

Hugi, Rolf

## **Bern: Langzeitkurs 2. Eine Mehrphasenfortbildung zum Thema Persönlichkeit, Lernen und Schule**

*Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 11 (1993) 3, S. 267-273*



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Hugi, Rolf: Bern: Langzeitkurs 2. Eine Mehrphasenfortbildung zum Thema Persönlichkeit, Lernen und Schule - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 11 (1993) 3, S. 267-273 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-132659

in Kooperation mit / in cooperation with:

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und  
Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

**BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN-  
UND LEHRERBILDUNG**

Organ der Schweizerischen Gesellschaft für  
Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

ISSN 2296-9632

<http://www.bzl-online.ch>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

**peDOCS**  
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

Bern: Langzeitkurs 2

## Eine Mehrphasenfortbildung zum Thema Persönlichkeit, Lernen und Schule

Rolf Hugi

*In der Bernischen Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung haben die Bildungsurlaube mehrjährige Tradition. Der Langzeitkurs2 ist darin das jüngste Angebot. Das Kurskonzept hat den folgenden Hintergrund: Was im komplexen Berufsalltag einer Lehrkraft als Veränderung wirksam werden soll, muss sich vorab in begleiteten Lernprozessen aufbauen. Deshalb arbeiten wir am Finden von mehr Bewusstheit in persönlicher, pädagogischer und didaktischer Hinsicht. Dabei sollen die günstigen Folgen solcher Wissenserwerbsprozesse, verstanden als individuelle Bewusstseinsweiterungen und -klärungen, nicht nur den bei uns lernenden Lehrkräften, sondern auch bei den letztlichen Adressaten der Fortbildung - bei der Schülerschaft - spürbar sein. Deshalb beziehen wir auch die Schülerinnen und Schüler der Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer in die Evaluation mit ein.*

*Wir stellen kurz den institutionellen Rahmen dar. Danach zeigen wir den theoretischen Hintergrund unserer Kursarbeit. Als dann beschreiben wir die Kursstruktur und die darin eingelagerten Arbeitsformen. Ob bzw. woraufhin sich unser Kurskonzept bewährt hat, darüber gibt das Kapitel "Evaluation" Aufschluss.*

### 1. Institutionelles

Die bernischen Lehrkräfte haben heute zwei Angebote der Zentralstelle Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung zur Wahl, wie sie ihren Bildungsurlaub gestalten können. Als urlaubsberechtigt gelten Lehrkräfte, die mindestens 10 Jahre unterrichteten und mindestens 10 Jahre vor ihrer Pensionierung stehen. Der Bildungsurlaub kann im Verlaufe eines Berufslebens einmal bezogen werden; er dauert ein Semester.

Der Semesterkurs als erster Langzeitkurs erfreut sich in der bernischen Fortbildungslandschaft einer grossen Nachfrage. Dies bewegte die Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung in der zweiten Hälfte der achtziger Jahre zur Schaffung eines weiteren Langzeitangebotes. Dabei war klar, dass keine Verdoppelung des Semesterkurses angestrebt werden sollte, sondern ein weiteres Bildungsurlaubsangebot entwickelt werden musste. Dieser neue *Langzeitkurs2* (Lzk2) ist hier Gegenstand der Darstellung.

### 2. Der theoretische Hintergrund unseres Kurses

Für die Praxis ist es kein Geheimnis mehr, dass Lehrkräfte in ihrem alltäglichen Handeln auf Schwierigkeiten stossen, denen weder mit pädagogischen noch mit didaktischen Theorien und noch weniger mit Lerntheorien wirksam und nachhaltig beizukommen ist. Den vielfältigen Erklärungsversuchen für diese Diskrepanz von Theorie und Praxis ist grösstenteils eines gemeinsam: Ein handelndes Individuum mit seinen subjektiven Theorien steht wirkmächtig dazwischen, handle es nun konsistent oder inkonsistent zu seinem Alltagswissen. Dem Insgesamt an berufsbezogenen Theorien gelingt es offensichtlich nicht, die Lehrkraft in ihrem Handeln so zu steuern, dass die

postulierten Effekte im erwarteten Mass eintreten würden. Unterrichtsbezogenen Theorien kommt eine andere Funktion zu, als eine Lehrkraft in ihrem unterrichtlichen Handeln anzuleiten oder sogar zu programmieren. Jede Theorie ist auf Stabilität und Generalität, dagegen Handeln auf Flexibilität und Individualität angelegt. Es ist somit naheliegend, dass Handeln nicht allein durch theoretisches Wissen erzeugt und gelenkt werden kann.

