminars haben die Teilnehmer gelernt, sich untereinander Feedback zu geben, z.B. durch die zehn Minuten Gespräche.<sup>411</sup> Diesen Austausch haben sie, zumindest bis zum ersten Interviewtermin, auch im Betrieb beibehalten (A5).

Im **ersten Interview** gaben die Teilnehmer an, folgende Aspekte aus dem Outdoor-Training in Bezug auf Teamarbeit im Betrieb anzuwenden:

- Sich selbst organisieren und ihre Arbeit intensiv planen (A4, A7, A10) „Also, wir saßen da zusammen, sogar einen ganzen Tag, glaube ich, und haben halt nur darüber geredet, was für Vorstellungen wir haben, über die Durchführung, ja, und dann sind wir zu einem System übergegangen, wie wir das umsetzen, also, ich sage mal, die Planung, die, die war auf jeden Fall vorhanden.“
- Zügige Absprachen innerhalb des Teams bei Teamaufgaben treffen, z.B. bei der Dekoration des Raumes sowie der Erledigung von Teamaufgaben in einer kurzen Zeit. (A4)
- Verantwortungsübernahme für die anderen Auszubildenden. (A5)
- Weiterleiten von Informationen und genaues Nachfragen, wenn Informationen fehlen. (A6)
- Anderen besser zuhören und deren Meinung akzeptieren. (A10)

Im **ersten Interview** betonten sechs Teilnehmer, dass sie die Bedeutung einer funktionierenden Teamarbeit erkannt haben und sich bemühen mit anderen Kollegen gut zu kooperieren. Als Erfolg dieser Bemühungen scheint die Teamarbeit mit anderen Kollegen zu

funktionieren: „... mit den anderen, da hat das also, jetzt mit den anderen Mitarbeitern, mit denen ich zu tun hatte, hat das super-gut geklappt“ (A9, A5, A10). Da die Auszubildenden untereinander eher selten zusammenarbeiteten, bezogen sich viele Aussagen auf Teamarbeit mit Kollegen aus anderen Abteilungen.

Viele Äußerungen zu der Fragestellung: „Was kannst Du im Betrieb von dem umsetzen, was Du im Outdoor-Training gelernt hast?“ bezogen sich auf persönliche Verhaltensweisen der Teilnehmer. Drei Teilnehmer sagten, dass sie nach dem Outdoor-Training weniger Scheu vor herausfordernden Aufgaben hätten. Sie gingen neue Herausforderungen an, wollten ihr Ziel erreichen und gäben nicht leicht auf (A10, A7, A1). Dies scheint mit einem gesteigerten Selbstbewusstsein einiger Teilnehmer zu korrelieren. Möglicherweise zeigen fünf Teilnehmer aufgrund der Erfahrungen aus dem Outdoor-Training erweiterte Verhaltensweisen:

- Selbstbewussteres Zugehen auf andere.
- Erhöhte Offenheit für Kollegen.
- Gesteigertes Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten.
- Verstärkte Äußerung der eigenen Meinung. (A1, A5, A7, A9, A10)

Da bei dem **zweiten Interviewtermin** die Stimmung unter den Auszubildenden nicht gut war, bezogen die Interviewten ihre Aussagen häufig auf die Zusammenarbeit mit den Kollegen aus den Abteilungen, in denen sie gerade waren. Bei den Auszubildenden, bei denen sich die Möglichkeit bot, im Team zu arbeiten, funktionierte dies gut (A4, A7) und die Atmosphäre war angenehm: „Ja also, ich sag’ mal, läuft gut, perfekt eigentlich, zwischen mir und den Kollegen. Und das ist halt immer noch so, dass ich mich mit denen gut verstehe“ (A7). Viele Auszubildende gaben an, dass sie ihre Arbeit nach wie vor gut planteten und ihre Zeit besser einteilten. Wenn es um Kommunikation ging, befolgten A2 und A5 die Kommunikationsregeln, die im Outdoor-Training erarbeitet wurden.

Im Hinblick auf persönliche Verhaltensweisen sprach im zweiten Interview nur noch eine Person an, in herausfordernden Situationen nicht leicht aufzugeben (A8). Zwei Teilnehmer gaben an, dass sie oft unbewusst bzw. automatisch handelten; so zum Beispiel A6, wenn sie sich ein eigenes Timing für Aufgaben einrichtete.

---

<sup>411</sup> siehe Dokumentation Outdoor-Training in Belgien,

Die Aussagen der Interviews lassen sich zu folgenden Hypothesen verdichten:

Personen, die an einem Outdoor-Training teilgenommen haben, können das Gelernte anwenden, wenn es darum geht:

- Gut mit anderen Kollegen im Team zusammen zu arbeiten.
- Ihre Aufgaben planvoll und mit guter Zeiteinteilung zu erledigen.
- Offen und selbstbewusst auf andere Personen zuzugehen.
- Kommunikationsregeln zu akzeptieren, da sie für ihre Bedeutung sensibilisiert wurden.

### **XIII. Persönliche Weiterentwicklung**

In den zweiten Interviews berichteten die Teilnehmer wesentlich häufiger als in den ersten Interviews von ihrer persönlichen Weiterentwicklung. Dies liegt möglicherweise daran, dass der Teamgedanke im Anschluss an das Outdoor-Trainings stark überwog und die Teilnehmer ihre persönlichen Erfahrungen weniger reflektierten und somit weniger erwähnten. Aufgrund der großen Anzahl von Aussagen zur persönlichen Weiterentwicklung im zweiten Interview wurde diese Kategorie von uns hinzugefügt. Eine Person gab an, „dass man mehr über sich selber erfahren hat, dass man auch Ansätze hat, die man verändern kann. Vorher ist so ein Selbstbild ja etwas schwammig, man hat zwar ein Bild über sich selber, aber das ist nicht so verfestigt“ (A1). A2 meint mehr über die eigenen Grenzen erfahren zu haben sowie über die eigene Belastbarkeit und Angst in herausfordernden Situationen. Drei Teilnehmer empfanden ihre neuen Erfahrungen in der Gruppe als sehr wertvoll. Dies ermöglichte ihnen, entspannter, selbstbewusster und offener mit anderen Leuten umzugehen (A4, A5, A7), was sie als persönliche Bereicherung bewerten. Für A7 waren die Erfahrungen aus den Outdoor-Aktivitäten und ein gestärktes Selbstvertrauen hilfreich für die Einschätzung anderer Menschen. Dies fällt A7 laut zweitem Interview leichter: „Ja, ich weiß jetzt nicht, wie ich das jetzt so genau ausführen soll. Ich kann die jetzt alle besser einschätzen.“ Die verbesserte Fähigkeit, die unmittelbaren Kollegen einschätzen zu können, liegt sicherlich auch an der intensiven Zusammenarbeit im Betrieb.

Drei Auszubildende deuteten durch ihre Aussagen eine erweiterte Kritikfähigkeit an. Die zwei folgenden Zitate weisen darauf hin: „Aber so gehe ich mit Kritik eigentlich ganz gut um, wenn sie legitim okay ist. Also, dass ich wirklich sagen kann, gut, es stimmt. Es sei denn, ich weiß nicht, warum ich kritisiert werde, dann frage ich erst mal nach, was soll das

überhaupt. Und wenn mir dann einer einen deftigen Grund gibt, und hätte dann Recht, dann sag' ich okay“ (A8). Ebenso habe A4 die positiven Aspekte von Kritik erkannt und kann Feedback „jetzt besser vertragen“.

Insgesamt gaben die Teilnehmer an, wertvolle Erfahrungen in Bezug auf sich selbst gemacht zu haben. Einige Hypothesen zu dieser Kategorie leiten wir daraus ab:

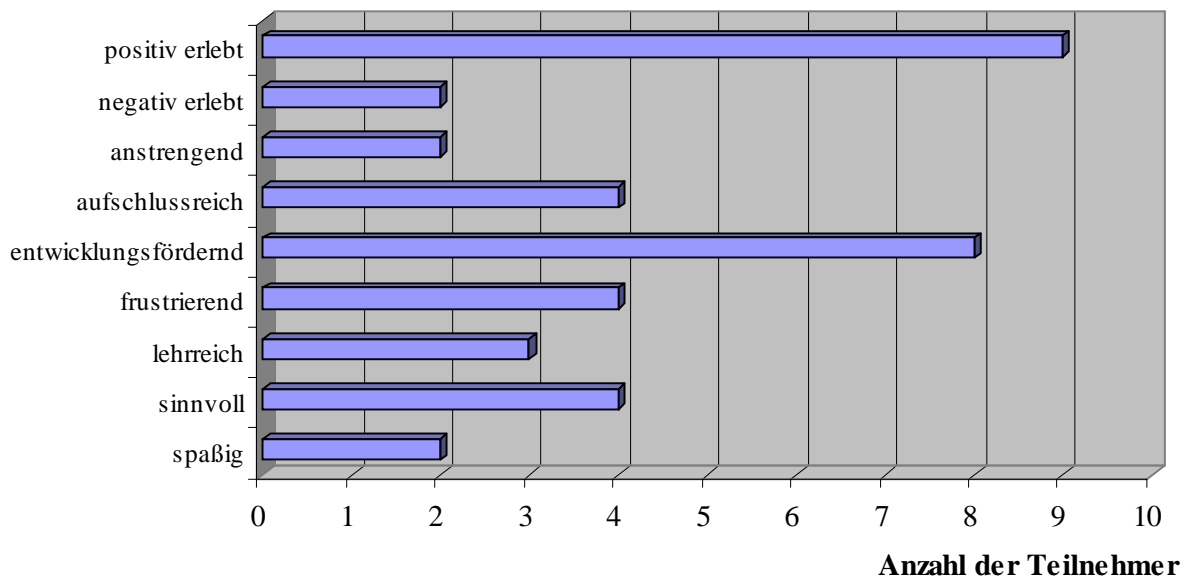
- Teilnehmer eines Outdoor-Trainings erfahren Neues über sich selbst und erhalten dadurch ein reflektiertes Selbstbild.
- Durch ein bewusstes Selbstbild können Teilnehmer von Outdoor-Trainings entspannter mit Kollegen umgehen und sich selbst besser in einem Gruppengefüge einschätzen.
- Teilnehmer von Outdoor-Seminaren können besser mit Kritik umgehen.

#### **4.1.3 Resümee der Teilnehmer zu den Outdoor-Aktivitäten**

Am Ende eines Interviews baten wir jeden Auszubildenden um ein Gesamtresümee zu den Outdoor-Aktivitäten im ersten Jahr seiner Ausbildung. Es war eine offene Frage an die Teilnehmer, bei der es keine Vorgabe der Antworten gab. Aufgrund der Beschreibungen der Teilnehmer hielten wir eine Unterteilung der Aussagen in neue Kategorien für sinnvoll, die wir mit Adjektiven benannten. Die folgende Tabelle zeigt diese neun Kategorien mit der Anzahl der Teilnehmer, die sich zu den jeweiligen Kategorien äußerten, d.h. zu dem Aspekt *positiv erlebt* gaben neun Auszubildende einen verbalen Beitrag. Die Kategorien positiv und negativ geben den Gesamteindruck der Aussagen wieder, und die anderen Kategorien vermitteln einen inhaltlichen Eindruck.



### Gesamtresümee der Teilnehmer



Tab.9: Gesamtresümee der Teilnehmer

Insgesamt gaben neun Teilnehmer ein sehr **positives** Resümee zu den verschiedenen Outdoor-Aktivitäten ab. Dies beinhaltete unter anderem die vielen guten Erfahrungen und die Möglichkeit, mehr über sich und die Gruppe erfahren zu können. Ein Auszubildender aus der Produktion äußerte sich eindeutig: „Ich finde positiv, dass so etwas gemacht wird.“ (A7). Im Vergleich bewerteten die Auszubildenden das Outdoor-Training in Belgien und das eintägige Follow-On positiver als das 48-h-Projekt. Die **negativen** Eindrücke von zwei Teilnehmern bezogen sich folgernd auf Erlebnisse im Zusammenhang mit dem 48-h-Projekt. So empfand eine Person den Absprung von anderen aus dem Projekt bedauerlich, da die Gruppe dadurch das Ziel nicht erreicht habe.

**Anstrengend** empfanden zwei Auszubildende das Outdoor-Training in Belgien wegen der intensiven Auseinandersetzung mit sich selbst als auch den anderen und aufgrund „dieser ganzen Gespräche, die danach kamen, nach jedem, nach jeder Übung, die haben sich meiner Meinung nach zu lang gezogen“ (A8). Neue Erfahrungen darüber gewonnen zu haben, was es bedeutet im Team erfolgreich zu arbeiten, empfanden einige Teilnehmer als **aufschlussreich**. Diese Kategorie beinhaltet ebenso ein gesteigertes Bewusstsein über Kommunikationsabläufe in der Arbeit als auch die Erkenntnis, „dass das alles offensichtlich noch intensiveren Trainingsbedarf hat“ (A3). Die Outdoor-Aktivitäten können entsprechend der Aussagen der Auszubildenden als sehr **entwicklungsfördernd** betrachtet wer-

den. Viele Teilnehmer dachten, neue Seiten an sich selbst erkannt und persönlich viel mitgenommen zu haben. Auf dieser erweiterten Basis glaubte eine Auszubildende sich weiterentwickeln zu können. Die **frustrierenden** Stimmen betreffen die Erfahrungen aus dem 48-h-Projekt und die Verschlechterung des Klimas sowie der Teamarbeit innerhalb der Gruppe. Einige Teilnehmer sagten aus, dass sie die gesamten Outdoor-Aktivitäten **lehrreich** empfanden. Lehrreich insofern, dass sie Kenntnisse erworben haben über effektive Teamarbeit und klare Kommunikation. Der Auszubildende A9 erkannte in einer eher frustrierenden Situation etwas für ihn Lehrreiches: „Das 48-h-Projekt war eigentlich auch ziemlich lehrreich, weil man gesehen hat, dass sobald einer keine Lust mehr hat, dann merkt man, dass der die ganze Gruppe sprengt.“ **Sinnvoll** stufte eine Teilnehmerin insbesondere das lange Outdoor-Training in Belgien ein, da sie sich ein klareres Selbstbild erarbeitete und Möglichkeiten der Verhaltensänderung entdeckte. Ebenso sinnvoll bemerkt ein Auszubildender aus der Produktion die verschiedenen Fragen die im Outdoor-Training gestellt wurden, z.B: „Wie hat man sich im Team selber gefühlt.“ Diese empfand er anregend. Und zu guter Letzt gaben zwei Auszubildende an, dass es ihnen neben all dem Lehrreichen, auch viel **Spaß** gemacht habe.

#### **4.1.5 Resümee zu den Interviews**

Die Interviews brachten interessante und qualitativ wertvolle Informationen hervor, die zu vielen Folgerungen bzw. Hypothesen zu unseren Fragestellungen führten.

Zu dem Zeitpunkt des *ersten Interviews* waren die Auszubildenden sehr offen und berichteten ausführlich von ihren Eindrücken. Die Kommunikation und die Zusammenarbeit in der Gruppe waren dabei zentrale Themen, da dieses für die Teilnehmer, die direkt von der Schule kamen, eine neue Form der Teamarbeit sowie des Lernens darstellte. Die Begeisterung über das Outdoor-Training in Belgien wie auch über die Gruppe war in den ersten Interviews schon fast euphorisch. Bei den Kategorien Kommunikation und Kooperationsfähigkeit filterten wir heraus, dass die verschiedenen Teamaufgaben ein ideales Lernfeld für die Erprobung und Generalisierung neuer Verhaltensweisen im Team darstellten. Zum einen wurden die Teilnehmer sensibilisiert für die Kommunikationsabläufe und zum anderen konnten sie selbst spüren, wie sich die Zusammenarbeit verändert, wenn man sich gegenseitig zuhört und aussprechen lässt. Aus den Aussagen folgerten wir folgende Hypothese: Erfahrungen aus handlungsorientierten Übungen mit anschließender Reflexion, bei denen

die Teilnehmer ihr Kommunikationsverhalten diskutieren, fördern die Kommunikationsfähigkeit im Outdoor-Training und ermöglichen der Gruppe, eigene Regeln für den Umgang miteinander festzulegen.

Eine weitere Schlussfolgerung aus den ersten Interviews ist, dass gemeinsame Erlebnisse in schwierigen, herausfordernden Situationen, in denen sich die Teilnehmer gegenseitig unterstützen, das Teamklima positiv beeinflussen. Sogenannte Schlüsselerlebnisse im Team, aber auch persönliche Einzelerfahrungen, bleiben länger in Erinnerung, auch dadurch, dass es ein unkonventioneller Weg zu lernen ist, wie A6 im ersten Interview erkannte. Auf der individuellen Lernebene äußerten die Teilnehmer eine positive Stärkung ihrer Eigenverantwortung sowie ihrer emotionalen Stabilität. Einige Auszubildende wurden sich ihrer Verantwortung für das eigene Handeln im Outdoor-Training besonders bewusst, hauptsächlich dadurch, dass sie die Konsequenzen ihrer Handlungen direkt spürten. Aus dieser gesteigerten Eigenverantwortung der Auszubildenden heraus, formulierten wir die Hypothese, dass ein Team ein Ziel schneller erreichen kann, je größer die Eigenverantwortung der Einzelnen ist.

Aus den Interviewaussagen zur emotionalen Stabilität ging hervor, dass eine gute Vertrauensbasis, die in einem Team herrscht auch das persönliche Zutrauen und Selbstbewusstsein positiv beeinflusst. Möglicherweise herrscht eine Wechselbeziehung zwischen einem stützenden Team und der emotionalen Stabilität der Teammitglieder. Bei den Kategorien zum Transfer zeigte sich eine hohe Transfermotivation der Teilnehmer in den beruflichen Alltag. Gemäß des integrativen Bedingungsmodells<sup>412</sup> wird die Entscheidung über den Transfer nach dem Training im Funktionsfeld getroffen. Da diese Entscheidung sowohl von den Teilnehmermerkmalen als auch von der Arbeitsumgebung beeinflusst wird, sind die Kategorien Transferhinderung und Transferförderung dabei von Bedeutung. In den ersten Interviews überwogen die Aussagen zur Transferunterstützung im Vergleich zur Transferhinderung. So fühlten sich die Auszubildenden im Betrieb anerkannt und integriert. Sie gaben an, das im Outdoor-Training Gelernte im Alltag anzuwenden, wenn Sie die Gelegenheit dazu haben.

Im Anschluss an das Outdoor-Training fanden einige private Treffen der Gruppe statt, und im betrieblichen Kontext erledigten sie gemeinsam kleine Teamaufgaben, wie zum Beispiel die Organisation der Weihnachtsfeier. Die erste Team-Euphorie ebte in den folgenden Wochen jedoch wieder ab und die Auszubildenden entfernten sich nicht nur räumlich,

sondern auch emotional von einander. Der Redebedarf zum *zweiten Interviewzeitpunkt* war wesentlich geringer, sodass im Durchschnitt nur halb so viel gesagt wurde wie bei den ersten Interviews. Der berufliche Alltag schien zum einen nicht viel Neues im Hinblick auf die von uns gestellten Fragen zu bieten und zum anderen schienen die Auszubildenden selbst nicht glücklich über die Entwicklungen in ihrer Gruppe zu sein und fassten sich vermutlich deshalb etwas kürzer. Die Antipathien zwischen einigen Gruppenmitgliedern unterstützten ein Konkurrenzdenken, was dazu führte, dass sich einige stärker auf den eigenen Arbeitsbereich konzentrierten und weniger Rücksicht auf die anderen Auszubildenden nahmen. Wir konnten zudem einen Wechsel des Aussagenschwerpunkts zwischen den ersten Interviews und den zweiten Interviews von Team-Aussagen zu Selbst-Aussagen feststellen, der möglicherweise in Korrelation zu dem sich verschlechterten Teamklima steht.

Die Aussagen sowohl in den ersten als auch in den zweiten Interviews verdeutlichen, dass die Lernerfahrungen aus den verschiedenen Outdoor-Aktivitäten von den Auszubildenden gut in ihren neuen Arbeitsteams/Abteilungen genutzt werden konnten. Dies betrifft sowohl die Arbeit in Teams als auch die Einzelarbeit mit herausfordernden Aufgaben. Aus diesem Grund möchten wir von einem individuellen Transfer des Gelernten sprechen. Die Aussagen zu der persönlichen Weiterentwicklung bestätigen diese Annahme. Folgernd schließen wir daraus, dass die Generalisierung des Erlernten entsprechend der Arbeitsbedingungen erfolgte. In diesem Fall erfolgte die Generalisierung von der individuellen Kompetenz der Auszubildenden in andere Abteilungen. Die Aufrechterhaltung des positiven Teamklimas der Gesamtgruppe fand hingegen nicht statt. Lediglich Subteams aus der Produktion hielten eine positive Atmosphäre miteinander aufrecht und demonstrierten eine gute Zusammenarbeit. Die Aussagen aus den zweiten Interviews lassen die Folgerung zu, dass transferhindernde Einflüsse des gesamten Funktionsfeldes die Weiterentwicklung der Gesamtgruppe beeinträchtigten. Hierzu äußerten die Auszubildenden, dass mangelnde Austauschmöglichkeiten und knappe Zeitressourcen sowie Misstrauen und mangelhaftes Pflichtbewusstsein zu der Verschlechterung des Klimas beitrugen. Insgesamt wurde aus den Interviews deutlich, dass die Arbeitsumgebung im Rahmen von Weiterbildungsangeboten für den Transfer eine tragende Rolle hat. Das integrative Bedingungsmodell des Transfers mit dem Einflussfaktor Arbeitsumgebung war im Rahmen unserer Untersuchung ein dienliches Modell, um das Defizit im gesamten Transferprozess zu erkennen.

---

<sup>412</sup> vgl. Kapitel Transfer 2.2.3

#### 4.1.5 Interviews mit den Ausbildern

Anfang Oktober 2000 befragten wir die zwei Ausbilder, die bei allen Outdoor-Aktivitäten anwesend waren, zu den Entwicklungen der Auszubildenden. Ergänzend zu dem Resümee der Probanden stellen wir nun die wesentlichen Ergebnisse aus diesen Interviews dar:

Die *Ausbilderin D2* aus der Verwaltung schrieb dem Outdoor-Training eine große Wirkung zu. Sie stellte fest, dass die Auszubildenden „kompetente, selbständige und über sich selbst im Klaren seiende Leute“ geworden seien. Ihrem Ziel, eigenständige, selbstverantwortliche und teamfähige Auszubildende zu entwickeln, sei sie durch die Outdoor-Aktivitäten näher gekommen. Die Rückmeldungen, die sie über die Azubis von den Abteilungen erhielt, seien äußerst positiv. Ihrer Meinung nach unterstützen die Abteilungen den Transfer, da überwiegend offene Aufträge an die Auszubildenden gestellt werden. Dies ermögliche eigenverantwortliches sowie planerisches Arbeiten. Um den Transfer auch in der weiteren Ausbildung zu fördern, sah sie die verstärkte Notwendigkeit, die Themen durch theoretisch orientierte Seminare innerbetrieblich weiter zu unterstützen. Hemmend für die Zusammenarbeit der Gruppe sah auch sie die Verteilung der Probanden auf die verschiedenen Abteilungen. Zwei Zitate von ihr veranschaulichen dies: „Ein bisschen bremsst es, dass die Gruppe, wie sie ja in dem Training bestand, hier nicht immer besteht.“ „Das kann man leider nicht abstellen, weil das ist die Natur der Ausbildung.“

Der *Ausbilder D3* war verantwortlich für die Ausbildung der Maschinenbaufachkräfte in der Produktion. Er hatte täglich Kontakt mit den Auszubildenden und gab ihnen die Arbeitsaufträge. Das Outdoor-Training, „der Crashkurs“<sup>413</sup> in Belgien zu Beginn der Ausbildung als auch die Follow-On-Programme betrachtete er als überaus wichtig. Er stellte fest, dass Outdoor-Aktivitäten eine selbstständige sowie planvolle Arbeitsweise fördern. Um diese Fortschritte beizubehalten, sei seiner Meinung nach das „ständige Weiterarbeiten an dieser Routine notwendig“. Insgesamt war er mit der Teamarbeit, mit den Absprachen und der Verantwortungsübernahme bei den zwei Auszubildenden zufrieden. Gerne würde er häufiger Aufgaben mit viel Freiräumen oder ein Projekt für alle Auszubildenden stellen. Da ein Kontakt mit den Auszubildenden aus der Verwaltung kaum bestand, kann er über die Entwicklung der Gesamtgruppe nichts sagen. Aus unserer Sicht gingen hier wertvolle Ressourcen verloren. Da D3 während des Outdoor-Trainings alle Auszubildenden sehr gut kennen lernte, hätte er im Berufsalltag ein guter Begleiter sein können.

Selbstkritisch sah er sich als transferhemmend: „ (...) weil äh, ich habe meine eigenen Vorstellungen, und wenn ich mich nicht selbst zurückrufe, dann hemme ich die.“ Er versuchte deswegen alle Informationen an die Teilnehmer zu geben, um sie in der eigenständigen Projektarbeit zu unterstützen. Einschränkend empfand er die begrenzte Zeit, die ihm für Projekte zur Verfügung stand. Zusätzlich unterstützend fände er Schulungen, die ihn z.B. als Beobachter trainieren. Jedenfalls müsste seiner Meinung nach, „jeder, der bei Muelhens<sup>414</sup> anfängt, erst mal eine Woche nach Belgien!“ In diesem Punkt stimmte A3 mit ihm überein: „Hm, also am Besten wäre es, meiner Meinung nach, wenn jeder mal irgendwie darauf gestoßen würde, dass das wichtig ist, mit dem man so in dieser Firma zu tun hat.“

Die Aussagen der Ausbilder treffen die Erkenntnisse aus den Interviews mit den Auszubildenden. Dem Outdoor-Training wird eine große Wirkung vor allem in der persönlichen Kompetenz der Auszubildenden zugeschrieben. So erhielt D2 viele positive Rückmeldungen aus den jeweiligen Abteilungen, in denen die Einzelnen arbeiteten. Die Schwierigkeit des teambezogenen Transfers bei der Gruppe der Industriekaufleute und auch zwischen den verschiedenen Ausbildungsgängen wurde von D2 ebenso erkannt wie von uns. Die Ursachen dafür liegen nach Angaben der Ausbilderin in der Natur der Sache, bzw. an den betrieblichen Bedingungen. Der Ausbilder aus der Produktion, D3, sieht ebenso Grenzen in seiner Arbeit, die durch die Struktur der Ausbildung gegeben sind. Diese beziehen sich jedoch weniger auf die gesamte Ausbildungsgruppe, sondern vielmehr auf die Situation der Maschinenbauer. Er wünschte sich mehr Freiraum für größere Projekte, um die Fortschritte, die bei den Outdoor-Aktivitäten angekurbelt wurden, weiterzuentwickeln. Er war insbesondere zufrieden mit der Selbstständigkeit und der Eigenverantwortung seiner Auszubildenden. Interessant war die Anmerkung, dass alle neuen Mitarbeiter ein Outdoor-Training durchlaufen sollten. Dies verdeutlicht die Vorstellung von D3, dass alle Mitarbeiter mit einem gemeinsamen Verständnis bei Cosmopolitan Cosmetics beginnen sollten und sich dadurch gegenseitig in ihrer Entwicklung unterstützen könnten.

---

<sup>413</sup> Crash-Kurs: Ausdruck aus dem Interview mit D3

<sup>414</sup> Im Sprachgebrauch der Mitarbeiter wird häufig noch von der Firma Muelhens gesprochen, die später in Cosmopolitan Cosmetics umbenannt wurde.

## 4.2 Bochumer Inventar zur berufsbezogenen Persönlichkeitsbeschreibung (BIP)

Das BIP ist ein Fragebogen, der in unserer Studie die systematische Grundlage für eine hypothesengenerierende, tiefere Exploration in Kombination mit den anderen Instrumenten bietet. Durch die Selbst- und Fremdeinschätzungen mit dem BIP über einen Zeitraum von 9 Monaten soll verfolgt werden, ob die dazwischenliegenden Outdoor-Aktivitäten einen Einfluss auf die Ergebniswerte besaßen und welche Veränderungen in dieser Zeit in Bezug auf die Persönlichkeitsdimensionen stattfanden. Der Fragebogen beinhaltet keine Transferfragen. Wir gehen jedoch dem Transfer insofern nach, dass wir überprüfen, ob Einstellungen oder Verhalten über einen längeren Zeitraum beibehalten bleibt. Die Ergebnisse der Selbst- und Fremdprofile des BIP zu den jeweiligen drei Messzeitpunkten werden zunächst ausführlich einzeln ausgewertet. Die Ergebnisse sind für jeden Teilnehmer in Balkendiagrammen ersichtlich. Diese Diagramme beinhalten Standard-Normwerte für jede Dimension (neunstufiges Ergebnisprofil). Folgende Klassifizierungen sind zu beachten:

- 1-3: unterdurchschnittliche Werte = niedriges Niveau
- 3-6: durchschnittliche Werte = mittleres Niveau
- 6-9: überdurchschnittliche Werte = hohes Niveau

Wichtig bei der Interpretation der Ergebnisse ist der jeweilige berufliche Kontext des Teilnehmers. Da es sich in unserer Untersuchungsgruppe um Auszubildende im ersten Lehrjahr handelt, hat beispielsweise die Dimension *Führungsmotivation* eine andere inhaltliche Bedeutung als bei einem leitenden Angestellten. Entsprechend niedrige Werte in Bezug auf diese Dimensionen sollten daraufhin berücksichtigen, welche Möglichkeiten der Auszubildende bisher überhaupt hatte, leitend tätig zu sein. Wir werden uns bei der Auswertung nicht nur zielbezogen mit denjenigen Skalenwerten befassen, die einer markanten Ausprägung des Teilnehmers entsprechen, sondern auch mit den gegenläufigen Einschätzungen zwischen Selbst- und Fremdprofil.

Die Skalen sind in vier Bereiche unterteilt, die unterschiedliche Dimensionen beinhalten:

### **Soziale Kompetenzen:**

Sensitivität (Sen)

Kontaktfähigkeit (KO)

Soziabilität (Soz)

Teamorientierung (TO)

Durchsetzungsstärke (DU)

### **Psychische Konstitution:**

Emotionale Stabilität (Est)

Belastbarkeit (Bel)

Selbstbewusstsein (Sb)

**Arbeitsverhalten:**

Gewissenhaftigkeit (Ge)

Flexibilität (Fl)

Handlungsorientierung (HO)

**Berufliche Orientierung:**

Leistungsmotivation (LM)

Gestaltungsmotivation (GM)

Führungsmotivation (FM)

Der Schwerpunkt unserer Auswertung liegt in dem Bereich Soziale Kompetenzen, da wir der Frage nachgehen, ob durch ein Outdoor-Training so genannte Schlüsselqualifikationen verbessert werden. Dementsprechend ausführlich fällt die Auswertung dieses Bereiches im Vergleich zu den anderen Bereichen aus. Jeder Teilnehmer bekam zwei Fremdbeurteilungen. Der Fremdbeurteilungsbogen ist ein heuristisches Hilfsmittel und kein abgesichertes oder normatives Verfahren. Für die Erfassung des Fremdbildes wählten wir die neunfach abgestufte Skala, sodass die Ergebnisse mit den neun Normwerten des BIP verglichen werden können. Für die Teilnehmer A9 und A10 bekamen wir nur eine Fremdeinschätzung, da der zweite Fremdbeurteiler sich im Laufe der Untersuchung dazu entschied, die Fragebögen nicht mehr auszufüllen. Die Fremdbeurteiler werden mit ihrer Position und ihrer Rolle zu den Auszubildenden in der folgenden Tabelle vorgestellt.

**Vorstellung der Fremdbeurteiler**

	<b>Position</b>	<b>Rolle in der Ausbildung</b>
<b>D1</b>	Leiterin Personalentwicklung	Ansprechpartnerin der Azubis, hat Kontakt zu den Ausbildungsbeauftragten und holt dort Feedback über die Azubis ein. Sie ist zuständig für die strategische und konzeptionelle Ausrichtung der Ausbildung.
<b>D2</b>	Ausbildungsleiterin	Begleitet die Azubis von der Auswahl bis zur Prüfung. Sie betreut die Azubis in allen organisatorischen Fragen und der persönlichen Entwicklung. Auswertung der Erfahrungen aus den einzelnen Abteilungen. Training von Verhaltensweisen und Arbeitsmethoden.
<b>D3</b>	Leiter der Produktionsmechaniker und der Ausbildung Maschinenbaumechaniker	Er ist Ansprechpartner zu allen Fragen der fachlichen und persönlichen Entwicklung der Auszubildenden. Zu seinen Aufgaben zählt unter anderem die Überwachung der Ausbildungsfortschritte und deren Rückmeldung an die Auszubildenden.
<b>D4</b>	Assistent des Ausbilders	Er ist erster Ansprechpartner bei allen fachlichen Fragen. Er ist Koordinator der praktischen Übungen, deren Abfolge in der Ausbildung und der Besprechung der Arbeitsergebnisse.

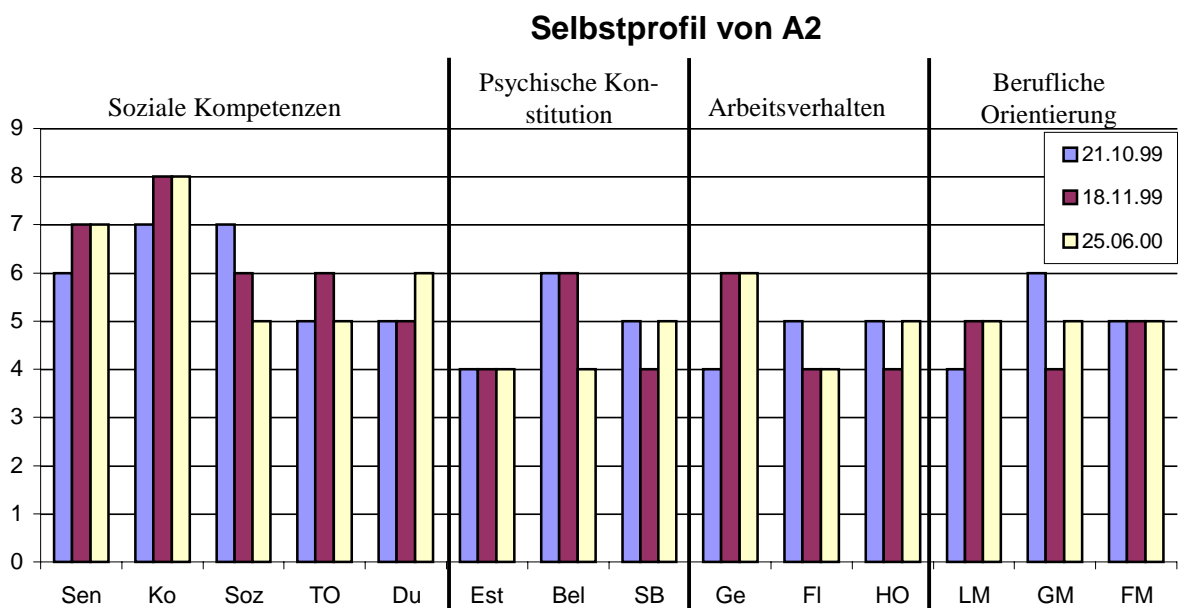


<b>D5</b>	Ausbilder für die Fachkräfte für Lagerwirtschaft	Er ist erster Ansprechpartner in allen Ausbildungsfragen. Erstellung der Ausbildungspläne und Überprüfung ob die Ausbildungsziele erreicht werden.
-----------	--	--

Tab.10: Darstellung der Fremdbeurteiler

#### 4.2.1 Die Profile der Teilnehmer

Zur Darstellung der Ergebnisse des BIP stellen wir exemplarisch die Profile von A2 und A7 vor. Die Selbst- und Fremdbeurteilungen der anderen Auszubildenden sind im Anhang nachzulesen. Des Weiteren erstellen wir für jeden Teilnehmer ein Gesamtresümee, bestehend aus den Selbst- und Fremdprofilen und unseren Einschätzungen.



