

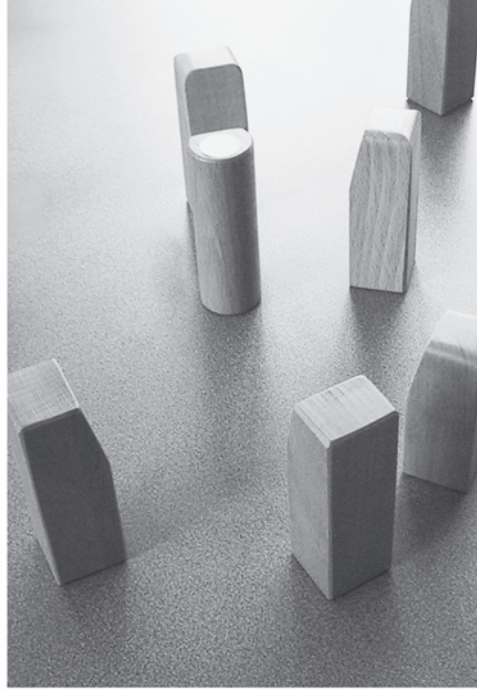


Innovative Ansätze konstruktiven Lernens

Helmut Altenberger,
Peter Schettgen, Martin Scholz
(Hrsg.)



PRAKTISCHE ERLEBNISPÄDAGOGIK
vormals Fachverlag Dr. Sandmann



Innovative Ansätze konstruktiven Lernens

Helmut Altenberger,
Peter Schettgen, Martin Scholz
(Hrsg.)



PRAKTISCHE ERLEBNISPÄDAGOGIK

vormals Fachverlag Dr. Sandmann



Wichtiger Hinweis des Verlages: Der Verlag hat sich bemüht, die Copyright-Inhaber aller verwendeten Zitate, Texte, Bilder, Abbildungen und Illustrationen zu ermitteln. Leider gelang dies nicht in allen Fällen. Sollten wir jemanden übergangen haben, so bitten wir die Copyright-Inhaber, sich mit uns in Verbindung zu setzen.

Inhalt und Form des vorliegenden Bandes liegen in der Verantwortung der Herausgeber bzw. der Autoren.

Bibliografische Information Der Deutschen Bibliothek
Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

ISBN 3-934 214-99-1

Verlag ZIEL – Zentrum für interdisziplinäres erfahrungsorientiertes Lernen GmbH
Neuburger Straße 77, 86167 Augsburg
1. Auflage 2003

Herausgeber der Reihe Prof. Dr. Werner Michl, Annette Reiners, Prof. Dr. Jürgen Sandmann

Grafik und Layoutgestaltung Petra Hammerschmidt, **alex media GbR**
Heilig-Kreuz-Straße 24, 86152 Augsburg

Druck und buchbinderische Verarbeitung Kessler Verlagsdruckerei
Michael-Schäffer-Straße 1
86399 Bobingen

© Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie oder einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung von ZIEL reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Gedruckt auf Recystar matt (100% Altpapier, "Blauer Engel")



Inhaltsverzeichnis

Innovative Ansätze konstruktiven Lernens

Vorwort der Herausgeber	6
Orientierende Beiträge	13
Horst Siebert	
Lernen systemisch-konstruktivistisch betrachtet	14
Günter Amesberger	
Konstruktiv Lernen – Was geschieht, wenn „anderes Lernen“ in den Blick kommt?	28
Peter Higgins	
Outdoor Education: Keeping Learning Complex	48
Heinz Mandl & Brigitta Kopp	
Auf dem Weg zu einer neuen Lehr-Lern-Kultur	70

Systemische Zugänge 89

Burkhard Bösterling & Iris Brünjes

Open Space Konferenzen und Großgruppenarbeit als systemische Intervention . . 90

Burkhard Bösterling & Hartmut Fritz

Systemische Organisations- und Strukturaufstellungen in Führung und Beratung . . 106

Günter Schricker

Lernen mit Systemaufstellungen im Bereich der Erwachsenen-,
Berufs- und Lehrerbildung 120

Martina Schwarz-Geschka

Grundlagen der Szenariotechnik 136

Michael Wagner

Transfer gibt es nicht – alles ist Transfer 148

Projektberichte und Aspekte 163

Beate Einetter

Lern- & Sportcamp – Ganzheitliches Lernmanagement für Schüler 164

Jürgen Einwanger

Risk'n'fun – Peer-group-education bei Risikosportarten 176

Konrad Kleiner & Hubert Feurstein

Eigener Stil – tieferer Sinn: Laufen, wovon man nicht sprechen kann 188

Wolfgang Naak & Volker Walz

Erlebnisorientiertes Lernen in Schule und Unterricht 210

Hans-Jochen Wagner

Aktivpark „Bergheide“ 236

Silvia Beschorner

Bericht zur Kongressevaluation „erleben und lernen 2002“ 250

Vorwort der Herausgeber

Lernen ist ein zentraler Baustein unserer *conditio humana*. Ohne Lernen sind menschliche Entwicklung und Veränderung – ist Fortschritt – nicht denkbar. Von daher haben die Sozial- und Erziehungswissenschaften sich schon immer dafür interessiert, wie das menschliche Lernen funktioniert und wie man es optimal gestalten kann.

Umgekehrt sind von den Geistesströmungen und Paradigmenwechseln innerhalb der Sozialwissenschaften wesentliche Impulse auf das Verständnis menschlicher Lernprozesse ausgegangen. Waren die ersten Modellvorstellungen des Lernens noch vorwiegend durch behavioristisches, neuropsychologisches, psychoanalytisches, humanistisches, symbolisch-interaktionistisches oder auch sozial-kognitives Gedankengut geprägt, so hat spätestens mit Beginn der 90'er Jahre eine neue Sichtweise Einzug gehalten und das pädagogische Denken und Handeln über die Jahrtausendwende hinweg nachhaltig beeinflusst. Die Rede ist von „Konstruktivismus“ und „Systemtheorie“, ohne dass man diesen Begriffen auf den ersten Blick ansehen kann, was sie meinen und worauf sie abheben.

Vordergründig betrachtet, geht der Konstruktivismus davon aus, dass „Wirklichkeit“ immer schon „erlebte Wirklichkeit“ ist. Was ist, ist nicht einfach gegeben, sondern entsteht als Produkt aktiver Sinnstiftung aus der Perspektive der Beobachter eines Geschehens. Es wird *konstruiert*. Es sagt im Ergebnis mehr über die Beobachter aus als über die scheinbaren Fakten. Und es wird zur Grundlage von Orientierungsrastern und Deutungsmustern, die das Handeln der Beobachter leiten. Die Systemtheorie trifft Annahmen darüber, wie Sinn und Bedeutung geschaffen werden, so dass wir uns im Rahmen (!) einer akzeptierten und relativ stabilen Ordnung bewegen können, die Verhaltenssicherheit herstellt. Nach Auffassung der Systemtheorie liegt Sinn nicht „in“ den Dingen, sondern wird aus deren Kontext erschlossen. Sinn wird erzeugt, wenn etwas „in Verbindung mit“ und „in Beziehung zu“ gesetzt wird. Darin zeigt sich zugleich das *systemische* Moment von Erleben und Handeln, denn sinnvolle Ordnungen werden nicht über einzelne Ereignisse, Tatsachen oder Begebenheiten etabliert, sondern durch deren Verhältnis zueinander.

Ein Blick hinter die Kulissen von Konstruktivismus und Systemtheorie lässt rasch deren „interne Variationsbreite“ sichtbar werden. Es handelt sich um alles andere als jeweils monolithische, homogene und in sich geschlossene Gedankengebäude. Vielmehr ist eine große Mannigfaltigkeit erkennbar, die geschichtlich den Beiträgen höchst verschiedener Wissenschaftsdisziplinen zu verdanken ist: Biologie (Maturana, Varela), Soziologie (Parsons, Luhmann), Familientherapie (Selvini-Palazoli, Stierlin, Hellinger), Ökologie/Physik (Capra), Kommunikationstheorie (Bateson, Watzlawick), Kybernetik (Bertalanffy, von

Foerster) usw. Die Lage wird noch unübersichtlicher, wenn man bedenkt, dass die vorgelegten Entwürfe im Laufe der Zeit weiter entwickelt, modifiziert und diversifiziert wurden. Da hier nicht der Platz ist, auf diese Akzentsetzungen detaillierter einzugehen, sollen nur einige verallgemeinerbare Grundannahmen destilliert und in ihrer Bedeutung für das Verständnis von Lernprozessen thesenartig vorgestellt werden (vgl. dazu auch den Beitrag von Siebert in diesem Band):