Dies fanden wir auch in unserer Forschungsarbeit bestätigt<sup>1</sup>. In unserer Untersuchung vermittelten wir Lernenden der Lehrergrundausbildung psychologische Theorien zu einem definierten Sachverhalt. Wir arbeiteten mit zwei verschiedenen Lernverfahren. Danach gaben wir allen entsprechende Anwendungsaufgaben vor. In deren Lösungen jedoch fanden wir die vorgegebenen Kernaussagen der Theorien nicht wieder. Dagegen merkten wir, dass für die Lernenden deren Alltagstheorien, oder wie wir das nannten, das *erweiterte und umgebaute Vorwissen*, für die Lösung der Anwendungsaufgaben relevant waren.

Bezüglich der Anwendung von Wissen genügt Theoriekenntnis allein nicht. Vielmehr scheint der *aktive* und in unserer Arbeit neuartig entwickelte wissenschaftlich begründete *Auseinandersetzung*prozess mit „Theorie“, gepaart mit der beim Lernindividuum ausgelösten Bereicherung und Ausdifferenzierung des Alltagswissens, für kompetentes Handeln massgebend zu sein.

In unserer Arbeit gingen wir vom Wissen der Teilnehmenden aus. Erste Lernhandlung war, das vorhandene Wissen zu sammeln und zu ordnen. So kamen wir zum Vorwissen, was bei uns bedeutet, dass es sich um dasjenige Wissen handelt, das zum entsprechenden Lernzeitpunkt aktualisierbar und mit grafischen Mitteln darzustellen war. Das vorhandene Wissen lag also dem Lernenden sichtbar vor. Das Vorwissen bekam dadurch eine weitere Dimension, eine lokale. Danach erst kommt im Sinne einer neuen Partnerin die Theorie dazu. Erst auf dem Hintergrund der eigenen, individuellen Neukonstruktion des Alltagswissens wurde die Auseinandersetzung mit der wissenschaftlichen Theorie zu einem spannenden Lern-Ereignis.

Die wissenschaftliche Theorie wurde zur mehr oder weniger interessanten Partnerin, die die eigenen Konzepte herausforderte und dadurch bereicherte. Wissenschaftliche Theorien sind diejenigen Partner unseres Lernprozesses, die uns anregen, herausfordern und unser vorhandenes Wissen befragen. Ziel solcher Auseinandersetzung ist es, das vorhandene Wissen auszuweiten, abzuändern und umzubauen. Da nur umgebaut werden kann, was zuvor gebaut wurde, geben wir dem *Aufbau des subjektiven Wissens* des Lernenden angemessenen Raum, bevor externes Wissen dazu kommt. Als externes Wissen gelten nicht ausschliesslich die "klassischen Theorien". Ebenso anregend für die eigene Bewusstheit ist das Alltagswissen anderer Lernenden. Im Lernprozess sind also verschiedene und unterschiedliche Partner gefragt. Es gibt aber keinen echten Partneraustausch, bevor nicht alle Beteiligten zuerst ihre Standorte bestimmt haben. Theorien haben ihren definierten Platz. Diese Grundvoraussetzung für den partnerschaftlichen Austausch beim Lernen wird von den Lernenden noch zu wenig beachtet und gepflegt.

Hören wir noch kurz in unsere Alltagssprache. Sprechen wir nicht dann von „nährhaften Theorien“, wenn uns eine kognitive Anstrengung abverlangt wird, um vorliegende Aussagensysteme in das eigene Wissen einzuordnen? Ob allerdings eine nahrhafte Theorie zur Ernährung des Wissenskörpers führen kann, hängt stark von der mentalen Gourmetfähigkeit des Individuums ab. Dazu wäre nötig: Ich nehme mir Zeit.

<sup>1</sup> Hugi, R. (1991) *Die Bedeutung der Vorwissensorganisation beim Lernen*. Eine didaktische Konzeption. Dissertation (Universität Freiburg). Bern: Eigenverlag des Autors.