Tab.14: Selbstprofil A2

#### Auswertung des Selbstprofils

Im Bereich der **Sozialen Kompetenzen** wies das Profil von A2 zu allen drei Messzeitpunkten etwas höhere Werte auf als in den anderen drei Bereichen. Die Teilnehmerin A2 schätzte ihre *Sensitivität* vor dem Outdoor-Training im oberen mittleren Bereich ein. Sie glaubte zwar, in Gesprächen immer den richtigen Ton zu finden (Item 14), jedoch kenne sie auch ihre Probleme im Umgang mit sehr schwierigen und unzugänglichen Personen

(Item 60 und 122). Die Werte beim zweiten und dritten Messzeitpunkt waren identisch und lagen etwas höher als beim Ersten. Sie gab an, nun besser mit schwierigen Personen zurechtzukommen und sich auch auf unzulängliche Personen einstellen zu können (Item 60 und 122). Bei allen Befragungen glaubte sie, die richtigen Worte auch in schwierigen Situationen finden zu können (Item 151), und bislang wurde ihr nicht mitgeteilt, dass sie in Gesprächen nicht den richtigen Ton treffe (Item 179). In ihrer *Kontaktfähigkeit* waren, ebenso wie bei der Sensitivität, die Werte beim ersten Fragebogen um einen Punkt geringer als bei dem zweiten und dritten Fragebogen. Alle Werte lagen im hohen Skalenbereich. Somit sieht sich A2 als ein Mensch, der gerne Kontakt mit anderen Menschen knüpft sowie über ein Netz an persönlichen Kontakten verfügt. Vor dem Outdoor-Training gab sie an, bei neuen Kontakten länger zu brauchen, bevor sie sich ungezwungen verhalte. Nach dem Outdoor-Training waren die Einschätzungen bei diesem Statement höher (Item 62). Ein weiterer Unterschied zwischen den Messzeitpunkten lag darin, dass sie vor dem Outdoor-Training ihre Freizeit nicht dazu nutzte, um ihre Kontakte zu pflegen. Bei den späteren Befragungen schien sie einen größeren Teil ihrer Freizeit für die Kontaktpflege zu verwenden (Item 109). Zum zweiten und dritten Befragungszeitpunkt gab sie dem Item 153 eine höhere Zustimmung: „Ich kann besser auf Menschen zugehen als andere.“ Dies erhöhte die Werte zur Kontaktfähigkeit. Insgesamt besaß sie eine relativ große Sicherheit und Unbefangenheit im Umgang mit anderen Menschen.

Die Ausprägungen auf der Skala *Soziabilität* fallen bei jedem Messzeitpunkt um je einen Punkt ab. Vor dem Outdoor-Training stufte A2 ihre Soziabilität insgesamt mit dem Wert sieben ein, d.h. relativ hoch. Dies bekräftigte sie, indem sie aussagte, dass das Erreichen ihrer Ziele weniger wichtig sei, als die Harmonie (Item 45). Aus diesem Grund gehe sie rücksichtsvoll mit anderen um (Item 30). Im Unterschied dazu war ihr die Harmonie beim dritten Zeitpunkt weniger wichtig, da die Erreichung ihrer Ziele an Gewicht gewann. Aufgrund ihrer leicht erhöhten Reizbarkeit, wenn sie dieselbe Sache mehrmals erklären musste (Item 61), und ihrer offeneren Art zu zeigen, wenn sie Menschen nicht mochte (Item 108), fiel der Wert zur Soziabilität ab. Es bedeutete ihr acht Monate nach dem Outdoor-Training weniger von anderen als angenehm empfunden zu werden. Stattdessen sprach sie Kritik und unangenehme Wahrheiten offener aus. Da sie bei der zweiten und dritten Befragung im mittleren Skalenbereich lag, schien sie dennoch mit vielen Personen klarzukommen, was ihr die positive Integration in ein Team durchaus ermöglichte. Die Werte der Dimension *Teamorientierung* lagen bei allen Befragungen im mittleren Bereich. Das bedeutet, dass A2 zwar den Wert von Teamarbeit schätzte, allerdings die Teamarbeit nicht immer als

außerordentlich wertvoll bewertete. Sie war der Teamarbeit demnach weder besonders abgeneigt noch zugeneigt. Sie mochte nicht auf die Unterstützung anderer angewiesen sein (Item 3), sondern die Arbeitsergebnisse allein erzielen (Item 17). Der leicht erhöhte Wert beim zweiten Zeitpunkt spiegelte sich darin, dass A2 die Entfaltung ihrer Fähigkeiten in der Zusammenarbeit mit anderen erlebte (Item 125). Ebenso glaubte sie nach dem Outdoor-Training von ihren Kollegen weniger als Einzelkämpferin wahrgenommen zu werden (Item 110).

Ihre *Durchsetzungsstärke* ordnete sie im mittleren Wertebereich ein, wobei der Wert um einen Punkt bei dem dritten Fragebogen stieg. Ein mittlerer Bereich kann bedeuten, dass A2 weder sehr dominant noch sehr nachgiebig im Umgang mit anderen ist. In Auseinandersetzungen schien sie andere nicht problemlos für ihre Ideen zu gewinnen (Item 88), aber wenn sie ihre Idee wirklich durchsetzen wollte, schien sie es dennoch zu schaffen (Item 56). A2 machte dies von der Sachlage abhängig, da sie ihr Einfühlungsvermögen in die Situation einbringe. Beim dritten Messzeitpunkt machte sie deutlich, dass sie sich nichts von anderen gefallen ließe (Item 40). Ähnlich gab sie beim dritten Fragebogen an, dass es ihr weniger ausmache, sich unbeliebt zu machen, um etwas Neues durchzusetzen, als bei den ersten beiden Fragebögen (Item 147). Insgesamt zeigte sich im Bereich der Sozialen Kompetenzen, dass A2 nach dem Outdoor-Training ein gesteigertes Einfühlungsvermögen besaß, wobei sie darauf achtete, Konflikte nicht durch frühzeitige Harmonie zu überdecken.

Hinsichtlich ihrer **Psychischen Konstitution** beschreibt sich A2 im mittleren Wertebereich. Die Antworten zu den Statements der Dimension *Emotionale Stabilität* waren über die Messzeitpunkte hinweg sehr ähnlich, oft deckungsgleich. Sie gab an, dass sie eigentlich nichts leicht aus der Bahn werfe (Item 169). Trotzdem spüre sie bei starken nervlichen Belastungen ihre Grenzen (Item 96). Ihre Lebensauffassung sei im Allgemeinen recht positiv, aber bei belastenden Problemen könne sie das Leben auch schon mal ungenießbar finden (Item 80). Ihre *Belastbarkeit* empfand sie vor und direkt nach dem Outdoor-Training stärker als acht Monate danach. Sie glaubte vor dem Outdoor-Training sehr hart arbeiten zu können, auch wenn zusätzliche Schwierigkeiten auftraten (Item 5). Zu den anderen Zeitpunkten glaubte sie dies nicht mehr. Ebenso schien sie im Juni 2000 gereizter zu reagieren, wenn sie unter starkem Druck stand (Item 127). Der mittlere Wert der Dimension *Selbstbewusstsein*, der nach dem Outdoor-Training um einen Punkt abfiel und erst später wieder anstieg, wies darauf hin, dass ihr selbstbewusstes Auftreten ins Wanken geraten kann. In allen drei Fragebögen bezeichnete sie sich als selbstbewusst (Item 171). Nach dem Out-

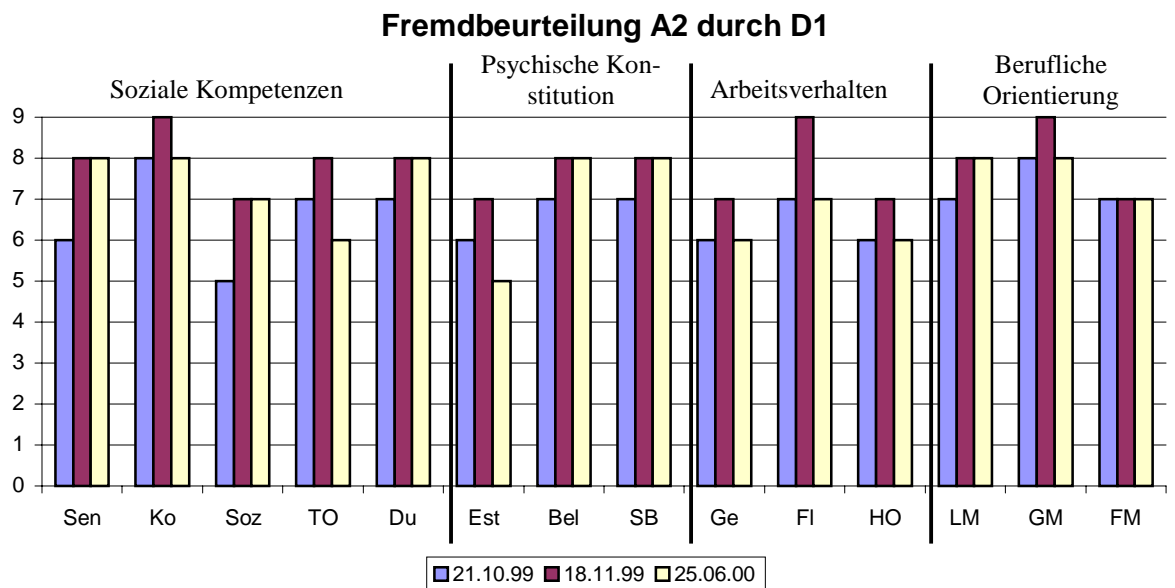
door-Training gab sie jedoch an, bei peinlichen Situationen am liebsten im Erdboden versinken zu wollen (Item 157). Es schien, als ob A2 recht selbstkritisch dem eigenen Selbstbewusstsein gegenüber stehe, was ihr ermöglichte sich auch mit kritischen Rückmeldungen auseinander zu setzen.

Im Bereich der **Beruflichen Orientierung** wiesen die Werte ein mittleres Niveau auf. Zu berücksichtigen ist die Situation der Teilnehmerin, da die Gestaltungs- und Führungsmöglichkeiten während der Ausbildung eingeschränkt sind. Unter diesen Umständen war ihre Motivation in allen Bereichen relativ hoch. Der etwas geringere Wert bei der *Leistungsmotivation* vor dem Outdoor-Training spiegelte sich darin, dass A2 nicht unbedingt außergewöhnliche Leistungen vollbringen musste, um zufrieden zu sein (Item 172). Die *Gestaltungsmotivation* befand sich zunächst im höheren mittleren Bereich und fiel dann etwas ab. Bei dem ersten und dritten Fragebogen gab sie an, dass man manchmal sogar ihren Taten-drang bremsen müsse (Item 70). Im zweiten Fragebogen gab sie das nicht an und glaubt zusätzlich, auf einen großen Gestaltungsspielraum verzichten zu können (Item 23). Die Dimension *Führungsmotivation* entsprach bei A2 genau der Skalenmitte. Sie war sich über die Ausstrahlung ihrer Autorität bewusst (Item 87) und besaß sogar Interesse daran, eine leitende Position innezuhaben (Item 102). Jedoch widerstrebte es ihr gleichzeitig, in den Handlungsspielraum anderer einzugreifen und diesen zu beeinflussen (Item 24 und 39).

Der Bereich des **Arbeitsverhaltens** liefert Informationen über die Reaktionen und Handlungen der Person in sich verändernden Situationen. Die Werte von A2 tendieren zum unteren Bereich der Mittelwerte, mit Ausnahme der *Gewissenhaftigkeit*. Hier schien sie erkannt zu haben, dass Aufgaben, die eine hohe Genauigkeit erfordern, ihren Fähigkeiten entsprechen (Item 41). Ihre hohe Gewissenhaftigkeit drückte sich ebenfalls darin aus, dass sie die Dinge ganz genau nähme (Item 119) und begonnene Aufgaben gründlich bearbeite. Ihre *Flexibilität* war vor dem Outdoor-Training einen Wert höher als später. Zu Beginn betrachtete sie es als Herausforderung mit unvorhergesehenen Situationen konfrontiert zu werden (Item 42). Dies sah sie später zwar ähnlich, aber nicht mehr mit der Deutlichkeit wie zu Beginn. Nach dem Outdoor-Training wollte sie gerne den Ablauf ihres Arbeitstages planen, um abschätzen zu können, was sie erwartet (Item 58 und 12). Die Dimension *Handlungsorientierung* bewegt sich ebenfalls im mittleren Bereich. Der Teilnehmerin gelang die Zeiteinteilung so, dass sie ihre Aufgaben rechtzeitig erledigen konnte (Item 13).

Sie traf ihre Entschlüsse relativ zügig und wartete nicht lange mit der Umsetzung (Item 28). Dies schien jedoch nur für den ersten und dritten Fragebogen zu stimmen, denn im zweiten gab sie an, sich einen Ruck geben zu müssen, bevor sie eine eilige Sache erledige (Item 178).

Insgesamt hatte A2 ein realistisches und positives Selbstbild. Sie schien ihre Stärken und Schwächen zu kennen.



Tab.15: Fremdbeurteilung A2 durch D1

### Auswertung der Fremdbeurteilung durch D1

Das Bild von A2 durch D1 zeigt im Bereich der **Sozialen Kompetenzen** ähnliche oder höhere Werte als das Selbstbild von A2. D1 schätzte alle sozialen Kompetenzen im oberen Wertebereich ein, insbesondere die *Kontaktfähigkeit* nach dem Outdoor-Training. Sie glaubte von A2, dass sie überdurchschnittlich aktiv auf andere Menschen zugehe und Kontakte knüpfe (Item 22 FBB). Die Einschätzung der *Sensitivität* stieg nach dem Outdoor Training um zwei Punkte an, da D1 den Eindruck hatte, dass A2 ihr Gespür für die Stimmung anderer verbessert habe und sich besser auf verschiedene soziale Situationen einstellen könne (Item 19 und 20 FBB). Die Einschätzung der *Soziabilität* bei Fremd- und Selbstbild ist gegenläufig. D1 bemerkte eine Steigerung der Soziabilität von A2. Dies drücke sich darin aus, dass A2 anderen Menschen gegenüber überdurchschnittlich freundlich und rücksichtsvoll sei (Item 25 FBB). Nach den Angaben durch D1 kam A2 durchschnittlich

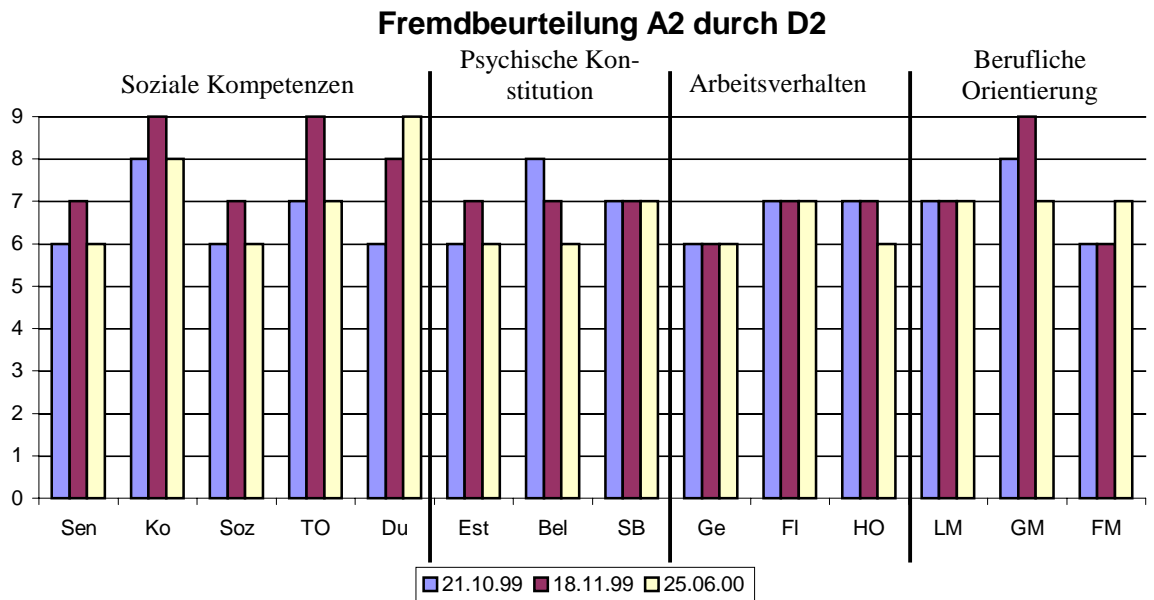
gut mit jedem klar und schätzte im Laufe der Zeit die Harmonie im Umgang mit anderen (Item 26 FBB). Im Selbstbild fiel die Soziabilität auf einen mittleren Wert, da A2 angab die Erreichung ihrer Ziele sei ihr wichtiger, als die Harmonie. Die Dimension Teamorientierung wurde durch D1 im zweiten Fragebogen höher bewertet als im dritten. Sie nahm nach dem Outdoor-Training an, dass A2 ein hohes Bedürfnis nach Zusammenarbeit mit anderen gehabt habe und somit die Teamarbeit der Einzelarbeit vorziehe (Item 28 und 29 FBB). Im Juni 2000 glaubte D1, dass sich dies für A2 etwas relativiert habe, da sie nur noch ein durchschnittliches Bedürfnis nach Teamarbeit bei A2 erkennen konnte. Dies stimmt mit der Angabe von A2 zum dritten Fragebogen überein, in dem sie angab ihre Arbeitsergebnisse gerne unabhängig von anderen zu erzielen. Die *Durchsetzungsstärke* wurde durch D1 bei allen drei Messzeitpunkten sehr hoch eingeschätzt. Sie hielt A2 für eine Person, die ihre Meinung mit Nachdruck vertrete und bei Auseinandersetzungen die Oberhand behalte (Item 33 und 31 FBB). A2 stimmte dem Statement, dass Sie bei Auseinandersetzungen die Oberhand behalte, in allen drei Fragebogen nicht zu.

Im Bereich der **Psychischen Konstitution** erhielt A2 durch D1 recht hohe Einschätzungen. D1 sah sie als eine *belastbare* und *selbstbewusste* Person: „Sie wirkt sehr selbstsicher im Umgang mit anderen.“ Bei der *emotionalen Stabilität* verringerte sich der Wert, nachdem er zwischenzeitlich gestiegen war. Im dritten Fragebogen erhielt A2 eine durchschnittliche Einschätzung in Bezug auf ihre Gelassenheit bei Schwierigkeiten und ihren Umgang mit Misserfolgen (Item 34 und 35 FBB).

Die **Arbeitsorientierung** von A2 stieg in der Wahrnehmung durch D1 nach dem Outdoor-Training in allen Dimensionen. Ihre *Gewissenhaftigkeit* erkannte D1 an ihrer gewissenhaften Bearbeitung von Aufgaben, ihre *Flexibilität* an ihrer Anpassungsfähigkeit an veränderte Bedingungen und ihre *Handlungsorientierung* daran, dass sie nach einer Entscheidung unverzüglich mit der Umsetzung begann (Item 10, 14 und 16 FBB). Die Werte fielen beim dritten Fragebogen etwas ab. Den leichten Punkteabfall der Kategorie Flexibilität rechtfertigte D1 damit, dass sich A2 später lediglich durchschnittlich unvorhergesehenen Situationen stelle.

Im Bereich der **Beruflichen Orientierung** sah D1 eine auffallend hohe Motivation bei allen drei Dimensionen. D1 glaubte, dass A2 vor allem sehr motiviert sei, ihre eigenen Vorstellungen umzusetzen (Item 6 FBB). Sie hielt A2 für eine Autorität (Item 9 FBB), die

nach einer Führungsposition strebe (Item 7 FBB). Ebenso glaubte sie, eine hohe Leistungsmotivation bei A2 in Bezug auf ihre eigene Leistungsverbesserung zu erkennen (Item 2 FBB).



Tab.16: Fremdbeurteilung A2 durch D2

### Auswertung der Fremdbeurteilung durch D2

Das Profil der Fremdbeurteilung durch D2 ist dem von D1 ähnlich. Die Werte befinden sich im oberen Skalenbereich und weisen in den meisten Fällen eine Steigerung nach dem Outdoor-Training auf. Zu dem dritten Zeitpunkt fallen einige Werte wieder ab auf den Wert vor dem Outdoor-Training.

Im Bereich der **Sozialen Kompetenzen** sah D2 die Auszubildende A2 als eine Person, mit einer leicht überdurchschnittlichen *Sensitivität*. Nach dem Outdoor-Training hatte D2 sogar den Eindruck, dass sie ein sehr feines Gespür für die Stimmung anderer habe (Item 19 FBB). Die Selbstempfindung von A2 deckt sich mit dieser Fremdeinschätzung. Die Werte zur Dimension *Kontaktfähigkeit* sind bei D2 identisch mit D1. Auch D2 bemerkte, dass A2 eine kontaktfreudiger Mensch sei, der über viele Kontakte verfüge und gerne mit Menschen zusammenkomme (Item 23 und 24 FBB). Bei der Einschätzung zur *Soziabilität* stieg der Wert nach dem Outdoor-Training und fiel acht Monate später wieder auf den ersten Wert ab. Da D2 beobachtete, dass A2 freundlich und rücksichtsvoll gegenüber anderen war, lagen die Werte im hohen Bereich. Bei dem Statement, ob A2 eine hohe Harmonie im

Umgang mit andern schätze, gab D2 im dritten Fragebogen einen geringeren Wert an (Item 26 FBB). Diese Wahrnehmung entsprach der Selbsteinschätzung der Teilnehmerin. Nach dem Outdoor-Training hatte sich, wie bei vielen anderen Auszubildenden auch, die *Teamorientierung* erhöht. Die Personalentwicklerin schätzte insgesamt ein, dass A2 Teamentscheidungen engagiert mittrage (Item 30). Die unterschiedliche Einschätzung von D2 zwischen dem zweiten und dritten Messzeitpunkt kam zustande, da D2 glaubte, A2 ziehe die Teamarbeit der Einzelarbeit nicht unbedingt mehr vor (Item 28 FBB). Dies entsprach der Selbstaussage von A2 bei ihrem Selbstbild. Der Wert für die *Durchsetzungsstärke* stieg von Befragung zu Befragung und hatte bei dem dritten Fragebogen den Höchstwert. Offenbar nahm D2 die Teilnehmerin als sehr tonangebend und als Person wahr, die ihre Meinung mit Nachdruck vertritt und ihre Vorstellungen durchsetzt (Item 32 und 33 FBB). Die Fremdeinschätzung von D2 vermittelt, dass A2 eine zentrale Person im Team ist, die Entscheidungen des Teams mitträgt.

Die Dimension *Belastbarkeit* im Bereich der **Psychischen Konstitution** fiel um je einen Wert pro Fragebogen. Hierbei vermutete D2 zwar immer noch eine etwas überdurchschnittliche Belastbarkeit, jedoch mit einer geringeren Leistungsfähigkeit unter Druck (Item 38). Die *emotionale Stabilität* wurde durch D2 im oberen Mittelbereich eingestuft. Sie glaubte, dass A2 recht schnell über Probleme und Misserfolge hinweg komme (Item 34 FBB). Im dritten Fragebogen reagierte A2, nach Meinung von D2, jedoch nicht mehr sehr gelassen bei Schwierigkeiten (Item 35 FBB). Die Statements zum *Selbstbewusstsein* wurden in den drei Fragebögen von D2 nahezu identisch beantwortet. Aus der Sicht der Personalentwicklerin handelte es sich hier um recht stabile Merkmale. Interessant ist, dass D2 angab, die Teilnehmerin sei nicht völlig unabhängig von der Beurteilung durch andere (Item 41 FBB). Bei ihrer Selbsteinschätzung gab A2 an, bei peinlichen Situationen am liebsten im Boden versinken zu wollen. Vermutlich ist es A2 wichtig, selbstsicher aufzutreten und so auch von anderen wahrgenommen zu werden.

Die Einschätzungen durch D2 zum **Arbeitsverhalten** von A2 deckten sich weitestgehend mit denen von D1. D2 sprach ihr zwar keinen Hang zum Perfektionismus zu, aber auch D2 nahm sie bei der Bearbeitung von Aufgaben recht *gewissenhaft* wahr (Item 10 FBB). Im Gegensatz zur Teilnehmerin sah D2 sie recht *flexibel*, zum Beispiel, wenn es darum ging neue Methoden und Vorgehensweisen anzuwenden (Item 14) oder sich auf neue Situationen einzustellen (Item 13). Eigentlich behagte es A2 mehr, ihren Arbeitstag genau planen



zu können (Item 53). Die *Handlungsorientierung* bewertete D2 bei dem Wert sieben. D2 glaubte zwar, dass A2 unangenehme Dinge lieber aufschiebe (Item 18 FBB), da sie sich jedoch bei der Arbeit kaum ablenken lässt, konnte D2 darauf vertrauen, dass alles erledigt wird. Dies stimmt mit der Selbsteinschätzung von A2 überein (Item 164 im dritten Fragebogen).

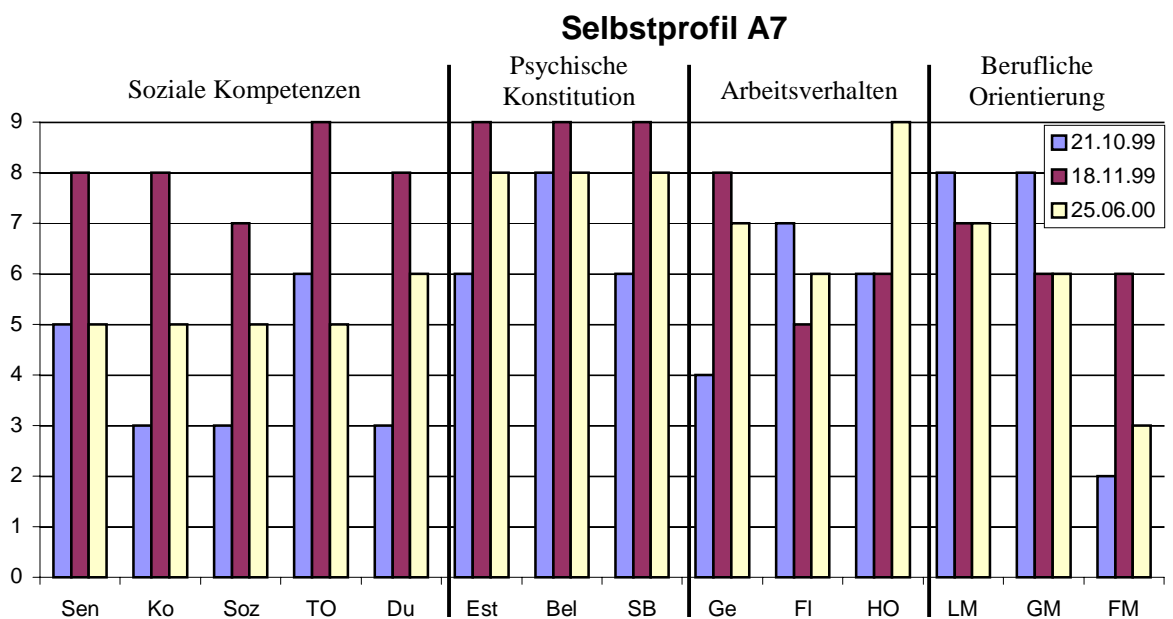
Die **Berufliche Orientierung** zeigte eine hohe Leistungsmotivation. D2 glaubte, dass A2 eine hohe Anforderung an ihre eigene Leistung stelle (Item 1 FBB). Dabei meinte D2, nutzte sie ihre *Gestaltungsmöglichkeiten*, so weit es gehe. Nach dem Outdoor-Training sah D2 bei ihr eine sehr hohe Motivation ihre eigenen Vorstellungen umzusetzen (Item 6 FBB). Da A2 nichts gegen eine *Führungsposition* einzuwenden hätte (Item 102), ist es nicht verwunderlich, dass dies von den Ausbildern so wahrgenommen wurde. Ein Streben der Teilnehmerin nach Führungsverantwortung wurde von D2 beobachtet und im dritten Fragebogen bei Item 7 (FBB) angegeben.

Bei der Betrachtung der Fremdprofile ist offensichtlich, dass sowohl D1 als auch D2 der Auszubildenden A2 ein großes Potential in allen vier Bereichen zusprachen. Die Teilnehmerin selbst schätzte sich geringer ein, wobei sie selbst bereits einige Stärken ihrer Person erkannt zu haben schien. Möglicherweise wirkte das Auftreten und Verhalten der Teilnehmerin sicherer, als sie sich selbst manchmal fühlte. Deswegen werden wir ihre Aussagen zur emotionalen Stabilität in den Interviews berücksichtigen, um weitere Angaben zu erhalten. Des Weiteren zeigte sich A2 motiviert, ihre Umgebung zu gestalten. Dabei kam ihr ihre hohe Kontaktfähigkeit zu Gute.

### **Kurzresümee:**

Im Selbstprofil von A2 liegen fast alle Werte im mittleren Bereich. Die einzigen hohen Werte liegen im Bereich Soziale Kompetenzen. Nach dem Outdoor-Training sind nur wenige Veränderungen, weder positiv noch negativ, festzustellen. Interessant hierzu sind die Beurteilungen von D1 und D2, die A2 in allen Dimensionen deutlich höhere Werte geben. Hier liegt unseres Erachtens eine verzerrte Wahrnehmung der Teilnehmerin vor. Wir erlebten sie während des Outdoor-Trainings als eine Person, die selbstbewusst sowie aktiv am Teamgeschehen teilnahm und ihre Vorstellungen konstruktiv einbrachte. Im Vergleich mit den anderen weiblichen und männlichen Teilnehmern stellen wir fest, dass die Frauen eher dazu tendieren, sich niedriger einzustufen. Unseres Erachtens hat das nur wenig mit einer

realistischen Einschätzung zu tun, obwohl es natürlich die subjektiv realistische Einschätzung der Teilnehmerin ist. Es könnte die Angst dahinterstecken, ein zu hochgestecktes Bild von sich selbst zu präsentieren, das denen der Fremdbeurteilerinnen nicht gerecht wird. Somit beugt eine niedrigere Einschätzung vor Enttäuschungen seitens der Fremdbeurteilerinnen vor. Unserer Meinung nach sind die Fremdbeurteilungen, die A2 durchweg in den meisten Dimensionen eine mittlere bis hohe Wertung abgaben, angemessen, was sich auch bei Gesprächen mit Kollegen aus den Abteilungen bestätigte. Auch bei A2 ist ein Zuwachs an Sozialen Kompetenzen nach dem Outdoor-Training zu verzeichnen.



Tab.29: Selbstprofil A7

### Auswertung des Selbstprofils von A7

Im Bereich **Soziale Kompetenzen** wies das Ergebnisprofil in allen Dimensionen überdurchschnittliche Werte unmittelbar nach dem Outdoor-Training auf, also zum zweiten Messzeitpunkt. Der Teilnehmer beschrieb sich in der Dimension *Sensitivität* als ausgesprochen sensitive Person nach dem Training. Er meinte, in fast allen Situationen den richtigen Ton zu treffen (Item 14) und sich auf die unterschiedlichsten Menschen sehr gut einstellen zu können (Item 44). Zum dritten Messzeitpunkt war er der Meinung, sich nur noch bedingt auf unterschiedliche Menschen einstellen zu können (Item 44) und auch nicht mehr sehr sensibel für Veränderungen der Gesprächsatmosphäre zu sein (Item 165). Ähnliche Werte waren bei der *Kontaktfreudigkeit* festzustellen. Vor dem Training stufte sich A7 als unterdurchschnittlich kontaktfreudig ein. A7 gab an, dass er Schwierigkeiten habe, ein Ge-

sprächsthema zu finden, wenn er auf fremde Personen träfe (Item 2) und dass er sich nicht sehr gut auf unterschiedliche Menschen einstellen könne. A7 stufte sich nach dem Training als überdurchschnittlichen kontaktfreudigen Menschen ein, dem es nicht schwer fiel, Bekanntschaften zu schließen (Item 94), und der sich eher als geselliger Mensch einstuft (Item 124). Menschen mit hohen Werten in dieser Dimension knüpfen oft schnell Kontakte auch zu ihnen unbekanntem. Zum dritten Messzeitpunkt siedelte sich der Wert im mittleren Bereich an. Eine ähnliche Entwicklung verzeichnete die Dimension *Soziabilität*: ein unterer Wert vor dem Training, ein oberer Wert nach dem Training und ein mittlerer zum dritten Messzeitpunkt. Während er zum ersten Messzeitpunkt noch angab, er sei jemand, mit dem man sich besser nicht anlege (Item 207), stufte er sich nach dem Training als jemanden ein, auf den das überhaupt nicht zuträfe. Zum dritten Messzeitpunkt lag dieser Itemwert im mittleren Bereich.

Während zum ersten Messzeitpunkt die *Teamorientierung* von A7 im mittleren Bereich lag, stieg sie nach dem Training auf weit überdurchschnittlich und sank dann wieder in den mittleren Bereich. Dies zeigte sich auch in seiner Einstellung in Bezug auf Abstimmung mit Kollegen. Vor dem Training war es ihm wichtig, dass er sich bei seiner Tätigkeit nicht ständig mit anderen abstimmen müsse (Item 32), nach dem Training traf dies überhaupt nicht mehr zu und zum dritten Messzeitpunkt war die Bewertung kongruent mit der ersten. Auch in der Dimension *Durchsetzungsstärke* war die Entwicklung der Werte wie bei den vorangegangenen Dimensionen: unterer Wert vor dem Training, hoher Wert nach dem Training und ein Mittlerer zum dritten Messzeitpunkt.

Insgesamt verzeichnete der Bereich Soziale Kompetenzen ein eindeutiges Bild: deutlich niedrigere Werte vor dem Training, extremer Anstieg unmittelbar nach dem Training und dann wieder Abfall in den mittleren Bereich. Bei diesen extremen Schwankungen spricht man von einer sogenannten Trainingseuphorie, die bei Teilnehmern eintritt, die von ihrer Persönlichkeit her zurückhaltend sind, dann aber positives Feedback während des Trainings erhalten und sich daraufhin eher unrealistisch einschätzen, wobei sich diese Einschätzung im Laufe der Zeit wieder relativiert (siehe dritter Messzeitpunkt).

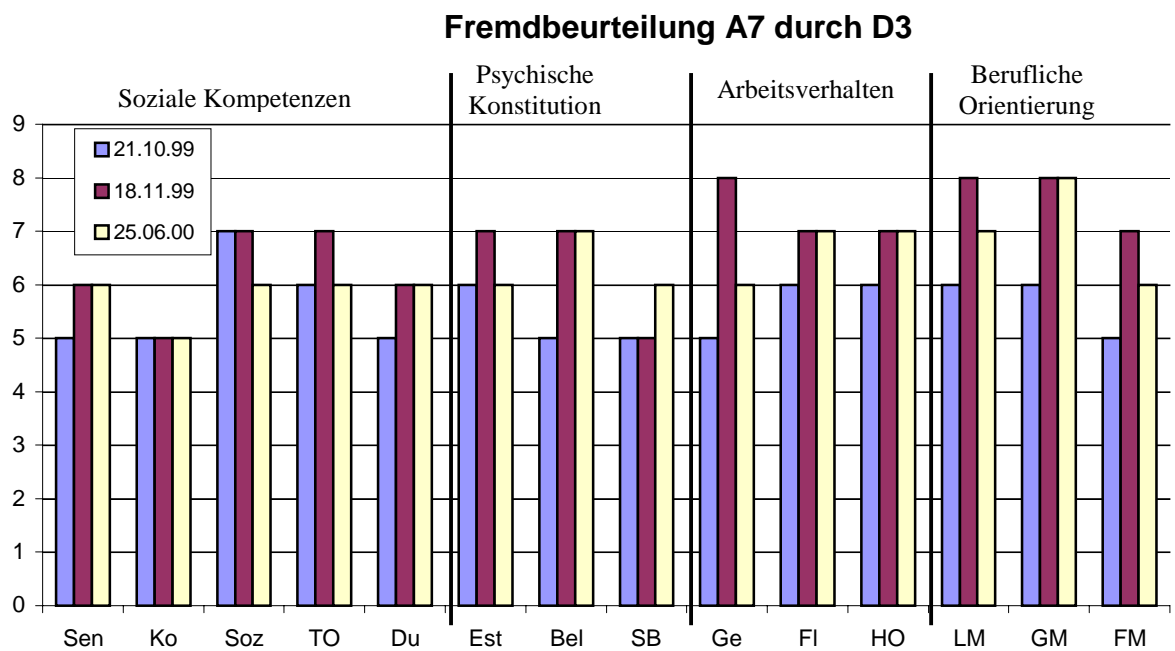
Im Bereich **Psychische Konstitution** beschrieb sich der Teilnehmer als insgesamt stabil, belastbar und frei von Selbstzweifeln. Auffällig war, dass alle drei Dimensionen zum zweiten Messzeitpunkt den höchsten Wert (9) bekamen. Hinsichtlich der *emotionalen Stabilität* stufte sich der Teilnehmer zum zweiten Messzeitpunkt als überdurchschnittlich hoch ein. Er gab an, dass ihn nervliche Belastungen überhaupt nicht aus der Bahn werfen würden (I-

tem 96). Bei den Selbsteinschätzungen zur Dimension *Belastbarkeit* war zu allen drei Messzeitpunkten ein überdurchschnittlicher Wert zu verzeichnen. Häufig verfügen Menschen mit hoher Belastbarkeit über große Energiereserven und auch in arbeitsintensiven Phasen schaffen sie es gut, ihre Kräfte zu bündeln. Dies zeigte sich auch in der Einschätzung von A7, dass er sich Anforderungen, die an ihn gestellt werden, immer gewachsen fühle (Item 97) und dass er gerne Tätigkeiten nachgehe, bei denen er unter hohem Leistungsdruck stehe (Item 184). Der Wert in der Dimension *Selbstbewusstsein* lag zum ersten Messzeitpunkt im mittleren Bereich, stieg jedoch zum zweiten und dritten Messzeitpunkt auf überdurchschnittlich hohes Niveau. A7 gibt an, offen seine Meinung zu vertreten, auch wenn das Gesprächsklima darunter leide (Item 35), und besitze Eigenschaften, in denen er den meisten Menschen überlegen sei (Item 66).