1. *Mythos „Objektivität“*: Es gibt keine „objektive“ Wirklichkeit, sondern nur Beobachtungen der Wirklichkeit als einziger (sozial relevanter) Realität. Die Bilder der Wirklichkeit sind das einzige, was wir von ihr haben. Das bedeutet, dass eine objektive Diagnose der Lernsituation nicht möglich ist: Sie wird von Schülern, Lehrern, Politikern, Managementtrainern, Erlebnispädagogen, Auftraggebern usw. unterschiedlich betrachtet und behandelt.
2. *(Selbst-)Beobachtung*: Worauf Personen in einem Lernsetting achten, das offenbart, wie sie Wirklichkeit ordnen. Nur wenn sie jeweils betroffen sind, werden sie reagieren. Über Rückmeldungen können die Beteiligten erfahren, ob ihre Situationsdefinitionen von anderen akzeptiert oder verworfen werden. Da alle Beobachter des Geschehens sind, müssen die Beobachtungen reguliert und koordiniert werden, damit kein Chaos der Sichtweisen resultiert.
3. *Grenzen und Sinn*: Beobachtungen können auf zweierlei Weise gesteuert werden: durch Grenzziehung (Ausblendung) oder durch die Anbindung an ein Bezugssystem. Liegt ein Bezugsrahmen für den Lernprozess vor, müssen einzelne Ereignisse (Themen, Fakten usw.) sinnvoll eingeordnet werden. Wenn ein Bezugsrahmen fehlt, unklar oder widersprüchlich ist, dann muss er klar herausgearbeitet werden. Dabei gilt es zu beachten, dass die pädagogisch Aktiven es nicht von vornherein „besser wissen“: Wissen ist vielmehr im Lernsystem verteilt, so dass es darum geht, es für alle „anschlussfähig“ zu machen.
4. *Beziehungen statt Elemente*: Elemente eines Lernsystems sind nicht Personen, sondern Handlungen, Handlungsvoraussetzungen und -folgen. Beispiel: „Ein Schüler ist faul“. Aus systemisch-konstruktivistischer Perspektive ist nicht der Fall an sich interessant, sondern die Frage nach den zeitlichen, sozialen und sachlichen Zusammenhängen: „Wer hat die Faulheit beobachtet? Was geht der Faulheit voraus? Und was (z. B. welche Belohnung) folgt ihr bzw. erhält sie aufrecht?“ Eingriffe ins Lernsystem sind nicht perfekt steuerbar, da lediglich „Störungen“ (Irritationen, Perturbationen) ausgelöst werden können, die zu einer nur begrenzt vorhersehbaren Rekonfiguration der (internen und externen) Systembeziehungen führen.

5. *Zeitlichkeit*: Die systemisch-konstruktivistische Perspektive betont die Veränderung von Beziehungen und der Beziehungen von Beziehungen („Mustern“) über die Zeit hinweg. Nichts bleibt wie es ist. Innerhalb komplexer, interdependenter Wirkungsnetze sind Rückkoppelungen zu erwarten, die Lernprozesse „dämpfen“ oder beschleunigen können. Aus pädagogischer Sicht erscheint es ratsam, mit zeitlich verzögerten Wirkungen und nicht-beabsichtigten Lerneffekten zu rechnen. Darüber hinaus empfiehlt sich ein Denken in langfristigen Entwicklungen oder Zyklen.
6. *Gegen den pädagogischen Macher-Mythos*: Die „frohe“ (weil entlastende), vielleicht aber auch narzißtisch kränkende Botschaft für alle pädagogisch Tätigen lautet, dass es nicht (allein) auf die Lehrperson ankommt: Sie ist kein omnipotenter Gestalter des Lernprozesses, sondern selbst in zirkulärer Weise in die Wechselwirkungen und Rückkoppelungen eingebunden, die im Netzwerk der Lehr-/Lernbeziehungen existieren (und die darüber hinaus häufig auch strukturell reguliert werden, z. B. durch die Organisation einer Schule oder Universität). Aus systemisch-konstruktivistischer Perspektive sind Lehrkräfte keine autonom oder souverän Handelnden: Ihre Einwirkung beschränkt sich auf die Änderung von Fremd- und Selbstwahrnehmungen.
7. *Systemlernen*: Wenn (personale oder soziale) Systeme lernen, geht es immer um die Veränderung von Beziehungsmustern und Verfahren der Informationsverarbeitung. Lernen ist dann „erfolgreich“, wenn durch die vorgenommenen Umstellungen (bei der Auswahl von Informationen oder Handlungsweisen) vorhandene Erwartungen seltener enttäuscht werden (bzw. Handlungsabsichten und -ergebnisse besser miteinander koordiniert werden können). Lernfähigkeit setzt die Bereitschaft voraus, überkommene Denk- und Handlungsroutinen aufzugeben und Mehrdeutigkeit sowie Wahlmöglichkeiten zuzulassen. Lernen bedeutet in diesem Sinne immer auch Verlernen, d. h. das Ersetzen alter Strukturen, Kopplungen und Verbindungen durch neue.

Wie die hier skizzierten Grundannahmen die pädagogische – insbesondere „erlebnis-pädagogische“ – Arbeit beeinflusst und verändert haben, davon handelt dieses Buch. In ihm sind Inhalte und Ergebnisse des 4. Internationalen Kongresses „erleben und lernen“ zusammengetragen, der am 11./12. Oktober 2002 an der Universität Augsburg stattfand, und auf dem namhafte Fachvertreter ihre Positionen und Projekte in Workshops, Foren und Vorträgen präsentiert haben. Mit diesem Kongress wurde zum ersten Mal auch eine tradierte Systemgrenze überwunden: Mit den bewährten Einsatzgebieten erlebnispädagogischer Modelle und Methoden, die vornehmlich im Bereich der pädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen liegen, wurde das Feld der beruflichen Weiterbildung mit seinen verschiedenen Facetten der Personalentwicklung (z. B. Teambuilding, Managementtraining)

„strukturell gekoppelt“. Die damit erstmals geschaffene Möglichkeit des „Blicks über den Zaun“ und des „Lernens voneinander“ wurde – wie unsere Evaluierungen zeigen – von den Teilnehmern des Kongresses nicht nur begrüßt, sondern auch intensiv genutzt. So hat das Motto des Kongresses „Konstruktiv lernen: draußen & drinnen“, in dem sich ein systemisch-konstruktivistischer Schwerpunkt artikuliert, rekursiv auch die Gestaltung des Kongressprogramms und der Lernbedingungen vor Ort geprägt. Das weite Spektrum zwischen klassisch-erlebnispädagogischen Tätigkeitsfeldern und modernen Formen der betrieblichen Erwachsenenbildung spiegelt sich dementsprechend auch in den Beiträgen, die in der vorliegenden Dokumentation enthalten sind.

Das Buch ist in drei Hauptkapitel gegliedert:

1. *Orientierende Beiträge*
(Siebert, Amesberger, Higgins, Mandl & Kopp)
2. *Systemische Zugänge*
(Bösterling & Brünjes, Bösterling & Fritz, Schrickner, Schwarz-Geschka, M. Wagner)
3. *Projektberichte*
(Einetter, Einwanger, Kleiner & Feurstein, Naak & Walz, H.-J. Wagner, Beschorner)

Während die *Orientierenden Beiträge* aus einer theoretischen Perspektive die allgemeine Bedeutung systemisch-konstruktivistischer Modelle für eine handlungs- und erfahrungsorientierte Pädagogik herausarbeiten, werden diese Überlegungen im Kapitel über *Systemische Zugänge* speziell im Hinblick auf die Didaktik und Methodik weitergeführt und anhand konkreter Anwendungsbeispiele veranschaulicht. Die Projektberichte des letzten Kapitels geben einen kaleidoskopartigen Überblick über verschiedene Umsetzungsmöglichkeiten und -grenzen einer systemisch-konstruktivistisch inspirierten (Erlebnis-)Pädagogik, indem sie Praxisfälle beschreiben und die dabei gewonnenen Erfahrungen beleuchten.

Im letzten der dargestellten Projekte wird übrigens eine Evaluierung des Kongresses selbst vorgenommen: Im Rahmen der systemisch-konstruktivistischen Logik hatten wir den Anspruch, eine kritische Ergebnissichtung und Bilanzierung durchführen zu lassen, um über die so installierte Feedbackschleife wichtige Informationen zur Planung und Verbesserung weiterer Kongresse zu erhalten. Im genannten Beitrag wird zudem ein Messinstrument der Evaluierung vorgestellt, dass auch anderen Veranstaltern von Fachkongressen eine nützliche Hilfe bei der Organisation und Bewertung ähnlicher Weiterbildungsveranstaltungen sein kann.

Unser Anliegen ist es, im vorliegenden Band die Fülle und Vielschichtigkeit systemisch-konstruktivistischer Lernkonzepte in relevanten Ausschnitten darzustellen und nicht aus einer Metaperspektive zu bewerten. Wir meinen, dass gerade in der Heterogenität der Ansätze die Chance liegt, sich für das eigene pädagogische Denken und Handeln wertvolle Anregungen zu holen. Die Ausbeute dürfte um so größer sein, je offener und unvoreingenommener man den Beiträgen begegnet und je mehr man bereit ist, sich von den geschilderten Szenarien in konstruktivem Sinne „verstören“ zu lassen. Derartige Irritationen helfen, sich von eingefahrenen Denkgewohnheiten zu lösen, und wirken vitalisierend auf die Bildung neuer pädagogischer Herangehensweisen.