Ich genieße Stück für Stück. Ich esse mit den Augen. Ich bin einmal ersättlich. Ich brauche die Ruhe der Verdauungszeit.

Diese Ausdifferenzierung der eigenen Bewusstheit der Teilnehmenden unter pädagogischen, didaktischen und psychologischen Aspekten betrachten wir als Ziel unserer Kursarbeit. Das Aktualisieren, Strukturieren und Darstellen des eigenen Wissens, wie auch die anschliessende Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Partnern, wählen wir als Methode. Dieses Lernen ist unabdingbar mit der eigenen Lerngeschichte und der eigenen Persönlichkeit des Kursteilnehmenden verbunden. Die Teilnehmenden erreichen deshalb *mehr Bewusstheit über sich selbst und über ihr alltägliches Handeln*.

### 3. Kursstruktur und Arbeitsschwerpunkte

In der Vorphase des Lzk2 besuchen wir die künftigen Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer in der Schule, um im gemeinsamen Gespräch und in der gemeinsamen Betrachtung ihres Handelns die Interessensschwerpunkte ihres Lernens zu definieren. Danach benutzen wir ein Wochenende zur gegenseitigen Darstellung der individuellen Interessensschwerpunkte. Gemäss unserem oben erwähnten Ansatz dient dieser Austausch auch dazu, dass sich alle ihres beabsichtigten Arbeitsschwerpunkts noch klarer werden. Teilnehmende mit thematisch ähnlich gelagerten Interessen bilden zusammen eine Projektgruppe.

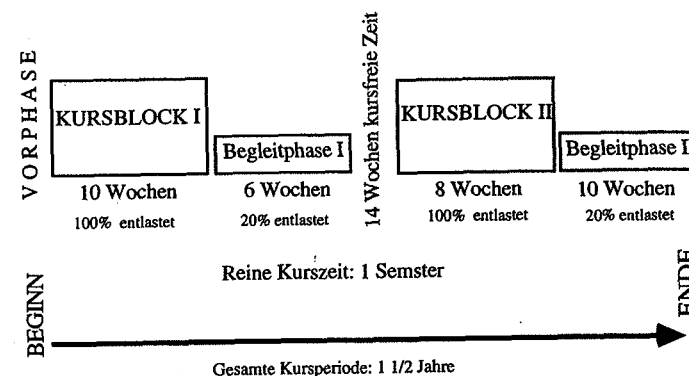


Abbildung 1: Kursstruktur Lzk2

Die *einsemestrige Kurszeit* wird auf zwei Quartale aufgeteilt (vgl. Abb. 1). Jeder Kursblock dauert somit zirka 8 bis 10 Wochen. Innerhalb dieser Kursblöcke sind zwei grundsätzlich verschiedene Wochentypen eingebaut. Die *Projektwochen*, in denen die Teilnehmenden an ihren Interessensschwerpunkten innerhalb der Projektgruppen arbeiten. Darin werden sie von der Kursleitung intensiv begleitet. Ziel dieser Projektarbeit ist es, im ausgewählten *Arbeitsschwerpunkt mehr Bewusstheit* zu erlangen. Gemäss unserem theoretischen Hintergrund sind die Arbeitsmethoden einerseits individuelle Analysen und Entwicklungen, andererseits Auseinandersetzungen innerhalb der Projektgruppe bzw. mit dem ganzen Kurs, Studium von Literatur, Kontakte zu externen Fachpersonen u.a.m. Jeder Teilnehmende entwickelt sein eigenes Wissenskonzept zu seinem Interessensschwerpunkt. Zwischengelagert finden *Reitwochen* statt. Diese werden von der Kursleitung geführt und dienen der intensiven *Bewusstwerdung der eigenen Person*.

Das Wesentliche an unserem Kurskonzept ist, dass wir in jedem Fall den Teilnehmenden die Auflage machen, die im Verlauf der Kursarbeit erlangte mehrschichtige Bewusstwerdung *konkret* in die Praxis umzusetzen. Deshalb folgt nach jedem quartalen Kursblock eine mehrwöchige *Begleitphase*. Darin eingebaut sind Unterrichtsbesuche durch die Kursleitung, gegenseitige Unterrichtsbesuche der Kursteilnehmenden und vierzehntäglich eine von der Kursleitung gestaltete und in unserem Kurszentrum durchgeführte Veranstaltung.