Im Bereich **Arbeitsverhalten** zeigte sich in der Dimension *Gewissenhaftigkeit* ein enormer Anstieg vom ersten Messzeitpunkt (unterer mittlerer Wert) zum zweiten Messzeitpunkt (oberes Niveau). Beim dritten Messzeitpunkt sank der Wert um einen Punkt, blieb jedoch auf hohem Niveau. Dies bestätigte A7 mit der Aussage: „Aufgaben, bei denen ich die Genauigkeit der Arbeit kontrollieren muss, kommen meinen Fähigkeiten entgegen“ (Item 41). Interessant war, dass in Bezug auf *Flexibilität* der Wert vor dem Outdoor-Training erstmals höher lag als die beiden Werte danach, jedoch nur mit leichtem Abstieg auf den oberen mittleren Bereich. Seine *Handlungsorientierung* stuft A7 zu den ersten beiden Messzeitpunkten auf mittlerem Niveau ein, zum dritten Messzeitpunkt stieg der Wert jedoch überdurchschnittlich hoch auf neun Punkte der Werteskala. Hoch handlungsorientierte Menschen werden oft als Personen wahrgenommen, die sich bei Schwierigkeiten nicht lange den Kopf zerbrechen, sondern zügig handeln. A7 beschrieb sich beim dritten Messzeitpunkt als eine Person, die immer weiß, wo sie anfangen soll, wenn sie viele Aufgaben zu erledigen hat (Item 190), und die sich schnell der Erledigung eiliger Sachen zuwendet (Item 178).

Im Bereich **Berufliche Orientierung** stuft sich der Teilnehmer als überdurchschnittlich leistungsmotivierte Person ein. Hier schwankte der Wert nur leicht, blieb aber zu allen drei Messzeitpunkten im oberen Bereich. Bei A7 zeigte sich seine *Leistungsmotivation* darin, dass es ihm wenig ausmachte, auch dann zu arbeiten, wenn andere ihren Freizeitaktivitäten nachgingen (Item 37), und dass er sich gerne schwierigen Situationen stellte um festzustellen, wie gut er sei (Item 69). Hinsichtlich seiner *Gestaltungsmotivation* stuft er sich vor

dem Training als überdurchschnittlich ein. Dieser Wert fiel nach dem Training und zum dritten Messzeitpunkt auf mittleres Niveau ab. Er gab an, nicht unbedingt ein unbequemer Querdenker zu sein (173), der aber doch für seine Überzeugungen kämpfe, auch wenn er dafür Nachteile in Kauf nehmen müsse (Item 145). Der Teilnehmer beschrieb sich bezüglich der Dimension *Führungsmotivation* zum ersten Messzeitpunkt auf niedrigem Niveau, welches auf mittleres Niveau nach dem Training anstieg, um dann zum dritten Messzeitpunkt wieder in den unteren Bereich zu sinken. Wie bereits erwähnt hat dies häufig mit der Position eines Auszubildenden zu tun.



Tab.30: Fremdbeurteilung A7 durch D3

### Fremdbeurteilung durch D3

Im Bereich **Soziale Kompetenzen** zeigten sich in den Dimensionen Sensitivität und Kontaktfähigkeit mittlere Werte zu allen drei Messzeitpunkten. D3 beschrieb den Teilnehmer als durchschnittlich hinsichtlich seines Gespürs für die Stimmungen anderer (Item 19 FBB) und als jemanden, der aktiv auf andere Menschen zugehe und Kontakte knüpfe (Item 22 FBB). Bezüglich seiner *Soziabilität* erhielt der Teilnehmer überdurchschnittliche Werte zum ersten und zweiten Messzeitpunkt, die jedoch acht Monate später auf mittlere Ebene sanken. Hinsichtlich der *Teamorientierung* war eine Entwicklung von der mittleren, hin zur hohen, und anschließend wieder zur mittleren Ebene zu verzeichnen. Die *Durchset-*

zungsstärke lag ebenfalls auf mittlerem Niveau. D3 schätzte A7 als Person ein, die durchschnittlich gut ihre Vorstellungen durchsetzen könne (Item 32 FBB).

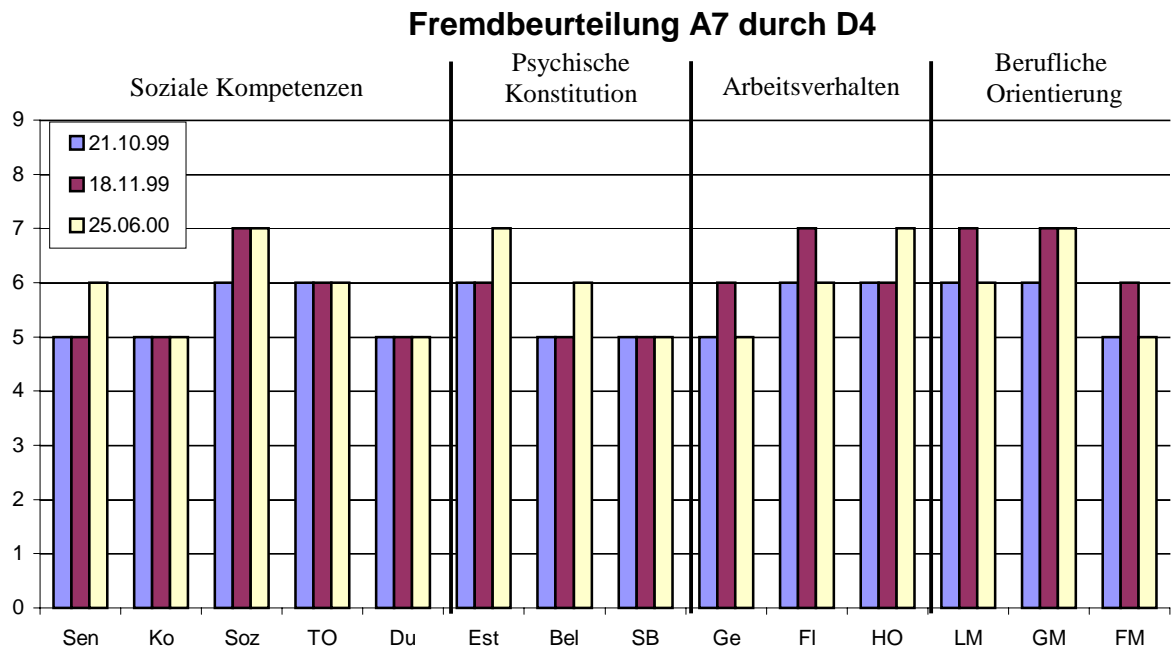
Auffallend im Vergleich von Selbst- und Fremdbild hinsichtlich sozialer Kompetenzen war, dass A7 sich extrem unterschiedlich zu den einzelnen Messzeitpunkten in jeder Dimension einstuft, während das Fremdbild eher ein gleichbleibendes Bild von A7 zeigte.

Im Bereich **Psychische Konstitution** lagen die Werte in allen drei Dimensionen unter denen der Selbsteinschätzung. Die *Emotionale Stabilität* stuft D3 vor dem Training als durchschnittlich ein, zum zweiten Messzeitpunkt auf hohem Niveau und zur dritten Befragung wieder auf mittlerer Ebene. In der *Belastbarkeit* war ein Anstieg vom mittleren Bereich auf hohes Niveau zu verzeichnen. D3 stuft den Teilnehmer überdurchschnittlich ein in der Aussage: „... verkraftet lang andauernde hohe Belastungen besser als andere“ (Item 41 FBB). Bezüglich seines *Selbstbewusstseins* war die Fremdeinschätzung ebenfalls niedriger als die Selbsteinschätzung. Hier lagen die Werte konstant auf mittlerem Niveau, während der Teilnehmer sich selbst als überdurchschnittlich selbstbewusst einstuft zum zweiten und dritten Messzeitpunkt.

Im Bereich **Arbeitsverhalten** ließ sich eine parallele Entwicklung von Selbst- und Fremdeinschätzung in der Dimension *Gewissenhaftigkeit* feststellen. Sie begann auf mittlerem Niveau, stieg dann auf überdurchschnittlich an, um zum dritten Messzeitpunkt wieder auf mittlere Ebene abzusinken. Auch in der Dimension *Flexibilität* lag die Fremdeinschätzung erst einmal auf mittlerem Niveau, stieg dann aber auf hohe Ebene zur zweiten und dritten Befragung. D3 gab an, dass sich A7 überdurchschnittlich flexibel auf neue Situationen einstelle (Item 13 FBB). Die gleiche Entwicklung war in der Dimension *Handlungsorientierung* zu sehen, beginnend auf mittlerem Niveau, um dann auf hohes anzusteigen. Ähnlich wie bei den Bereichen Soziale Kompetenzen und Psychische Konstitution war auch im Bereich Arbeitsverhalten festzuhalten, dass die Werteschwankungen im Selbstprofil deutlich extremer waren als in der Fremdbeurteilung.

Im Bereich **Berufliche Orientierung** stiegen die Werte in der Dimension *Leistungsmotivation* von mittlerer auf hohe Ebene. D3 stuft den Teilnehmer zum dritten Messzeitpunkt als Person ein, die überdurchschnittlich hohe Anforderungen an die eigene Leistung stellt (Item 1 FBB). Interessant war die Entwicklung in der Dimension *Gestaltungsmotivation*: Während diese im Selbstprofil von hohem auf mittleres Niveau sank, war die Entwicklung

im Fremdprofil gegenläufig, d.h., die Werte stiegen von mittlerer auf hohe Ebene. Bezüglich der Führungsmotivation lagen die Werte von D3 erstmals höher als die von A7.



Tab.31: Fremdbeurteilung A7 durch D4

### Fremdbeurteilung durch D4

Im Bereich **Soziale Kompetenzen** waren in allen Dimensionen mittlere bis obere Werte zu verzeichnen, mit geringen Abweichungen zu den einzelnen Messzeitpunkten. In den Dimensionen *Sensitivität* und *Kontaktfähigkeit* lagen die Werte konstant auf mittlerem Niveau. Hierzu sagte D4 über den Teilnehmer aus, er könne sich durchschnittlich auf verschiedene soziale Situationen einstellen (Item 20 FBB), er habe ein mittelmäßiges Gespür für die Stimmungen anderer (Item 19 FBB) und er komme durchschnittlich gern mit anderen Menschen zusammen (Item 24 FBB). Die Werte in Bezug auf *Soziabilität* lagen gleichbleibend im oberen Bereich. Auch in der *Teamorientierung* und der *Durchsetzungsstärke* lagen die Werte zu allen drei Messzeitpunkten auf gleichem Niveau, ohne geringste Abweichung. Dies war insofern auffällig, da der Fremdbeurteiler, bis auf eine Ausnahme in Bezug auf Sensitivität, keine Veränderungen bei A7 in Hinblick auf seine sozialen Kompetenzen zu verzeichnen hatte.

Im Bereich **Psychische Konstitution** lagen die Wertungen der Fremdeinschätzung deutlich unter der des Selbstprofils. Auch in diesem Bereich waren, wie schon bei den Sozialen Kompetenzen, die Werte weitestgehend stabil. *Emotionale Stabilität* und *Belastbarkeit* lagen jeweils zu den ersten beiden Messzeitpunkten auf mittlerem Niveau, stiegen dann minimal zum dritten Befragungspunkt auf unteres hohes Niveau. Hinsichtlich des *Selbstbewusstseins* stuft D4 den Teilnehmer ebenfalls gleichbleibend ein. Folgende Aussagen hatte D4 mit durchschnittlich bewertet: „... wirkt selbstsicher im Umgang mit anderen“ (Item 40 FBB), „... scheint emotional unabhängig von der Beurteilung durch andere“ (Item 41 FBB).

Im Bereich **Arbeitsverhalten** zeigte sich in der Dimension *Gewissenhaftigkeit* ein leichter Anstieg auf mittlerem Niveau zum zweiten Messzeitpunkt. D4 gab zum dritten Messzeitpunkt eine durchschnittliche Wertung im Hinblick auf die Bevorzugung von Aufgaben, die große Genauigkeit erfordern (Item 11 FBB). Hinsichtlich der *Flexibilität* stieg der Wert vom mittleren Bereich in den hohen, um dann zum dritten Messzeitpunkt wieder auf den mittleren zu sinken. In der *Handlungsorientierung* gab es eine Übereinstimmung mit dem Selbstbild: Die beiden ersten Werte lagen auf mittlerer Ebene, stiegen dann auf hohes Niveau, wobei sich A7 den höchsten Wert mit neun auf der Skala gab.

Im Bereich **Berufliche Orientierung** zeigte sich in der Dimension *Leistungsmotivation* folgendes Bild: Mittlere Werte vor dem Training, hohe unmittelbar danach und dann wieder ein Absinken auf mittleres Niveau. Interessant war hierbei, dass die Werte beim Teilnehmer zum ersten Messzeitpunkt am höchsten waren und danach sanken. Diese gegenläufige Entwicklung war auch in der Dimension *Gestaltungsmotivation* zu erkennen. Stufte sich A7 vor dem Training noch sehr hoch ein, fielen die Werte danach in den mittleren Bereich. Bei der Fremdbeurteilung war es umgekehrt. Die Werte stiegen vom mittleren, auf einen hohen Bereich zum zweiten und dritten Messzeitpunkt. Hier gab D4 an, A7 sei überdurchschnittlich motiviert, eigene Vorstellungen umzusetzen (Item 6 FBB). Im Hinblick auf *Führungsmotivation* waren die Werte erstmals höher als in der Selbsteinschätzung. Sie bewegten sich konstant auf mittlerem Niveau.

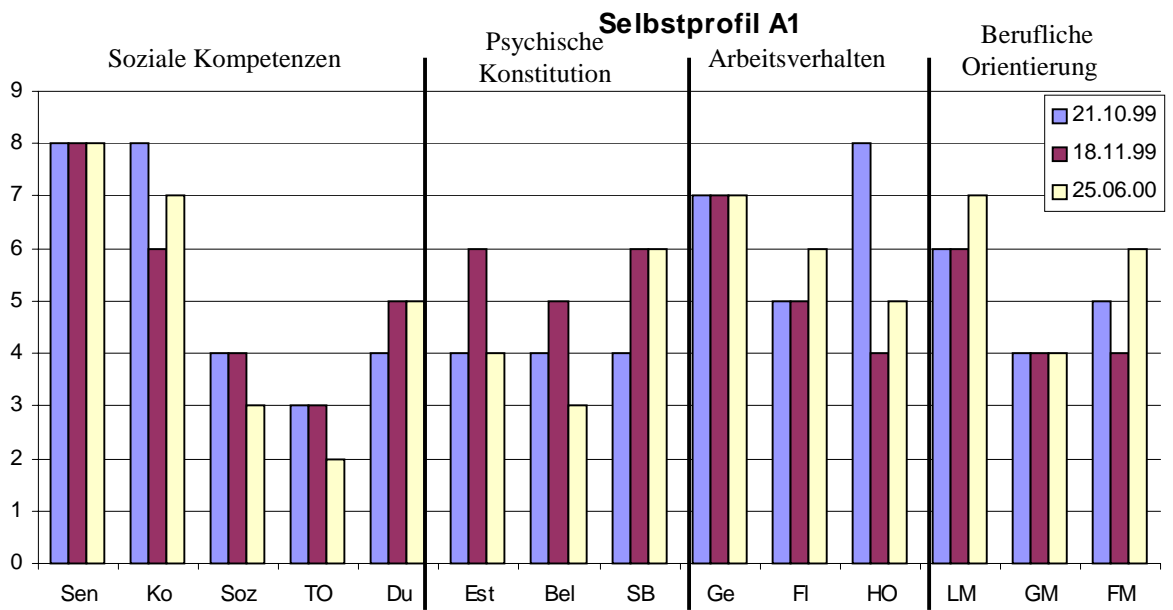


### **Kurzresümee:**

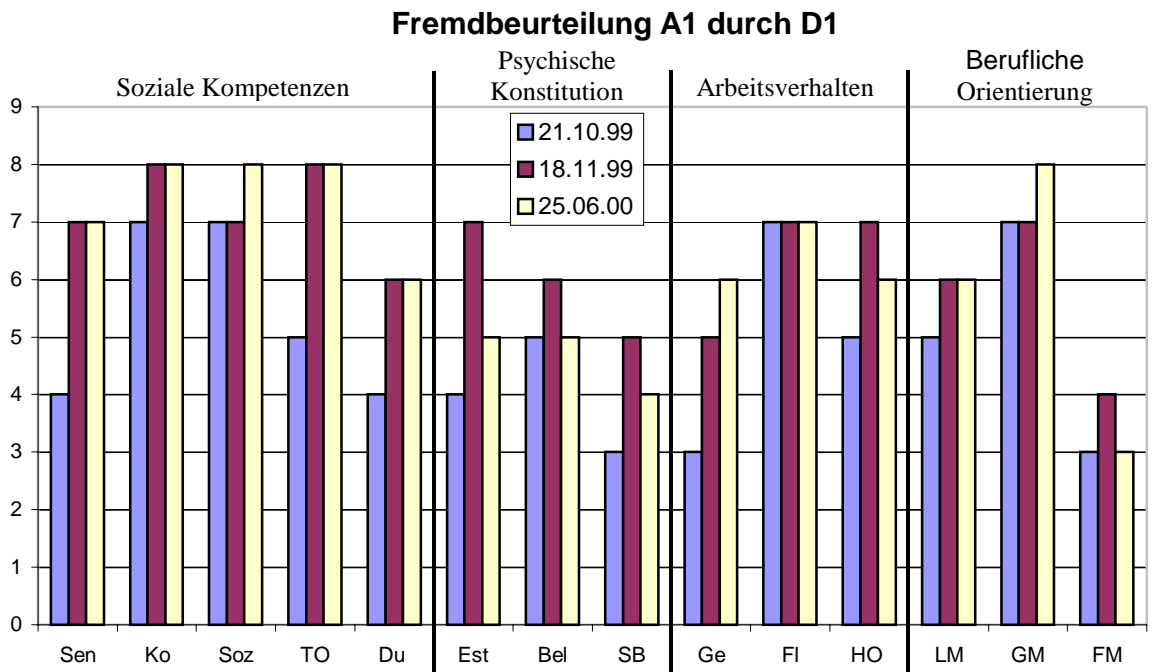
Betrachtet man das Selbstprofil von A7, stellt man bei acht von vierzehn Dimensionen einen extremen Anstieg der Werte nach dem Outdoor-Training fest, die dann zwar zum dritten Messzeitpunkt wieder sanken, aber immer noch über den Werten des ersten Befragungszeitpunkts lagen. Die Selbsteinschätzung liegt deutlich höher als die von D3. Im Fremdbild von D3 sind die Werte zu allen drei Messzeitpunkten überwiegend konstant, es ist jedoch ein leichter Anstieg der Werte zu verzeichnen, was eine Weiterentwicklung des Teilnehmers erkennen lässt. Dies bestätigt auch D4 in seiner Fremdbeurteilung, der A7 ebenfalls überwiegend im mittleren Bereich einstuft. Wir sehen die extremen Werteveränderungen im Selbstprofil als Unsicherheit in der eigenen Beurteilung. Wie bereits bei vorangegangenen Teilnehmern hatte auch A7 große Probleme, sich vor dem Outdoor-Training einzustufen, wie er uns im Anschluss mitteilte. Während des Outdoor-Trainings bekam er viel positives Feedback seitens der Kollegen, was unserer Meinung nach zu dem überzogenen Selbstbild nach dem Outdoor-Training führte. A7 sah sich eher als sehr zurückhaltend und war äußerst überrascht über die positiven Äußerungen von den anderen Auszubildenden. Wir sehen seine Einschätzung zum letzten Messzeitpunkt als realistischer in Bezug auf seine Person an. Diese stimmt auch zum größten Teil mit denen der Fremdbeurteiler überein. Er selbst gibt sich die höchsten Werte im Bereich Psychische Konstitution, denn er schätzt sich als sehr belastbar ein, dies wird von Seiten der Fremdbeurteiler niedriger bewertet und auch wir sehen ihn in diesem Bereich mehr auf mittlerer Ebene.

### **Die BIP Ergebnisse der übrigen Auszubildenden**

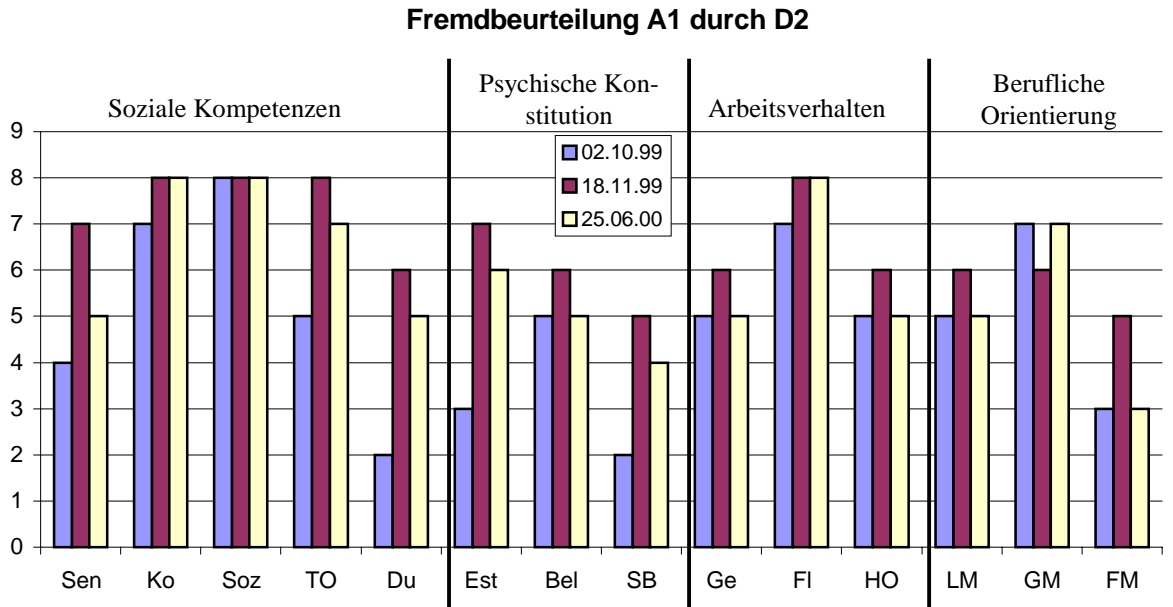
Im folgenden werden wir die wichtigsten Ergebnisse der Teilnehmer im Vergleich mit ihren Fremdbeurteilern resümierend aufzeigen. Aus der Fülle der Ergebnissauswertung bündeln wir Tendenzen und Veränderungen, um in einem späteren Schritt diese mit den anderen Instrumenten besser vergleichen zu können. Dabei ist es unser Ziel, möglichst knapp wesentliche Punkte, die uns auffielen zu benennen, und von unserer Seite zu kommentieren. Zum besseren Verständnis der Auswertung fügen wir die BIP-Tabellen der Teilnehmer mit an.



Tab.11: Selbstprofil A1

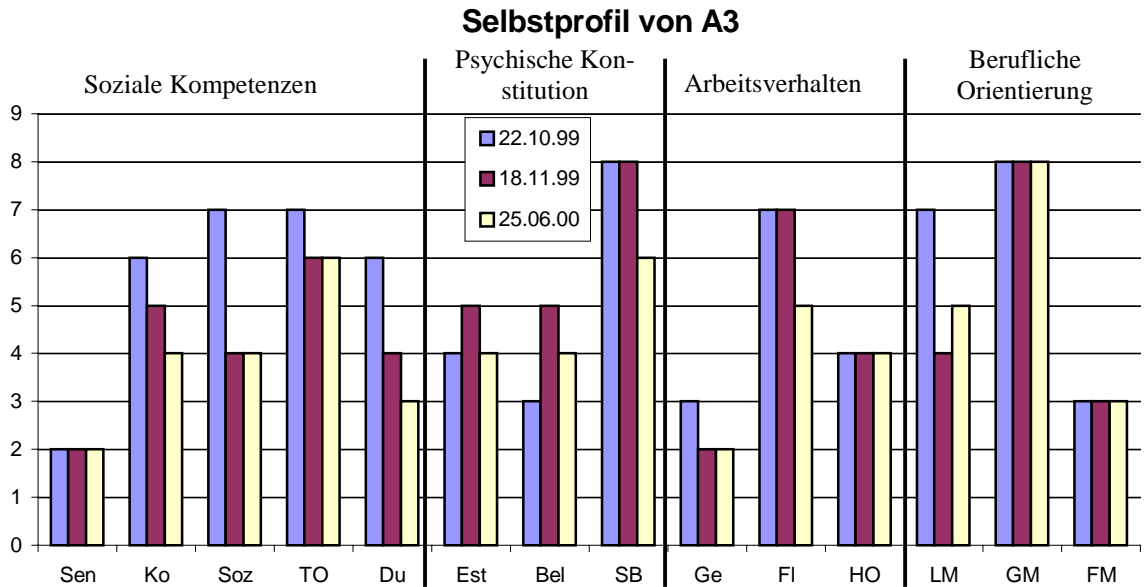


Tab.12: Fremdbeurteilung A1 durch D1

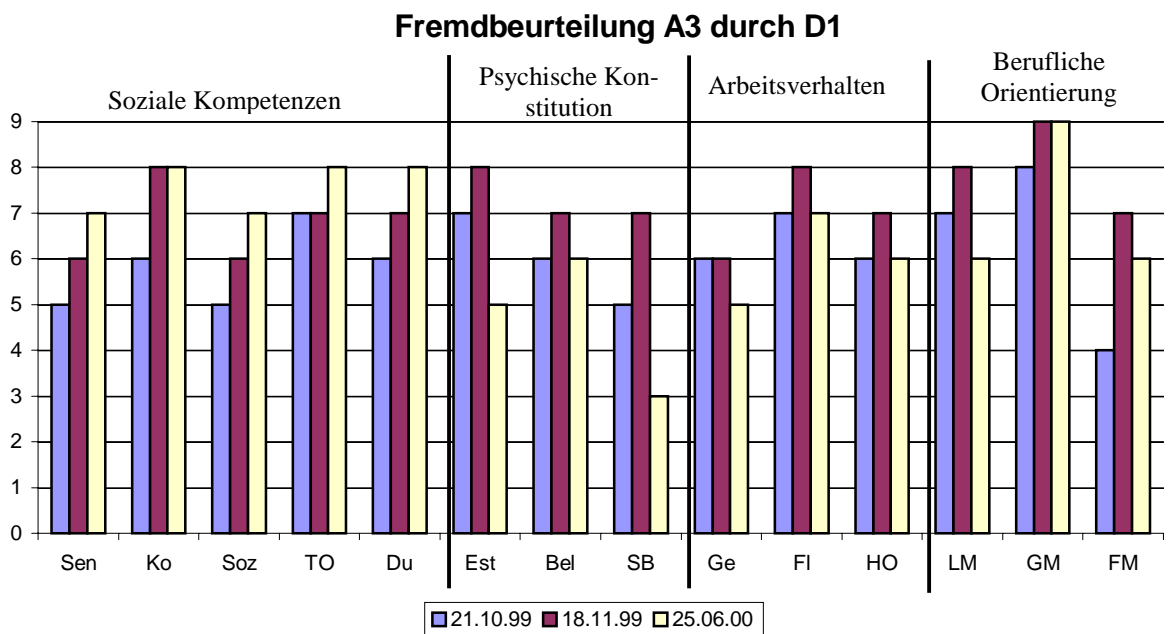


Tab.13: Fremdbeurteilung A1 durch D2

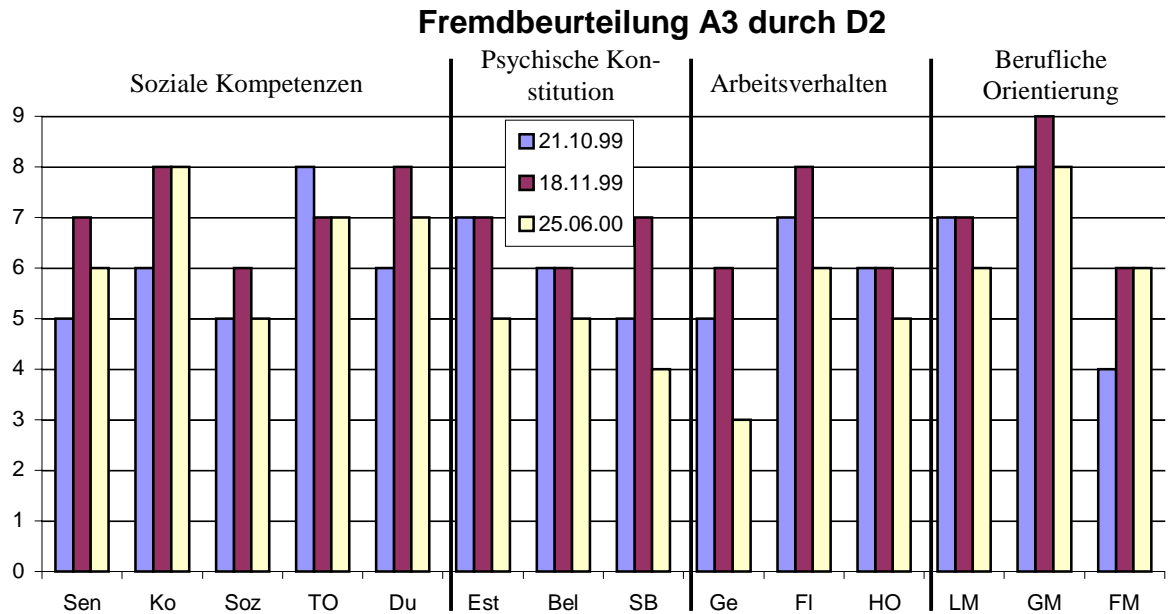
Bei A1 fällt auf, dass sie sich in fast allen Dimensionen des Bereiches soziale Kompetenzen niedriger einschätzte als ihre Fremdbeurteilerinnen. Interessant ist, dass dies nicht für die Dimension Selbstbewusstsein zutrifft, in der die Werte deutlich vom Fremdprofil abweichen, die ihr eher ein niedriges Selbstbewusstsein zuschreiben. Wir erlebten A1 während des Trainings als eine eher unsichere Teilnehmerin und in ihrer Meinung schwankend. Sie war sehr auf Harmonie bedacht, und es fiel ihr schwer, ihren Standpunkt zu vertreten. Unsere Beobachtungen bestätigen sich in dem Bereich Psychische Konstitution, in der sie sich in den Dimensionen Durchsetzungsvermögen, Belastbarkeit und Selbstbewusstsein durchweg auf niedrigem und mittlerem Niveau einstuft. Ihre Verunsicherung in Bezug auf ihre Position im Team erklärt auch die niedrige Einschätzung bei der Teamorientierung, die sie auch durch die Aussage unterstützt, sie würde lieber alleine Aufgaben lösen. Hier ist eine starke Diskrepanz zum Fremdprofil zu erkennen, die ihre Teamorientierung deutlich höher einstufen. Nach eigenen Aussagen und der des Fremdprofils hat sie während des ersten Ausbildungsjahres ihre Sozialen Kompetenzen erweitern können und hat auch nach eigener Aussage an Selbstbewusstsein gewonnen. Auch wenn in einigen Dimensionen die Werte zum dritten Messzeitpunkt gefallen sind, kann man unserer Meinung nach bei A1 nicht von einer Verschlechterung, sondern mehr von einer realistischen Selbsteinschätzung sprechen, die insgesamt eher zu bescheiden ausfällt, wenn man sie mit denen der Fremdbeurteilerinnen vergleicht.



Tab.17: Selbstprofil A3

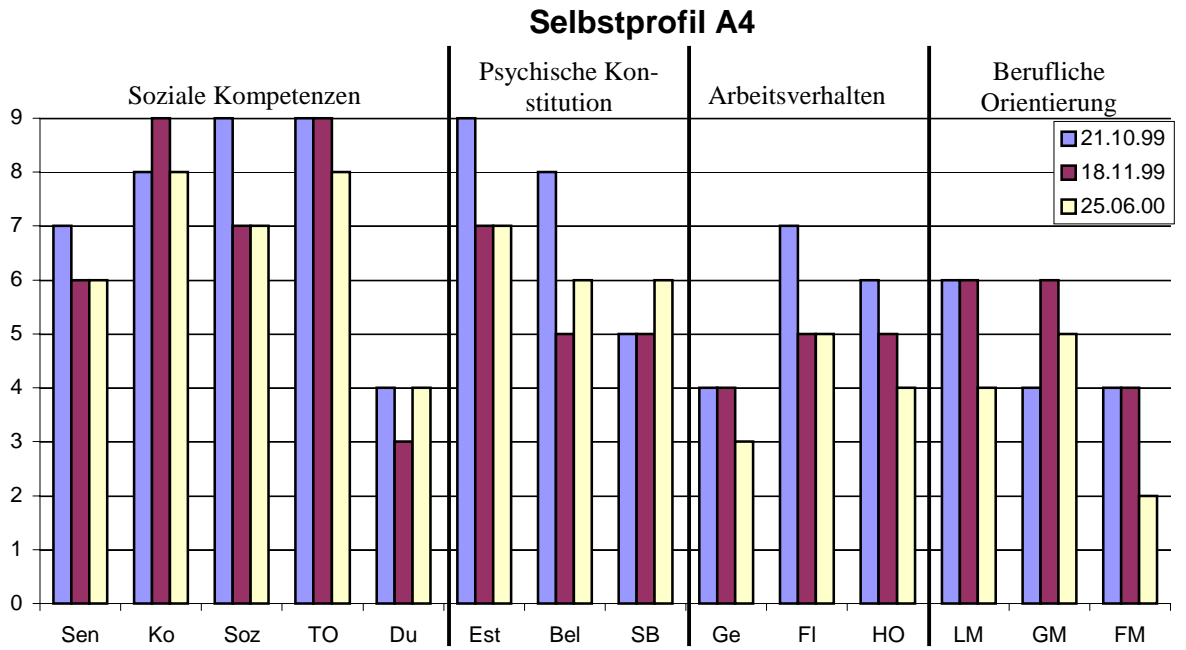


Tab.Nr.18: Fremdbeurteilung A3 durch D1

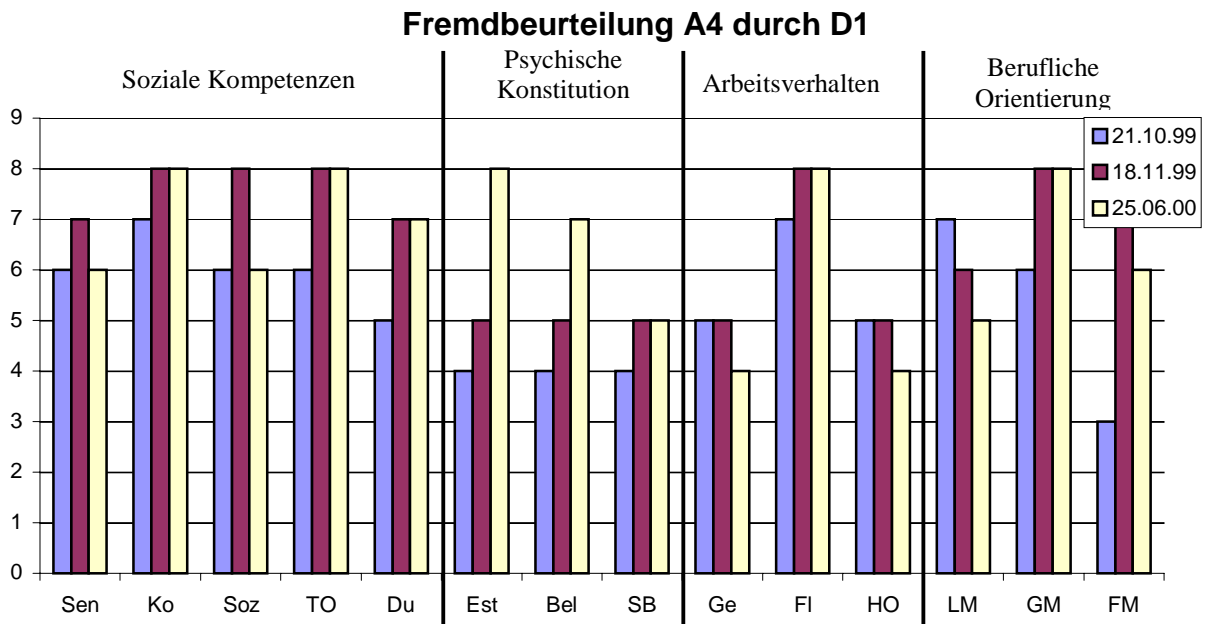


Tab.Nr.19: Fremdbeurteilung A3 durch D2

Bei der Auswertung der Ergebnisse von A3 ist eine große Divergenz zwischen Selbst- und Fremdprofil zu erkennen. Während die Selbsteinschätzung deutlich niedriger liegt als das Fremdbild, ist interessanterweise ein umgekehrtes Ergebnis bei der Dimension Selbstbewusstsein zu verzeichnen, welches von A3 höher eingestuft wird als von den beiden Fremdbeurteilerinnen. Auch wenn wir in der vorangegangenen Beschreibung von A2 von einer durchweg feststellbaren Tendenz der Frauen gesprochen haben, die sich niedriger eingeschätzt haben, ist dies bei A3, der männlich ist, auch zu beobachten. Allerdings sehen wir die Gründe seiner niedrigen Selbsteinschätzung auf einer anderen Ebene. Er sieht sich selbst als überdurchschnittlich selbstbewusst, zeigt im Bereich der Sozialen Kompetenzen allerdings nur geringe bis mittlere Werte. Er erlebt sich als wenig sensitiven Menschen. Diese Beobachtung können wir teilen, was meint, dass er oft nicht die Schwingungen, die innerhalb einer Gruppe laufen, mitbekommt und dies auch der Grund sein kann, warum er sich in fast allen Bereichen so niedrig einstuft. Wir erlebten A3 als eine Person, die während des Trainings eine starke Rolle innerhalb der Auszubildendengruppe einnahm und wesentlich an Entscheidungsprozessen mitwirkte. Interessant ist, dass die Werte zum dritten Befragungszeitpunkt fast alle abfallen, woraus zu schließen wäre, dass sich im Bereich Soziale Kompetenzen als auch in den anderen Bereichen von einer Verschlechterung auszugehen wäre. Auch die Fremdbeurteilerinnen stufen ihn zum dritten Messzeitpunkt niedriger, aber immer noch höher als er sich selbst, ein. Alle Werte liegen zum letzten Befragungszeitpunkt auf mittlerem und hohem Niveau.