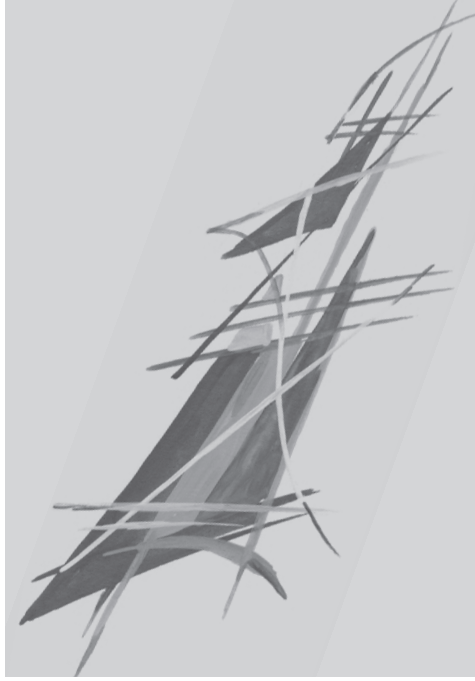
Damit soll nicht der unkritischen Übernahme des systemisch-konstruktivistischen Paradigmas das Wort geredet werden. Wie bei jeder theoretischen Modellbildung, werden auch hier bestimmte Hin-Sichten durch Weg-Sichten erkaufte: Affekte, emotionale Betroffenheit, Leidenschaften, Interessen, Macht und Moral sind Begriffe, die in der systemisch-konstruktivistischen Argumentation anscheinend nicht auftauchen oder zumindest nicht hinreichend integriert sind. Nichtsdestoweniger werden damit aber Phänomene benannt, die für die pädagogische Arbeit weit reichende Bedeutung haben und die theorieimmanent derzeit noch nicht zufriedenstellend behandelt werden können. Allerdings möchten wir in diesem Zusammenhang nicht weiter vorgreifen und den Leser ermuntern, im kritischen Umgang mit den Ansätzen selbst einen Standpunkt zu entwickeln.

Unser Dank gilt allen Autorinnen und Autoren, die sich mit ihren Texten am vorliegenden Band beteiligt und damit dieses Buch ermöglicht haben. Darüber hinaus danken wir Frau Beschorner für Ihr außerordentliches Engagement bei der Evaluierung des Fachkongresses. Als Herausgeber sind wir natürlich auch den anderen Mitgliedern in unserem Koordinationsteam zu Dank verpflichtet, deren Mitarbeit bei der Planung und Realisierung des Kongresses ganz wesentlich zum Gelingen des gemeinsamen Vorhabens beigetragen hat: Prof. Dr. Michael Jagenlauf (Hamburg), Prof. Dr. Werner Michl (Kempten) und Prof. Dr. F. Hartmut Paffrath (Augsburg). Dem ZIEL-Verlag, vertreten durch Alex Ferstl, Michael Rehm und Sibylle Schönert, verdanken wir wertvolle Unterstützung bei der operativen Umsetzung und Organisation des Kongresses sowie der damit verbundenen Fachausstellung. Dank gebührt darüber hinaus Dr. Walburga Sarcher, die uns mit großer Ausdauer und Sorgfalt bei den Korrekturarbeiten am Vorabdruck unterstützt hat. Dass der vorliegende Band erscheinen konnte, ist nicht zuletzt das Verdienst der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des ZIEL-Verlags, die mit unermüdlichem Einsatz und professionellem Sachverstand die Herausgabe des Werkes mitgestaltet und begleitet haben. Ein besonderer Dank gilt Herrn Prof. Dr. Wilfried Bottke, der als Rektor der Universität Augsburg so freundlich war, für unseren Kongress die Schirmherrschaft zu übernehmen. Und schließlich möchten wir uns beim Sozialreferat der Stadt Augsburg sowie der Kreissparkasse Augsburg bedanken, die uns für die Drucklegung des Werkes finanzielle Zuschüsse gewährt haben.

*Helmut Altenberger
Peter Schettgen
Martin Scholz*

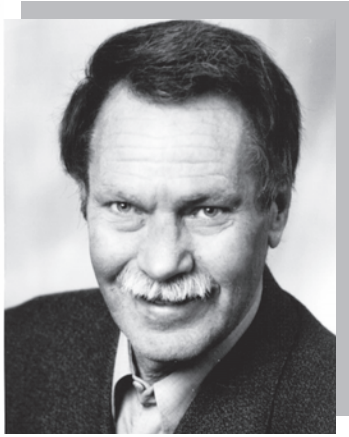
Augsburg, im Juli 2003





Orientierende Beiträge





Prof. Dr.

Horst Siebert

Institut für Erwachsenenbildung und
außerschulische Jugendbildung
Universität Hannover

Forschungsschwerpunkte:

Lehr- und Lernforschung (empirische Untersuchungen über Lehren und Lernen Erwachsener), Lern- und Erkenntnistheorien (Kognitionswissenschaft, Konstruktivismus, Systemtheorie), Umweltbildung

Aktuelle Projekte:

Wissenschaftliche Begleitung des Modellversuchs des bmb+f zur Entwicklung „Lernender Regionen“, Entwicklung eines universitären Studienganges Erwachsenenbildung in Rumänien und Bulgarien (in Zusammenarbeit mit dem Deutschen Volkshochschulverband), neue Entwicklungen der Umweltbildung

Email: eb@erz.uni-hannover.de

Website: <http://www.erz.uni-hannover.de/ieb/index.php>

Horst Siebert

Lernen systemisch- konstruktivistisch betrachtet

Neues Lernen – ein altes Thema

In der letzten Zeit ist in der Weiterbildungsdiskussion viel von neuem Lernen und neuen Lernkulturen die Rede. Dabei vermischen sich oft deskriptive und präskriptive Aussagen. Deskriptiv sind Feststellungen, dass heute anders gelernt wird als früher. Solche Aussagen müssen aber empirisch belegt werden. Präskriptiv sind Sätze über wünschenswerte Lernstile. Solche Sollenssätze bleiben aber folgenlos, wenn sie nicht mit den Fähigkeiten und Bedürfnissen der Adressaten in Einklang gebracht werden.

In der Bildungspraxis wächst offenbar ein Unbehagen an einer normativen Postulatpädagogik. So kommen Wiltrud Gieseke und Bernd Käßlinger auf Grund einer ExpertInnenbefragung zu dem Ergebnis: „Der nahezu von allen Expert/innen geäußerte Wunsch nach empirischen Untersuchungen über die neuen Lehr- und Lernkulturen ... kann durchaus auch als implizite Kritik an dem Gehalt vieler Publikationen zu diesem Thema gewertet werden. ... Es müsste mehr darum gehen zu fragen, wie lernen Erwachsene, und weniger, wie sollen Erwachsene lernen.“ (2001, S. 7 f.)

Man kann davon ausgehen, dass sich in den vergangenen Jahren die Lernanforderungen, die Lerninhalte, die Lernsituationen, die Lernmedien verändert haben, weniger dagegen die Lernkapazitäten und Lernstile. Auch wenn mit Hilfe eines Computers gelernt wird, so beinhaltet der Lernvorgang weiterhin Fähigkeiten der Informationsverarbeitung, der Strukturierung von Wissen, der Abstraktion, des Praxistransfers, der Bewertung und Ähnliches. Andererseits erfordert das Lernen am Bildschirm andere Lernleistungen als das Lernen mit Hilfe eines Buches oder das Lernen in einem Seminarraum.

Lernen ist ein multidimensionales und multifaktorielles Konstrukt. Lernen ist ein vielschillender „Regenschirmbegriff“, unter dem sich unterschiedliche Leistungen und Aktivitäten verschränken. Dass wir Klavier spielen, ein Gedicht aufsagen, Auto fahren, Menschenkenntnis, Französisch sprechen, Witze erzählen etc. als Lernresultate bezeichnen, ist eine gesellschaftliche Vereinbarung. Gelegentlich wird der Begriff so weit gefasst, dass er mit „Leben“ identisch ist. Dann ist allerdings zu fragen, ob der Begriff noch aussagekräftig und trennscharf ist.

Begriffe wie Lernen bilden keine objektive Realität ab, sondern sie verweisen auf etwas. Der Begriff ist nicht lebensnotwendig – für die alltägliche Lebensführung ist es nicht erforderlich, den Begriff Lernen zu kennen. Hilfreich ist der Begriff vor allem für pädagogische und erziehungswissenschaftliche Berufe.

Sprache ist erfinderisch. Neue Fachtermini machen auf vernachlässigte Aspekte und Perspektiven von Wirklichkeit aufmerksam. So ist in den vergangenen Jahren im Grenzbereich von Pädagogik und Organisationswissenschaft eine neue Terminologie entstanden, für die der Management-Begriff ein Schlüsselbegriff ist: Selbst-, Konflikt-, Ressourcen-, Wissens-, Skill-, Projekt-, Emotionsmanagement.

Es handelt sich dabei nicht nur um ein neues Vokabular, sondern auch um eine neue Sicht von Wirklichkeit, um ein Paradigma mit einem veränderten anthropologischen und soziokulturellen Bezugsrahmen.

Nicht selten beinhalten neue Begriffe nichts Neues, sondern Altbekanntes, zum Beispiel die Rede von personaler, sozialer, fachlicher, methodischer Kompetenz. Es ist ein Kennzeichen reflexiver Pädagogik, mit den eigenen Sprachschöpfungen und Wirklichkeitskonstruktionen selbstkritisch umzugehen und sich der eigenen Konstruktivität bewusst zu sein.