So werden die entwickelten Erkenntnisse und die gewonnene Bewusstheit in das Alltagsfeld der Lehrkraft integriert. Unseren Teilnehmenden versuchen wir damit auch einsichtig zu machen, dass die tägliche Arbeit am Gewinnen von mehr Bewusstheit über sich selbst und über sein Handeln ein tragfähiger Spannungsbogen eines lebenslänglichen Lehrberufes sein kann.

#### 4. Evaluation

##### 4.1 Allgemeines

Die persönlichen und didaktischen Bewusstseinerweiterungen der Teilnehmenden, die sie über die Prozesse der eigenen Wissensentwicklung, verschränkt mit unterschiedlichsten und intensiven Auseinandersetzungen (mit der Kursleitung, anderen Teilnehmenden, im Literaturstudium, mit Experten) erreicht haben, führen zur handlungswirksamen Basis für die Weiterentwicklung des je individuellen Berufshandelns. Dies lässt sich unschwer von unserer Theorie (siehe oben) herleiten. Finden wir dies aber auch in der Praxis wieder? Eine Antwort dazu liefern unsere *Evaluationen*, die auf zwei Ebenen laufen. Einerseits befragen wir die Teilnehmenden, und andererseits befragen wir die Schülerinnen und Schüler unserer Teilnehmerinnen und Teilnehmer.

In einem ersten Teil stellen wir die hauptsächlichen Ergebnisse der Schülerbefragung vor. Anschließend geben wir wesentliche Ergebnisse der Schlussevaluation der Teilnehmenden des Pilotkurses wieder. Nach einem Jahr Distanz zum Kurs werden wir bei den Kursabsolventen nochmals anknöpfen, um hinzören zu können, was sich weiter entwickeln konnte oder was im berühmten Sand lautlos versickerte.

##### 4.2 Schülerbefragung

Die Kursleitung erstellte einen ausformulierten *Grundfragebogen* und legte diesen den Teilnehmenden vor. Die Fragen betrafen die Wahrnehmungen der Schüler im Bereich *Unterricht allgemein* und im Bereich ihres *konkreten Arbeitens*. Die Teilnehmenden passten die vorgegebenen Fragen dem Verständnisniveau der entsprechenden Stufe (Kleinklasse bis Gymnasium) an. Ebenso konnten sie, je nach Bedarf, eine bis zwei spezifische Fragen beifügen. Die Kursleitung sammelte die so ergänzten Fragebogen ein, schrieb davon die Reinschrift und reproduzierte diese gemäss den Klassengrößen. Ein Informationsdeckblatt als Vorspann des Fragebogens orientierte die Schülerinnen und Schüler über die Absichten und Ziele der Befragung. Ebenso legten wir darin fest, dass die Fragebogen jeder Klasse am Schluss vom Klassenchef, von der Klassenchefin einzusammeln und mit dem beigelegten Couvert direkt uns zurückzusenden sind. Es war uns ein Anliegen, dass die ganze Befragung anonym ablaufen konnte. Die Lehrerinnen und Lehrer konnten sich auf das Austeilen der Fragebogen beschränken und bekamen die Originalantworten nie zu Gesicht.

Die Kursleitung sammelte die per Post zurückgesandten Fragebogen, definierte die Analyseeinheiten, grupperte die Antworten in unterschiedliche Kategorien und verdichtete so die Informationsmenge.

Die Teilnehmenden formulierten die von ihnen selbst erwarteten Schülerantworten ebenfalls. Damit konnten wir einen wesentlichen Aspekt der qualitativen Analyse der Daten vornehmen und unseren Teilnehmenden den Vergleich ermöglichen, zwischen dem, was sie als Weiterentwicklung beabsichtigten und in den Schüleraussagen nun zu erwarten wagten, und dem, was bei ihrer Schülerschaft wahrgenommen wurde und demzufolge bei Schülerinnen und Schülern angekommen ist.