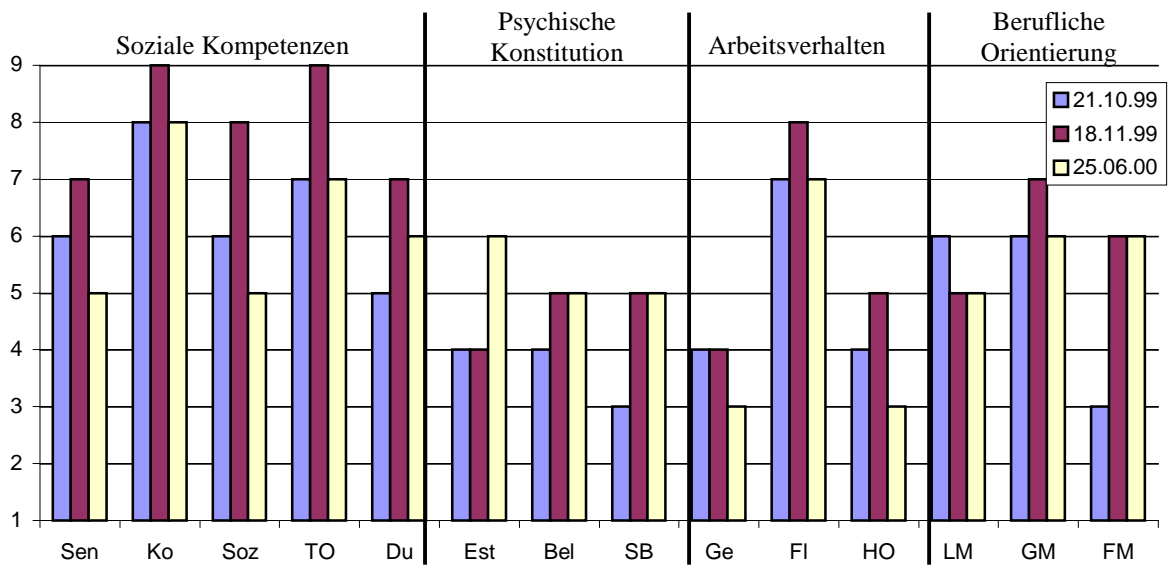


Tab. 20: Selbstprofil A4



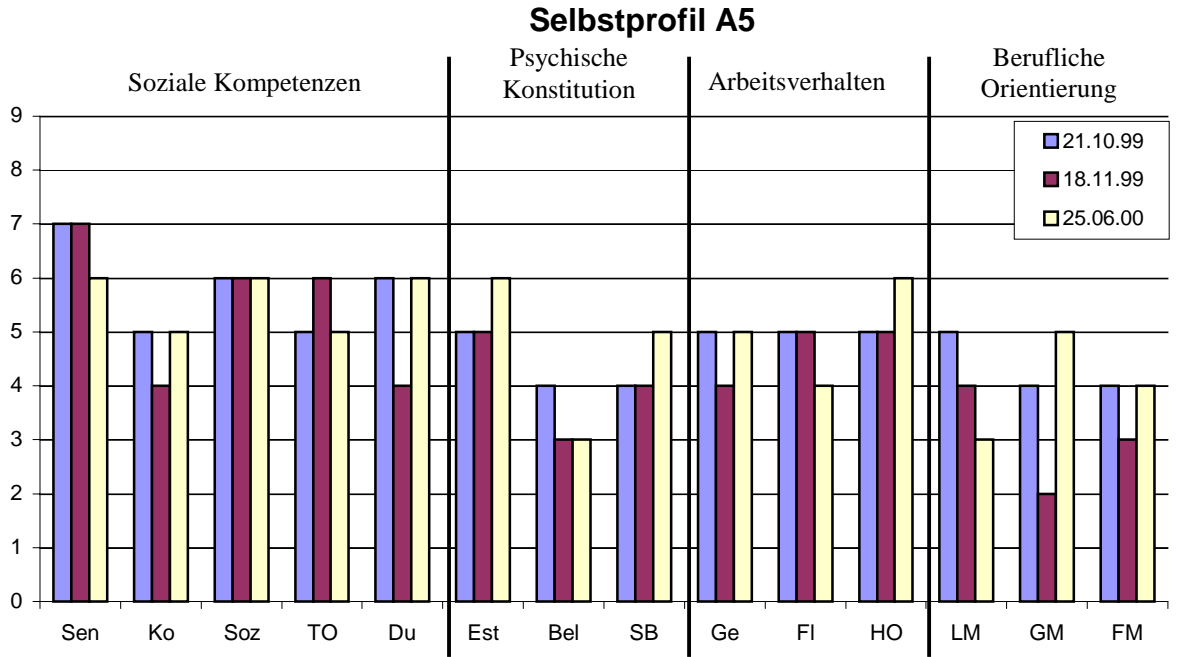
Tab.21: Fremdbeurteilung A4 durch D1

## Fremdbeurteilung A4 durch D2

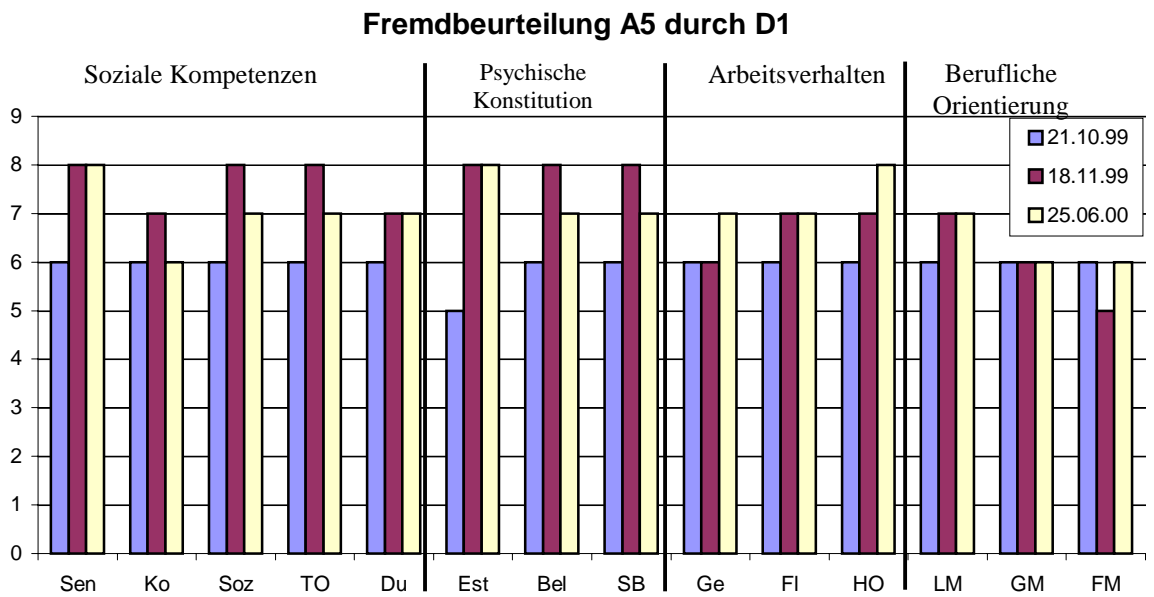


Tab.22: Fremdbeurteilung A4 durch D2

In der Selbsteinschätzung von A4 ist auffällig, dass die Werte in zwölf von vierzehn Dimensionen sinken. Dies verwundert nicht, liegen doch die Werte in den Bereichen Soziale Kompetenzen und Psychische Konstitution zum ersten Messzeitpunkt sehr hoch, sodass eine Steigerung kaum möglich war. Auch hier könnte man auf den ersten Blick von einer Verschlechterung, gerade in den Bereichen Soziale Kompetenzen und Psychische Konstitution sprechen. Unseres Erachtens zeigt A4 jedoch zum dritten Messzeitpunkt erstmals eine realistischere Selbsteinschätzung in diesen Bereichen, die mehr seiner Persönlichkeit entspricht. Wie einige Teilnehmer betonten, war es für sie schwierig, sich vor dem Outdoor-Training einzuschätzen, da ihnen ein Vergleich zu den anderen Auszubildenden fehlte. Durch das positiv gelaufene Outdoor-Training neigten einige, darunter auch A4, zu einer sehr hohen Einschätzung der gerade genannten Bereiche. Durch die Rückmeldungen des Outdoor-Trainings und die Erfahrungen in den einzelnen Abteilungen wurde die Selbsteinschätzung bei A4 realistischer. Bei den Fremdbeurteilungen kann man, abgesehen von den gerade erwähnten Bereichen, von einer Übereinstimmung sprechen, im Bereich Berufliche Orientierung sind die Werte von D1 und D2 sogar höher, sodass man resümierend sagen kann, dass es in diesen Bereichen nur eine geringe Divergenz zwischen Selbst- und Fremdbild gibt. Interessant ist die nahezu Übereinstimmung der beiden Fremdbeurteilerinnen, die zusammenfassend A4 eine positive Entwicklung in fast allen Kategorien zuschreiben.

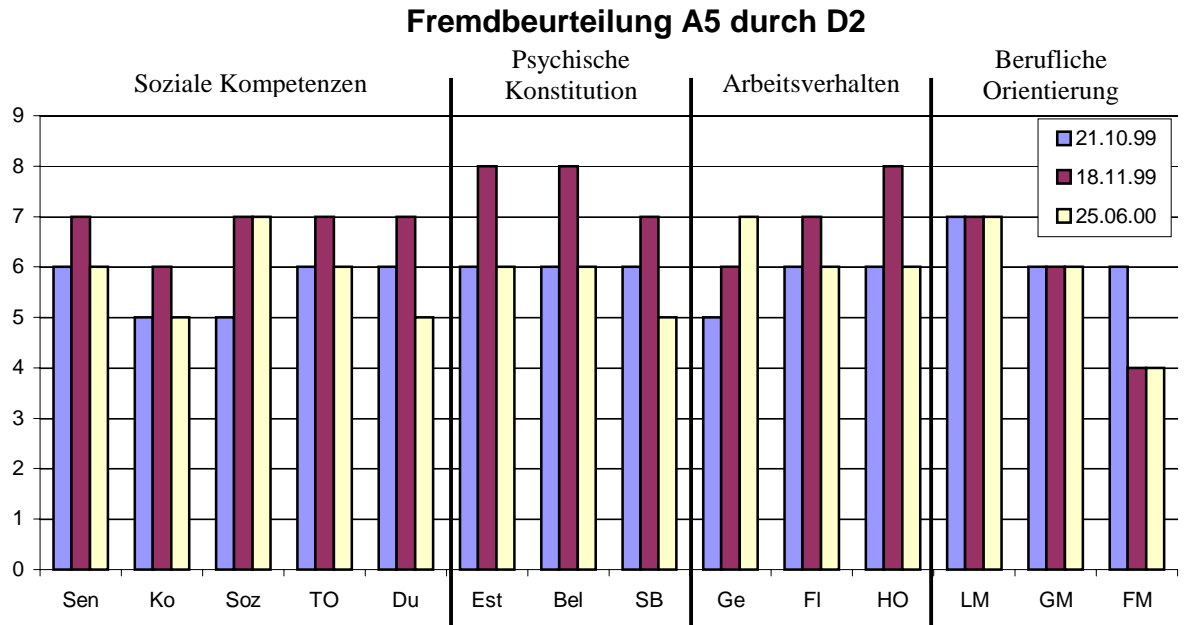


Tab.23: Selbstprofil A5



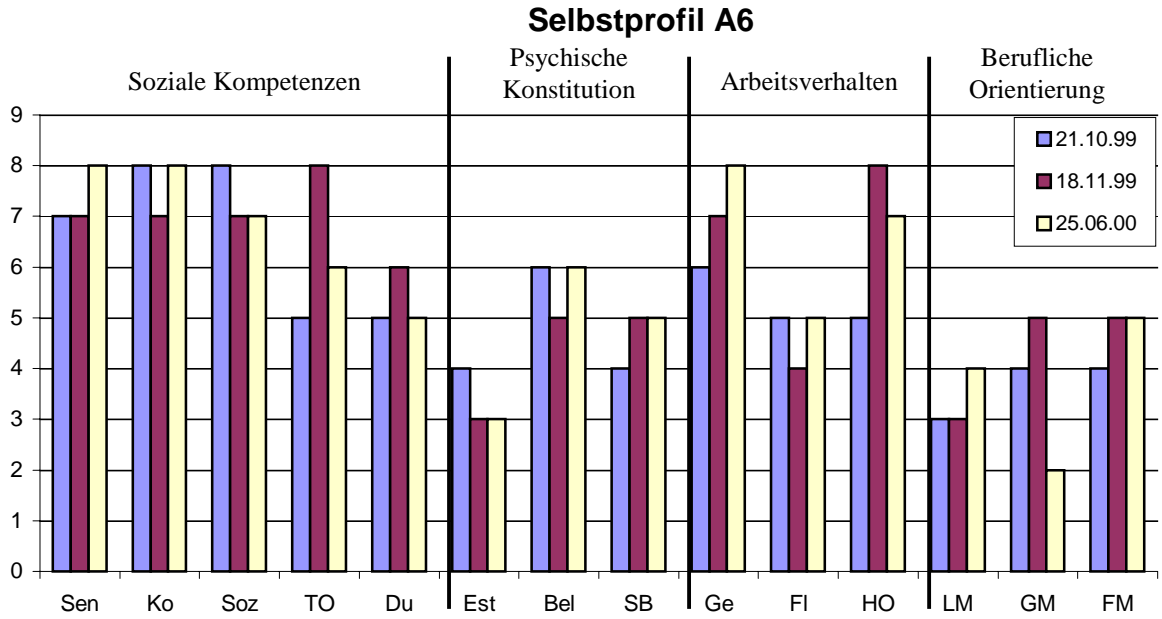
Tab.24: Fremdbeurteilung A5 durch D1



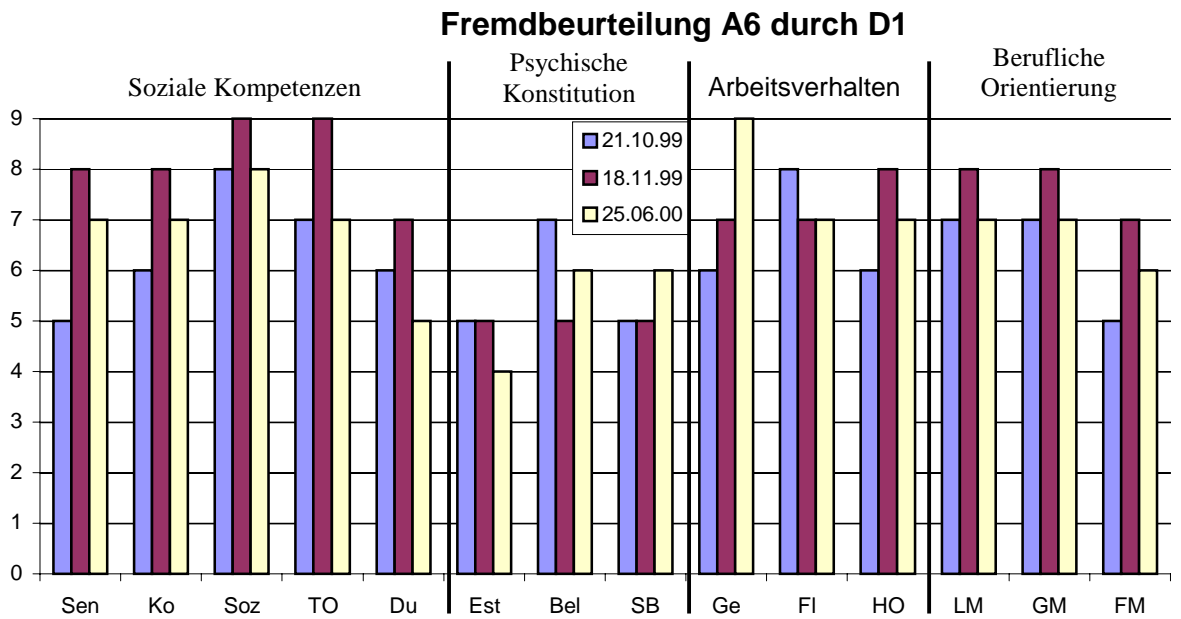


Tab.25: Fremdbeurteilung A5 durch D2

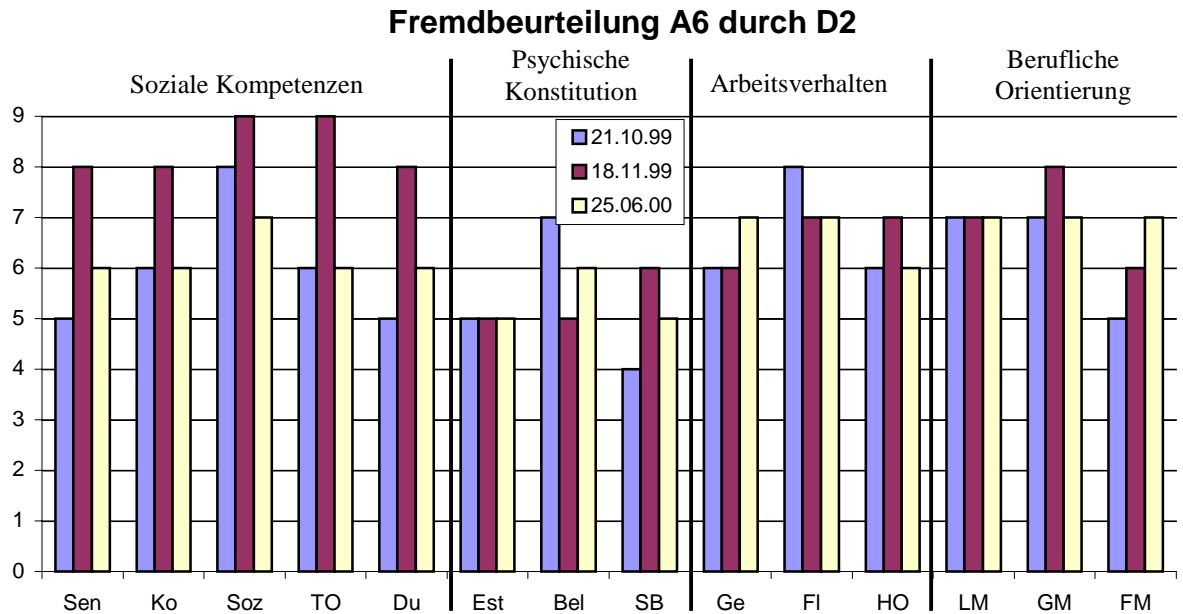
Auffallend im Selbstbild von A5 ist der beinahe gleichbleibende Verlauf der Werte im mittleren Bereich. Es gibt auch kaum Veränderungen nach dem Outdoor-Training, einige Dimensionen haben sich jedoch in den Werten zum dritten Messzeitpunkt etwas erhöht. Im Fremdbild von D1 hingegen sind deutlich höhere Werte zu verzeichnen, sie liegen im mittleren bis oberen Bereich in allen Dimensionen. Auch das Fremdbild von D2 zeigt höhere Werte, jedoch nicht so extrem wie bei D1. Hier bestätigt sich unsere These, dass die Frauen eher die Tendenz zu niedrigeren Einschätzungen zeigen. Wir erlebten A5 als stillen Menschen während des Outdoor-Trainings, der jedoch durchaus über ein hohes Potential an sozialen Kompetenzen verfügt, sich dessen aber unseres Erachtens nicht so bewusst war. Sie selbst stufte sich als jemanden ein, der nicht sehr spontan auf andere Menschen zugeht und auch der Teamarbeit gespalten gegenüber steht. Aus unserer Beobachtung und aus den Fremdbeurteilungen resultierend sehen wir eine positive Entwicklung nach dem Outdoor-Training, da die Teilnehmerin in ihrer ruhigen Art bestätigt wurde und sie nicht, wie früher in der Schule, das Gefühl hatte, sie müsse ihr Verhalten verändern. Somit stimmen wir auch hier mehr mit den Fremdbeurteilerinnen überein, welche die Potentiale und auch die Entwicklungen der Teilnehmerin während des Ausbildungsjahres deutlich erkannt haben.



Tab.26: Selbstprofil A6

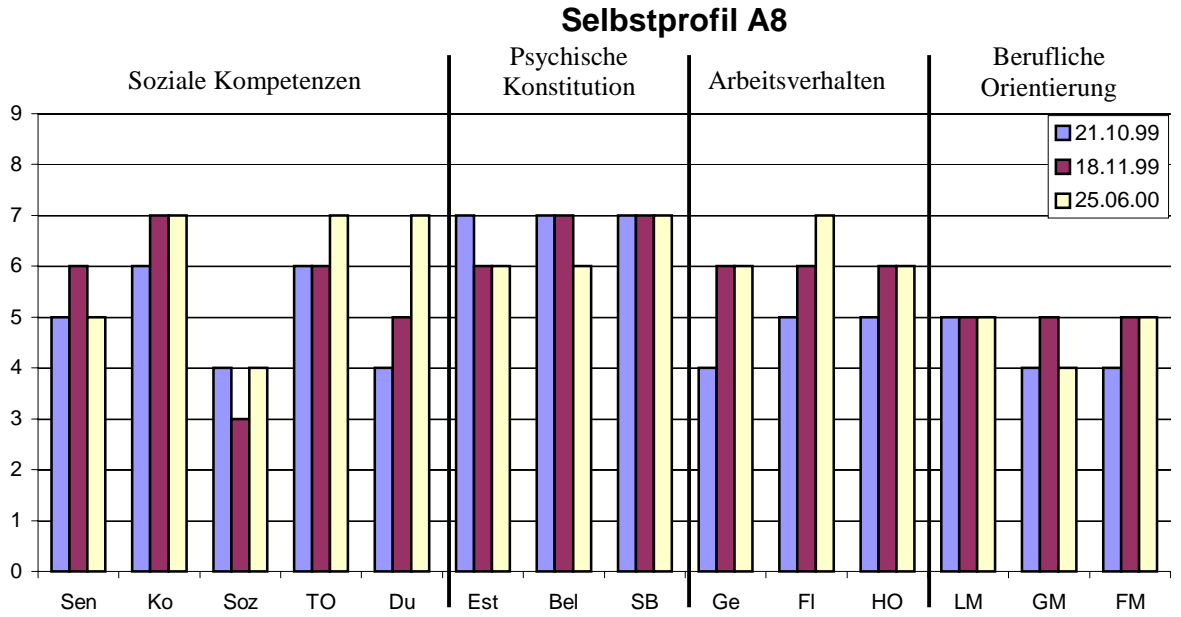


Tab.27: Fremdbeurteilung A6 durch D1

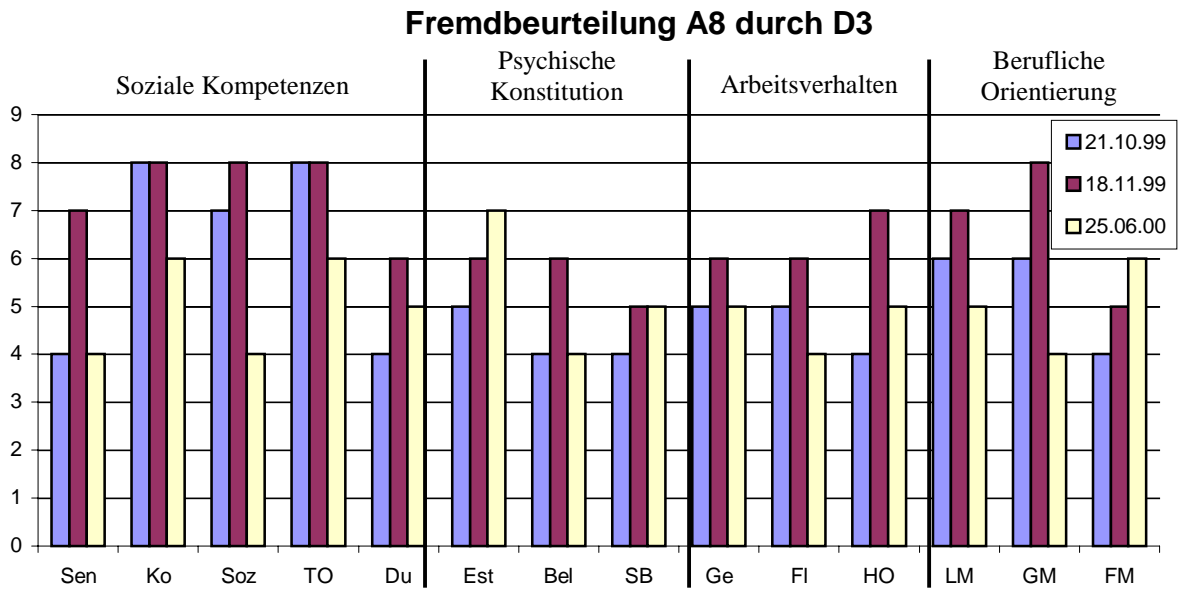


Tab.Nr.28: Fremdbeurteilung A6 durch D2

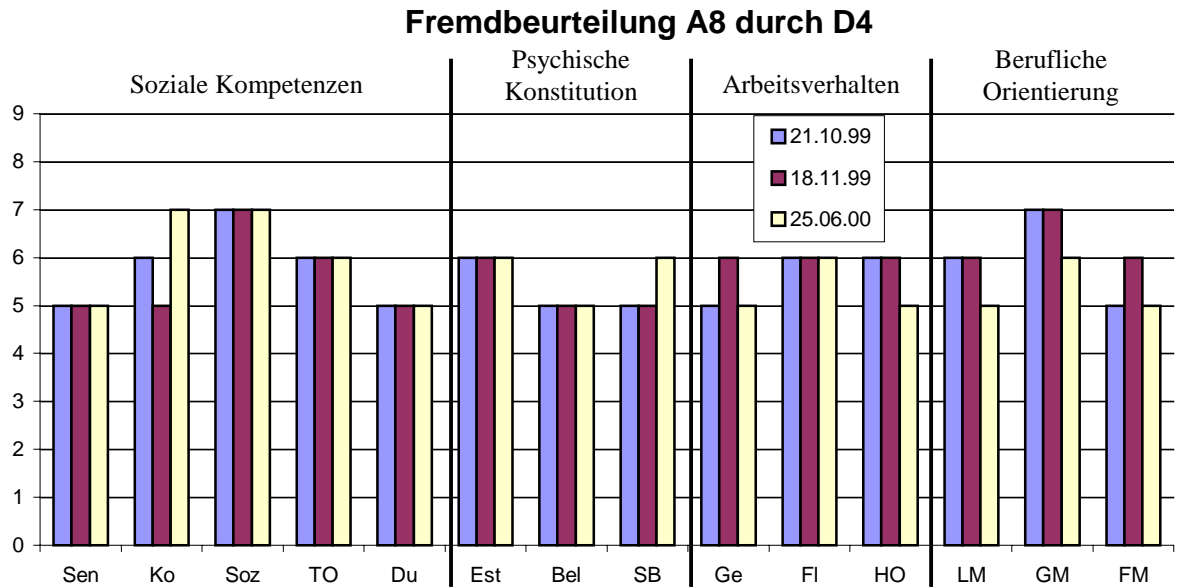
Die höchsten Werte gab sich A6 im Bereich der sozialen Kompetenzen. Betrachtet man sich das Gesamtbild, so ist bei acht von vierzehn Dimensionen ein Anstieg der Werte erkennbar, lediglich in drei Dimensionen sinken die Werte. Dazu gehört auch die Dimension Emotionale Stabilität. Parallelen sind diesbezüglich bei den Fremdbeurteilerinnen erkennbar. Auch bei D1 sank dieser Wert zum dritten Messzeitpunkt, bei D2 blieben die Werte stabil auf mittlerem Niveau. Insgesamt sind die Werte der Fremdprofile höher als im Selbstprofil, auffallend ist hier die analoge Einschätzung von D1 und D2. Während des Outdoor-Trainings nahmen wir A6 als sensible Teilnehmerin wahr, die in einigen Situationen sehr emotional reagierte. Somit können wir die Einschätzungen im Bereich emotionale Stabilität unterstützen, die bisher eher schwach ausgebildet waren. Insgesamt erlebten wir A6 jedoch als starkes, führendes Mitglied innerhalb der Auszubildendengruppe, die auch zeitweise sehr dominant sein konnte, gekoppelt mit einem hohen Verantwortungsgefühl in Bezug auf die ihr gestellten Aufgaben. Bei A6 war aufgrund der Fremdbeurteilungen und Gespräche mit den Abteilungen bemerkbar, dass sie ihr tendenziell dominantes Verhalten nach dem Outdoor-Training ablegte, da dies ein Kritikpunkt während des Outdoor-Trainings an ihrer Person war. Auch bei A6 ist auffällig, dass beide Fremdbeurteilungen mit ihren Werten über denen des Selbstprofils liegen.



Tab.32: Selbstprofil A8

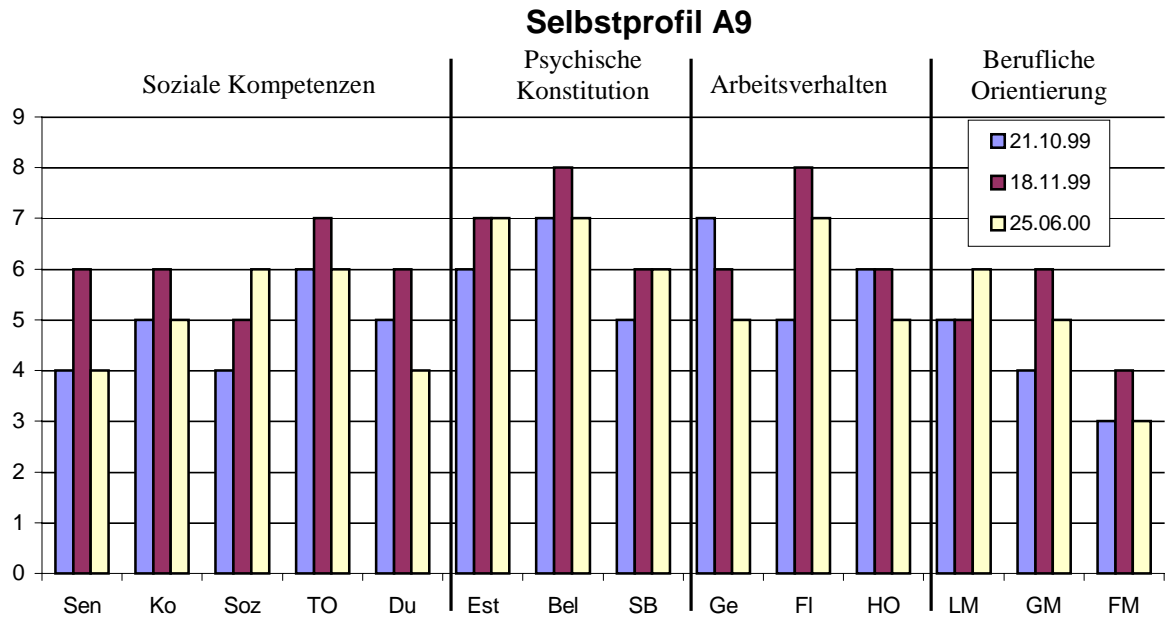


Tab.33 Fremdbeurteilung A8 durch D3

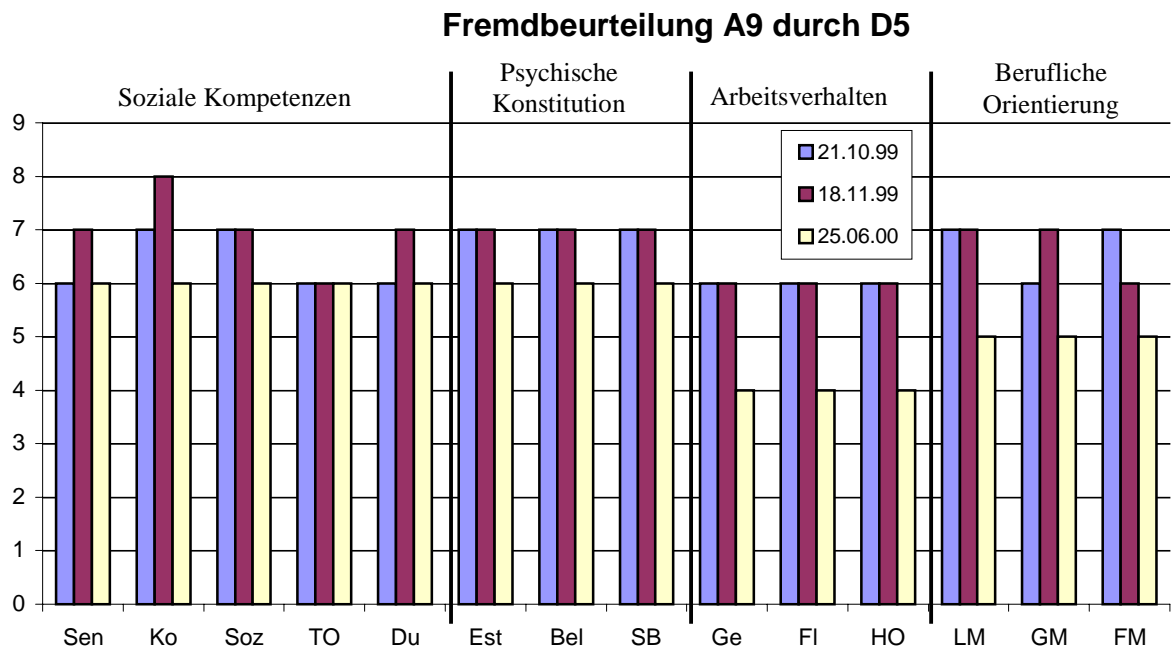


Tab.34: Fremdbeurteilung A8 durch D4

Insgesamt sind die Werte des Selbstprofils sehr konstant, es ist allerdings bei neun Dimensionen ein Anstieg der Werte erkennbar. Die Entwicklung der Fremdbeurteilung von D3 zeigt sich divergent zum Selbstprofil. Während die Werte nach dem Outdoor-Training deutlich anstiegen, sanken sie in fast allen Bereichen zum dritten Messzeitpunkt. Somit nahm D3 den Teilnehmer sehr positiv wahr, was sich dann insgesamt im Laufe des ersten Ausbildungsjahres etwas verschlechterte, aber sich noch auf mittlerem Niveau hielt und ein leichter Anstieg zum ersten Messzeitpunkt erkennbar war. Hier ist ein deutlicher Unterschied zu der Fremdbeurteilung von D4 festzustellen, bei dem keine große Bewegung im Laufe der drei Messzeitpunkte ersichtlich war. D4 war der einzige Fremdbeurteiler, der nicht am Outdoor-Training teilgenommen hat. Somit fehlt ihm unseres Erachtens ein differenzierter Blickwinkel hinsichtlich der Veränderungen auf persönlicher Ebene. Unserer Meinung nach hat A8 Fortschritte in Bezug auf seine persönliche Entwicklung, auf Flexibilität und auch in der Zusammenarbeit mit seinen Kollegen gemacht. Während seiner Ausbildung hat er einen engen Kontakt zu A7. Die Zusammenarbeit, die teilweise auch auf Projektarbeit ausgerichtet ist, zeigt, dass sich seine Handlungskompetenz verbessert hat, was er auch später in den Interviews bestätigte.