Reflexive Pädagogik ist ein Bestandteil reflexiver Modernisierung unserer Gesellschaft. „Die einfache Modernisierung im Sinne industriegesellschaftlicher Lebensformen und Rationalitäten soll verlassen werden zu Gunsten ihrer ‚reflexiven‘ Auslegung... Reflexiv heißt in diesem Zusammenhang, dass die Resultate und insbesondere die unbeabsichtigten Nebenfolgen von gesellschaftlichen Modernisierungen in das öffentliche Bewusstsein rücken und angemessene Problemlösungen herausfordern.“ (Brodell, 1997, S. 11)

Neuronale Netzwerke des Erkennens

Lernen ist (vor allem) eine Aktivität des zentralen Nervensystems; unsere neuronalen Netzwerke sind die Hardware des Lernens. Evolutionsgeschichtlich haben sich die neurophysiologischen Strukturen des menschlichen Wahrnehmens, Denkens, Fühlens und Vergessens seit Jahrtausenden nur geringfügig verändert.

Erweitert hat sich jedoch in den vergangenen Jahrzehnten das wissenschaftliche Wissen über die Leistungen und Mechanismen unseres Gehirns. Mit Hilfe komplizierter Apparaturen können die biochemischen Vorgänge und elektromagnetischen „Erregungen“ der Nervenzellen sichtbar gemacht werden. Es müssen keine Elektroden mehr implantiert werden, um die Aktivitäten des Gehirns zu registrieren, sondern Magnet- und Kernspintomografen lassen erkennen, welche Areale des Gehirns beim Sehen, Lesen, Reden, Denken aktiv sind.

Wolf Singer, einer der bekanntesten deutschen Neurowissenschaftler, fasst die Ergebnisse dieser Forschungen wie folgt zusammen: Wir sehen „uns einem extrem dezentral organisierten System gegenüber, in dem an vielen Orten gleichzeitig visuelle, auditorische oder motorische Teilergebnisse erarbeitet werden. Und diese koordiniert das Gehirn auf geheimnisvolle Weise zu einer zusammenhängenden Deutung von Welt.“ Und: „Im Laufe der Jahrtausende sind die Strukturen der verschiedenen Gehirnbereiche gleich geblieben. Vergrößert hat sich auf dem Weg vom niederen Wirbeltier zum Menschen nur das Volumen einiger Strukturen, allen voran das der Großhirnrinde. Dadurch hat sich die Verarbeitungskapazität drastisch vermehrt. Die im Laufe der Evolution neu hinzugekommenen Hirnrindenareale sind in zunehmendem Maße nicht mehr direkt an die Sinnesorgane gekoppelt, sondern beziehen ihre Informationen hauptsächlich aus den vorhandenen Hirnarealen.“ (Singer, 2001, S. 155 f.) Singer deutet damit die These der Autopoiese und Selbstorganisation unseres Gehirns an.

Erol Basar und Gerhard Roth machen auf die zentrale Funktion der Synapsen für Denk- und Lernprozesse aufmerksam: „Bau und Funktion der Synapsen entscheiden, in welcher Weise (ob erregend oder hemmend) und mit welcher Stärke eine Nervenzelle auf andere Nervenzellen einwirkt. Diese Einwirkung kann sehr abgestuft und zeitlich variabel sein. Die Synapsen werden als die eigentlichen ‚Schaltelemente‘ des Gehirns angesehen, denn ihr dynamisches Verhalten legt ganz wesentlich fest, in welcher Weise lokale Netzwerke ihre Arbeit leisten, nämlich ‚Informationen‘ (hier im Sinne von ‚Bedeutung‘ verstanden) zu verarbeiten... Veränderungen der synaptischen Dynamik betrachtet man daher als Grundlage von Lernen und Gedächtnis.“ (1997, S. 290 f.)





Univ.-Prof. Dr.

Günter Amesberger

Leiter der Abt. Sportpsychologie
Universität Wien

Arbeitsschwerpunkte:

Fortbildungsleiter für Integrative Outdoor-Aktivitäten und Arbeit in diesem Bereich, Erlebnistherapie, Sportpsychologische Beratung für SportlerInnen und Teams, Supervision und Führungstrainings

Forschungsschwerpunkte:

Evaluationsforschung im Bereich von Outdoor-Konzeptionen, Sportpsychologische Trainingsformen, Sportpsychologische Diagnostik

Email: guenter.amesberger@univie.ac.at

Website: <http://www.univie.ac.at/sportpsy/>; <http://www.ioa.at>

Günter Amesberger

Konstruktiv Lernen

Was geschieht, wenn „anderes Lernen“ in den Blick kommt?

Versatzstücke vielfältiger Lernperspektiven am Beispiel Schule

1. Vorbemerkungen

Systemisch-konstruktivistische Ansätze sind in Mode gekommen. Mit ihrer verstärkten Rezeption erfahren sie auch vielfältige Veränderungen, Vertiefungen und Entwicklungen.

Der folgende Beitrag zeigt am Beispiel Schule wie erlebnis- und handlungsorientierte Ansätze systemisch-konstruktivistisch gestaltet werden können. Es werden Möglichkeiten und Grenzen des Einsatzes systemisch-konstruktivistischer Strategien diskutiert. Die Ausführungen beruhen unter anderem auf den Erfahrungen und Forschungsergebnissen eines Projekts, in dem zwölf Schulklassen ein Schuljahr mit Outdoor- und Indoormethoden vor systemisch-konstruktivistischem Theoriehintergrund begleitet wurden. Dabei wurde u. a. das Ziel verfolgt, soziales Lernen und schulisches Lernen zu thematisieren. Das Projekt trägt den Titel „Gender Mainstreaming und Schulentwicklung von unten. Ein handlungsorientierter Ansatz mit dem Ziel, gesamtschulische Entwicklungsimpulse zu setzen und geschlechtergerechte Rahmenbedingungen und Handlungsoptionen zu ermöglichen.“ (Amesberger & Rosenbichler, im Druck) Es handelt sich dabei um ein vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur in Auftrag gegebenes Forschungsprojekt.

Anm.: Die Thematik Gender Mainstreaming bleibt in diesem Beitrag (um Komplexität zu reduzieren) unberücksichtigt. Es sei an dieser Stelle nur so viel angemerkt: Das Geschlecht, die Geschlechterkonstruktion und die systemischen Rahmenbedingungen, unter denen Geschlecht wirksam wird, haben bedeutsamen Einfluss auf Lernen sowie die Gestaltung, Wahrnehmung und Bewertung von Lernprozessen.

2. Zur Ausgangssituation im System Schule

Die Schule ist scheinbar trotz großer Reformbewegungen immer wieder in der Krise, bzw. wird ihr dies häufig unterstellt.

„Sie ist, so betonen die Kritiker, nicht mehr zeitgemäß und nicht mehr in der Lage, sich den veränderten Bedingungen unserer sozialen und gesellschaftlichen Wirklichkeit anzupassen.“ (Voß, 1998)

Dennoch gibt es eine große Palette an Initiativen, die Schule zu verändern! Hier nur einige:

- Schulautonomie → Schulentwicklung
- QIS – Qualitätssicherung in Schulen
- Laptop-Klassen
- Projektwochen
- Schule macht Film
- Sind Sie Pisa-fit?
- Der große Schultest findet heraus ...

Befragt man SchülerInnen, so sind deren Aussagen häufig ernüchternd. Auf generelle Fragen zur Beschreibung von Unterricht, bekommt man nicht selten entsprechend verallgemeinerte Antworten:

Zum Beispiel im Kontext Lernen:

(Ein Schüler) „Lernen in der Schule bringt eh nix ...“

(eine Schülerin führt fort) „Geographie braucht man nicht, Chemie braucht man nicht, Englisch braucht man nicht ...“

(Gegenstimme in der Gruppendiskussion durch einen anderen Schüler) „... nein braucht man schon ...“

(wieder die Schülerin) „Den Großteil lernst du sowieso nach der Schule.“

2.1 Fragestellung

Wie kommt es, dass es so schwierig scheint, angenehme, freudvolle und effektive Lernmethoden in der Schule zu etablieren? Also die Schule zu einem Ort des konstruktiven Lernens aller beteiligten Systeme zu machen?

Kann hier handlungsorientiertes Lernen mit Impulsen aus dem Outdoor-Bereich helfen, im schulischen Lernen, im Lernen von Fakten Impulse zu vermitteln, die die Lernsituation für LehrerInnen und SchülerInnen entlasten?

2.2 Was bedeutet „lernen“?

Um dieser Fragestellung nachzugehen, ist zunächst das systemisch-konstruktivistische Lernverständnis zu diskutieren. Aus dem folgenden Zitat können wir schon erkennen, dass Definieren die Freude der Konstruktivisten nicht ist:

„Die Suche nach einer Definition freut mich nicht besonders, da auf diese Weise stets eine konzeptionelle Grenze ins Leben gerufen wird. Sie könnten mich auch fragen: Was ist ein Tisch? Und meine Antwort wäre:

Ein Tisch hat vier Beine und einen flachen Deckel, auf den Kinder draufspringen können. Jetzt müssen wir klären, was der Unterschied zwischen einem Tisch, einem Pony und einem Pferd ist. Und schließlich wird es notwendig, über den Unterschied von lebenden Wesen und nichtlebenden Entitäten zu sprechen.