Die Ergebnisse sind primär für die Teilnehmenden bestimmt. Wir führten Einzelgespräche darüber. Für die Evaluation unseres Kurskonzeptes ist aber auch bedeutend, wie das Gesamtergebnis einzelner Elemente der Befragung für alle Teilnehmenden aussieht. Deshalb bündelten wir die Aussagen der Befragten in die Kategorien *Didaktik, Lernen, Klima*, und innerhalb dieser Kategorien teilten wir sie in die Ausprägung *stützend* und *befragend*. Mit *stützend* meinen wir, dass die vorliegende Aussage vor- teilhaft sei und die damit angesprochene Verhaltensweise oder Situation erhalten bleiben sollte. *Befragend* dagegen meint, die Lehrkraft werde durch die vorliegende Antwort in Frage gestellt, und sie müsse sich zu dieser Aussage ihre Gedanken machen.

##### A) Ergebnisse zur Frage:

„Was hat sich im Unterricht Deines Lehrers verändert?“

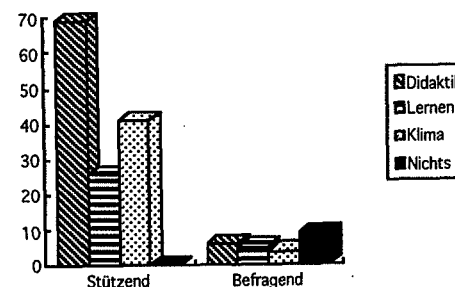


Abbildung 2

Die meisten Schülerinnen und Schüler nehmen demnach eine Veränderung wahr, die am stärksten beim didaktischen Handeln des Lehrers liegt, wobei sich das Unterrichtsklima und ihr eigenes Lernverhalten nach dem Kursbesuch ihrer Lehrkraft ebenfalls markant verändert haben. Die Mehrzahl der Schüleraussagen hat eine *stützende* Qualität. Beispiele von Aussagen zu den Kategorien sind in der nachfolgenden Aufstellung (Tabelle 1) ersichtlich.

DIDAKTIK	KLIMA	LERNEN
<b>STÜTZEND</b>	<b>STÜTZEND</b>	<b>STÜTZEND</b>
mehr Selbständigkeit	lockerer	lerne besser
mehr Gruppenarbeit	bessere Stimmung	lerne leichter
mehr Projektarbeit	interessanter	arbeite weniger hart
wir werden nun gefragt	lebendiger	verstehe ihn besser
Struktur im Unterricht	geht besser auf uns ein	ich kann selber einteilen
mehr Spiele	hat mehr Schwung	ich übe lieber und mehr
freiere Arbeit	ist offener für Probleme	kann besser vorbereiten
Wochenplan	spannend	gute Unterstützung
geht schneller vorwärts	abwechslungsreich	ich kann nachfragen
hat besseres Lernsystem	unterhaltender	
macht mehr Proben	ist nun einfühlbar	
<b>BEFRAGEND</b>	<b>BEFRAGEND</b>	<b>BEFRAGEND</b>
macht es im Unterricht schlechter	viel strenger geworden	Lernen ist immer noch langweilig
Übungen weniger gut		
geht zu schnell vorwärts		

Tabelle 1

## B) Ergebnisse der Frage

„Was ist in Deinem Arbeiten anders geworden?“

Diese Frage soll uns zeigen, ob und wie sich der Bereich des Arbeitens, d.h. des aktiven Lernens der Befragten weiterentwickeln konnte.

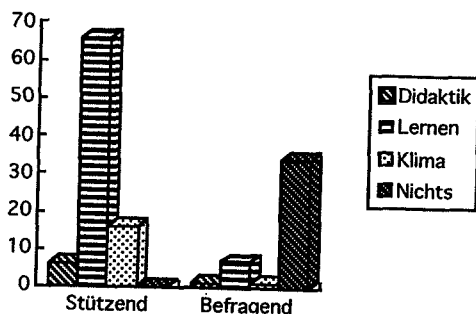


Abbildung 3

Das Datenbild (Abb. 3) zeigt, dass die meisten Befragten sich klar darüber äussern, dass sich in ihrem Lernen generell etwas zum Positiven verändert hat. Nehmen wir die 138 Befragten und die 66 positiven Aussagen zur Kategorie *Lernen*, so können wir sagen, dass die Hälfte aller befragten Schülerinnen und Schüler eine Lern- und Arbeitsverbesserung wahrgenommen hat. Es ist in diesem Sinne aber auch erwähnenswert, dass sich zirka 1/4 der Befragten dahin äusserten, sie hätten keine Veränderung in ihrem konkreten alltäglichen Handeln festgestellt.