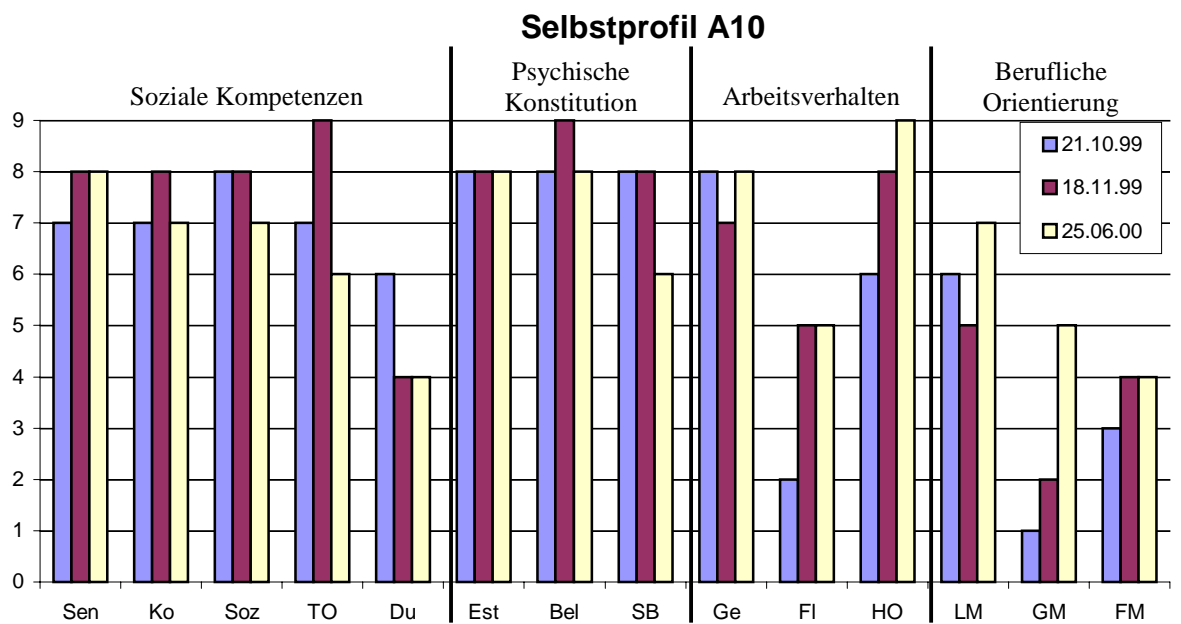
Tab.35: Selbstprofil A9



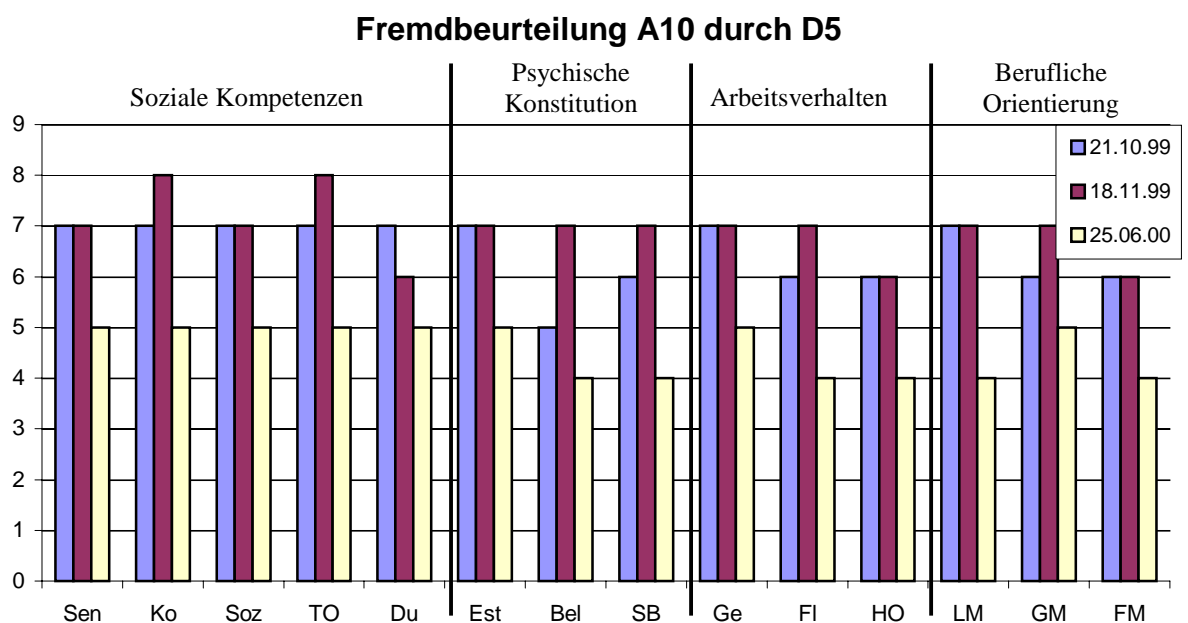
Tab.36: Fremdbeurteilung von A9 durch D5

Das Selbstprofil von A9 zeigt höhere Werte in elf Dimensionen unmittelbar nach dem Outdoor-Training, wobei diese zum dritten Messzeitpunkt wieder sinken. Insgesamt bewegte sich seine Selbsteinschätzung durchschnittlich auf mittlerem Niveau, mit starken Ausprägungen in den Dimensionen Flexibilität und Belastbarkeit. Verglichen mit dem Fremdprofil lag die eigene Einschätzung etwas niedriger. In der Fremdbeurteilung fällt auf, dass fast alle Werte zum dritten Messzeitpunkt sanken. Daraus lässt sich schließen, dass

D5 den Teilnehmer nach dem Outdoor-Training sehr positiv sah. Im Gespräch mit D5 wurde deutlich, dass die schlechte Bewertung im engen Zusammenhang mit dem 48-h-Projekt steht. Wir können diese Entwicklung nicht unterstreichen. Wir erlebten A9 während des Trainings als zuverlässigen und engagiert am Geschehen teilhabenden Auszubildenden, der sich aktiv in den Teamprozess integrierte. Wir sehen eine positive Entwicklung, sowohl im persönlichen Bereich als auch im Teamkontext. Zu erwähnen bleibt, dass A9 und A10 nur eine Fremdbeurteilung bekommen haben, aufgrund firmeninterner Strukturschwierigkeiten.



Tab.37: Selbstprofil A10



Tab.38: Fremdbeurteilung A10 durch D5

Im Selbstprofil ist ein geteiltes Bild erkennbar. In den Bereichen Soziale Kompetenzen und Psychische Konstitution sind die Ausprägungen der Werte durchweg hoch, in den Bereichen Arbeitsverhalten und berufliche Orientierung sind die Werte sehr unterschiedlich und liegen eher auf mittlerem und unterem Niveau. Interessant ist hier, dass sich die Werte in beiden Bereichen zum dritten Messzeitpunkt erhöhen. Somit kann man von einer Verbesserung hinsichtlich der Leistungsmotivation und auch der Handlungskompetenz von A10 sprechen. Der Ausbilder stufte das Arbeitsverhalten sowie die berufliche Orientierung von A10 zum dritten Messzeitpunkt mit geringeren Werten ein als zu den ersten beiden Messzeitpunkten. Der Auszubildende hingegen stuft sich mit ansteigenden Werten zum dritten Messzeitpunkt ein. Somit ist eine gegenläufige Entwicklung von Selbst- und Fremdbild in diesen Bereichen zu verzeichnen. Hier scheint also eine unterschiedliche Wahrnehmung, beeinflusst durch die Schwierigkeiten des 48-h-Projekts, zu bestehen. Auch wenn die Werte zum Teil etwas gesunken sind, kann man dennoch von einer positiven Entwicklung der persönlichen Fähigkeiten sprechen. Wir erlebten A10 als jemanden, der sich problemlos in ein Team integrierte und gerne dort half, wo seine Unterstützung gebraucht wurde. Dabei übernahm er keine Führungsposition, sondern übernahm die Rolle, die ihm richtig erschien. Dies wird auch noch einmal deutlich in an den Werten der Dimension Führungsmotivation, die auf unterem bis mittlerem Niveau liegen.

### **Versuch einer Typisierung**

Beim Einsatz des Bochumer Inventar zur berufsbezogenen Persönlichkeitsbeschreibung (BIP) versprachen wir uns neben der Betrachtung von Selbst- und Fremdbild ebenfalls eine Einteilung der Teilnehmer in verschiedene Typen. Dies gestaltete sich jedoch äußerst schwierig, da unsere Untersuchungsgruppe nur zehn Personen umfasst, die sehr unterschiedliche Ergebnisse in den Dimensionen der Fremd- und Selbstbilder aufweisen.

Eine Unterteilung, die uns möglich war, bestand im Vergleich der Werte von Selbst- und Fremdbeurteilung. Hier gliederte sich die Gruppe wie folgt auf:

- TN, die sich selbst eher niedriger einstufen als die Fremdbeurteiler (A1, A2, A3, A5, A6, A8, A9)
- TN, die sich eher höher einstufen als die Fremdbeurteiler (A7)
- TN, die sich zum Teil höher, zum Teil niedriger einstufen als die Fremdbeurteiler (A4, A10).



Dies sagt jedoch wenig über die einzelnen Typen aus, die sich hinter den Ergebnissen verbergen. Die Pauschalisierung ist insofern schwierig, da es sich um drei Messzeitpunkte handelt und die Teilnehmer (bis auf A9 und A10) jeweils zwei Fremdbeurteilungen bekamen, die zum Teil auch untereinander Abweichungen zeigten.

Zum Teil sehen wir, dass es trotz eines Abfalls der Werte zum dritten Messzeitpunkt nicht zu einer Verschlechterung der persönlichen Entwicklung kam. Der Werteabfall lag zum Teil daran, dass die Teilnehmer sich bereits zu Beginn der Untersuchung sehr hoch einstufen. Somit lässt sich sagen, dass ein Effekt des Outdoor-Trainings ein reflektierteres Selbstbild der Teilnehmer zur Folge hat. Bei den Fremdbeurteilern hingegen halten sich die Werte eher auf konstantem mittleren Niveau. Bei lediglich einem Profil (A9) ist eine Korrelation des Werteabfalls zum dritten Messzeitpunkt zwischen Selbstbild und Fremdbild festzustellen.

Es wird deutlich, dass man wirklich jeden Einzelfall betrachten und auch die Interpretation der Ergebnisse individuell diskutieren muss. Dies war in unserer Studie, die sich über ein Jahr erstreckte, gut realisierbar, da wir auch den betrieblichen Hintergrund aus verschiedenen Perspektiven betrachteten und so in der Lage waren, jedem TN ein persönliches Feedback hinsichtlich des BIP zu geben. Die Auszubildenden zeigten sehr großes Interesse an diesen persönlichen Rückmeldungen und waren beeindruckt über die individuellen Ergebnisse. Die meisten konnten sich in den Profilen wiederfinden. Gleichzeitig regten sie diese Gespräche an, wieder mehr über die eigenen Kompetenzen nachzudenken.

### **4.3 Ergebnisse des Team-Klima-Inventars (TKI)**

Das Team-Klima-Inventar (TKI) ist ein Fragebogen zur Messung der Arbeitsatmosphäre für Innovation und Effektivität in Teams bzw. Arbeitsgruppen.<sup>415</sup> Es ist als Diagnoseinstrument zur Teamentwicklung konzipiert und besteht aus 44 Fragen. Das TKI misst vier zentrale Dimensionen mit ihren Subkategorien:

1. Vision
2. Aufgabenorientierung
3. Partizipative Sicherheit
4. Unterstützung für Innovation.

Neben diesen vier Dimensionen überprüft das TKI die Soziale Erwünschtheit und somit die Aussagekraft des Tests.

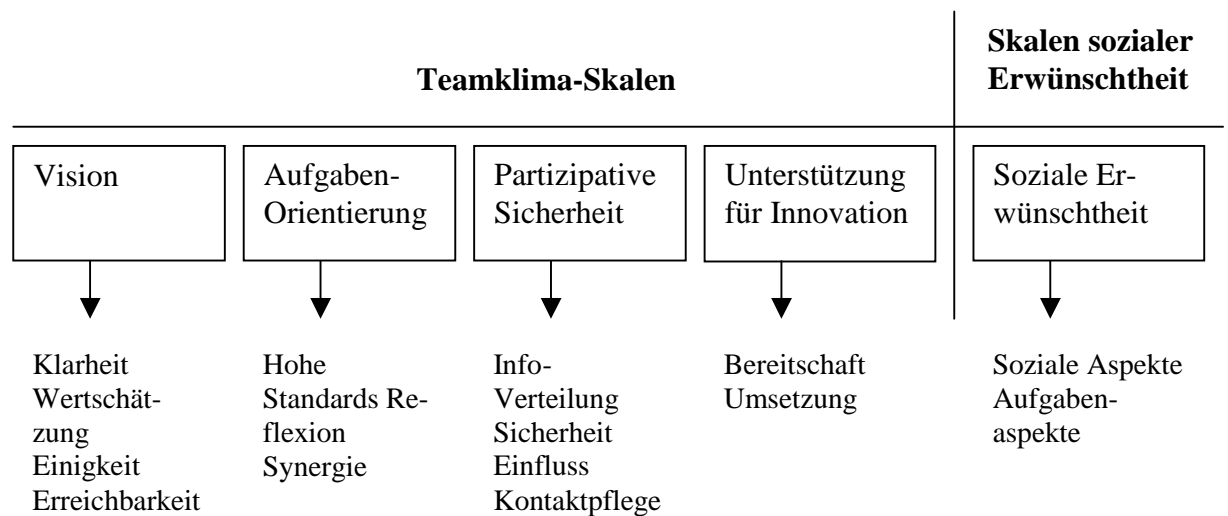


Abb.22: Dimensionen und Subskalen des Team-Klima-Inventars

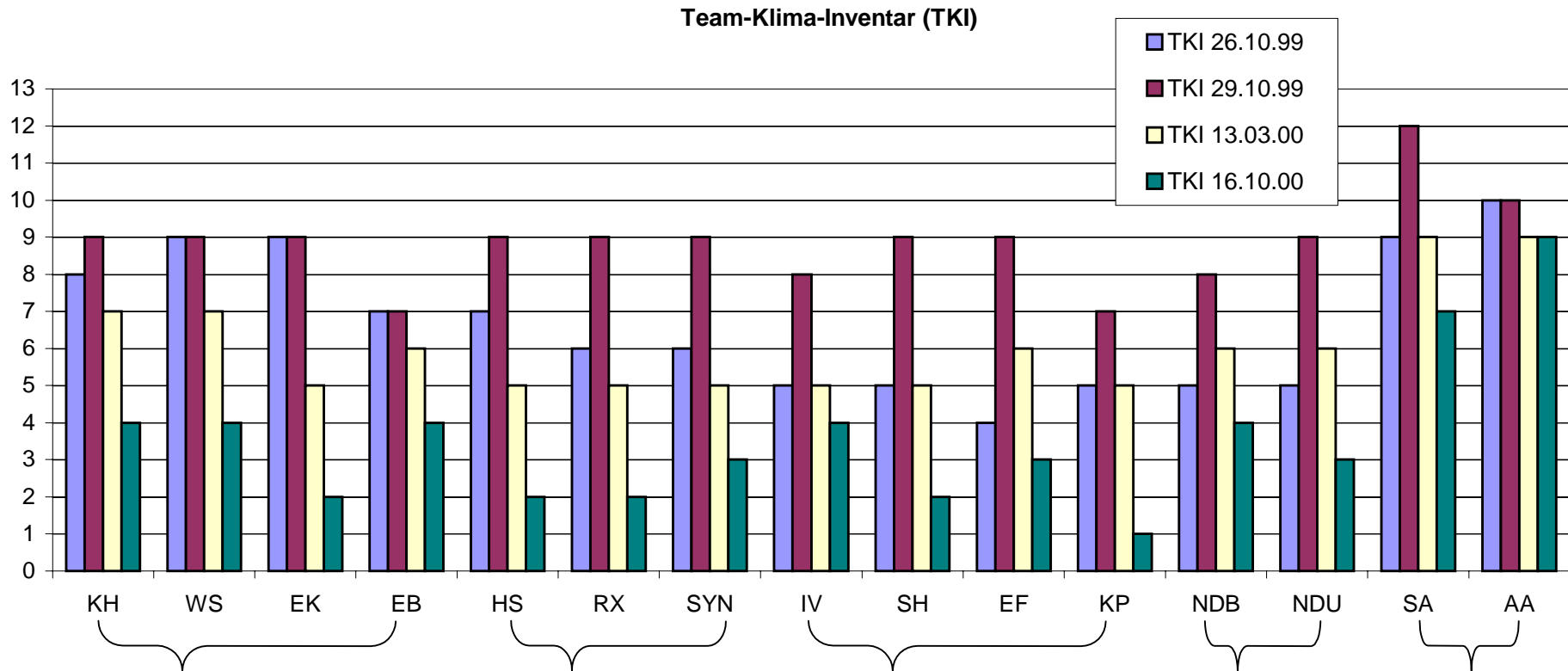
Bei der Auswertung betrachteten wir zunächst die Angaben zur Sozialen Erwünschtheit, um die Aussagekraft des Tests zu überprüfen. Im Anschluss daran werteten wir die vier Bereiche mit ihren Dimensionen der Reihe nach aus. Zum Schluss gaben wir ein Gesamtresümee zum TKI sowie eine kurze Wahrnehmung der Gruppe von unserer Seite.

Bei der Betrachtung der Werte zum Teamklima war zu berücksichtigen, dass die Gruppe der Auszubildenden auf den Verwaltungs- (sechs Auszubildende) und Produktionsbereich (vier Auszubildende) verteilt war. Das hatte zur Folge, dass der Kontakt untereinander während der Arbeitszeit begrenzt möglich war, da die Auszubildenden häufig in verschiedenen und auch örtlich voneinander entfernten Abteilungen arbeiteten. Diese Gruppe traf sich deswegen nur, wenn entweder eine Outdoor-Aktivität angeboten, ein wichtiger Besprechungstermin für alle anstand oder ein anderer Anlass von Seiten der Ausbilder bzw. Personalentwicklung gegeben war. Während des Outdoor-Trainings standen die Teamentwicklung und das Kennenlernen der eigenen Teamfähigkeit im Vordergrund. Bei der Interpretation der Dimension Hohe Standards ist zu bedenken, dass im beruflichen Alltag die Leistungsstandards häufig von den Vorgesetzten festgelegt werden und wenig Spielraum für die Auszubildenden bleibt, wenn es z.B. darum geht, eigene Vorgehensweisen zu prüfen und eventuell neue ‚Wege‘ zu gehen. Bei einem selbstständigen Projektteam, das eigene Entscheidungen treffen kann, hat diese Dimension eine andere Bedeutung.

<sup>415</sup> vgl. Ausführliche Beschreibung in Kap. 3.6.6.2

Auf der folgenden Seite ist die TKI-Tabelle mit den vier Messzeitpunkten abgedruckt. Der Wertebereich der vier Dimensionen liegt zwischen eins und neun. Die Tabelle hat jedoch einen Gesamtwertebereich bis 13, da die Skalen zur Sozialen Erwünschtheit bis zu 15 Punkte hoch sein kann. Bei der Kategorie Klarheit ist bei dem zweiten Befragungszeitpunkt der höchste Wert erreicht. Dies als Hinweis, um die unterschiedlich hohen Skalenwerte richtig zu interpretieren.

### 4.3.1 Ergebnistabelle zum TKI



Vision	Aufgabenorientierung	Partizipative Sicherheit	Unterstützung für Innovation	Soziale Erwünschtheit
Klarheit (KH)	Hohe Standards (HS)	Informationsverteilung (IV)	Normen der Bereitschaft (NdB)	Soziale Aspekte (SA)
Wertschätzung (WS)	Reflexion (RX)	Sicherheit (SH)	Normen der Umsetzung (NdU)	Aufgabenaspekte (AA)
Einigkeit (EK)	Synergie (SYN)	Einfluss (EF)		
Erreichbarkeit (EB)		Kontaktpflege (KP)		

### 4.3.2 Auswertung der Kategorien

#### Soziale Erwünschtheit

Die Werte zur Sozialen Erwünschtheit sollten zu Beginn überprüft werden, um die Aussagefähigkeit des Tests festzustellen. Dies geschieht mit folgender Tabelle:

<b>Gesamtskalenwert von Sozialer Erwünschtheit</b>	<b>Subskalenwert - Soziale Aspekte - Aufgabenaspekte</b>	<b>Interpretation</b>
Mehr als 22	Mehr als 11	Soziale Erwünschtheit liegt in nicht akzeptablem Ausmaß vor. Es besteht eine hohe Wahrscheinlichkeit verzerrter Antworten auf die Fragen im TKI.
18 – 22	9 – 11	Soziale Erwünschtheit ist in gewissem Maße erkennbar. Die Glaubwürdigkeit der Antworten sollte überprüft werden.
Weniger als 18	Weniger als 9	Hinreichend geringe soziale Erwünschtheit

Tab.40: Soziale Erwünschtheit

Bei der vorliegenden Erhebung liegen die Werte der Gesamtskala **Soziale Erwünschtheit** (Addition der zwei Subskalen) bei den ersten drei Messzeitpunkten zwischen 18 und 22. Bei dem vierten Messzeitpunkt errechnet sich der Wert 16. Dies bedeutet, dass lediglich bei dem letzten Befragungszeitpunkt eine hinreichend geringe soziale Erwünschtheit vorlag. Dies passt zum Gesamtbild des letzten Fragebogens, da die Werte zu diesem Zeitpunkt insgesamt geringer waren. Aufgrund der Tendenz zur sozialen Erwünschtheit bei den anderen drei Befragungen werden wir die Glaubwürdigkeit zu den Skalen *Soziale Aspekte* und *Aufgabenaspekte* überprüfen.

Zu den *Sozialen Aspekten* gaben die Probanden vor dem Outdoor-Training überwiegend an, dass es auch mal Spannungen im Team gebe (Item 9) und die Beziehungen nicht immer harmonisch seien (Item 18). Der erhöhte Wert resultiert aus der Einschätzung „trifft überwiegend oder völlig zu“ bei acht von zehn Teilnehmern zu dem Item 12: „Ein Teil des Teams zu sein ist für die Teammitglieder das Wichtigste bei der Arbeit.“ Diese Angabe reduzierte unserer Meinung nach nicht die Glaubwürdigkeit, da die Einzelnen ein verständliches Interesse hatten, zu der Gruppe der Auszubildenden zu gehören, da sie neu in der Firma waren und gemeinsam mit den anderen am Outdoor-Training teilnahmen. Zum zweiten Zeitpunkt nahmen die Teammitglieder die Spannungen sowie Disharmonie im

Team weniger wahr. Diese Einschätzung ist darauf zurückzuführen, dass die Gruppe zu Beginn des Outdoor-Trainings einige Konflikte bearbeitete, sodass Spannungen und Disharmonie diskutiert wurden und dadurch vorübergehend gering auftraten. Zum dritten und vierten Fragebogen gab die Gruppe überwiegend an, dass es Spannungen zwischen den Teammitgliedern gebe, und dass die Zugehörigkeit zur Gruppe weniger wichtig sei. Aufgrund dieser Überprüfung können wir die übrigen Angaben der Probanden als ehrliche und somit unverfälschte Daten betrachten sowie verwerten.

Bei den Angaben zu den *Aufgabenaspekten* betrachteten nur zwei Teammitglieder die Gruppe viel besser als irgendein anderes Team (Item 15). Viele der Antworten wurden bei ‚trifft mittelmäßig zu‘ angekreuzt, sodass wir auch diese Beantwortungen zwar hoch, aber dennoch als ehrlich einschätzen. Nach dem Outdoor-Training waren die Antworten zu den Aufgabenaspekten fast immer etwas geringer als zu den übrigen Dimensionen und Bereichen, die ja nach dem Outdoor-Training sehr hoch eingestuft wurden. Die äußerst positiven Teamerfahrungen aus dem Outdoor-Training verstärkten den Eindruck bei den Probanden, dass ihr Team wirklich gut sei. Obwohl die Werte relativ hoch waren, geben acht Teilnehmer bei dem Item 22 „Mit Leichtigkeit erreicht das Team durchweg die höchsten Ziele“ mittelmäßig an. Dies verdeutlicht, dass die Gruppe ihre eigene Leistungsfähigkeit nicht zu positiv darstellte. Auch bei den Aufgabenaspekten ist die Beantwortung der Fragen akzeptabel.

Im Bereich **Vision** ist über die vier verschiedenen Messzeitpunkte eine interessante Entwicklung festzustellen. Zum ersten und zweiten Befragungszeitpunkt lagen die Skalenwerte auf hohem Niveau, was bedeutet, dass das Team in hohem Maße über klare, erreichbare, sozial geteilte Visionen/Ziele verfügte, die von allen wertgeschätzt wurden. Zum dritten Zeitpunkt sanken die Werte deutlich ab, zum Teil lagen sie noch auf hoher Ebene, zum Teil auf mittlerer. Das zeigt, dass das Team nur noch in gewissem Maße klare, erreichbare Ziele hatte, die von allen Mitgliedern wertgeschätzt wurden. Im letzten Fragebogen, also ein Jahr nach dem Outdoor-Training, lagen die Werte im mittleren, aber auch im unteren Bereich. Das heißt, dem Team fehlten klare, erreichbare Visionen, die von allen Teammitgliedern wertgeschätzt wurden.

In der Dimension *Klarheit* zeigt sich folgendes Bild: Zu Beginn des Outdoor-Trainings lag der Wert bereits auf hohem Niveau mit acht Punkten auf der Werteskala, dieser stieg am Ende des Trainings auf neun, den höchsten Wert überhaupt. Zum Follow-On-Termin sank er auf sieben, lag damit aber immer noch auf hohem Niveau, um dann ein Jahr später auf

den unteren mittleren Bereich abzufallen. Zur Dimension Klarheit wurden zwei Fragen im TKI gestellt: „Wie genau sind Sie sich im Klaren über die Ziele ihres Teams?“ (Item 27) und „Was denken Sie, inwieweit sind die Ziele Ihres Teams den anderen Teammitgliedern klar und deutlich gegenwärtig?“ (Item 31). Während zu den ersten drei Befragungszeitpunkten die sieben oder acht Personen beide Fragen mit „trifft voll zu“ beantworteten, ist dies zum vierten Messzeitpunkt nicht mehr der Fall. Hier gaben acht Teilnehmer an, dass diese Items nur noch im Durchschnitt mittelmäßig zutreffen. Diese durchschnittliche Wertung sagt aus, dass das Team, im Gegensatz zu den ersten drei Befragungszeitpunkten, nach einem Jahr nur noch in manchen Bereichen ein klares Verständnis über seine Ziele hatte, in anderen nicht. Dies kann zum einen die Ursache haben, dass das Team als solches nach einem Jahr nicht mehr existierte, da alle in unterschiedlichen Abteilungen arbeiteten und sich zu neuen Teams formierten. Ein weiterer möglicher Grund für den Werteabfall kann allerdings auch darin liegen, dass keine gemeinsamen Visionen mehr zugrunde lagen, für die es sich lohnte, gemeinsam einen Weg zu beschreiten. Viele Teams nehmen sich einfach nicht die Zeit oder bekommen nicht die Zeit von Seiten des Unternehmens, ihre Ziele zu explorieren, sie klar und deutlich zu artikulieren und in Form eines ‚vision statement‘ zu integrieren. Dies schien auch bei diesem Team der Fall zu sein, und somit wird deutlich, warum die Werte so abgefallen sind, denn Ziele und Visionen werden erst dann zur sozialen Realität, wenn sie jeder in seinem Handeln und Bewerten mit einbeziehen kann.

Die Entwicklung der Werte in der Dimension *Wertschätzung* nahmen einen ähnlichen Verlauf wie die der Dimension Klarheit. Zu den ersten beiden Messzeitpunkten lagen die Werte bei acht, sanken dann zum Follow-On auf sieben, um dann auf mittleres Niveau auf vier Punkte der Werteskala zu sinken. Also auch hier ein Punkteabfall von neun auf vier. Die Übereinstimmung der Werte der Dimensionen Klarheit und Wertschätzung verwundert nicht, da es auch um die Ziele geht, die ein Team verfolgt. Bei hohen Staninen wird davon ausgegangen, dass die Teammitglieder vom Nutzen der Ziele ihres Teams sehr überzeugt sind; für sich selbst und für den Betrieb erscheinen sie der Mühe Wert. Die hohen Werte zu Beginn und Ende des Trainings lagen unseres Erachtens auch in der hohen Motivation der Teilnehmer, mit der sie ins Outdoor-Training gegangen sind. Die Firma Muehlens hatte den Auszubildenden bereits vor dem Training deutlich gemacht, dass ein wesentlicher Schwerpunkt der Ausbildung im Bereich Soziale Kompetenzen liege. Somit war den Teilnehmern das Ziel des Trainings sehr deutlich, und mit dieser hohen Motivation gingen sie auch nach dem Training zurück in den Betrieb. Dies bestätigten folgende Itemaussagen,

die von allen Teammitgliedern mit „Trifft überwiegend“ oder „trifft völlig zu“ bewertet wurden: „Was denken Sie, inwieweit sind diese Ziele nützlich und angemessen?“ (Item 28). „Was denken Sie, inwieweit sind diese Ziele für Ihr Unternehmen von Bedeutung?“ (Item 33). Die Werte fielen ein Jahr später auf mittleres Niveau, was bedeutet, dass Gruppenmitglieder nur noch einen gewissen Nutzen in den Teamzielen sahen und diese als im wesentlichen der Mühe wert betrachteten. Die Aussagen zu den vorangegangenen Items lagen nun im Gesamtbild bei „trifft überwiegend zu“ und „trifft mittelmäßig zu“. Wie Anfangs bereits erwähnt, korrelierten die Werte mit denen der Klarheit. Teilen die Gruppenmitglieder nicht die gleichen Ziele und Visionen, dann lassen sich auch die individuellen Kräfte und Ressourcen nicht bündeln.

Die Dimension *Einigkeit* zeigt eine ähnliche Entwicklung wie die Werte der vorangegangenen Dimensionen. Zu den ersten beiden Messzeitpunkten lagen die Werte überdurchschnittlich hoch, sanken dann auf mittleres Niveau, um zum vierten Zeitpunkt noch weiter auf unteres Niveau zu sinken. Dies bedeutete einen Punkteabfall von neun (erster und zweiter Messzeitpunkt) auf zwei (vierter Messzeitpunkt). Diese extreme Ausprägung verdeutlicht, dass zu Beginn und während des Trainings alle zentralen Teamziele sozial geteilt und übereinstimmend gesehen wurden, wohingegen zum vierten Zeitpunkt wenig Konsens im Team bezüglich der Ziele bestand. Auch hier kann es daran liegen, dass keine neuen Visionen nach dem Outdoor-Training entwickelt wurden. Wenn dies nicht der Fall ist, degenerieren sie zu unwirksamen Fußnoten der Vergangenheit. Betrachten wir uns noch mal die Bewertung zu den einzelnen Items. Interessant ist die Itembewertung: „Was denken Sie, inwieweit fühlen sich die Mitglieder Ihres Teams diesen Zielen verpflichtet?“ (Item 37). Bei sechs Teilnehmern beim ersten und sieben Teilnehmern beim zweiten Messzeitpunkt lagen die Angaben bei „trifft voll zu“ und senkten die Wertung „trifft wenig zu“ und „trifft überhaupt nicht zu“. Eine ähnliche Bewertung bekam die Aussage: „Was denken Sie, inwieweit stimmen die anderen Teammitglieder mit diesen Zielen überein?“ (Item 30). Auch hier bestand anfangs eine große Übereinstimmung, die dann in geringe Übereinstimmung absank, was den kaum vorhandenen Konsens der Teamziele bestärkte.

Die Dimension *Erreichbarkeit* wurde mit den Aussagen: „Was denken Sie, inwieweit können die Ziele ihres Teams auch tatsächlich erreicht werden?“ (Item 32) und „Was denken Sie, inwieweit sind diese Ziele realistisch und erreichbar?“ (Item 36) bewertet. Hier ist die Entwicklung der Werte nicht ganz so extrem wie bei der vorangegangenen Dimension. Zu



Beginn und am Ende des Trainings lagen die Stanine bei sieben, also auf hohem Niveau, sanken zum Follow-On-Termin auf mittlere Ebene mit sechs Punkten auf der Skala und sanken dann nochmals um zwei Punkte auf vier, also immer noch im unteren mittleren Bereich. Bei Staninen auf hohem Niveau spricht man von einem Team, dessen Teammitglieder das Gefühl haben, ihre Ziele seien realistisch und in der Praxis erreichbar, d.h., je klarer die Ziele im Arbeitskontext verankert, also erreichbar sind, desto besser kann das Engagement auch für Ziele umgesetzt werden. Bei mittleren Staninen denken einige Teammitglieder, die Ziele sind in der Praxis erreichbar, andere denken, dies ist nur für einige Ziele möglich, für andere nicht. Wenn die meisten Teammitglieder zum vierten Messzeitpunkt gar keine gemeinsamen Ziele mehr verfolgten und deren Nutzen auch gar nicht so recht erkannten, dann verwundert es nicht, wenn die Mitglieder aussagten, dass nicht alle Ziele erreicht wurden. Auch dies belegt die Praxis, in der wir das 48-h-Projekt initiiert hatten und die Gruppe gespalten war, was die Umsetzung betraf. Nachdem 50% dafür und 50% dagegen war, beschlossen sie gemeinsam, das Projekt zu stoppen.

Der Bereich **Aufgabenorientierung** ist durch das Bemühen um hohe Leistung und Qualität bei der gemeinsamen Zielerreichung gekennzeichnet sowie durch Reflexion, Evaluation, Kontrollsysteme, konstruktive Kontroversen und gegenseitige Unterstützung.

Die Entwicklung der einzelnen dazugehörigen Dimensionen nahmen den gleichen Verlauf wie bereits die Dimensionen im Bereich Vision, die höchste Wertung ist am Ende des Outdoor-Trainings zu verzeichnen, der niedrigste Wert nach einem Jahr. Doch nun zu den einzelnen Dimensionen.