Das haben wir nun davon. Für mich hat jede Definition eine grundsätzliche Schwäche: Sie schließt aus, sie begrenzt.“ (Foerster, 1998, S. 105)

In der Literatur sind zum Begriff Lernen unzählige Definitionen zu finden. Die unterschiedlichen Definitionen orientieren sich an grundsätzlichen anthropologischen, erkenntnistheoretischen, gesellschaftspolitischen und psychologischen Positionen der jeweiligen Autoren.



PhD.

Peter Higgins

Biographical Statement

Peter's early career was as an environmental scientist before training as a teacher of outdoor education and biology. He is a member of a number of national and international advisory groups on outdoor and environmental education. These include several EU and UNESCO educational projects. He is an advisor to UK and Scottish Governments on outdoor and environmental education and related environmental issues. He has published over 60 articles and books on the philosophy and practice of outdoor education, particularly in relation to environmental and sustainability education; international comparative approaches to outdoor education; and recreational land-use issues in upland Scotland.

Correspondence Address

Head of Outdoor and Environmental Education
Moray House School of Education
University of Edinburgh
Holyrood Road
Edinburgh – Scotland
EH8 8AQ

Phone: +44 (0) 131 650 6597 (Direct)
+44 (0) 131 651 6520 (Messages)
Fax: +44 (0) 131 651 6521
E-Mail: Pete.Higgins@ed.ac.uk
Website: <http://www.education.ed.ac.uk/outdoored>

Peter Higgins

Outdoor Education: Keeping Learning Complex

The „right answer“ approach is deeply ingrained in our thinking. This might be fine for some mathematical problems, which do indeed have one right answer. The difficulty is that most of life isn't that way. Life is ambiguous.

Von Oech (1990)

Abstract

In modern education the conventional approach is to make efforts to simplify the learning process. This is done through the application of appropriate methods to a defined and increasingly prescriptive curriculum which is in itself compartmentalised into subjects with well-defined boundaries. However, most human interactions (with others as well as the natural and modified environment) are complex. Understanding this world and living and working within it requires awareness of relationships, connections and consequences. Whilst there may be ways in which the school curriculum might be changed to encourage learning and understanding of this type, extensive change seems unlikely. Direct experience outdoors is proposed as one way of achieving these learning outcomes. The question of relevant research in outdoor education is raised and several models are used to illustrate points. It is important to emphasize that such models can have no value other than in their use as „thinking machines“. Indeed it would be counter to the notion of engaging with complexity to suggest that education could be simplified in this way. Whilst I seek to make general points about these issues, the paper must be seen as primarily reflecting the situation in education in the UK.



Complexity and the big issues

At the outset of any such discussion a definition is required. Non-technical dictionary definitions cluster around „consisting of parts, composite; complicated“. Whilst this is a good basis modern philosophical discussions of complexity focus on its relationship with organisation, where complex phenomena „exhibit properties that do not exist at the lower level“ (Capra, 1997: 28). For example, the concept of temperature „is meaningless at the level of individual atoms where the laws of quantum theory operate. Similarly the taste in sugar is not present in the carbon, hydrogen and oxygen atoms that constitute its components“ (Capra, 1997: 28). Whilst these are drawn from science they are relatively simple concepts compared to the complexity of social interactions or the relationship between individuals and the physical world. Such examples serve to raise questions about the limitations of Cartesian rationality and reductionist approaches which have indisputably done much to aid our understanding of the world. There is clearly „something more“ in the whole than in the sum of the parts, and hence there is obvious merit in taking a holistic and integrated approach to understanding the world. This is clearly as true of individuals as it is of sugar.

Some thought should also be given to the issue of the areas between disciplines. Whilst I would not go as far as Sterling (1996: 36) who argues that „the relation between areas (is) more important than decontextualised studies“, a reductionist tendency will emphasize individual specialisms rather than the glue that holds them together. Interdisciplinarity is not best embraced by a group of subject specialists. To be sure they have their value but a fascination with the complex is a necessary precursor to an understanding of the whole.

It is in this context that I would like to consider the notion that many of our interactions with the world are „complex“ and discuss the range of meanings which may be associated with this. Perhaps the most obvious manifestation of complexity is in our relationships with others. Pick any person you know and think about the subtleties and nuances of that relationship. What do you really know about them and they about you? Add a third person to a conversation and the interactions might best be described as „social complexity“. Extending this notion to the multicultural society in which we now live and add the issues of equity and social justice and the result may be described as „cultural complexity“.

The genetic modification of a crop requires deep understanding of an organism in a number of ways and at various levels. This kind of science takes place at an interface between genetics, physiology and biochemistry and is provided as an example of „scientific complexity“. But this interface, complex as it might be, is highly controversial and has to take account of ecological principles and human perceptions, politics etc.

Whilst such an example has an environmental dimension it may be seen as a relatively local issue compared to an issue such as global climate change. This is now of such signi-



Prof. Dr.

Heinz Mandl

Institut für Pädagogische Psychologie
Ludwig-Maximilians-Universität München

Forschungsschwerpunkte:

Wissen und Handeln,
Wissensmanagement,
Transfer von Wissen,
Selbstgesteuertes und Kooperatives
Lernen,
Qualitätssicherung in der Weiterbildung

Email:

mandl@edupsy.uni-muenchen.de

Website:

<http://lsmandl.emp.paed.uni-muenchen.de/>



M.A.

Birgitta Kopp

Institut für Pädagogische Psychologie
Ludwig-Maximilians-Universität München

Forschungsschwerpunkte:

Gestaltung problemorientierter,
virtueller Lernumgebungen
Evaluation multimedialer Lernumgebungen,
Kommunikation und Kooperation in
virtuellen Lernumgebungen

Email:

koppb@emp.paed.uni-muenchen.de

Website:

<http://lsmandl.emp.paed.uni-muenchen.de/>

Heinz Mandl & Birgitta Kopp

Auf dem Weg zu einer neuen Lehr-Lern-Kultur

Ein Beitrag zum situierten Lernen

1. Lernen im Kontext der Wissensgesellschaft

Der rasante Zuwachs an Informations- und Wissensbeständen in der Gesellschaft ist eine Entwicklung, die neue Anforderungen und Herausforderungen an das Individuum und an die Gesellschaft stellt. Für das Individuum stellt das Wissen den zentralen Ausgangspunkt für den persönlichen Lebensweg und den gesellschaftlichen Status dar. Gerade in der Diskussion um die Ergebnisse der PISA-Studie hat sich gezeigt, dass der Bildungsstand eng mit dem sozialen Status verwoben ist: Der soziale Status bedingt das Bildungsniveau und umgekehrt (Baumert et al., 2000). Somit ist Wissen zugleich wesentlicher Bestimmungsfaktor der sozialen Anerkennung und des wirtschaftlichen Erfolgs, aber auch des Selbstkonzepts (Mandl & Krause, 2001). Für die Gesellschaft dient Wissen als wesentlicher Faktor für die Wertschöpfung und als Produktionsfaktor. Damit gewinnt Wissen auch als wirtschaftlicher Standortfaktor an Bedeutung.

Die Wissensgesellschaft kann unter zwei verschiedenen Sichtweisen betrachtet werden: Unter einer deskriptiven und einer normativen Perspektive. Der deskriptive Ansatz fokussiert die Zunahme an Informations- und Wissensbeständen und die ständige Weiterentwicklung von Informations- und Kommunikationstechnologien. Wissen dient unter diesem ökonomischen Gesichtspunkt vor allem als Produktionsfaktor, der im Rahmen des nationalen und internationalen Wettbewerbs und der zunehmenden Globalisierung eine zentrale Rolle spielt. Der normative Ansatz beschreibt die Wissensgesellschaft als eine Gesellschaft, die ihre Lebensgrundlage aus reflektiertem und bewertetem Wissen gewinnt und von neuen Möglichkeiten des Wissens einen bewussten und lebenserleichternden, sozial nicht zerstörenden Gebrauch macht (Frühwald, 1996).

Beide Ansätze sind für die Beschreibung der Wissensgesellschaft von Relevanz. Über die reine ökonomische Betrachtung hinaus ist jedoch bei der Bearbeitung komplexer Probleme der verantwortungsbewusste Umgang mit Wissen von Bedeutung (Mandl & Krause, 2001). Gerade in ihrem Anspruch, das Wissen innerhalb der Gesellschaft verantwortungsbewusst, sozial und ethisch verträglich zu nutzen, unterscheidet sich die Wissensgesellschaft von der Informationsgesellschaft. Die Forderung, die aus diesen Perspektiven für Individuum und Gesellschaft erwächst, muss daher lebenslanges Lernen lauten: Nur wenn sich der Einzelne stets weiterbildet, ist er dem dauernden Zuwachs an Wissen gewachsen und kann sich innerhalb der sich ständig wandelnden Gesellschaft zurechtfinden. Zugleich ermöglicht lebenslanges Lernen dem Einzelnen das Nutzbarmachen von Wissen für individuelle, aber auch soziale Ziele.