Die Ergebnisse machen deutlich, dass im *Lehrerhandeln*, im *Klassenklima* und im *Arbeitsbereich der Schülerinnen und Schüler* nach dem Besuch des Lzk2 Veränderungen stattgefunden haben, die die Schülerinnen und Schüler wahrnehmen und die sie zum grössten Teil als positiv, d.h. stützend erachten.

Die meisten Tn des Lzk2 sind bei der Besprechung ihrer Ergebnisse überrascht, dass ihre Schülerinnen und Schüler so viel Veränderung in ihrem Lehrersein wahrgenommen haben. Dies vor allem darum, weil die Lehrerinnen und Lehrer selber glaubten, doch nur ganz wenig in ihrem Handeln geändert zu haben. Interessant dabei ist auch, dass einzelne Tn im Kurs äusserten, sie hätten vielleicht doch nicht genügend konkret Umsetzbares für ihren Schulalltag erarbeiten können, wogegen die Schülerbefragung an den Tag bringt, dass die Klassen gerade bei diesen Lehrkräften eine bedeutende Veränderung wahrgenommen haben.

Generell darf man aus diesen Ergebnissen schliessen: Es hat sich einiges verändert in den verschiedenen Schulstufen. Wir Lehrerinnen und Lehrer brauchen Sach- und Berufswissen. Und wir müssen eine vielseitig fähige, wachstumsinteressierte und bewusst handelnde Persönlichkeit sein, wenn wir erfolgreich mit Schülern Schule machen wollen. Dies haben wir mit unserem Kurskonzept realisiert und aufgrund dieser Befragungsergebnisse überprüfen können. Desgleichen laufen unsere Bestrebungen auch dahin, dass in Zukunft möglichst wenig Schülerinnen und Schüler unserer Teilnehmenden *keine* Veränderung feststellen können.

## 4.3 Teilnehmerbefragung

Wir befragten die Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer über verschiedene Aspekte des Kurses, aber auch über ihre wahrgenommenen Veränderungen bei sich selbst. Wir möchten in diesem Rahmen lediglich einige Aussagen aus den letztgenannten Rückmeldungen zitieren. Die hier aufgeführten stützenden und befragenden Nennungen entsprechen in etwa dem Verhältnis der erhaltenen Rückmeldungen.

STÜTZEND	BEFRAGEND
Ich habe wieder Freude an der Arbeit.	Es war schwierig, so lange selber an eigenen Themen zu arbeiten.
Ich handle nun vielfältiger in meinem Berufsalltag.	Beim eigenen Wissen verweilen ist viel anspruchsvoller als ich gedacht hatte.
Ich konnte viel von dem Druck, den ich mir täglich selber machte, auflösen.	Wieder so ganz Lerner sein ist schwierig.
Ich konnte meine Sprache in der Math verbessern, und meinen Schülern geht das Lernen nun wesentlich einfacher.	
Ich habe Lernspiele entwickelt und angewandt.	
Ich kann nun alltägliche Mechanismen meines Handelns erkennen und schrittweise verändern.	
In der Begleitphase habe ich den Wert des Kurses erst richtig erkannt.	
Das Lernersein hat mir sehr viel Verständnis für meine Schülerinnen und Schüler gebracht. Ich habe mich im Lernersein fortgebildet.	

Insgesamt zeigt es sich, dass die Lehrkräfte in diesem Kurs mehr Bewusstheit in ihrem Handeln erreichen und auch umsetzen konnten. Wir haben auch gemerkt, dass es für unsere Teilnehmenden sehr anspruchsvoll ist, den mühsamen Weg des aktiven Lernenden wieder gehen zu müssen. Dass sich dieses Lernsystem aber in der Umsetzung bewährt, das freut uns natürlich besonders.

Es ist klar, dass wir an Einzelteilen des Kurses weitere Entwicklungsarbeit leisten müssen. Jeder Kurs wird wieder so neu, wie wir als Kursleitung neu geworden sind. Was bleiben wird, ist die achtungsvolle Haltung, die wir unseren Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmern entgegenbringen.