Die Dimension *Hohe Standards* begann in der Wertung auf hohem Niveau und stieg zum Ende des Outdoor-Trainings um zwei weitere Punkte an, auf den höchsten Wert: Neun. Zum dritten Messzeitpunkt war ein Absinken auf die mittlere Ebene zu verzeichnen und zum letzten Zeitpunkt befand sich der Wert im unteren Bereich. Somit war auch in dieser Dimension ein extremer Werteabfall innerhalb eines Jahres von neun Punkten auf zwei festzustellen. Diese extreme Ausprägung war bereits bei anderen Dimensionen ersichtlich. Der extrem hohe Wert am Ende des Trainings lässt sich damit erklären, dass wir bei den einzelnen Übungen sehr stark auf Qualitätssicherung bestanden haben. Dies wurde auch von den Auszubildenden mit hoher Motivation umgesetzt. Folgende Aussagen bestätigten dies noch einmal, da sie von acht Teilnehmern mit „trifft voll zu“ bewertet wurden: „Ist es den Teammitgliedern ein echtes Anliegen, dass das Team den höchstmöglichen Leistungsstandard erreicht?“ (Item 43) und „Gibt es im Team klare Kriterien, die von Mitgliedern

angestrebt werden, um als gesamtes Team das Optimale zu erreichen?“ (Item 44). Zum letzten Messzeitpunkt gaben sechs Teilnehmer gegensätzliche Wertungen zu den genannten Aussagen ab, mit „trifft wenig zu“ und „trifft gar nicht zu“. Hier liegt es nahe, nach den Ursachen zu forschen, der diesen extremen Werteabfall begründet. Bei niedrigen Werten geht man davon aus, dass die Teilnehmer sich nicht voll und ganz hohen Leistungen verpflichten. Möglicherweise betrachteten sie ihre Arbeit nicht kritisch genug oder aber sie bekamen keine Hilfe für die Weiterentwicklung neuer Ideen. Zweites schien in unserer Untersuchungsgruppe der Fall zu sein, da die Auszubildenden nach dem Training in unterschiedlichen Abteilungen eingesetzt wurden und nicht mehr in dem organären Team zusammenarbeiteten. Zu Beginn hatten sie noch visionäre Vorstellungen, was die Umsetzung neuer Ideen anging, im Laufe der Zeit wurden sie sich jedoch ihrer Position und ihrer Möglichkeiten bewusst, die sich mehr auf das Erledigen bestimmter Arbeitsaufträge beschränkten.

In der Dimension *Reflexion* verlief die Entwicklung fast parallel zu der Dimension Hohe Leistungsstandards. Zu Beginn des Trainings lag der Wert auf oberem mittlerem Bereich, stieg dann auf das höchste Niveau zum Ende des Outdoor-Trainings an, um dann wieder auf mittlere Ebene zu sinken und sich dann zum vierten Messzeitpunkt auf niedrigem Niveau ansiedelte. Auch hier war ein extremer Fall der Werte vom zweiten Messzeitpunkt zum vierten von neun Punkten auf der Werteskala auf zwei Punkte zu verzeichnen. Bei einer hohen Wertung geht man davon aus, dass die Teammitglieder regelmäßig ihre potentiellen Schwächen reflektieren und gegenseitig ihre Arbeitsleistungen kontrollieren. Bei niedrigen Werten wird dies selten getan. Dies bestätigen auch folgende Aussagen, die zum zweiten Messzeitpunkt von sieben Teilnehmern mit „trifft völlig zu“ bewertet werden: „Sind die Teammitglieder bereit, die Grundlagen der eigenen Arbeit in Frage zu stellen?“ (Item 40) und „Ist das Team bereit, potentielle Schwachstellen seiner Arbeit kritisch zu bewerten, um das bestmögliche Ergebnis zu erzielen?“ (Item 41). Die Ursache für diese hohe Wertung lag wohl daran, dass während des Outdoor-Trainings alle Übungen im Anschluss reflektiert wurden und die Teilnehmer auch lernten, sich gegenseitig Feedback zu geben mit dem Ziel, die Ergebnisse der gestellten Aufgaben so hoch wie möglich zu halten. Auch in den Interviews wurde uns bestätigt, dass nach dem Training in der ersten Zeit noch Feedback gegeben wurde, dass dies aber im Laufe der Zeit sehr nachließ. Auch hier wurde folgende Aussage zum vierten Messzeitpunkt mit „trifft wenig zu“ oder „trifft überhaupt nicht zu“ bewertet: „Geben Sie und ihre Kollegen aufeinander Acht, damit die Arbeit

einen hohen Standard behält?“ (Item 39). Diese negative Wertung mag zum einen daran liegen, dass das Team als solches nicht mehr existierte, aber auch daran, dass die Beziehungen sich untereinander so entwickelten, dass ein ‚aufeinander Acht geben‘ zum letzten Befragungszeitpunkt (Okt. 2000) gar nicht mehr möglich gewesen wäre.

In der Dimension *Synergie* war die Entwicklung parallel zu der Skala Reflexion. Zu Beginn des Trainings befanden sich die Werte auf mittlerem Niveau, stiegen zum Ende des Trainings auf hohes, sanken zum dritten Messzeitpunkt wieder auf mittlere Werte, um dann nach einem Jahr auf das untere Niveau zu sinken. Deutlich auch hier der extreme Abfall von neun Punkten beim zweiten Messzeitpunkt auf drei Punkte zum vierten Messzeitpunkt. Bei hohen Werten in dieser Dimension spricht man von Teammitgliedern, die häufig nützliche Ideen beitragen, sich gegenseitig helfen und auch oft auf den Ideen ihrer Kollegen aufbauen. Bei niedrigen Werten spricht man vom Gegenteil, d.h. die Teammitglieder tragen selten nützliche Ideen bei. Folgende Itemaussagen lagen zu dieser Dimension vor: „Stellen Ihre Teamkollegen Ihnen nützliche und praktische Unterstützung zur Verfügung, die es Ihnen ermöglichen, Ihrer Arbeit so gut als möglich zu verrichten?“ (Item 38) und „Bauen die Teammitglieder gegenseitig auf ihre Ideen auf, um das bestmögliche Ergebnis zu erhalten?“ (Item 42). Am Anfang der Untersuchung wurden diese als „trifft mittelmäßig zu“ und zum vierten Messzeitpunkt mit „trifft überhaupt nicht zu“ von einigen Teilnehmern bewertet. Dies stand auch in engem Zusammenhang mit der Reflexivität der Teammitglieder. Das heißt, bei hoher Reflexivität fühlen sich die Teilnehmer, trotz mancher Kontroversen, in ihrer individuellen Kompetenz bestätigt. Ist diese nicht gegeben, kommt es zu Misgunst und Konkurrenz, was den Synergieeffekt bremst, anstatt ihn zu erhöhen.

### **Partizipative Sicherheit**

Die Partizipative Sicherheit misst die Anteilnahme der Gruppenmitglieder an Entscheidungsprozessen sowie das Maß an Vertrauen, Kontaktpflege und Sicherheit im Team.

Das Skalenprofil zu den verschiedenen Dimensionen des Bereiches der partizipativen Sicherheit zeigt bei den vier Skalen mittlere Stanine zu Beginn des Outdoor-Trainings, einen starken Anstieg am Ende des Outdoor-Trainings, dann einen Rückgang auf die ersten Werte und zuletzt einen weiteren Abfall auf untere Stanine.

Die Gruppe bewertete ihre *Informationsverteilung* zunächst im mittleren Bereich. Die Mitglieder gaben Informationen zwar weiter, anstatt sie für sich zu behalten (Item 1), jedoch ohne dabei ein echtes Bemühen zu zeigen, damit alle die Informationen bekommen (Item

23). Am Ende des Outdoor-Trainings stieg diese Skala um drei Punkte und somit auch das echte Bemühen, allen anderen Auszubildenden wichtige Informationen zukommen zu lassen (Item 23). Das Statement 16: „Wir halten uns über arbeitsrelevante Themen gegenseitig auf dem Laufenden“, bestätigten acht Personen der Gruppe mit: *trifft überwiegend zu*. Im März 2000 sank die Informationsverteilung jedoch wieder auf den ersten Wert ab. Der Austausch über arbeitsrelevante Themen ging vor allem auf ein Mittelmaß zurück. Da dies auch bei einigen Antworten im vierten Fragebogen festzustellen war, kann dies daran liegen, dass die Mitglieder weniger gemeinsame relevante Themen hatten. Aufgrund der Zerstreuung in der gesamten Firma konnte es ebenso dazu führen, dass im Oktober 2000 wenig Bemühen von den Azubis vorhanden war, Informationen zu verteilen (Item 23). Möglicherweise waren die Teilnehmer verunsichert, ob die eigenen Arbeitsthemen die anderen interessierten, da diese zum Teil in sehr verschiedenen Bereichen arbeiteten. Die Folge von mangelhaftem Informationsaustausch ist häufig die Verringerung von Innovationspotential des Teams.

Zum Thema *Sicherheit* gibt es zwei Items im TKI: Item 7: „Die Teammitglieder fühlen sich gegenseitig akzeptiert und verstanden“ und Item 13: „Wir haben eine wir sitzen in einem Boot-Einstellung“. Vor dem Outdoor-Training zeigte die Skala einen mittleren Wert an, wobei einige Teilnehmer dem Item 13 überwiegend oder völlig zustimmten. Dies lag vielleicht daran, dass alle neu in der Ausbildung waren und sich deshalb miteinander verbunden fühlten. Das Gefühl der gegenseitigen Akzeptanz war zu Beginn wenig oder mittelmäßig vorhanden. Im zweiten Fragebogen gaben sieben Probanden an, sich völlig akzeptiert und verstanden zu fühlen. Der Wert neun auf der Skala verdeutlicht ein sehr hohes Sicherheitsgefühl. Das ist von wichtiger Bedeutung für die Gruppenatmosphäre als auch für die Kreativität und Konfliktlösung innerhalb der Gruppe. Beim Follow-On-Programm fühlten sich viele Teilnehmer noch überwiegend akzeptiert sowie miteinander vertraut. Der ein oder andere vermisste jedoch das verbindende Boot, in dem die Gruppe sitzt. Dies ist wahrscheinlich eine Folge der Zerstreuung im Betrieb. Da beim letzten Fragebogen der Wert sehr stark absank, ist ein Abfall des Wertes insgesamt um sieben Stanine vom zweiten bis zum vierten Fragebogen festzustellen. Die Teilnehmer besaßen kaum noch ein verbindendes Sicherheitsgefühl miteinander. Ausnahme waren die beiden Maschinenbaumechaniker, dort herrschte noch ein hohes Maß an Vertrauen und Akzeptanz. Daraus folgern wir, dass diejenigen, die noch zusammen arbeiteten, durchaus von den Erfahrungen aus dem Outdoor-Training profitierten und ein gesundes Sicherheitsgefühl aufrechterhielten. Insgesamt betrachtet verringerte sich das Sicherheitsempfinden jedoch im Laufe der Zeit

nach dem Outdoor-Training stark, und die persönliche sowie räumliche Distanz zwischen den Gruppenmitgliedern vergrößerte sich.

Die Dimension *Einfluss* zeigt ähnliche Entwicklungen, wie die anderen Dimensionen dieses Bereiches. Im Laufe des Outdoor-Trainings stieg der gegenseitige Einfluss auf das Höchstmaß an. Zu Beginn verneinten die Teilnehmer eher die Frage, ob sie sich einander beeinflussten. Zu Ende des Outdoor-Trainings wurden die Sichtweisen einzelner ernsthaft in Erwägung gezogen und es existiere ein reges „Geben und Nehmen“ (Item 8 und 19). Während des Outdoor-Trainings wurde den Teilnehmern die Wichtigkeit des gegenseitigen Meinungsaustausches sehr deutlich. Das Item 8: „Jede Ansicht wird angehört, auch wenn es die Meinung einer Minderheit ist“ traf deswegen für neun Teilnehmer im dritten Fragebogen überwiegend noch zu, während der gegenseitige Einfluss durchschnittlich eingeschätzt wurde. Der Einfluss sank zwischen dem zweiten und dritten Fragebogen etwas weniger dramatisch ab, als die anderen Dimension in diesem Bereich. Dennoch fiel die Skala nach dem vierten Fragebogen auf Stanine 3. Dies lag hauptsächlich daran, dass zwischen den Teilnehmern wenig oder gar kein „Geben und Nehmen“ bestand. Der abnehmende gegenseitige Einfluss hing mit der abnehmenden Informationsverteilung zusammen. Denn durch Informationen haben Personen auch immer einen Einfluss auf Situationen und Menschen.

Die *Kontaktpflege* zwischen den Auszubildenden war zu Beginn des Outdoor-Trainings mittelmäßig aktiv. Auffällig ist, dass die Fachkräfte für Lagerwirtschaft die Kontaktpflege sehr hoch einschätzten. Sie hatten das Gefühl, dass das Team zusammenhielt (Item 20) und sehr häufig formelle oder informelle Gespräche stattfanden (Item 26). Bei den Industriekaufleuten wurden die Verbindungen und der Austausch geringer eingestuft. Die Kontaktpflege stieg während des Outdoor-Trainings um zwei Punkte an. Der Kontakt geschah überwiegend regelmäßig, und für neun Teilnehmer war es völlig zutreffend, dass das Team zusammenhält (Item 20). Dies bedeutet, dass während des Outdoor-Trainings die Gelegenheit genutzt wurde, sich gegenseitig besser kennen zu lernen sowie gemeinsam die Zusammenarbeit zu erleben. Zu dem Zeitpunkt des Follow-On-Seminars lag die Skala wieder bei dem gleichen Wert wie zu Beginn des Outdoor-Trainings. Der Kontakt schien überwiegend zu bestehen, aber einige gaben an, dass das Team nur noch mittelmäßig zusammenhielt. Interessant ist, dass die Kontaktpflege von den Maschinenbaumechnikern zum dritten Befragungszeitpunkt am geringsten von allen Teilnehmern eingestuft wurde (A7 und A8). Bei der letzten Befragung hingegen gaben die Industriekaufleute an, dass der Austausch sehr gering stattfände (Item 14), weder informell noch formell (Item 26). Die

Auszubildenden aus der Produktion kreuzten ebenfalls an, dass kaum Gespräche stattfänden, jedoch gaben sie an, dass sie den Zusammenhalt des Teams noch mittelmäßig betrachteten. Da der Wert der Kontaktpflege geringer ist als die Informationsverteilung, schließen wir daraus, dass wichtige Informationen eher pflichtgemäß weiter gegeben wurden, aber kaum persönlicher Kontakt stattfand.

Die Werte der Partizipativen Sicherheit fielen nach einem kurzen Anstieg alle ab. Möglicherweise brauchten die Auszubildenden die Gruppe nicht mehr als Sicherheit bietende Instanz, da sie diese von den Abteilungen bekamen, in denen sie gerade arbeiteten.

### **Unterstützung für Innovation**

Die Bereitschaft und die Umsetzung von Innovationen im Team sind unterstützend für Erneuerungen. In der Untersuchungsgruppe zeigten beide Skalen zunächst mittelmäßige Werte, die während des Outdoor-Trainings auf ein Höchstmaß anstiegen, zum Follow-On auf ein mittel hohes Niveau leicht abfielen und im Oktober 2000 auf den unteren Mittelbereich absanken.

Bei den *Normen der Bereitschaft* bedeutet der mittlere Wert zu Beginn des Outdoor-Trainings, dass das Team in eingeschränktem Maße Innovationen gegenüber steht. Es herrscht eventuell Unsicherheit über das Interesse der Mitglieder an Veränderungen und der Bereitschaft zur aktiven Umsetzung von neuen Ideen. Am Ende des Outdoor-Trainings hatte die Gruppe das Gefühl, dass sie bei der Entwicklung von neuen Ideen bereitwillig unterstützt würde (Item 2), sodass sie sich auf die Entwicklung neuer Antworten zubewegten (Item 24). Die Bereitschaft, nach neuen Wegen zu suchen, ließ zum dritten Zeitpunkt zwar nach (Item 21), aber die Skala befand sich dennoch auf fast hohem Niveau. Ein Jahr nach Beginn der Ausbildung empfand die Gruppe die Unterstützung von außen mittelmäßig (Item 2). Die Bereitschaft, ständig nach neuen Antworten und Ideen zu suchen (Item 24), hatte jedoch bei allen etwas nachgelassen.

Die Skala der Dimension *Normen der Umsetzung* verläuft fast übereinstimmend mit der Skala *Normen der Bereitschaft*. Die praktische Unterstützung zur Verwirklichung der Ideen erfolgte zu Beginn bereits auf mittel hohem Niveau (Item 25). Die Zeit und Ressourcen, die sich das Team gönnte, lagen eher im unteren Bereich (Item 6 und 17). Bei Ende des Outdoor-Trainings gaben alle Personen bei „trifft überwiegend oder völlig zu“ an, dass die Teammitglieder praktische Unterstützung gaben für die Verwirklichung neuer Ideen, (Item 25) sowie neun Personen, dass sie im Team zusammenarbeiteten, um neue Ideen zu entwickeln und zu verwirklichen (Item 11). Zwischen den Items lag somit eine hohe Kon-

gruenz vor. Beim dritten Fragebogen pendelte sich die Dimension wieder auf mittlerem Niveau ein, fiel aber im Oktober 2000 auf Stanine drei. Dies lag hauptsächlich daran, dass das Team sich nicht ausreichend Zeit nahm oder hatte, um Innovationen zu entwickeln (Item 6). Vor allem bei Innovationen ist mangelnde Zeit und fehlende Bereitschaft sowie Ressourcenknappheit kontraproduktiv. Es ist natürlich ein Wechselspiel zwischen Bereitschaft und Umsetzung. Aufgrund der Skalenwerte am Ende der Untersuchung ist zu vermuten, dass die Bereitschaft zwar etwas höher ist, die Umsetzung jedoch geringer erfolgt. Dies kann entweder an fehlender Motivation der Auszubildenden liegen oder die Folge von einer ‚Arbeitsüberlastung‘ bzw. von Zeitknappheit sein. Grundsätzlich sollte besonders in der Ausbildung ausreichend Zeitressource da sein, um innovativ und produktiv sein zu können.

#### **4.3.3 Resümee zum TKI**

Das Gesamtresümee entspricht den Feststellungen, die bereits bei der Auswertung einiger Bereiche sowie Dimensionen gemacht wurden. Zu Beginn entsprach das Teamklima einer warmen, aber teilweise noch zurückhaltenden Klimazone. Im Laufe des Outdoor-Training stiegen alle Dimensionen fast bis auf das Höchstmaß an, dies entsprach einem soliden und sehr produktiven Teamklima. Einige Monate später kühlte sich das Klima wieder etwas ab, wobei die Werte ähnlich oder teilweise unter den Werten des ersten Messzeitpunktes lagen. Zum letzten Befragungszeitpunkt war das Klima bei einigen Dimensionen schon fast unterkühlt. Die Entwicklung des Gruppenprozesses, der durch die Daten des TKI verdeutlicht wird, wurde von betrieblichen Bedingungen beeinflusst. Der überwiegende Teil der Dimensionen, wie Reflexion, Kontaktpflege, Informationsverteilung, Sicherheit und Unterstützung für Innovation spiegelt den Einfluss des Unternehmens wieder. Diese Kategorien werden insbesondere durch die Ausbildungsabteilung gelenkt; beispielsweise könnten spezielle Projekte und Verzahnungsmöglichkeiten, die Kontaktpflege und die Synergieeffekte zwischen den Auszubildenden erhöhen.

Grundsätzlich zeigen die Werte das, was wir während des Jahres auch beobachten konnten. Die Erwartungen gegenüber dem Outdoor-Training und den anderen Auszubildenden waren zu Beginn sehr positiv und offen. Dies ermöglichte einen schnellen Einstieg in einen intensiven Teamprozess während des Trainings, der vor allem das emotionale Sicherheitsgefühl innerhalb der Gruppe stärkte und gegenseitiges Feedback bzw. Reflexionen ermög-

lichte. Im Outdoor-Training hatte die Gruppe alle notwendigen Ressourcen zur Gruppenentwicklung wie Zeit, Gespräche, Feedback und Material zum Experimentieren. Auch wenn diese gemeinsam aufgebaute Basis sehr stark erschien, schwächten sich der Kontakt untereinander, das Vertrauen und die Aufgabenorientierung des Teams während des Alltags ab. Zwischen dem dritten und vierten Messzeitpunkt verursachte das 48-h-Projekt einige Missstimmungen im Team. Auch wenn das Scheitern des Projekts fast ausschließlich auf äußere Umstände zurückzuführen war, litt das Klima im Team darunter, wie man in der Tabelle erkennen kann. Einen weiteren Einfluss hatte ein dreimonatiger Schulblock der Industriekaufleute auf das Klima im Team. Dies wurde in den Interviews mit den Teilnehmern als auch mit der Personalentwicklung deutlich. Die möglichen Transferhinderungsgründe durch den Schulblock sind auch in der Auswertung der Kategorie Transferhinderung bei den Interviews dargestellt.

Mit den Informationen aus den Interviews und den Daten des TKI folgern wir, dass ein Outdoor-Training zunächst ein geeignetes Instrument zum Teamaufbau ist. Die anschließende Transformation in den Alltag obliegt der positiven Verstärkung im Betriebsalltag. Da die Mitglieder unserer Untersuchungsgruppe im weiteren Verlauf der Ausbildung jedoch getrennte Wege gingen, schien dieses Team kaum mehr zu existieren. In unserer Untersuchungsgruppe sowie im Unternehmen ist somit in Frage zu stellen, ob die Teamentwicklung überhaupt ein Ziel des Outdoor-Trainings sein sollte, wenn die Teilnehmer im Anschluss kein Team mehr darstellen? Die TKI-Werte stehen im Grunde wenig mit dem Outdoor-Training und den Follow-On-Seminaren in Zusammenhang. Die Werte spiegeln vielmehr die Arbeitssituation: eine Gruppe, der klare Visionen fehlen, in der keine Einigkeit herrscht, kaum Kontakt besteht und sich gegenseitig keine Unterstützung geboten wird. Dies hört sich zunächst sehr negativ an. Aus den Interviewaussagen wissen wir aber, dass die Auszubildenden in wichtigen Situationen die notwendigen Informationen an alle verteilen und sich gegenseitig keine Steine in den Weg legen. Durch die positiven Teamerfahrungen im Outdoor-Training, an die sich die Auszubildenden nach ihren eigenen Angaben noch sehr gut erinnern konnten, wurde die Verschlechterung des Teamklimas erst recht deutlich. Das Bewusstsein, wie es im Team war und wie es sein könnte, frustrierte die Azubis erst recht.

Neben dem Transferproblem des Teamklimas in den Berufsalltag besteht grundsätzlich die Transferschwierigkeit darin, die gemachten Teamerfahrungen in neue Abteilungen zu retten, die nicht am Outdoor-Training beteiligt waren. Bei den Maschinenbauern schien dies gelungen zu sein, denn diese Auszubildenden erlebten ihren Kontakt und das Vertrauen



untereinander und auch in der Abteilung recht positiv. Daraus lässt sich folgern, dass eine positive Verstärkung des Klimas durch die Abteilung und die tägliche Zusammenarbeit das Teamklima aufrechterhalten. Die Maschinenbauer können somit von den Teamerfahrungen aus dem Outdoor-Training profitieren.

Die Erkenntnisse aus dem TKI können bei zukünftigen Seminaren im Vorfeld eines Trainings diskutiert werden. Die Arbeitsumgebung sollte im Rahmen einer gründlichen Bedarfsanalyse berücksichtigt und bei der Zielformulierung mit einbezogen werden. Denn, wenn die Gruppe im Anschluss an das Outdoor-Training im Betrieb nicht als Team zusammenarbeitet, besteht keine Notwendigkeit im Training ein funktionierendes Team zusammenzuschweißen. Dann kann es eher darum gehen, die eigene Teamfähigkeit durch die Zusammenarbeit mit anderen Teilnehmern zu schulen.

#### **4.4 Triangulation und deren Ergebnisse**

Im Hintergrund dieses Verfahrens steht bereits die Erkenntnis, dass die Wahl einer Methode den Forschungsgegenstand selbst bereits beeinflusst. Dies spricht für eine Kombination verschiedener Messverfahren, wie wir sie in unserer Studie eingesetzt haben. Durch die Methodentriangulation können wir unterschiedliche Aspekte zur Untersuchungsfrage betrachten und auch Schröder-Lenzen spricht von einer „idealtypischen Konstruktion“<sup>416</sup>, der eine Bündelung/Strukturierung aller Analysebefunde zugrunde liegt. Im nächsten Schritt werden wir die Multiperspektivität nutzen, um die Komplexität des Geschehens darzustellen und zu bündeln. Hierbei sollte eine hinreichend dichte Verknüpfung zwischen der qualitativen und den quantitativen Methoden erreicht werden.<sup>417</sup> Die Ergebnisse der Kategorien aus der qualitativen Inhaltsanalyse werden in Verbindung gesetzt mit den Ergebnissen aus den quantitativen Instrumenten. Vor der inhaltlichen Diskussion der Triangulation stellen wir tabellarisch die Verknüpfungspunkte dar.

---

<sup>416</sup> Schröder-Lenzen, 1999, S. 115

<sup>417</sup> vgl. Treumann, 1998, S. 181

<i>Quantitative Instrumente</i>	Bochumer Inventar (BIP)									Team Klima Inventar												
	Soziale Kompetenzen				Psychische Konstitution			Arbeitsverhalten		Vision				Aufgaben-Orientierung			Partizipative Sicherheit			Innovation		
	Sen	Ko	Soz	TO	Est	Bel	Sb	Ge	HO	KH	WS	EK	EB	HS	RX	SYN	IV	SH	EF	KP	NdB	NdU
Kommunikation		X																				
Kooperationsfähigkeit				X					X	X	X	X	X		X	X		X	X			
Strategien d. Zusammenarbeit				X					X	X	X	X	X		X	X		X	X			
Teamklima				X				X		X	X				X		X					
Eigenverantwortung	X								X	X	X	X										
Handlungskompetenz								X						X	X	X						
Emotionale Stabilität					X	X	X											X				
Konfliktfähigkeit	X																			X		
Transfermotivation																					X	
Transferhinderung								X									X			X		X
Transferunterstützung															X		X	X	X	X		X
Anwendung des Gelernten				X						X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Persönliche Weiterentwicklung	X	X	X	X	X	X	X	X	X													

Tab.41: Triangulation der Instrumente

Die Felder, die mit einem X gekennzeichnet sind, markieren zwei Kategorien, die miteinander aufgrund der Untersuchungsergebnisse in Bezug gesetzt werden können. Jede Kategorie aus den Interviews kann mit einer Kategorie aus den quantitativen Instrumenten verknüpft werden. Die Dimensionen zum BIP sind nicht komplett, da wir unseren Schwerpunkt auf die Bereiche Soziale Kompetenzen und Psychische Konstitution gelegt haben.

Die Verknüpfung der von uns eingesetzten Instrumente beziehen wir auf die Fragestellungen, die wir zu Anfang der Untersuchung formuliert haben. Wir unterteilen diese in:

- I. Teamveränderung
- II. Persönliche Veränderung und
- III. Transfer.

## **I. Verknüpfung der Instrumente in Bezug auf die Veränderungen im Team**

In den Interviews stellten wir fest, dass sich folgende Punkte in Bezug auf die Zusammenarbeit im Team und das Klima verschlechtert haben: *Teamklima, Kommunikation, Strategien der Zusammenarbeit und Kooperation*. Alle Kategorien wurden sehr positiv zum ersten Interviewzeitpunkt beschrieben. Gründe dafür lagen in den von uns gestellten Teamaufgaben während des Outdoor-Trainings, die ein hohes Maß an Kommunikationsfähigkeit erforderten, sodass sich die Gruppe zu einem gut funktionierenden Team entwickelte. In der anschließenden Reflexion wurden die einzelnen Rollen im Team besprochen und nach Verbesserungen und neuen Strategien der Zusammenarbeit gesucht. Die Verschlechterung nach einem Jahr hat nach Aussagen der Auszubildenden unterschiedliche Gründe:

- Die Gruppe arbeitete nicht mehr als Gruppe zusammen.
- In den einzelnen Abteilungen gab es wenig Gruppenarbeit.
- Neue Kollegen, die nicht im Outdoor-Training waren, haben andere Kommunikationsregeln in der Zusammenarbeit.

In Bezug auf Zusammenarbeit gaben die Teilnehmer beim TKI an, dass sie den *Synergieeffekt* des Teams nach dem Outdoor-Training als überdurchschnittlich hoch einschätzten. Dieser Wert fiel jedoch zum letzten Befragungszeitpunkt auf unteres Niveau ab. Dies weist darauf hin, dass der Nutzen des Teams für die meisten nicht mehr deutlich war und somit wenig Energie in das Team gesteckt wurde. Bei den Aussagen vom BIP wurde dies ebenso deutlich, da ein großer Teil der Befragten angab, dass sie Teamentscheidungen zum dritten Befragungspunkt nicht mehr engagiert mittrugen. Diese Ergebnisse wurden auch im TKI bestätigt.

Bei der Zusammenarbeit achteten wir während des Outdoor-Seminars auf Qualitätssicherung. Die Selbsteinschätzung der Auszubildenden zu den eigenen Leistungsstandards und der Arbeitsqualität, im TKI unter *Hohe Standards* abgefragt, sank von sehr hohen auf unte-

re Werte acht Monate nach dem Training. Die Gruppe konnte ihre hohen Standards somit nicht beibehalten. In diesem Zusammenhang verschlechterten sich auch die Visionen/TKI im Team nach dem Training deutlich. Ursache hierfür war, nach Aussagen der Teilnehmer, dass es während des Trainings noch gemeinsame Ziele und Visionen gab, diese aber nach dem Training nicht mehr existent waren. Unterstützend zu diesen Aussagen sind ebenfalls die Ergebnisse von Einfluss und Kontaktpflege, die ebenfalls nach acht Monaten stark gesunken waren. In den Interviews äußerten sich die Teilnehmer dahingehend, dass sie nur noch den nötigsten Kontakt zueinander pflegten. Hier die Bestätigung durch das TKI, in dem die Befragten zunächst angaben, dass die partizipative Sicherheit zum Ende des Trainings sehr hoch läge. Das heißt, die Teilnehmer entwickelten eine Vertrauensbasis und setzten sich für das Wohlergehen der Kollegen ein. Später sahen die Auszubildenden die Gruppe nicht mehr als sicherheitsbietende Instanz an.

Was die Entwicklung des **Teamklimas** betrifft, sind bei der Analyse der drei Instrumente ähnliche Entwicklungen zu verzeichnen. Die höchsten Werte lagen jeweils zum Ende bzw. kurz nach dem Training. Die Teilnehmer gaben zum ersten Interview an, dass Vertrauen, Akzeptanz, Verständnis füreinander und gegenseitiger Austausch ausschlaggebend für ein gutes Klima im Team seien. Die Motivation während des Trainings war außerordentlich hoch, diese Basis für eine gute Zusammenarbeit zu erreichen und beizubehalten. Diese Aussagen sehen sich durch das BIP bestätigt, in dem zum zweiten Messzeitpunkt neun von zehn Befragten angaben, die Zusammenarbeit im Team sei ihnen wichtiger als die Einzelarbeit. Zum zweiten BIP gaben dies nur noch zwei der Teilnehmer an, der Rest stellte es eher in Frage, ob alle aktuellen Probleme im Team gelöst werden können. Interessant hierzu ist die Entwicklung der *Handlungskompetenz* (BIP), die sich eher verbesserte, was daran liegt, dass es in dieser Dimension mehr um die Zielverfolgung eines jeden Einzelnen geht.

**Resümierend** ist festzustellen, dass sowohl die Ergebnisse des TKI als auch die Aussagen des BIP die Befunde der Interviews in Hinblick auf die Entwicklungen im Team unterstützen. Somit ist die Triangulation für uns eine Bestätigung in der Wahl der Instrumente, die sich in den Ergebnissen ergänzen und uns ein Gesamtbild des Teams und dessen Entwicklung erlauben.

Allerdings muss deutlich werden, dass es hier um einen reinen Vergleich der Teamentwicklung und des Klimas geht und somit Einzelaussagen in der Gesamtbewertung nicht in

den Vordergrund gestellt wurden. Ein Beispiel hierfür war die Zusammenarbeit der zwei Fachkräfte für Lagerwirtschaft und der zwei Maschinenbauer, die Teile des Gesamtteams waren und als Subteams von Verbesserungen sprachen.

## II. Verknüpfung der Instrumente in Bezug auf persönliche Entwicklungen

Um die persönlichen Veränderungen zu messen, setzten wir das Bochumer Inventar zur berufsbezogenen Persönlichkeitsentwicklung (BIP) ein. Dieses sollte die Aussagen der Interviews unterstützen. Auch im TKI gab es einzelne Dimensionen, in denen persönliche Entwicklungen der Teilnehmer erkennbar waren.

In Bezug auf die *Eigenverantwortung* gaben acht von zehn Teilnehmern zum ersten Interview an, dass sie während des Outdoor-Seminars mehr Verantwortung übernahmen als früher. Dies lag nach ihren Aussagen an den Grenzerfahrungen, die sie erlebten, und an den im Anschluss erfolgten Reflexionen. Die Entwicklung innerhalb des darauffolgenden Jahres war gespalten, ein Teil der Auszubildenden gab an, nicht mehr so viel Verantwortung übernehmen zu können aufgrund ihres Status als Auszubildende, andere zeigten ein hohes Maß an Verantwortung in Bezug auf die an sie gestellten Aufgaben. Diese Entwicklung ist auch im BIP in der Dimension *Sensitivität* erkennbar. Hier geht es um das Einfühlungsvermögen und auch um Verantwortung den Kollegen gegenüber. Bei der Hälfte der Befragten sanken die Werte zum dritten Messzeitpunkt, bei zwei Teilnehmern blieb der Wert konstant und bei dem Rest stieg er an. Auch beim TKI zeichnete sich ab, dass im Bereich **Visionen**, die maßgeblich von der Verantwortung eines jeden Teammitglieds leben, ein Abfall der Werte deutlich wurde. Während zu Anfang noch klare Ziele für jeden Einzelnen erkennbar waren, war dies ein Jahr nach dem Seminar nicht mehr der Fall.

Im Hinblick auf die **Emotionale Stabilität** gaben sechs der Befragten im ersten Interview an, dass sich durch die positiven Erfahrungen Vertrauen zu den anderen Kollegen entwickelt habe, was zu einem Anstieg der emotionalen Stabilität führte. Auch hier spielten die Grenzerfahrungen eine wichtige Rolle, bei der jeder Teilnehmer die Erfahrung machte, dass die Gruppe ihn in diesen Situationen unterstützte. Im zweiten Interview hörten wir von mehreren Teilnehmern, dass ihre emotionale Stabilität gesunken sei. Drei Teilnehmer setzten dies in Zusammenhang mit dem gescheiterten 48-h-Projekt. Allerdings gab es auch

Aussagen von Teilnehmern, die daran gewachsen sind und sich ein Jahr später mehr zutrauen als während des Outdoor-Trainings. Bei fünf der Befragten stieg laut BIP die emotionale Stabilität nach dem Outdoor-Training, bei zwei Teilnehmern hielt sich der Wert nach acht Monaten. Auch in Bezug auf die *Belastbarkeit* stieg bei sieben Teilnehmern der Wert, jedoch konnte er nur von zweien gehalten werden. Dies drückt sich auch in den Werten der Dimension *Selbstbewusstsein* aus. Auch hier ist ein breites Feld von Veränderungen ersichtlich, zum Teil sind die Werte nach dem Outdoor-Training gestiegen, zum Teil sind sie konstant, zum Teil fallen sie ab. Hier ist interessant, dass es bei den Teilnehmern A2 und A5 Verbesserungen zum zweiten Interview in der Dimension Selbstbewusstsein gibt und sich diese Verbesserungen auch zum dritten Messzeitpunkt des BIP zeigen.

Interessant sind die Werte des TKI im Hinblick auf *Sicherheit*, die sich darauf beziehen, wie viel Sicherheit die Gesamtgruppe den einzelnen Teilnehmern bietet. Hier ist ein drastischer Abfall von sieben Punkten zu verzeichnen, d.h. nach dem Seminar lagen die Werte im oberen Bereich auf neun und fielen dann in den unteren Bereich auf zwei Punkte ab. Die Aussagen der zweiten Interviews bestätigen, dass sich das Vertrauen und die emotionale Sicherheit in Bezug auf die Gruppe verschlechtert haben, was aber nicht gleichzusetzen ist mit der emotionalen Stabilität eines jeden einzelnen Teilnehmers, obwohl ein hohes Sicherheitsempfinden auch in der Regel die emotionale Stabilität erhöht. Hier müssen die Ergebnisse individuell betrachtet werden, zum Teil sind sie gestiegen und zum Teil gesunken, was aber sehr persönliche Gründe mit sich bringt.