2. Anforderungen an das Bildungssystem

Damit dem Einzelnen die Möglichkeit gegeben werden kann, Wissen nicht nur wiedergeben, sondern auch anwenden zu können, muss das Bildungssystem verschiedene Anforderungen erfüllen. Gerade in Zusammenhang mit traditionellen Formen der Wissensvermittlung wird sehr häufig der Vorwurf erhoben, dass hier zwar sehr viel Wissen vermittelt werde, dieses jedoch „träge“ bleibe (Gruber, Mandl & Renkl, 2000); es kommt in konkreten Problemsituationen, die unseren Alltag bestimmen, nicht zur Anwendung.

Ein Beispiel aus der Betriebswirtschaftslehre soll dieses Phänomen näher erläutern (Gruber, Mandl & Renkl, 2000): In dieser Studie wurden fortgeschrittene Studierende der Betriebswirtschaftslehre mit hohem Vorwissen mit Studierenden der Pädagogik in der Verwendung bestimmter Strategien und in ihren Entscheidungsprozessen bei der Bearbeitung einer Aufgabenstellung miteinander verglichen. Diese bestand darin, einen maximalen Gewinn bei der Leitung einer computersimulierten „Jeansfabrik“ (Preiß, 1994) zu erwirtschaften. Am Ende zeigte sich, dass die Studierenden der Pädagogik einen höheren Gewinn erzielten als die Semi-Experten, obwohl letztere im Rahmen ihres Studiums ein umfangreicheres Faktenwissen erworben hatten.

Auch das aktuelle Beispiel aus der PISA-Studie belegt, dass deutsche Schülerinnen und Schüler nicht in der Lage sind, das gelernte Faktenwissen in anwendungsorientierten Aufgaben umzusetzen. Im Bereich naturwissenschaftlicher Grundbildung, in dem vor allem das Verständnis und die angemessene Anwendung von naturwissenschaftlichen Konzepten untersucht wurde, erzielte Deutschland lediglich 487 Punkte und liegt damit weit unter dem OECD-Durchschnitt von 500 Punkten (Baumert et al., 2000).

Dieses Phänomen des trägen Wissens (Renkl, 1996) findet man also an Universität und Schule gleichermaßen. Der Grund für die Nichtanwendbarkeit gelernter Inhalte auf konkrete Anwendungskontexte liegt vor allem in der traditionellen Auffassung vom Lehren und Lernen begründet, Wissen könne von einer Person zu einer anderen eins-zu-eins weitergegeben werden. Der Fokus liegt bei dieser Form der Wissensvermittlung auf der *Instruktion*: Der Unterricht wird vom Lehrenden geplant, organisiert und gesteuert, um den Lernenden den systematischen Erwerb von Inhalten zu ermöglichen (Reinmann-Rothmeier & Mandl, 2001). Damit befindet sich der Lehrende in einer aktiven, der Lernende in einer passiven Position. Dieser instruktionale Ansatz ist zwar bei der Vermittlung von Faktenwissen, bei dem der Umfang und das Ziel des Wissenserwerbs genau festgelegt sind, unter bestimmten Umständen geeignet, erweist sich aber – wie die obigen Beispiele zeigen – beim Transfer auf Problemstellungen als wenig hilfreich. Daher ist es in Anbetracht der aktuellen Anforderungen an das Bildungssystem notwendig, weitergehende Ansätze des Lehrens und Lernens bei der Wissensvermittlung zu realisieren.

3. Ansätze zum situierten Lernen

Gerade die Ansätze zum situierten Lernen berücksichtigen, dass Wissen nicht von einer Person zu einer anderen Person weitergereicht werden kann (Mandl, Gruber & Renkl, 2002), wie in der traditionellen Auffassung angenommen, sondern selbständig und aktiv in einem Handlungskontext erworben werden muss. Diese konstruktivistische Auffassung von Lernen rückt den Lernprozess und die dafür notwendigen Voraussetzungen in den Mittelpunkt ihrer Betrachtung. Gerade die Situation, in der der Lernprozess stattfindet, ist hier von großer Bedeutung, denn: Lernen findet immer im Rahmen einer bestimmten Lernumgebung statt, die für den Erwerb bestimmter Kompetenzen ausschlaggebend ist. Aus dieser Annahme heraus entstanden verschiedene Konzepte, mit deren Hilfe eine Form von Wissen erworben werden soll, das auch in späteren Kontexten anwendbar ist. Neben Ansätzen zum „Situating Learning“ werden hier die Konzepte „Cognitive Apprenticeship“, „Anchored Instruction“ und „Problemorientierung“ vorgestellt.



Dipl.-Ing.

Burkhard Bösterling

Dozent im Weiterbildungsstudium
Arbeitswissenschaft, Organisationsberatung
der Universität Hannover



Diplom Pädagogin

Iris Brünjes

selbständige Organisationsberaterin
Bremervörde

Forschungsschwerpunkte:

Changemanagement, Fusionsprozesse,
Teamentwicklung, Coaching,
Großgruppeninterventionen,
Organisationsaufstellungen,
Integration kreativ-gestalterischer Prozesse
in Organisationsentwicklungsprozesse

Email:
boesterling@booe.de

Website:
<http://www.booe.de>

Forschungsschwerpunkte:

Begleitung komplexer Prozess-, Struktur-
und Kulturveränderungen von Systemen,
Etablierung von Programmen zur Führungs-
entwicklung, Einführung und Umsetzung
partizipativer Großgruppeninterventionen im
Kontext von Changemanagementprojekten

Email:
iris.bruejnes@pure-beratung.de

Website:
<http://www.pure-beratung.de>

Burkhard Bösterling & Iris Brünjes

Open Space Konferenzen und Großgruppenarbeit als systemische Intervention

1. Großgruppeninterventionen haben Charme

In den letzten Jahren haben Großgruppenkonferenzen in der Organisationsberatung eine starke Bedeutung erhalten. TeilnehmerInnen schwärmen von dem intensiven Gemeinschaftsgefühl, den zahlreichen kreativen Ideen und Lösungen sowie den kaum erwarteten neuen Kommunikationsbeziehungen. Und Führungskräfte sind von der plötzlich entstandenen Bewegung überrascht. Großgruppenkonferenzen haben inzwischen einige Differenzierungen erfahren und drücken mit ihren Namen jeweils etwas Programmatisches aus: „Open Space Technology“, „Future Search“, „Whole-Scale Change“ etc. Was macht den Charme und die spezifische Wirkung dieser Konferenzformen aus? Fritz Simon (2002, S. 7) vermutet in ihnen bereits „ein revolutionäres Potential für Organisationen“.

Wir wollen in diesem Beitrag versuchen, einige theoretische Erklärungen für die Wirkungsweise dieser systemischen Interventionsform zu geben. Darüber hinaus beschreiben wir zentrale Aspekte einer von uns im Jahre 2002 begleiteten Open Space Konferenz mit den Beschäftigten der Justizvollzugsanstalt (JVA) Hannover.

2. Systemische Interventionen

Wir verstehen unter systemischer Intervention mit Wilke (1987, S. 333) die zielgerichtete Kommunikation zwischen sozialen Systemen unter Respektierung der prinzipiellen Autonomie des intervenierten Systems. Dabei bilden die Berater das intervenierende soziale System, während das Kundensystem das intervenierte System ist. Der zweite Teil dieser Definition, die „Respektierung der prinzipiellen Autonomie des intervenierten Systems“, beschreibt den Kern der beraterischen Haltung in einer Großgruppenintervention. Alle Verfahren basieren auf der Achtung und Förderung der Prinzipien „Selbstorganisation“ und „Selbstverantwortung“. Führungskräfte und Berater machen in den Konferenzen die heilsame Erfahrung, wie schwer es fällt, auf Steuerung und Kontrolle zu verzichten und wie fruchtbar es sein kann, wenn man es schafft, loszulassen. Harrison Owen (2002, S. 194), der Begründer der „Open Space Technology“ bringt die besondere Herausforderung für Teilnehmende und Begleiter so auf den Punkt: „Die einzige mir bekannte Möglichkeit, den Prozess zu unterminieren, ist tatsächlich die, zu glauben, man sei für ihn verantwortlich.“

2.1 Öffnen für neue Strukturbildungen

Organisationen sind Kommunikationssysteme. Durch Kommunikation bilden sich Strukturen, Regeln, formelle Berichtswege und informelle Kanäle und Handlungsmuster heraus. Die Organisation findet auf diesem Wege immer wieder Antworten auf die sich verändernde Umwelt und sichert so ihre Stabilität und ihr Überleben, solange die Wechselbeziehung zu ihrer Umwelt die angemessene ist. So wird durch die Herausbildung von Routinen, Hierarchien, Gremien, Gesprächskulturen, aber auch Standards, Werten, Normen und Ritualen die Komplexität der Kommunikation reduziert. Denn Struktur ist die Einschränkung der im System prinzipiell möglichen Relationen der Elemente, also eine Auswahl aus einer Vielzahl von kombinatorischen Möglichkeiten. Kommt eine Organisation in eine kritische Situation oder wird Veränderungsdruck spürbar, so fehlen ihr häufig die entsprechenden strukturellen, kommunikativen Antworten auf die veränderte Situation, um alternative Ideen und Lösungsperspektiven entwickeln zu können.