In der Dimension *Handlungskompetenz* ging es in den Interviews um die aktive Mitarbeit der Teilnehmer. Zum ersten Interviewzeitpunkt stand die Auseinandersetzung mit den eigenen Grenzen im Vordergrund, aber auch der Ehrgeiz, einen Beitrag für das Team zu leisten. Zum zweiten Interview hat die Handlungskompetenz auf die Mitarbeit im Team deutlich abgenommen. Dies bestätigten auch die Aussagen der Teilnehmer im TKI. In dem Bereich Aufgabenorientierung, sind die Werte in allen Dimensionen zum letzten Befragungspunkt stark abgefallen. Es gab keine gemeinsamen Visionen mehr, Reflexion fanden nur noch bedingt statt, und somit sank der Synergieeffekt, der nach dem Training noch auf neun Punkten lag. Im BIP sind die Ergebnisse unterschiedlich, hier ist jedoch zu bemerken, dass die Werte zur Handlungskompetenz sich mehr auf die persönliche Zielsetzung und weniger auf die Ziele und Visionen des Teams beziehen.

In der Dimension *Konfliktfähigkeit* zeigte sich im ersten Interview, dass die Teilnehmer während des Outdoor-Trainings viele Situationen erlebten, in denen Konfliktfähigkeit gefordert war. Hier lernten sie, dass gegenseitige Schuldzuweisungen im Hinblick auf die Erreichung eines gemeinsamen Zieles nicht konstruktiv sind. Im zweiten Interview waren die Äußerungen ähnlich, jedoch stießen die Auszubildenden bislang nicht auf konkrete Konflikte innerhalb ihrer neuen Abteilungen. Allerdings gab es einen Konflikt zwischen den sechs Auszubildenden aus der Verwaltung, die nicht in der Lage waren, diesen Konflikt zu lösen. Ergebnis dieser Auseinandersetzungen war, dass sich die Gruppe gespalten hat, was auch im TKI in der Dimension *Kontaktpflege* deutlich wird, die zum vierten Befragungszeitpunkt auf unterstes Niveau sank. Im BIP ist die Dimension *Sensitivität* vergleichbar mit der Konfliktfähigkeit. Menschen mit hohen Werten haben ein feines Gespür für Stimmungen und können Konflikte differenziert wahrnehmen. Interessant sind die Entwicklungen dieser Dimension. Bei drei Befragten erhöhte sich der Wert zum dritten Befragungszeitpunkt, bei weiteren drei blieb er konstant und der Rest verzeichnete eine Verschlechterung, was für uns bedeutet, dass der konstruktive Umgang mit Konflikten innerhalb der einzelnen Abteilungen besser funktioniert als in der Gruppe der Auszubildenden.

In Bezug auf die *persönliche Weiterentwicklung* gaben die Teilnehmer zum zweiten Interview an, dass sie viel über sich erfahren hatten und sich realistischer einschätzen konnten. Diese Erkenntnis erschloss sich auch für uns nach der Auswertung des BIP. Einige Teilnehmer hatten bereits zu Beginn der Befragungen ein, unserer Meinung nach, verzerrtes bzw. unrealistisches Selbstbild. Das wurde auch im Vergleich mit den Fremdauswertungen deutlich. Auch wenn es nur eine Interpretation unsererseits ist, sehen wir ein Ergebnis des BIP-Einsatzes darin, dass die Teilnehmer aufgrund der Erfahrungen innerhalb des ersten Ausbildungsjahres zu einer realistischen Selbsteinschätzung kamen, d.h. zu einer Einschätzung ihrer selbst, die näher an der Einschätzung anderer liegt.

**Resümierend** ist festzustellen, dass die Ergebnisse der Interviews, des TKI und des BIP das Gesamtbild in Bezug auf die persönliche Entwicklung von jedem Teilnehmer kompletieren. Durch die Interviews wird deutlich, warum sich bestimmte Verhaltensweisen innerhalb des ersten Ausbildungsjahres verändert haben; allein durch BIP und TKI wäre es zu einem unvollständigen Bild der Befragten gekommen.

## **Verknüpfung der Instrumente in Bezug auf den Transfer**

Die Ergebnisse aus den Interviews zu der Kategorie *Transfermotivation* zeigen deutlich, dass die Motivation der Teilnehmer, ihre Erfahrungen aus den Outdoor-Aktivitäten in den Berufsalltag zu übertragen, im Anschluss an das Outdoor-Training hoch war und im Laufe des folgenden Jahres abgeklungen ist. Bei einigen Teilnehmern bestand noch eine Teil-Motivation, die jedoch sehr allgemein gehalten und nicht konkret geäußert wurde. Dieser Aspekt steht in ergänzender Wechselbeziehung mit den Angaben der Teilnehmer zu der Kategorie *Normen der Bereitschaft* aus dem TKI. Die Bereitschaft der Gruppe zur aktiven Umsetzung von neuen Ideen sowie die Suche nach neuen Wegen zeigen eine übereinstimmende Entwicklung. Nach dem Outdoor-Training motiviert und unterstützt die Gruppe sich gegenseitig. Ein Jahr danach befand sich diese Bereitschaft auf einem unteren Mittel-niveau. Diese konvergierenden Ergebnisse verdeutlichen, dass die Bereitschaft des Teams für Veränderungen die Transfermotivation der einzelnen Teilnehmer beeinflusste. Diese beiden Dimensionen bestätigen und ergänzen einander.

Bei der Dimension *Transferhinderung* im Rahmen der Interviews gaben die Teilnehmer im ersten Interview an, kaum hindernde Einflüsse in ihrem beruflichen Umfeld wahrzunehmen. Dies korreliert mit den sehr hohen Werten der Skala *Normen der Umsetzung* (NdU) beim TKI. Die Teamarbeit innerhalb der Auszubildenden-Gruppe sowie die Umsetzung neuer Ideen, wurde kaum durch hindernde Einflussfaktoren beeinträchtigt.

Die Zunahme transferhindernder Faktoren zwischen dem ersten und zweiten Interview drückte sich in den stark abfallenden Werten der Skala Normen der Umsetzung beim vierten Messzeitpunkt aus. Ein Grund dafür war die Feststellung der Teilnehmer, dass sie kaum Anwendungsmöglichkeiten des Gelernten im Alltag hatten. Folglich war die Umsetzung neuer Absichten erschwert, und die Teilnehmer hatten das Gefühl, wenig Unterstützung zu erhalten. Des Weiteren sahen die Teilnehmer in der großen räumlichen Entfernung zwischen den Ausbildungsbereichen einen hinderlichen Faktor für die Zusammenarbeit. Dies erschwerte die *Kontaktpflege* und die *Informationsverteilung* untereinander. Die Werte dieser Skalen fielen zum letzten Messzeitpunkt stark ab. Die Auszubildenden gaben in den Interviews an, dass sie in den Abteilungen der gesamten Firma verteilt seien und selten Kontakt miteinander hätten. Die Aussagen aus den Interviews bestätigen somit den Abfall der Werte Kontaktpflege und Informationsverteilung.



In den Interviewaussagen empfanden einige Teilnehmer ein mangelhaftes Pflichtbewusstsein von anderen in der Zusammenarbeit als hinderlich. Das Vorhandensein von mangelndem Pflichtbewusstsein findet keine Bestätigung in der Skala *Gewissenhaftigkeit* beim BIP. Im Durchschnitt stiegen die Werte dieser Skala etwas an. Lediglich drei Teilnehmer gaben im Selbstprofil an, dass ihre Gewissenhaftigkeit gesunken sei. Die hohen Werte bei der Gewissenhaftigkeit bezogen sich hauptsächlich auf das Arbeitsverhalten der Auszubildenden in ihren Abteilungen. Dennoch bestätigt in diesem Fall das quantitative Instrument nicht die qualitative Aussage aus dem Interview.

Die Angaben der Teilnehmer zur *Transferunterstützung* im ersten Interview bezogen sich zum einen auf das Seminar in Belgien und zum anderen auf den Betrieb. Die positive Unterstützung sowohl durch Gespräche als auch durch Reflexionen drückten sich deutlich in den hohen Skalenwerten bei *Kontaktpflege*, *Informationsverteilung*, *Einfluss und Reflexion* im TKI aus. Aus den Interviews ging ebenso hervor, dass die angenehme und vertraute Atmosphäre in Belgien sehr transferunterstützend wirkte. Dies bestätigend stieg die Skala *Sicherheit* auf den höchsten Wert am Ende des Outdoor-Trainings an. Demzufolge besteht eine Verbindung zwischen diesen Skalenwerten und den Interviewaussagen. Eine gute Transferunterstützung für die Auszubildenden im Anschluss an das Outdoor-Training ist die Möglichkeit, sich selbst in den Betrieb einbringen zu können und mitzugestalten. Die Werte auf hohem Niveau bei der Skala *Normen der Umsetzung* zum zweiten und dritten Messzeitpunkt untermauern die Interviewaussagen.

Die geringe Anzahl der Angaben zur Transferunterstützung im zweiten Interviewtermin spiegeln sich in den gesunkenen Werten beim TKI zu *Kontaktpflege*, *Informationsaustausch* und *Sicherheitsempfinden* wider.

Bei der Kategorie *Anwendung des Gelernten* aus der qualitativen Inhaltsanalyse sind vielfältige Verbindungen zu den quantitativen Instrumenten zu erkennen. Die Aussagen aus den ersten Interviews zur verbesserten Teamarbeit der Auszubildenden bestätigen die hohen Skalenwerte im TKI zum zweiten Messzeitpunkt sowie die hohen Werte bei der *Teamorientierung* im BIP. Bei den zweiten Interviews ging die Anzahl der Aussagen zurück, und die Anwendung des Gelernten erfolgte hauptsächlich in der Zusammenarbeit mit anderen Kollegen, nicht innerhalb der Gruppe der Auszubildenden. Da die Werte beim TKI zum vierten Messzeitpunkt durchweg gesunken sind, korreliert dies mit den Aussagen der Teilnehmer aus den Interviews. Dies bedeutet, dass ein Transfer sowie die Anwendung

des Gelernten im Alltag erfolgte, jedoch aufgrund der transferhemmenden Einflüssen nicht innerhalb der Azubigruppe.

**Resümee:** Jedes Instrument hat im Rahmen dieser Studie spezifische Informationen geliefert und zur Interpretation des Gesamtbildes beigetragen. Dabei ergänzten sich die Ergebnisse der verschiedenen Methoden und stimmten überwiegend überein. Durch die Kombination der Instrumente wird deutlich, dass, obwohl sich das Teamklima der Gruppe ab dem vierten Monat nach dem Outdoor-Training stark abgekühlt hat, dennoch ein Transfer stattfand. Der Transfer bezog sich vor allem auf das persönliche Arbeitsverhalten, z.B. planvolles Vorgehen, Zeitmanagement und die Zusammenarbeit mit anderen Kollegen im Betrieb. Aufgrund der Interviewaussagen schließen wir nicht auf ein schlechtes Klima zwischen allen Auszubildenden, wie es das TKI vermuten lässt. Die Auszubildenden in der Produktion arbeiten gut miteinander in einer angenehmen Atmosphäre (A7). Ohne die qualitativen Daten hätte zum Teamklima eine einseitige Interpretation der quantitativen Daten stattgefunden.

Insgesamt gelang der individuelle Transfer in das Funktionsfeld bei den Auszubildenden recht unproblematisch, da die erweiterten Verhaltensweisen überwiegend durch die Arbeitsumgebung unterstützt wurden. Der Teambezogene Transfer hingegen wurde bei unserer Untersuchungsgruppe aufgrund der Voraussetzungen im Betrieb erschwert. Weitere Gedanken zu den Voraussetzungen, die im Betrieb geschaffen werden müssen, formulieren wir im Gesamtresümee dieser Untersuchung.

#### **4.5 Auswertung der Triangulation**

Der Einsatz einer Triangulation/Methodenkombination erfolgt recht selten in der empirischen Sozialforschung. Aus diesem Grund liegen wenige Erfahrungswerte dazu vor, insbesondere zur Auswertung der Daten. Die vorliegende Untersuchung zeigt, dass der Einsatz von verschiedenen Methoden eine Bereicherung für die Sozialforschung darstellt. Aufgrund der Fragestellungen der Arbeit konnten die Instrumente problemlos aufeinander bezogen werden. So ergänzen sich die Angaben aus den Interviews zum Thema Teamarbeit mit den Werten zum TKI und mit einigen Dimensionen im BIP. Auch die Interviewaussagen zur persönlichen Entwicklung stimmen mit den Werten des BIP überwiegend überein. Beim BIP kann man Entwicklungstendenzen feststellen, und durch die Betrachtung von Einzel-

fällen ist es möglich die Übereinstimmungen mit dem Interviews im Detail zu erkennen. Insgesamt können wir sagen, dass sich die qualitativen Daten überwiegend mit den quantitativen Daten ergänzen.

Die vorliegende Studie hat des Weiteren gezeigt, dass die Ergebnisse aus den Interviews über die quantitativen Befunde hinausgehen. Dies trifft insbesondere für die Probleme zwischen den Auszubildenden aus der Verwaltung zu. Das TKI spiegelt dies in den drastisch gesunkenen Werten wider, aber erst durch die Interviews erfuhren wir weitere Details darüber, sodass wir von einer erhöhten Plausibilität der quantitativen Daten durch die Informationen aus den Interviews sprechen können.

Bei dem Einsatz der Triangulation trat zu Beginn das Problem auf, wie wir diese große Fülle von Daten miteinander verknüpfen können. Diese Schwierigkeit haben wir durch das schrittweise Vorgehen zu den Fragestellungen und die systematische Überprüfung von Kategorie zu Kategorie gelöst. Bei einer sehr viel größeren Datenmenge, vor allem in Bezug auf die qualitativen Daten stellen wir uns diese Aufgabe wesentlich komplexer vor.

#### **4.6 Gesamtresümee der empirischen Untersuchung**

Die Untersuchung hat eine Vielzahl an Informationen sowie Erfahrungen gebracht und eine Reihe von Hypothesen aufgeworfen. Sicherlich wäre es für uns interessant, die Untersuchungsgruppe weiter zu begleiten als auch neue Gruppen mit einzubeziehen. Zunächst ziehen wir jedoch einen Schlusstrich und runden das Bild mit dem Gesamtresümee und Folgerungen für die Praxis ab. Wir setzten uns mit folgenden Aspekten auseinander:

- Erklärungen, Folgerungen und Hypothesen, die aufgrund der Untersuchungsergebnisse abzuleiten sind.
- Perspektiven, die sich für weitere Forschungen bezüglich Theorie und Methodik von Transferevaluationen zu Outdoor-Training ergeben.
- Empfehlungen für die Outdoor-Trainings-Praxis, die wir aufgrund dieser Untersuchung geben können.

Das erkenntnisleitende Interesse dieser Untersuchung lag in der Evaluation von Verhaltens- und Einstellungsänderungen auf persönlicher und auch auf Teamebene in Zusammenhang mit Outdoor-Training und Follow-On-Seminaren. Dem Transferaspekt wurde dabei besondere Aufmerksamkeit gegeben. Die vorliegende Untersuchung zeigte, dass ein

Outdoor-Training die Team- und Persönlichkeitsentwicklung unterstützt. Aufgrund der Teamübungen, der Reflexionen und der intensiven Erlebnisse im Setting der Abgeschlossenheit und nicht zuletzt durch die vielen persönlichen Gespräche kann ein Outdoor-Training Veränderungen hervorbringen.

Bisherige Untersuchungen beziehen sich auf einen Maximalzeitraum von sechs Monaten. Unsere Erhebung erstreckte sich über zwölf Monate. Dies ist von besonderer Bedeutung, denn sechs Monate nachdem Outdoor-Training hätte unser Ergebnis anders ausgesehen. Der lange Zeitraum macht sichtbar, dass sich die Kohärenz<sup>418</sup> in der Gruppe der Auszubildenden langsam abschwächte, bis sie sogar unter das Anfangsniveau zurückging. Durch die schwindende normative Bindung zwischen den Gruppenmitgliedern, dem schwächer werdenden Zusammenhalt untereinander und die geringe Notwendigkeit zu Teamarbeit verlor die Gruppe an Attraktivität. Ein Teilnehmerzitat bestätigt dies: „Dann versucht man sich eben unter andere Leute zu mischen und dann versucht man mit denen Gruppenarbeit zu machen. Weil mit anderen klappt das auf jeden Fall“ (A4, 2. Interview).

Das TKI, mit dem Auftrag das Teamklima aufzuzeigen, misst im späteren Verlauf des Jahres nicht nur die Verschlechterung des Klimas, sondern indirekt auch die Bedingung für die Teamarbeit der Gruppe. Bei Betrachtung der Tabelle fragt man sich, worin wohl die Gründe für die ‚Abkühlung‘ des Klimas liegen. Ein Grund liegt sicherlich in den strukturellen Einflüssen des Betriebs, welche die Feldkräfte neu organisierten. Die Aufteilung der Auszubildenden in viele verschiedene Abteilungen förderte ein Konkurrenzdenken innerhalb der Gruppe. Möglicherweise weil jeder eine bessere Beurteilung seiner Leistung erhalten möchte als derjenige, der vor ihm oder nach ihm in der Abteilung arbeitet. Bei den Industriekaufleuten kann man teilweise von einem Rückfall der Gruppe in die Storming-Phase<sup>419</sup> sprechen. Auch wenn das Klima zwischen den Auszubildenden in der Produktion recht harmonisch eingestuft wird, so hängt das Teamklima der gesamten Gruppe doch vom Wechselspiel aller Teammitglieder ab. Eine positive Beobachtung in Bezug auf das sich verschlechternde Teamklima konnten wir feststellen. Die Auszubildenden werten die Outdoor-Aktivitäten und die Trainer im Laufe des Untersuchungszeitraums nicht ab. Die Abwertung einer Trainingsmaßnahme, um das eigene ‚Scheitern‘ zu rechtfertigen, wird als Dissonanzabbau bezeichnet und ist ein Phänomen insbesondere bei Seminaren, bei denen

---

<sup>418</sup> Kohärenz: „ (...) die Resultante aller derjenigen Kräfte, die auf die Mitglieder wirken, in der Gruppe zu bleiben.“ „Die durchschnittliche Attraktivität, welche die Gruppe bei ihren Mitgliedern genießt.“ Sader 1994, S. 100

<sup>419</sup> vgl. Teamentwicklungsphasen Kap. 2.1

die Teilnehmer keine Eigenverantwortung für ihren Lern- oder Transfererfolg übernehmen.<sup>420</sup> Bei der Untersuchungsgruppe dieser Arbeit konnten wir die Übernahme von Verantwortung für das eigene Handeln und den persönlichen Transferprozess feststellen. Die Ursachen für die Probleme der Gruppe sahen die Auszubildenden neben den Arbeitsbedingung vor allem auch bei sich selbst.

Die individuelle Stärkung der Persönlichkeit konnte im beruflichen Alltag weitestgehend beibehalten werden, da die betrieblichen Strukturen und die Arbeit in den Abteilungen dies zuließen. Insbesondere durch die geringer werdende Kohärenz in der Gesamtgruppe, entwickelten sich Selbstständigkeit, Individualität und Eigenverantwortung der Einzelnen stärker. In Gruppen mit hoher Kohärenz kommt dies häufig zu kurz.<sup>421</sup> Durch die Outdoor-Aktivitäten erlebten viele Teilnehmer ihre Stärken und Schwächen, sie entwickelten dadurch ein klareres Selbstbild und traten selbstbewusster im Alltag auf. Die Selbst- und Fremdeinschätzungen durch das BIP zeigten die Stabilisierung der Werte zur psychischen Konstitution bei mehreren Teilnehmern. So konzentrierten sich die Auszubildenden verstärkt auf ihre eigenen Tätigkeiten und integrierten sich in die jeweilige Abteilung, in der sie sich befanden. Nach Aussagen aus den Interviews fühlten sich die Auszubildenden dort überwiegend anerkannt und sicher genug, um sowohl eigene Ideen einzubringen als auch Eigeninitiative zu zeigen. Die Erfahrungen aus den Outdoor-Angeboten zu Strategien der Zusammenarbeit und zur Kommunikation im Team konnten von den Teilnehmern in den Abteilungen größtenteils genutzt und umgesetzt werden. Die so genannten Handlungsvereinbarungen für den späteren Arbeitsalltag, am Ende des Outdoor-Trainings getroffen, konnten von den Auszubildenden für den eigenen persönlichen Bereich überwiegend eingehalten werden. Immer wiederkehrende Punkte in den Interviews waren z.B. das planvolle Vorgehen in der Arbeit, das konkrete Nachfragen, wenn etwas unklar bei der Aufgabenstellung war oder Informationen fehlten und das aktive Zuhören. Da alle Auszubildende von der Schule in die Ausbildung kamen, stand die Förderung von sozialer Kompetenzen sowie weitere Schlüsselqualifikationen im Mittelpunkt der Seminare. Für alle Teilnehmer beinhalteten die handlungsorientierten Outdoor-Seminare eine Erfahrungserweiterung in Bezug auf effektive Teamarbeit, persönliche Grenzerweiterung und die eigene Reflexionsfähigkeit. Einige sprachen von einem ‚Aha-Erlebnis‘, wenn eine Übung erfolgreich als Team gemeistert wurde oder wenn sie in der anschließenden Reflexion neue Erkenntnisse

---

<sup>420</sup> vgl. Ullrich 1998, S. 149

<sup>421</sup> vgl. Sader 1994, S. 101

dazugewannen. Insgesamt erachten wir diese Kompetenzerweiterung besonders für Auszubildende als sehr wichtig. Gerade zu Beginn der Erstausbildung hat die Förderung von Schlüsselqualifikationen eine große Bedeutung. Dieser Entwicklungsprozess bedarf im betrieblichen Alltag der positiven Unterstützung durch die direkten Kollegen, die Arbeitsstrukturen und das Unternehmensklima. Das Arbeitsumfeld als Transferdeterminante fand in der Bedarfsanalyse vor den durchgeführten Outdoor-Seminaren in manchen Punkten eine zu geringe Beachtung. Insbesondere die Zielvorstellung ein ‚tolles‘ Team aus der Gruppe der Auszubildenden zu formen, entsprach nicht den späteren Arbeitsbedingungen. Unberücksichtigt blieb auch der Punkt, inwiefern sich dieses Team in den gegebenen Strukturen weiterentwickeln könnte und welche Unterstützung von Seiten der Ausbilder dazu notwendig ist. Ein Beispiel dazu ist der Ausbilder aus der Produktion, der zu der Weiterentwicklung der Industriekaufleute nichts sagen konnte, da nach dem Outdoor-Training kein Kontakt mehr bestand. Wie bereits erwähnt, gingen hier unserer Meinung nach wertvolle Ressourcen verloren. Wir betonen aus der eigenen Erfahrungen in dieser Untersuchung noch einmal die Wichtigkeit einer sorgfältigen Bedarfsanalyse, bei der neben dem Bedarf auch die unternehmenskulturellen Variablen, die Organisationsstruktur, die Umsetzbarkeit des Gelernten und die anschließende Transferförderung im Betrieb *analysiert* wird.

Aus der Vielzahl der aufgeworfenen Hypothesen durch die Interviewaussagen, durch die Ergebnisse der quantitativen Instrumente und durch die Aussagen der Ausbilder kommen wir zu einigen Leithypothesen für Folgeuntersuchungen im Rahmen von Outdoor-Trainings mit Auszubildenden.

- 1. Leithypothese:** Das Teamklima verbessert sich während eines Outdoor-Trainings, verschlechtert sich jedoch im betrieblichen Alltag, wenn die strukturellen Bedingungen die Teamarbeit nicht unterstützen.
- 2. Leithypothese:** Ein Outdoor-Training ermöglicht intensive persönliche Erfahrungen, in denen die Teilnehmer ihre eigenen Stärken und Schwächen erleben können. Dies trägt im weiteren Schritt dazu bei, ein reflektierteres Selbstbild zu entwickeln.
- 3. Leithypothese:** Ein Outdoor-Training unterstützt die Entwicklung von Schlüsselqualifikationen, z.B. Eigenverantwortung, Kommunikations-, Konflikt-, Kritik- und Kooperationsfähigkeit.

4. **Leithypothese:** Die Transfermotivation und der Transfer von Gelerntem lassen sich durch die Verbalisierung und Fixierung möglichst konkreter und realistischer Verhaltensziele für den Alltag erhöhen.
5. **Leithypothese:** Der Stellenwert eines Outdoor-Trainings im Ausbildungskonzept der Firma und die Motivation der Teilnehmer zum Training hat einen Einfluss auf den Transfereffekt.
6. **Leithypothese:** Der Transfer des im Outdoor-Training Gelernten wird beeinträchtigt durch: fehlende Anwendungsmöglichkeiten, knappe Zeitressourcen, Arbeitsüberlastung und absente Offenheit gegenüber Veränderungen.
7. **Leithypothese:** Um einen hohen Transfer zu erreichen, müssen die Inhalte aus dem Outdoor-Training in den beruflichen Alltag durch weiterführende Seminare, Reflexionen oder individuelle Gespräche integriert werden.
8. **Leithypothese:** Das didaktische Konzept eines Outdoor-Trainings muss mit den betrieblichen Bedingungen und mit den Ressourcen der Mitarbeiter übereinstimmen. So muss z.B. über die Zielformulierung hinaus die Umsetzbarkeit dieser Ziele im Betrieb hinterfragt werden.
9. **Leithypothese:** Wenn es das Ziel von Outdoor-Aktivitäten ist, ein funktionierendes Team mit einem gesunden Teamklima zu schaffen, so muss im betrieblichen Alltag sichergestellt werden, dass dieses Team an gemeinsamen Projekten arbeitet, der Kontakt untereinander sowie die Unterstützung von Seiten des Unternehmens sichergestellt ist und dass ein gemeinschaftliches Ziel verfolgt wird.
10. **Leithypothese:** Die persönliche Weiterentwicklung der Teilnehmer von Outdoor-Trainings im Arbeitsumfeld wird durch herausfordernde Aufgaben, die Eigeninitiative verlangen und den im Training gesetzten Handlungsvereinbarungen entsprechen, gefördert.

Wie jedes Evaluationskonzept so impliziert auch unseres Vor- und Nachteile. So lässt das vorliegende Untersuchungsdesign die Kontrolle der Variable ‚Trainerpersönlichkeit‘ nicht zu. Es ist nicht auszuschließen, dass unsere Erwartungen einen Einfluss auf die Teilnehmer ausüben. Bei weiteren Forschungen sollte auf eine Trennung zwischen Durchführung und Evaluation geachtet werden.

Die Kombination von qualitativen und quantitativen Daten beurteilen wir als gelungen. Wir konnten die Daten gut aufeinander beziehen, und insbesondere durch die qualitativen Interviewaussagen beugten wir die Fehlinterpretation der quantitativen Daten vor. Für Fol-

geuntersuchungen beurteilen wir die Triangulation als ein ergiebiges Evaluationskonzept. Die Fremdeinschätzungen als zusätzliche Datenquelle sorgten ebenso für eine weitere Perspektive auf den Untersuchungsgegenstand. Für Folgeuntersuchungen erachten wir den Ausbau von Fremdbeobachtung bzw. -einschätzung durch qualitative Interviews als eine geeignete Methode, um den Entwicklungsprozess zu evaluieren.

Aus der vorliegenden Untersuchung lassen sich keine Rückschlüsse darüber ziehen, wie sich das Teamklima entwickelt hätte, wenn andere strukturelle Arbeitsbedingungen gegeben gewesen wären. Durch eine größer angelegte Studie mit mehreren Gruppen aus verschiedenen Unternehmen, beispielsweise vier Unternehmen mit jeweils drei Gruppen, ließe sich weiter überprüfen welche Faktoren der Arbeitsumgebung, des Unternehmensklimas und der Teilnehmermerkmale transferfördernd und transferhindernd sind. Dabei wäre sicherlich interessant herauszuarbeiten, welche Unterschiede zwischen den Gruppen einer Firma und den unterschiedlichen Firmen bestehen und inwiefern sich das auf die Umsetzung des Gelernten auswirkt. Ein weiterer Aspekt, der sich dabei eröffnet, ist die Erhebung geschlechtsspezifischer Unterschiede im Transferprozess. Falls es Unterschiede gibt, könnten diese in einem anschließenden Coaching-Prozess berücksichtigt werden, sodass eine spezifische Transferförderung für weibliche und männliche Mitarbeiter möglich ist.

Aufgrund der Erkenntnisse, die wir im Laufe des Jahres gesammelt haben, geben wir nun einige Empfehlungen für die Praxis von Outdoor-Trainings:

- Eine intensive Bedarfsanalyse sowie ein kritisches Zielvereinbarungsgespräch, haben eine große Bedeutung für den Transfererfolg und dürfen nicht unterschätzt werden, auch bei Firmen die bereits Outdoor-Trainings durchgeführt haben.
- Die Follow-On-Programme sollten inhaltlich und zeitlich flexibel eingesetzt werden, sodass Ausbilder und Trainer auf aktuelle Themen reagieren können.
- Im Rahmen des Transferprozessmanagements bei Outdoor-Trainings sollte es unabdingbar sein, Follow-On-Seminare verpflichtend nach spätestens sechs Monaten durchzuführen. Dieser Aspekt der Transferunterstützung darf nicht vernachlässigt werden.
- Die Ausbilder bzw. Personalverantwortlichen sollten das Outdoor-Training begleiten und dazu befähigt werden, die Prozesse im betrieblichen Alltag zu begleiten.
- Persönliche Feedback-Gespräche sind transferfördernd und sollten auch im Alltag stattfinden. Eine Möglichkeit sind Transferpartnerschaften.



- Der transferhemmende Schulblock in der Berufsschule sollte mit den Auszubildenden thematisiert werden, um Rückschritte zu vermeiden.
- Wenn Teamarbeit im Outdoor-Training geübt und entwickelt wurde, im Alltag jedoch keine Umsetzungsmöglichkeiten dazu gegeben sind, muss dies mit den Teilnehmer am Ende des Seminars besprochen werden, um Frustrationen im Arbeitsalltag zu vermeiden.
- Falls am Ende von Outdoor-Trainings eine Teilnehmerbefragung über die Maßnahme geplant ist, sollte diese erst einige Wochen später durchgeführt werden. Dadurch können zum einen die Zufriedenheit mit der Trainingsdurchführung und zum anderen erste Transfererfahrungen operationalisiert werden. Diese Rückmeldungen können in der Konzeption des Follow-On-Seminars Berücksichtigung finden.
- Da bei Outdoor-Trainings und Follow-On-Seminaren mit Auszubildenden wahrscheinlich häufig die Schwierigkeit besteht, dass die Teilnehmer in viele verschiedene Abteilungen eines Unternehmens verteilt werden, sollte dieser Aspekt bei der Strukturierung der Ausbildung bedacht werden. So wäre denkbar, dass die gesamte Gruppe der Auszubildenden aus einem Ausbildungsjahr den Auftrag bekommt, die neuen Auszubildenden in den Betrieb einzuführen. Dieses Projekt könnte mit Vorbereitung und Durchführung zwei Wochen in Anspruch nehmen. Bei weiterem Nachdenken sind sicherlich noch andere Ansätze von projektbezogener Teamarbeit auch während der Ausbildung möglich.

## 5 Ausblick

Mit dem Ausblick sind wir an das Ende unserer Ausführungen gelangt, oder sind wir an unserem Ziel angelangt? Das Ziel kann es nicht sein, denn der Weg ist doch bekanntlich das Ziel, wie bereits einige Philosophen bemerkten. In Bezug auf unsere Dissertation fordert uns diese Metapher dazu auf, den Weg weiter zu gehen. Wir stellten uns zu Beginn die Frage, in welche Richtung das Outdoor-Training im Rahmen der betrieblichen Weiterbildung gehen kann. Das Outdoor-Training kann unserer Meinung nach zwar eine eigene Richtung vorgeben, aber es kann niemals einen eigenen Weg einschlagen, sondern muss sich an den gesellschaftlichen bzw. betrieblichen Entwicklungen orientieren. Unsere Leitthesen und Empfehlungen für die Praxis weisen die Richtung: Das Outdoor-Training und entsprechende Follow-On-Seminare sollten Bestandteil des Gesamtkonzeptes der Unternehmensentwicklung sein. Durch die Integration kann die notwendige Verstärkung des Transfers in den Betriebsalltag gelingen. Die Untersuchung hat gezeigt, dass erweiterte Verhaltensweisen nur zum Teil beibehalten werden können, wenn das Arbeitsklima diese nicht unterstützt. Der Weg muss insofern gemeinsam von den Personalverantwortlichen als auch von den Trainern gegangen werden. Outdoor-Trainer sind an dieser Stelle dazu ermutigt, das Engagement mitzubringen, sich einen umfangreichen Einblick in das Team- und Unternehmensklima zu verschaffen sowie die Arbeitstrukturen und Anforderungen an die Mitarbeiter kennenzulernen. Gleichzeitig sind die Unternehmen dazu aufgefordert, ihre Pforten für Outdoor-Trainer weiter zu öffnen.

Neben den gefilterten Informationen und neu gebildeten Hypothesen, haben wir im Rahmen unserer Dissertation viele weitere Erkenntnisse gewonnen. Wir erarbeiteten uns eine weitreichende theoretische Basis für den Bereich Outdoor-Training und bildeten zudem neue Verknüpfungen zwischen allgemeinen Theorien zur Teamentwicklung und zum Transfer. Dies steigerte unsere persönliche Fähigkeit zu abstrahieren und schärfte gleichzeitig unseren Blick für den Gesamtzusammenhang wissenschaftlicher Theorien. Nur durch diesen Forschungsprozess erhielten wir die Möglichkeit, detaillierte Einblicke in die betrieblichen Abläufe, in die Unternehmenskultur und in die Weiterentwicklung der Teilnehmer zu erhalten. Für unsere eigene fachliche Qualifikation war dies nur von Vorteil. Gleichzeitig ist uns unsere Verantwortung gegenüber den Teilnehmern von Outdoor-Trainings sowie den Unternehmen noch deutlicher geworden. Diese Verantwortung bezieht sich zum einen auf die Analyse vor dem Training, das Training selbst und zum ande-

ren auf die *back-home-Situation* im Betrieb. Mit dem Bewusstsein dieser Verantwortung wird die kontinuierliche Verbesserung des Gesamtprozesses unsere zukünftige Herausforderung sein. Also, machen wir uns auf den Weg.

## **Abbildungsverzeichnis**

Abbildung Nr.

- 1 Kolb's Learning Circle for Outdoor Programmes
- 2 Schlüsselqualifikation
- 3 Anbieter nach Unternehmensarten
- 4 Outdoor-Anbieter
- 5 Das Zusammen- und Wechselspiel der  
Kompetenzebenen von Outdoor-Trainern
- 6 Mitglieder im Bundesverband Erlebnispädagogik e.V.
- 7 Phasen der Teamentwicklung
- 8 4-Phasen im Outdoor-Seminar
- 9 Der Teammanagementkreis
- 10 Veränderungsprozess
- 11 Schnittstellen im Outdoor-Training
- 12 Transfermodell
- 13 Grundmodell des Lerntransfers
- 14 Das integrative Bedingungsmodell des Transfers
- 15 Outward Bound Plus Modell
- 16 Metaphorisches Modell
- 17 Funnelling-Modell
- 18 Unternehmensprofil Cosmopolitan Cosmetics
- 19 Erhebungsplan
- 20 Zuordnung gebräuchlicher Bezugspaare
- 21 Die Dimensionen des BIP
- 22 Dimensionen und Subskalen des Teamklima-Inventars

## Tabellenverzeichnis

Tabelle Nr.