Hier setzen die Großgruppeninterventionen an. Ihnen kommt zugute, dass ein System prinzipiell in jedem Moment in der Lage ist, seine Strukturen zu verändern. In einer Großgruppenkonferenz wird einer Organisation die Chance gegeben, zumindest temporär die Strukturen zu öffnen, d.h. vor allem andere Kommunikationsstrukturen, aber auch Werte zu erfahren und auszuprobieren und für die Entwicklung neuer Ideen nutzbar zu machen. Dies wird mit dem Setting einer Großgruppenintervention auch symbolisch unterstrichen: Der Kreis, in dem alle TeilnehmerInnen einer Open Space Konferenz beginnen sowie die prinzipielle Gleichheit aller bezogen auf die Themen und das Engagement in den einzelnen Workshops.

2.2 Erhöhen und Reduzieren der Komplexität gleichermaßen

Das Setting einer Großgruppenkonferenz beinhaltet zwei große Interventionsrichtungen. Die eine zielt auf die **Erhöhung der Komplexität**, um das Reservoir an Kommunikationsmöglichkeiten weit ausschöpfen zu können. Damit wird der Lösungsraum möglichst weit aufgespannt. Diese Interventionsrichtung ist die prägende für eine Großgruppenkonferenz und ist eine besondere Herausforderung an die Rollenklarheit des/der Konferenzbegleiters/in. Die zweite Interventionsrichtung zielt auf die **Reduktion von Komplexität**, um die Ideen, Lösungsansätze, Erfahrungen und neuen Kommunikationsmuster in dem weiteren Entwicklungsprozess der Organisation wirksam werden zu lassen. Dafür werden in der Konferenz bereits erste Schritte des Einfädelns der Ergebnisse in den weiteren Veränderungsprozess der Organisation angelegt. Das Risiko, dass eine Großgruppenkonferenz ein Event bleibt und die nachebbenden Wirkungen im Sande verlaufen, ist sonst zu groß. Ohne hierauf näher eingehen zu können, deuten sich an dieser Stelle die besonderen Anforderungen an das Beraterische Repertoire und die Erfahrungen der Begleiter an.

2.3 Schaffen und Aufrechterhalten eines sicheren Containments

Der Prozess der Großgruppenkonferenz braucht ein sicheres Containment, um die Potentiale der Selbstorganisationsfähigkeit sozialer Systeme wirksam werden zu lassen. Kurz gefasst: „nichts braucht mehr Organisation als Selbstorganisation“. Mit Containment meinen wir die Bedingungen, unter denen ein bestimmtes Systemverhalten möglich ist. Für die Begleiter einer Großgruppenkonferenz ist die entscheidende und besonders herausfordernde Aufgabe, das Containment zu gestalten und aufrecht zu halten. Damit wird die angebotene Struktur für dieses temporäre System, wie es sich zum Zeitpunkt der Konferenz eingestellt hat, geschützt und offen gehalten.

Die Schaffung des Containments (s. Abb. 1) ist ein längerer Prozess. Er beginnt mit der Klärung des Anliegens der Organisation, der Prüfung der Geeignetheit einer Großgruppenkonferenz für dieses Anliegen, der Klärung der Tragfähigkeit auf der Führungsebene und der Entscheidung über das geeignete Großgruppenverfahren, die **Interventionsform**. Gerade für die Verantwortlichen der Organisation ist es wichtig, die Grundüberlegungen der Intervention zu verstehen und mitzutragen, da sie eine besondere Herausforderung beinhalten und eine hohe Bereitschaft zur Übernahme der Verantwortung für diesen offenen Prozess voraussetzen.



Dipl.-Ing.

Burkhard Bösterling

Dozent im Weiterbildungsstudium
Arbeitswissenschaft, Organisationsberatung
der Universität Hannover



Diplom-Sozialwirt

Hartmut Fritz

Selbstständiger Organisationsberater
und Coach
Stuttgart

Forschungsschwerpunkte:

Changemanagement, Fusionsprozesse,
Teamentwicklung, Coaching,
Großgruppeninterventionen,
Organisationsaufstellungen,
Integration kreativ-gestalterischer Prozesse
in Organisationsentwicklungsprozesse

Email:
boesterling@booe.de

Website:
<http://www.booe.de>

Forschungsschwerpunkte:

Systemische Organisationsberatung
in Unternehmen und
Non-Profit-Organisationen
Strategieberatung,
Begleitung von Reorganisationsprozessen,
Konfliktberatung,
Projektmanagement und Coaching

Email:
Hartmut.Fritz@t-online.de

Burkhard Bösterling & Hartmut Fritz

Systemische Organisations- und Strukturaufstellungen in Führung und Beratung

1. Aufstellungen – von der Alltagserfahrung zum professionellen Beratungsansatz

Haben Sie auch schon einmal erlebt, dass Sie zu einer Runde von Kollegen kommen, die gerade auf dem Flur in ein Gespräch vertieft ist, und Sie sich ihren Platz in dieser Konstellation suchen. Was leitet Sie bei der Wahl Ihres Platzes? Neben dem Ihnen besonders angenehmen Kollegen oder möglichst dicht neben dem Chef stehen zu können, mit möglichst großem Überblick das Ganze verfolgen zu können oder einfach der Wunsch nach einem guten Platz? Und was sind Ihre Kriterien dafür? Und können Sie sich vorstellen, wie sich die Konstellation verändert, wenn Ihr Vorstandsmitglied plötzlich dazu kommt oder wenn sich die Ziele für das nächste Jahr dazu stellen würden? Sicher haben Sie auch schon die eine oder andere Erfahrung dieser Art gemacht und sich über Ihre Wahrnehmungen, auch Ihre körperlichen, gewundert. Gibt es Möglichkeiten, für bestimmte Problem- oder personelle Situationen bessere Konstellationen herauszufinden, etwa bei Konflikten, bei beruflichen Neuorientierungen, in der Planung von Veränderungsprozessen, bei unklaren Zielen in einer Organisation oder heftigen Störungen mit einem wichtigen Dienstleister oder Kunden? Und wenn man Ideen für bessere Konstellationen entwickeln könnte, wie könnten sie in der beruflichen Realität wirksam werden?

Organisations- und Strukturaufstellungen basieren auf dieser räumlichen Wahrnehmungsfähigkeit systemischer Konstellationen. Wir wollen im Folgenden die Formen der Anwendung von Organisations- und Strukturaufstellungen beschreiben, wie wir sie auch in Workshops an konkreten Aufstellungen erfahrbar gemacht haben. Ergänzt wird dies um die Prinzipien der Aufstellungsarbeit, die eine Orientierung über die Arbeitsweise und die zugrunde liegenden Haltungen geben.



Organisations- und Strukturaufstellungen sind geeignet, in kurzer Zeit die Dynamik, die strukturellen Konfliktmuster und die verborgenen Lösungspotentiale in Organisationen sichtbar zu machen. Die Methode basiert auf der räumlichen Abbildung der Beziehungskonstellationen von Personen, Organisationseinheiten und spezifischen Themen innerhalb eines Systems. Das Ziel der Aufstellungsarbeit ist, über geeignete Umstellungen und Schritte der Prozessarbeit Lösungsperspektiven und neue „innere Landkarten“ für die eigene Orientierung des Klientensystems zu entwickeln. Das Klientensystem kann eine Einzelperson sein, die Klärungen und neue Handlungsoptionen für ihre eigene Berufspraxis sucht, oder eine Organisation, die neue Orientierungen für ihre Organisationspraxis wünscht.

Praktisch verläuft eine Aufstellung in folgenden Schritten:

- Eine Person (Klient), die eine spezifische Fragestellung oder Problemkonstellation bearbeiten möchte, beschreibt in knapper Form ihr Anliegen;
- der Begleiter der Aufstellung klärt mit der Person ihre Vorstellungen für diese Aufstellung und die relevanten Personen oder thematischen Elemente für dieses Anliegen und Ziel;
- die Person wählt für die einzelnen relevanten Personen und thematischen Aspekte, inklusive für sich selbst, Stellvertreter bzw. Stellvertreterinnen aus dem Kreis der potentiellen Repräsentanten aus;
- der Klient stellt, beginnend mit dem Repräsentanten für sich selbst (Fokus), nach und nach die beteiligten Elemente zueinander auf. Es entsteht ein Raumbild der zu bearbeitenden Situation nach dem inneren Bild des Klienten;
- die Repräsentanten in diesem Bild werden nacheinander vom Aufstellungsbegleiter nach ihren Wahrnehmungen auf ihren jeweiligen Plätzen befragt;
- so entsteht ein Ausgangsbild, ein Bild des Wirklichkeitsraumes dieser Situation;
- Schritt für Schritt wird dieses Ausgangsbild vom Aufstellungsbegleiter modifiziert; Ziel ist es, für möglichst alle Beteiligten einen guten Platz zu finden; ein guter Platz wird von Repräsentanten z. B. als energiereich, stimmig oder stabil beschrieben;
- handlungsleitend für den Aufstellungsbegleiter sind zum einen die Wahrnehmungen und Veränderungsimpulse der Repräsentanten und zum anderen einige in der Empirie der Aufstellungsarbeit gewonnene Ordnungsprinzipien (s. Abschnitt 4.2);
- den Weg zu dem so entstehenden Bild eines Lösungsraumes können verschiedene Schritte der Prozessarbeit – rituelle Schritte, angeleitete Dialoge oder lösende Sätze – unterstützen;
- zum Schluss nimmt der Klient den Platz seines Repräsentanten in diesem Lösungsbild ein; es kann für den Klienten ausreichend sein, dieses Lösungsbild in sich aufzunehmen, es können aber auch weitere Schritte der klärenden Prozessarbeit erforderlich sein.