- 1 Zahl der Anbieter im Outdoor-Sektor
- 2 Modell der Erlebnistherapie
- 3 Berührungspunkte und Kontraste
- 4 Programm Outdoor-Training in Belgien
- 5 Programm Follow-On in Much
- 6 Definitionen der mit dem BIP erfassten Konstrukte
- 7 Codings zu den Kategorien
- 8 Aussagen zu den Kategorien
- 9 Gesamtresümee der Teilnehmer
- 10 Darstellung der Fremdbeurteiler
- 11 Selbstprofil A1
- 12 Fremdbeurteilung A1 durch D1
- 13 Fremdbeurteilung A1 durch D2
- 14 Selbstprofil A2
- 15 Fremdbeurteilung A2 durch D1
- 16 Fremdbeurteilung A2 durch D2
- 17 Selbstprofil A3
- 18 Fremdbeurteilung A3 durch D1
- 19 Fremdbeurteilung A3 durch D2
- 20 Selbstprofil A4
- 21 Fremdbeurteilung A4 durch D1
- 22 Fremdbeurteilung A4 durch D2
- 23 Selbstprofil A5
- 24 Fremdbeurteilung A5 durch D1
- 25 Fremdbeurteilung A5 durch D2
- 26 Selbstprofil A6
- 27 Fremdbeurteilung A6 durch D1
- 28 Fremdbeurteilung A6 durch D2
- 29 Selbstprofil A7
- 30 Fremdbeurteilung A7 durch D3
- 31 Fremdbeurteilung A7 durch D4

- 32 Selbstprofil A8
- 33 Fremdbeurteilung A8 durch D3
- 34 Fremdbeurteilung A8 durch D4
- 35 Selbstprofil A9
- 36 Fremdbeurteilung A9 durch D5
- 37 Selbstprofil A10
- 38 Fremdbeurteilung A10 durch D5
- 39 Ergebnistabelle zum TKI
- 40 Soziale Erwünschtheit
- 41 Triangulation der Instrumente

### **Fotoverzeichnis**

- Foto 1: Gruppenfoto
- Foto 2: Mohawk-Walk
- Foto 3: Balken
- Foto 4: Trapezsprung
- Foto 5: Floßbau

## Literaturverzeichnis

### A

Aebli, H. (1981). Denken: Das Ordnen des Tuns II: Denkprozesse. Stuttgart.

Amesberger, G. (1992). Persönlichkeitsentwicklung durch Outdoor Aktivitäten? Untersuchung zur Persönlichkeitsentwicklung und Realitätsbewältigung bei sozial Benachteiligten. Frankfurt am Main.

Anderson, N.R., West, M.A. (1994). The Team Climate Inventory. Windsor: Berks ASE.

Anouill, J. (1998). Duden. Zitate und Aussprüche. Band 12. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich. S. 699.

Antes, W. (1993). Erlebnispädagogik – Fundierte Methode oder aktuelle Methode? In: Jugendstiftung Baden-Württemberg (Hrsg.). Erlebnispädagogik – Theorie und Praxis in Aktion, Praxishilfen der Jugendstiftung Baden-Württemberg. Münster.

Arnold, W. (1991). Erleben – Erlebnis. In: W. Arnold, H.J. Eysenck, R. Meili (Hrsg.): Lexikon der Psychologie. Freiburg. S. 496-497.

Arp, W. (1937). Erziehung im Lager. In: Nationalsozialistisches Bildungswesen 2, H. 12 S. 29-43.

Ashforth, B.E. (1985). Climate formation: Issues and extensions. Academy of Management Review, 4, S. 837-847.

Atteslander, P. (1995). Methoden der empirischen Sozialforschung (8., bearb. Aufl.). Berlin: de Gruyter.

### B

Bacon, S. (1998). Die Macht der Metaphern. The Conscious Use of Metaphor in Outward Bound, übersetzt und eingeleitet von Schödlbauer, C., Alling.

Baldwin, T.T., Ford, J.K. (1988). Transfer of training: A review and directions for future research. Personnel Psychology, 41, S. 63-105.

Baldwin, T.T., Magjuka, R.J. (1991). Organizational training and signals of importance: Linking pretraining perceptions to intentions to transfer. Human Resource Development Quarterly, 2, S. 25-36.

Baldwin, T.T., Wagner, R., Roland, C. (1991). Outdoor Training: Revolution or Fad? In: Training & Development Journal, Vol. 14, S. 51-56.

Bartel, W., Rehm, M. (1996). Evaluationen von Outdoor-Aktivitäten. Eine Übersicht über 53 Studien. In: e&l – Erleben und Lernen: Zeitschrift für handlungsorientierte Pädagogik, 4. Jahrgang 5+6/96, S. 140-143 und S. 172-176. Lüneburg.

- Bauer, H.G., Brater, M., Büchele, U. (1984). Erlebnispädagogik in der beruflichen Bildung: Erfahrungen aus dem Ford-Jugendförderungsprogramm. Großhesselohe.
- Bauer, H.G., Nickolai, W. (1989). Erlebnispädagogik in der sozialen Arbeit – Schriften – Studien – Dokumente zur Erlebnispädagogik. Band 6. Lüneburg.
- Bauer, H.G. (1991). Erlebnispädagogik – Eine Standortbestimmung. In: Zeitschrift für Erlebnispädagogik. Heft 12/91. Lüneburg.
- Bauer, H.G. (1993). Erlebnispädagogik in der beruflichen Bildung. In: Tagungs-dokumentation. Abenteuer – Ein Weg zur Jugend. Frankfurt am Main.
- Bauer, H.G.(1993). Erlebnis- und Abenteuerpädagogik, Eine Literaturstudie. 4. Aufl. München.
- Bauer, H.G. (1993). Erleben als Aktionismus oder Bildungsansatz? In: Homfeldt, H.H. (Hrg). Erlebnispädagogik – Geschichtliches, Räume, Facetten, Kritisches. Baltmannsweiler.
- Beck, U. (1986). Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt/Main.
- Becker, P. (1993). Die Lust am Abenteuer und die Pädagogik. Was macht das Abenteuer für die Jugendarbeit eigentlich so attraktiv? In: Sozialmagazin 2/1993, S. 26-32.
- Bedacht, A., Mantler, R. (1994). In: Bedacht, A., Dewald, W., Heckmair, B., Michl, W., Weis, K. (Hrsg.) Erlebnispädagogik: Mode, Methode oder mehr? München. S. 119-125.
- Bouman, F. (1998). Managementtraining in de buitenlucht. Amsterdam.
- Breß, H. (1994). Erlebnispädagogik und ökologische Bildung – Förderung ökologischen Bewusstseins durch Outward Bound. Schriftenreihe Erleben und Lernen. Bd. 3. Neuwied, Kriftel, Berlin.
- Brodbeck, F.C., Anderson N.R., West, M.A. (1999). Team Klima Inventar. Handanweisung. München, London, Birmingham.
- Bronner, R., Schröder, W. (1983). Weiterbildungserfolg. Modelle und Beispiele systematischer Erfolgssteuerung. In: Handbuch der Weiterbildung für die Praxis in Wirtschaft und Verwaltung, Band 6. München.
- Brown, M.G. (1980). Evaluating Training via multiple baseline designs. Training and Development Journal/34, S. 11-16.
- Buchner, D. (Hrsg.) (1996). Outdoor-Training. Wie Manager und Teams über Grenzen gehen. Wiesbaden.
- Bundesverband Erlebnispädagogik e.V.(Hrsg.) (1996) Erlebnispädagogik 96. Satzung. Kiel.



Buller, P.F.; Cragun, J.R.; Mc Evoy, G.M. (1991). Getting the most out of Outdoor Training. In: Training and development Journal, 3.

Burisch, M. (1984). Approaches to Personality Inventory Construction. American Psychologist, 39/3, S. 214-227.

## C

Cascio, W.F. (1978). In: Ullrich, S. Transfer in Management-Trainings (1995). Wiesbaden: S. 92.

Campell, D.T.; Cook, T.D.(1979). Quasi Experimentation. Design and Analysis Issues for Field Settings. Boston.

Clark, R.E., Voogel, A. (1985). Transfer of Training principles for instructional design. Educational Communication and Technology Journal 33/85. S. 113-123.

Correll, W. (1972). Lernpsychologie. Donauwörth: Verlag Ludwig Auer.

Cortina, J.M. (1993). What Is Coefficient Alpha? An Examination of Theory and Applications. Journal of Applied Psychology, 78/1, S. 98-104.

Cronbach, L.J. (1947). Test „Reliability“: Its Meaning and Determination. Psychometrika, 12, 1-16.

Crowther, C. (1994). Die Macher haben die Macht. In: Heckmair, B./Michl, W. Erleben und Lernen – Einstieg in die Erlebnispädagogik. Neuwied, Kriftel, Berlin, S. 168-173.

Czichos, R. (1993). Change-Management – Konzepte, Prozesse, Werkzeuge für Manager, Verkäufer, Berater und Trainer. München.

## D

Dilthey, W. (1906). Das Erlebnis und die Dichtung. Leipzig: Teubner

Donner, B., Lettow, S. (1998). Outdoor-Training. Eine qualitative Untersuchung zu Wirkung und Transfer. Unveröffentlichte Diplomarbeit an der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf.

Dräger, H. (1993). Erlebnis als unmittelbarer Weg der Führung. In: Hans Günther Homfeldt. Erlebnispädagogik. Göppingen. S. 27-37.

Dulisch, F. (1986). Lernen als Form menschlichen Handelns. Eine handlungsorientierte Analyse von Lernprozessen unter besonderer Berücksichtigung des Selbststeuerungsaspektes. Bergisch Gladbach.

## E

Engler, S. (1997). Zur Kombination von qualitativen und quantitativen Methoden. In:

Friebertshäuser, Prengel. Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. S. 56-70.

Erikson, E.H. (1970). Jugend und Krise, Stuttgart.

Ewald, T. (1989). Kritisches zur Erlebnispädagogik. Die geschichtlichen Wurzeln gegenwärtiger Irrationalismen. In: Deutsche Jugend 12/1989, S. 536-541.

Ewert, A. (1987) In: Bartel, W., Rehm, M. Evaluationen von Outdoor Aktivitäten – Eine Übersicht über 53 Studien. In: e&l – Erleben und Lernen: Zeitschrift für handlungsorientierte Pädagogik, 4. Jahrgang. 5&6/96, S. 172-176. Lüneburg.

## **F**

Fahr, H. (1996). Empirische Erhebung deutscher Anbieter von Outdoor Trainings. Unveröffentlichte Diplomarbeit an der FH Kempten-Neu-Ulm.

Fatke, R. (1997). Fallstudien in der Erziehungswissenschaft. In: Friebertshäuser, Prengel. Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. S. 56-70.

Feldman, M. (1981). Successful post-training skill application. Training and Development Journal, 35 (9), S.2-75.

Feuchthofen, J.E. (1997). Lernen unter freiem Himmel. In: Outdoor Training. e&l – Erleben und Lernen: Zeitschrift für handlungsorientierte Pädagogik, 5. Jahrgang, 2/97, S. 6-7. Lüneburg.

Fischer, T. (1997) Konzepte zur Qualifizierung von ErlebnispädagogInnen. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Fachhochschule Köln.

Fischer, T. (1999). Erlebnispädagogik: Das Erlebnis in der Schule. Frankfurt am Main.

Forster, J. (1993) In: Wiendieck, G., Einführung in die Arbeits- und Organisationspsychologie. Hagen: Fernuniversität.

Francis, D., Young, D. (1982). Mehr Erfolg im Team. Essen-Werden.

Frey, D., Brodbeck, F.C., Schulz-Hardt, S. (1999). Ideenfindung und Innovation. In: Graf Hoyos, C., Frey, D., Arbeits- und Organisationspsychologie: Ein Lehrbuch (Band 1, S. 122-136) Weinheim.

## **G**

Gage, N., Berliner, D. (1986). Pädagogische Psychologie. 4. Aufl. Weinheim.

Gage, N., Berliner, D. (1996). Pädagogische Psychologie. 5. überarbeitete Aufl. Weinheim.

Gass, M., Goldman, K., Priest, S. (1992). Constructing Effective Corporate Adventure Training Programs. In: Journal of experiential Education, Vol. 15, Heft 1,5/1992, S. 35-42.

Gass, M., Priest, S. (1992). Effective Leadership in Adventure Programming. Journal of

experiential Education, Vol. 15, Heft 2.

Gebhardt, S.J. (1996). Ganzheitliches Lernen: Outdoor für Team- und Personalentwicklung. In: Buchner, D. (Hrsg.) Outdoor-Training. Wie Manager und Teams über Grenzen gehen. Wiesbaden.

Gerl, H. (1983). Evaluationen in Lernsituationen – Ein Beitrag zu reflexivem Lernen. In: Gerl, H., Pehl, K. (Hrsg.), Evaluationen in der Erwachsenenbildung – Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung, S. 79-85. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.

Godfrey, R. (1980). Outward Bound, Schools of the Possible. New York: Harper&Row.

Goldstein, I.L., Musicante, G.R. (1986). The applicability of training transfer model to issues concerning rater training. In Locke, E.A. (Ed.), Generalizing from laboratory to field settings, S. 83-98. Lexington.

Grunwald, A. (1987). Betriebliche Bildungsarbeit als Instrument der Organisationsentwicklung. Berlin.

Gudjons, H. (1993). Pädagogisches Grundwissen. Bad Heilbrunn.

Gudjons, H. (1994). Pädagogisches Grundwissen. 2.Aufl. Bad Heilbrunn.

## H

Häcker, H. (1998). Standards für pädagogisches und psychologisches Testen. Diagnostica und Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie, Suppl. 1.

Hahn, K. (1958). Erziehung zur Verantwortung. Stuttgart.

Hane, W. (1991). Erlebnispädagogik als Erfahrungsfeld in der Fachschule für Sozialpädagogik. In: Zeitschrift für Erlebnispädagogik 11/91.

Harder, G. (1993). Anforderungen an den Trainer. In: Ostenrieder, M., Weiß, M. Erleben – Lernen – Kooperieren. Böbingen.

Harder, G., Nickolai, W. (1994). Qualifikation und Ausbildung von Erlebnispädagogen. In: Bedacht, A., Dewald, W., Heckmair, B., Michl, W., Weis, K. (Hrsg.): Erlebnispädagogik: Mode, Methode oder mehr? München. S. 131-139.

Haug, C.V. (1994). Erfolgreich im Team. München.

Heckmair, B., Kütke, I. (1993). Qualifikationsprofil Erlebnispädagoge – Versuch einer Standortbestimmung. In: e&l – Erleben und Lernen: Zeitschrift für handlungsorientierte Pädagogik, 1. Jahrgang 2&3/93. Lüneburg.

Heckmair, B., Michl, W. (1994). Erleben und Lernen – Einstieg in die Erlebnispädagogik. Neuwied, Kriftel, Berlin.

Heckmair, B., Wagner, F.J. (1997). Outdoor Training – von der Exotik zur Normalität. In: e&l – Erleben und Lernen: Zeitschrift für handlungsorientierte Pädagogik, 5. Jahrgang,

2/97, S. 4-5. Lüneburg.

Heitger, B. (1994). Von der Weiterbildung zum Wissensmanagement. In: Innovative Weiterbildungskonzepte. Hamburg.

Herrmann, M. (1987). Zum hundertsten Geburtstag von Kurt Hahn. In: Ziegenspeck, J. Kurt Hahn, Erinnerungen – Gedanken – Aufforderungen. Beiträge zum hundertsten Geburtstag des Reformpädagogen. Lüneburg.

Herrmann, M. (1995). Erlebnisorientierte Mädchenarbeit. München.

Herrmann, J. (1999). Kritische Anmerkungen zur „Wirkungsanalyse Outward Bound“. In: Zeitschrift für Erlebnispädagogik 4/99. Lüneburg.

Hillebrandt, M.J. (1952). Erlebnishunger. In: Lexikon der Pädagogik der Gegenwart. Bd.1. Hrsg. Deutsches Institut für Wissenschaftliche Pädagogik. Freiburg. S. 987.

Hofmann, M. (1989). Erlebnispädagogik als methodischer Ansatz in der Sozialpädagogik. In: Zeitschrift für Erlebnispädagogik 1/1989. Lüneburg.

Holling, H., Liepmann, D. (1992). Personalentwicklung. In: Schuler, H. (Hrsg.), Lehrbuch Organisationspsychologie, S. 285-316. Bern: Huber.

Homfeldt, H.G. (Hrsg.) (1993). Erlebnispädagogik. Geschichtliches – Räume – Facetten – Kritisches.

Hossiep, R., Paschen, M. (1998). Das Bochumer Inventar zur berufsbezogenen Persönlichkeitsbeschreibung (BIP). Handanweisung. Göttingen.

Hovelynck, J. (1999). Erfahrungslernen und Erlebnispädagogik als Prozess der Metapherentwicklung. In: Schödlbauer, C. et al., Metaphern – Schnellstraßen, Saumpfade und Sackgassen des Lernens. Augsburg.

Huczynski, A.A., Lewis, J.W. (1980). An empirical study into the learning transfer process in management training. Journal of Management Studies, 17, S. 227-240.

Hufenus, H.P., Jost, H.M. (1994). Life Training. Dokumentation. Lenk und St.Gallen.

## **J**

Jäger, F. (1999). Bewegungstheater. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Sporthochschule Köln.

Jagenlauf, M., Breß, H. (1990). Wirkungsanalyse Outward Bound – Kurzbericht. Berichte und Materialien 8/90. München: Deutsche Gesellschaft für europäische Erziehung e.V. Outward Bound.

Jagenlauf, M. (1994). In: Bedacht, A., Dewald, W., Heckmair, B., Michl, W., Weis, K. (Hrsg.): Erlebnispädagogik: Mode, Methode oder mehr? München. S. 32-36.

Janis, I.L. (1982). Victims of groupthink, a psychological study of foreign-policy decision and fiascoes (2. Aufl.). Boston: Houghton Mifflin Company.

## K

Katzenbach, J.R., Smith, D.K. (1993). Teams - Der Schlüssel zur Hochleistungsorganisation. Wien.

Kent, R.H. (1982). Transfer of Training without the boss. Journal of industrial training. Spring Vol. 6, No.3, S. 17-19.

Kern, H., Schmidt, D. (1996). Erlebnispädagogik. Rückblick – Augenblick – Weitblick. Diplomarbeit an der Fachhochschule Köln (unveröffentlicht).

Kimmeskamp, D. (1996). Außer Spesen nichts gewesen – Praktischer Leitfaden zur betrieblichen Weiterbildung. Stuttgart.

Klaisa, C. (1993). Management und Erlebnispädagogik. Unveröffentlichte Diplomarbeit. München.

Klein, I. (1992). Gruppenleiten ohne Angst. Ein Handbuch für Gruppenleiter. 4. Aufl. München.

Kline, P. (1983). Personality. Measurement and Theory. London: Hutchinson.

Kölblinger, M. (1992). Outdoor-Trainings in der Management-Entwicklung – Entstehung und Formen. In: e&l - Erleben und Lernen. Zeitschrift für handlungsorientierte Pädagogik, 6/92, S. 3-18.

Kölblinger, M. (1995). Outdoor-Training. Blut, Schweiß und Training. In: Manager Seminare Nr. 20, S. 39-49.

Kölblinger, M. (1997). Zum Umgang mit Angst. In: Zeitschrift für Erlebnispädagogik. Lüneburg

Kromrey, H. (1990). Empirische Sozialforschung. Modelle und Methoden der Datenerhebung und Auswertung. Opladen.

## L

Lammer, E.G. (1929). In: Jungborn. Bergfahrten und Höhen-Gedanke eines einsamen Pfadesuchers. München.

Lamnek, S. (1995). Qualitative Sozialforschung. Bd. 2. Methoden und Techniken (3., korrigierte Aufl.). Weinheim.

Langmaack, B., Braune-Krickau, M. (1995) Wie die Gruppe laufen lernt. 5. Aufl., Weinheim.

Langenscheidt PC-Wörterbuch (1991). Deutsch-Englisch, Englisch-Deutsch. München: Langenscheidt KG.

Latham, G., Saari, L. (1979). Application of Social-Learning Theory to Training Supervisors through Behavioral Modelling. In: Journal of Applied Psychology, 3/1979, S. 239-246.

Lemke, S.G. (1995). Transfermanagement. Göttingen: Hogrefe Verlag.

Leuck, H.G. (1984). Mündliche Kommunikation als Gegenstand der Management-Weiterbildung. Spardorf: Wilfer.

Lienert, G.A. (1969). Testaufbau und Testanalyse. Weinheim.

Lisch, R. (1978). Kategorien. In: Lisch, R., Kritz, J. (Hrsg.), Grundlagen und Modelle der Inhaltsanalyse. S. 69-83. Hamburg.

Locke, E.A. (1977). The myths of behaviour mod in organizations. Academy of Management Review, 2, S. 543-553.

Löhmer, C. (1992). TZI. Pädagogisch-therapeutische Gruppenarbeit nach Ruth Cohn. Stuttgart.

Luckner, J., Nadler, R. (1997). Processing the experience Strategies to enhance and generalize learning. Dubuque.

## **M**

Margerison, C., McCann, D. (1990). Team management. London.

Mayring, Ph. (1992). Analytische Schritte bei der Textinterpretation. In: Huber, G.L. (Hrsg.): Qualitative Analyse. Computereinsatz in der Sozialforschung. München.

Mayring, Ph. (1993). Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken (2. überarbeitete Aufl.). Weinheim.

Mayring, Ph. (1997). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken (6. durchgesehene Aufl.). Weinheim.

Merten, K. (1977). Kommunikation. Eine Begriffs- und Prozessanalyse. Opladen.

Mertens, D. (1974). Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung einer modernen Gesellschaft. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 7.Jg. Nürnberg.

Meier, R. (1998). Team-Power. Regensburg.

Meyers Großes Lexikon (1992). Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich.

Michl, W. (1993). Anthropologische Grundlagen der Erlebnispädagogik. In: Homfeldt, H.G. (Hrsg.) (1993). Erlebnispädagogik. Geschichtliches – Räume – Facetten – Kritisches. Baltmannsweiler.

Michl, W. (1996). Einführung in die Erlebnispädagogik. Seminarschrift: LMU-München.

Michl, W. (1998). Über riskante Wahrheiten und wahre Risiken - Gedanken zur Erlebnispädagogik. In: G. Stüwe, R. Dilcher (Hrsg.). „Tatort“ Erlebnispädagogik. Fachhochschulverlag Frankfurt am Main. S. 14-36.

Mühlemeyer, P. (1997). In: Personalführung 10/97. Teamwork setzt Teamfähigkeit voraus.

Neuberger, O. (1991). Personalentwicklung. Stuttgart.

Müller, G.F. (1987). Dilemmata psychologischer Evaluationsforschung. Psychologische Rundschau, 38, S. 204-212.

## N

Noe, R.A., Schmitt, N. (1986). The Influence of trainee attitudes on training effectiveness: Test of a model. Personnel Psychology, 39, S. 497-523.

Nolte-Dickmann, H. (1997). Drum prüfe, wer an's Seil sich bindet ... Auswahl und Gütekriterien für Outdoor-Trainings. In: e&l - Erleben und Lernen. Zeitschrift für handlungsorientierte Pädagogik. 5/97, S. 18-20.

Nork, E.M. (1989). Management Training - Evaluation, Probleme, Lösungsansätze. Hochschulschriften zum Personalwesen. München und Mering.

## O

Ochsner, M. (1975). Der Lerntransfer bei der Ausbildung von Führungskräften am Beispiel der Schulung in Wertanalyse. Lindau, Winterthur: Lenzburg.

Oechsler, W. (1988). Personal und Arbeit. Einführung in die Personalwirtschaft unter Einbeziehung des Arbeitsrechts. München, Wien.

Oelkers, J. (1993). Unmittelbarkeit als Programm: Zur Aktualität der Reformpädagogik. In: Bedacht, A., Dewald, W., Heckmair, B., Michl, W., Weis, K. (1993). Erlebnispädagogik: Mode, Methode oder mehr? München.

Oelkers, J. (1993). Erlebnispädagogik: Ursprünge und Entwicklungen. In: Homfeldt, H.G. (1993). Erlebnispädagogik. Geschichtliches – Räume – Facetten – Kritisches. Hohengehren.

Ostenrieder, M., Weiß, M. (1994). Erleben – lernen – kooperieren: Innovationen durch erfolgreiches Miteinander. München.

Outward Bound (o.J.) Broschüre zum Outward Bound Deutschland Programm und Konzept. München.

Outward Bound Colorado, Quotebook (1982).

## P

Payne, R.L., Fineman, S., Wall, T.D. (1976). Organizational climate and job satisfaction: A conceptual synthesis. Organizational Behavior and Human Performance, 16, S. 54-62.

Perridon, L. (1972). Aufgaben und Möglichkeiten der Universität bei der Fortbildung ihrer Absolventen. In: Marx, A. (Hrsg.). Personalführung, Band 4 - Lernen und Ausbildung in ihrer Bedeutung für die Betriebswirtschaft. Wiesbaden.

Peters, L.H., O'Conner, E.J. (1980). Situational constraints and work outcomes: The influence of a frequently overlooked construct. *Academy of Management Review*, 5, S. 391-397.

Pohl, M., Witt, J. (2000). *Innovative Teamarbeit zwischen Konflikt und Kooperation*. Heidelberg.

Pons, *Großwörterbuch* (1991). Deutsch-Englisch, Englisch-Deutsch. Stuttgart.

Prein, G.; Erzberger, C. (2000). Integration statt Konfrontation. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. 3. Vierteljahr 2000, S. 343-356.

Priest, S., Miles, J.C. (1990). *Adventure Education*. Pennsylvania.

Priest, S. (1995). Outdoor Education. In: *Zeitschrift für Erlebnispädagogik*, Heft 12/95. Lüneburg.

Priest, S. (1997). Outdoor Trainings. In *e&l – Erleben und Lernen. Zeitschrift für handlungsorientierte Pädagogik*. Lüneburg.

## **R**

Rank, B., Wakenhut, R. (Hrsg.) (1998). *Sicherung des Praxistransfers im Führungskräfte-training*. München und Mering.

*Regierungsprogramm der SPD* (1998). Bonn.

Renner, H.G., Strasmann J. (Hrsg.) (2000). *Outdoor. Das Outdoor-Seminar in der betrieblichen Praxis*. Hamburg.

Reiners, A. (1992). *Praktische Erlebnispädagogik*. München.

Reiners, A. (1995). *Erlebnis und Pädagogik*. München.

Riloloits, E. (1996). Schlüsselqualifikationen. Gesucht: Beschäftigte ohne Eigenschaften. In: *Psychologie Heute*, 4/96.

Röhrs, K. (1966). *Erziehung zur Verantwortung*. Heft 2 der Reihe: Aus den deutschen Landerziehungsheimen. Stuttgart.

Rohnke, K., Butler, S. (1995). *Quicksilver. Project Adventure*, Dubuque, Iowa.

Rosenstiel, L. (1992). *Grundlagen der Organisationspsychologie*. 3. Aufl. Stuttgart.

Rousseau, J.J. (1971). *Emile oder über die Erziehung*. Paderborn.



Rummler, H.M. (1991). Die Bedeutung der Schlüsselqualifikationen für die Weiterbildung von Führungskräften. Frankfurt am Main.

Ruschel, A. (1995). Die Transferproblematik bei der Erfolgskontrolle betrieblicher Weiterbildung. In: Landsberg, v. G., Weiß, R. (Hrsg.), Bildungscontrolling. Stuttgart.

## S

Sader, M. (1994). Psychologie der Gruppe, 4.Aufl. Weinheim, München.

Saint Exupery, A. (1977). In: Grüninger, W., Brandes, E. (Hrsg.). Atempausen. Stuttgart.

Schad, N. (1993). Erleben und miteinander reden – Reflexionsmodell in der Erlebnispädagogik. In: e&l – Erleben und Lernen: Zeitschrift für handlungsorientierte Pädagogik, 1. Jahrgang, 2&3/93, S. 49-53.

Scheitler, C. (1998). Wege zur Kommunikation. Unveröffentlichtes Skript – Internet.

Schenk, M. (1987). Theorien der Kommunikation. In E. Noelle-Neumann, W. Schulz, J. Wilke (Hrsg.). Wörterbuch der Publizistik. Hamburg.

Schnell, R., Hill, P.B., Esser, E. (1995). Methoden der empirischen Sozialforschung, 5. Aufl.. München.

Schramm S., Koblitz J. (2000). Outdoor-Training als Entwicklungsmaßnahme für Teams und Teammitglieder. In: Renner, H.G., Strasmann J. (Hrsg.). Outdoor. Das Outdoor-Seminar in der betrieblichen Praxis. Hamburg.

Schründer-Lenzen, A. (1997). Triangulation und idealtypisches Verstehen in der (Re-)Konstruktion subjektiver Theorien. In: Friebertshäuser, B., Prengel, A. (Hrsg.). Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München.

Schulze, G. (1992). Die Erlebnisgesellschaft. Frankfurt, New York.

Schwarck, J.C. (1986). Transfereffekte beim Lösen komplexer Probleme. Europäische Hochschulschriften, Reihe 6, Bd. 189, Frankfurt.

Schwarz, K. (1968). Die Kurzschulen Hahns. Ihre pädagogische Theorie und Praxis. Reihe Heidelberger Studien zur Erziehungswissenschaft. Ratingen.

Seiwert, L.J. (1992). Kommunikation im Betrieb. In: Gaugler, E., von Weber, W. Handwörterbuch des Personalwesens. Stuttgart.

Siebert, W. (1997). Wie sicher ist sicher genug? – Sicherheit im Outdoor Training. In: e&l – Erleben und Lernen. Zeitschrift für handlungsorientierte Pädagogik. 2/97, S. 16-17.

Siebert, W., Gatt S. (1998). Zero Accident – Qualitätsstandards für erlebnisorientierte Wirtschaftstrainings. Alling.

Sorohan, E.G. (1993). We do: Therefore we learn. In: Training & Development, 11. Jahrgang, 10/1993, S. 47-55.

Staeble, W. (1994). Management: eine verhaltenswissenschaftliche Perspektive. München.

Stiefel, R.T. (1973). Lerntransfer in der Management-Schulung. Frankfurt am Main: RKW.

Stiefel, R.T. (1991). Innovationsfördernde Personalentwicklung in Klein- und Mittelbetrieben – Lernen vom Großbetrieb oder eigene Wege gehen? Neuwied.

Stössel, H. (1989). Schlüsselqualifikationen. In: Lernfeld Betrieb. S. 44-47.

Stumpf, H., Angleitner, A., Wieck, T., Jackson, D.N., Beloch-Till (1985). Deutsche Personality Research Form (PRF). Göttingen.

## **T**

Tannenbaum, S.I., Yukl, G. (1992). Training and development in organisations. Annual Review of Psychology, 43, S. 399-441.

Thiersch, H. (1993). Abenteuer als Exempel der Erlebnispädagogik. In: Homfeldt, H.G. Erlebnispädagogik. Geschichtliches – Räume – Facetten – Kritisches. Hohengehren.

Thon, N., Blunck, T. (1995). Strategisches Weiterbildungs-Controlling. In: Landsberg, G., Weiß, R. (Hrsg.). Bildungscontrolling, S. 35-46. Stuttgart.

Treumann, K.P. (1998). Triangulation als Kombination qualitativer und quantitativer Forschung. In: Abel, Möller, Treumann. Einführung in die Empirische Pädagogik. Stuttgart.

Tuson, Mark (1994). Outdoor Training for Employee Effectiveness. London.

Tuckmann (1983). In: Donelson R. Forsyth (1983). Group Dynamics. California.

## **U**

Ulbrich, M. (1999). Transferprozesse in der betrieblichen Weiterbildung. In: Wittwer, W. (Hrsg.). Transfersicherung in der beruflichen Weiterbildung. S. 39-83.

Ullrich, S. (1995). Transfer in Management-Trainings: Eine summative Evaluationsstudie zur Überprüfung eines transferunterstützenden Instruments. Landau.

## **V**

Van Velsor, E., Musselwhite, W.C. (1986). The timing of training, learning and transfer. Training & Development Journal, 39 (1), S. 78-81.

Vandenput, M. (1973). The transfer of training – Some organisational variables. Journal of European Training, 2(3), S. 251-263.

Velmering, C.O. (1984). Freiheit und Abenteuer. Unveröffentlicht.

Vialon, H. Synergie: Outdoor und Vernetzung in schnell wachsenden Unternehmen. In: Buchner, D. (Hrsg.) (1996). Outdoor-Training. Wie Manager und Teams über Grenzen gehen. Wiesbaden.

## **W**

Wahren, H.-K. (1994). Gruppen- und Teamarbeit in Unternehmen. Berlin, New York.

Watzlawick, P. (1974). Menschliche Kommunikation – Formen, Störungen, Paradoxien. Bern, Stuttgart, Wien.

Weber, D. (1990). Patentrezept für starke Gruppen. In: Management – Wissen, Heft 3.

Weber, W. (1987). Das Weiterbildungsverhalten von Arbeitnehmern – Motor oder Bremse betrieblicher Anpassungsprozesse? In: Gaugler, E. (Hrsg.). Betriebliche Weiterbildung als Führungsaufgabe. Wiesbaden.

Weis, K. (1994). Menschenbilder in der Erlebnispädagogik. In: Bedacht, A., Dewald, W., Heckmair, B., Michl, W., Weis, K. (Hrsg.). Erlebnispädagogik: Mode, Methode oder mehr? München. S. 49-72.

Weis, K. (1994). Die Informationsgesellschaft: Zum Wandel der Menschenbilder unter neuen Technologien. In: Tinnefeld, M.T., Phillips, L., Weis, K. Institutionen und Einzelne im Zeitalter der Informationstechnik. S. 25-38. München, Wien.

Weis, K. (1995). Werden wir in Zukunft mehr oder weniger erleben?. In: Kölsch, H. Wege der modernen Erlebnispädagogik. München.

Weiß, R. (1994). Betriebliche Weiterbildung. Ergebnisse der Weiterbildungserhebung der Wirtschaft. Köln.

West, M.A. (1996). Handbook of work group psychology. Chichester, England: Wiley.

Winkler, Michael (1996). Beitrag zu Grenzüberschreitungen. In: Abenteuer – Ein Weg zur Jugend? Dokumentation der 3. Bundesweiten Fachtagung zur Erlebnispädagogik in Neubrandenburg. S. 17-44.

Wild, R. (1998). Freiheit und Grenzen – Liebe und Respekt. Freiamt.

Wohlgemuth, H.H., Sarge, K. (1987). Berufsbildungsgesetz. BbiG. Kommentar für die Praxis. Köln.

Wunderer, R. (1984). Kritische Thesen zur verhaltensbezogenen Entwicklung von Führungskräften. In: Günther, J. (Hrsg.). Quo Vadis Industriegesellschaft. Heidelberg.

## **Z**

Zeiler, C. (1998). Basisqualifikationen im Erlebnisfeld Sport. Diplomarbeit an der Deutschen Sporthochschule Köln.

Ziegenspeck, J. (1986). Lernen für's Leben – Lernen mit Herz und Hand. Ein Vortrag zum 100. Geburtstag von Kurt Hahn, Lüneburg.

Ziegenspeck, J. (1992). Erlebnispädagogik. Rückblick – Bestandsaufnahme – Ausblick. Schriftenreihe kleine Schriften zur Erlebnispädagogik. Band 1. Lüneburg.

Ziegenspeck, J. (1993). Erlebnispädagogik. Hintergrundinformationen zu einem praktisch bedeutsamen und theoretisch interessanten Erziehungsfeld. In: Zeitschrift für Erlebnispädagogik. Lüneburg.

Ziegenspeck, J. (1994). In: Bedacht, A., Dewald, W., Heckmair, B., Michl, W., Weis, K. (Hrsg.). Erlebnispädagogik: Mode, Methode oder mehr? München. S. 15-21.

Zinnecker, J. (1995). Die Straße als Lebensraum. In: Abenteuer – Ein Weg zur Jugend? Dokumentation der 3. Bundesweiten Fachtagung zur Erlebnispädagogik in Neubrandenburg. S. 45.

## **Eidesstattliche Erklärung**

Ich versichere, dass ich die vorstehende Dissertation mit dem Thema:

**Nutzen und Chancen des Outdoor-Trainings**  
**Eine Methodentriangulation zur Überprüfung des**  
**Praxistransfers im betrieblichen Kontext**

selbstständig angefertigt und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt habe. Alle Stellen, die dem Wortlaut oder dem Sinn nach anderen Werken entnommen sind, habe ich unter genauer Angabe der Quelle deutlich als Entlehnung kenntlich gemacht.

Köln, im August 2001

(Heidi Kern)

## **Eidesstattliche Erklärung**

Ich versichere, dass ich die vorstehende Dissertation mit dem Thema:

**Nutzen und Chancen des Outdoor-Trainings**  
**Eine Methodentriangulation zur Überprüfung des**  
**Praxistransfers im betrieblichen Kontext**

selbstständig angefertigt und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt habe. Alle Stellen, die dem Wortlaut oder dem Sinn nach anderen Werken entnommen sind, habe ich unter genauer Angabe der Quelle deutlich als Entlehnung kenntlich gemacht.

Köln, im August 2001

(Dorothee Schmidt)