Aufstellungen sind Unterbrechungen der Wahrnehmungsmuster. Die über die Aufstellungsbilder wahrnehmbare Differenz zwischen Wirklichkeitsraum und Lösungsraum löst beim Klienten Suchbewegungen aus, die zu einer Neuausrichtung der „inneren Landkarte“ führen.

Die Aufstellungsarbeit ist darüber hinaus für alle Beteiligten – seien es Klienten, Repräsentanten oder Beobachter – eine hervorragende Möglichkeit, die systemische Wahrnehmungskompetenz als einer zunehmend wichtiger werdenden Schlüsselqualifikation von Führungskräften sowie Beratern und Beraterinnen zu fördern.

2. Zwei Geheimnisse menschlicher Wahrnehmungsfähigkeit

Es gibt verschiedene Erklärungsversuche der in Aufstellungen zu beobachtenden Phänomene und Wirkungen. Gunthard Weber (1998, 2000), einer der führenden Familien- und Organisationsaufsteller im deutschsprachigen Raum, nennt als Basis der Aufstellungsarbeit „zwei Geheimnisse menschlicher Wahrnehmungsfähigkeit“.

Menschen nehmen in sozialen Konstellationen nicht nur Einzelpersonen, ihre Mimik, Gestik oder Reaktionen sowie Zustände und Fakten der Situation wahr, sondern sie können auch vernetzte Beziehungsgefüge und Systemkonstellationen als Ganzes wahrnehmen. Diese „Bilder“ prägen ihre Denk-, Fühl- und Verhaltensmuster, und die Menschen speichern sie. So wie wir diese sozialen Konstellationen speichern können, sind wir auch in der Lage, sie wieder auszudrücken, z. B. zu skizzieren oder auch wieder in Raumbilder zurückzuverwandeln. G. Weber und B. Gross (1998) nennen es die „Fähigkeit zur Reinszenierung systemischer Zusammenhänge“ (S. 405). Diese Fähigkeit nutzen wir in der Aufstellungsarbeit, indem der Klient sein inneres Bild einer spezifischen sozialen Konstellation mit Stellvertretern im Raum konfiguriert, einen Stellvertreter für sich selbst eingeschlossen.

Das zweite Geheimnis ist die Fähigkeit von Menschen, die Dynamik des dargestellten Systems zu erfassen und auszudrücken, wenn sie sich in einer solchen reinszenierten Konstellation als Repräsentanten befinden. Häufig mit verblüffenden Ähnlichkeiten in Aussagen, Gefühlsäußerungen oder Verhaltenswünschen zu den repräsentierten Personen des Systems, obwohl die Ausgangsinformationen diese nicht begründen können. Matthias Varga von Kibéd und Insa Sparrer (2000) nennen es die „Repräsentierende Wahrnehmung“ (S. 101) der Stellvertreter in einer Aufstellung. Dabei dient der gesamte Körper als Wahrnehmungsorgan.





Psychologe

Günter Schricker

Mitglied der Internationalen Arbeitsgemeinschaft Systemische Lösungen nach Bert Hellinger

Email: Praxis-schricker@web.de

Website: <http://www.praxis-schricker.de>

Günter Schricker

Lernen mit System- aufstellungen im Bereich der Erwachsenen-, Berufs- und Lehrerbildung

*„Wir wollen was erleben“.
Tafelanschrift beim Kongress „erleben und lernen“
an der Universität Augsburg am 11. – 12.10.2002*

Die Lernaufgabe

Im Forum 2 des Kongresses „erleben und lernen“ an der Universität Augsburg erklärt ein anwesender Unternehmer, dass er zwei Betriebe vereinen möchte. Den aktuellen Wirtschaftsnachrichten der Medien kann man immer wieder entnehmen, welche Auswirkungen Fusionen auf die Unternehmen zum Beispiel in der internationalen Autobranche haben und wie schwer es oft ist, anschließend produktiv und gewinnbringend die Arbeit fortzusetzen.

Die Schwierigkeiten einer Fusion werden häufig unterschätzt. Fachleute der Betriebsführung und der Unternehmensberatung sind sich einig, dass es eines umfangreichen betriebswirtschaftlichen und psychologischen Wissens bedarf, um eine Fusion vorzubereiten und erfolgreich durchzuführen.

Traditionelles Denken/Lernen und Systemdenken/Systemlernen

Geht man bei diesem Anliegen nun in traditioneller Weise vor, wären für die Verantwortlichen, insbesondere den Eigentümer und Unternehmer, ein Wissenskatalog zu definieren bzw. ein Stab geeigneter Fachleute wie zum Beispiel Berater beizuziehen, um das Vorhaben erfolgreich durchzuführen. Man könnte Vorlesungen der Universität zum Thema „Fusionen“ besuchen, Bücher lesen, Fachleute befragen usw., um sich notwendiges Wissen für das geplante Vorhaben anzueignen.

In unserer heutigen komplexen Welt der Wirtschaft erleben aber anschließend immer wieder die Beteiligten, dass dieses vorher erworbene Wissen sehr oft nicht ausreicht, um die anstehenden Probleme zu lösen. Plötzlich und überraschend steht man vor Situationen, mit denen man nie gerechnet hätte, und zu deren Lösung kein unmittelbares Wissen zur Verfügung steht. In ihrer Berufstätigkeit erleben heute schon zahlreiche Menschen nicht selten die Wirtschaftswelt in einem chaotischen Wandel, in dem man immer wieder vor völlig neuen Situationen steht, auf die man sich auch bei bestem Willen nicht ausreichend vorbereiten konnte.

Die traditionelle Einstellung zum Lernen geht größtenteils immer noch davon aus, man könnte den zu vermittelnden Lernstoff und die Lernziele eindeutig definieren, Lehrpersonal zur Weitergabe ausbilden und sei damit für eine unvorhersagbare Zukunft gerüstet. Dementsprechend kann man als Merkmale der Praxis schulischen und auch hochschulischen Lernens folgende Grundannahmen beobachten:

- für die anstehenden Probleme unserer Zukunft kann man den notwendigen Lernstoff planen und vorgeben;
- es kommt darauf an, diesen Lernstoff didaktisch optimal zu vermitteln;
- das Lehrpersonal ist geeignet, wenn es alle richtigen Antworten kennt;
- zur Optimierung des Lernens wird ein Wettbewerb inszeniert;
- Körperwahrnehmung, Empfindungen oder Gefühle sind für das Lernen unausgeprägt.

Die Reaktionen der Verantwortlichen für schulische Bildung zum Beispiel auf die etwas mageren Ergebnisse unserer Schülerleistungen in der PISA-Studie sind dementsprechend: Man setzt sich zusammen, um einen neuen aktuellen und verbindlichen Bildungs- und Wissenskanon festzulegen.

Zu dieser Art des Vorgehens und zu unserer Praxis schulischen Lernens kann man erhebliche Zweifel vernehmen, wenn man mit Experten von Wirtschaft, Handel, Kultur und Wissenschaft in Kontakt tritt. Hier werden seit Jahren bekannte Bedenken an dem von unseren Absolventen schulischer Einrichtungen mitgebrachten „Wissen auf Vorrat“ erhoben. Es entspricht jedoch exakt den Grundintentionen schulischen Lernens und Denkens, dass diese Stimmen aus der Welt der Abnehmer von den Experten des Lernens nicht wirklich einbezogen werden oder größtenteils wirkungslos verhallen.

Unser schulisches Lernen geht davon aus, man könne alle Gegenstände im Vorfeld in Falsch und Richtig einteilen, in Entweder – Oder, man könne zum Zwecke des Lernens Feed-Back-Ereignisse ausklammern, zeitliches Eingebundensein ignorieren, Wirkungen linear aus bestimmten Ursachen ableiten usw. Grundlage für diese Art eines in der Vergangenheit oftmals auch überaus erfolgreichen Denkens ist zum Beispiel für die empirische Wissenschaft die Annahme, Beobachter und das Beobachtete könnten unabhängig und ohne gegenseitige Beeinflussung voneinander existieren; d.h. man könne zum Beispiel Wissensstoffe von ihrer Umgebung isolieren und gleichsam im schulischen Labor unbeeinflusst beobachten und behandeln. Mit anderen Worten: Der Lerngegenstand würde der gleiche bleiben, unabhängig davon ob er „mitten im Leben“ oder ob er innerhalb der Schule betrachtet wird. Bei allen Bemühungen um Bildung bleibt die Frage: Lassen sich heute noch ausgewählte Lernstoffe außerhalb ihres Kontextes sinnvoll, lebendig und wirklichkeitsnah vermitteln oder haben sich die Lebensumstände angesichts der Herausforderungen der modernen Welt dermaßen geändert, dass wir über das Lernen ganz anders nachdenken und es ganz anders gestalten müssen? Wie viele aktuelle politische, wirtschaftliche und soziale Probleme unserer heutigen Welt lassen sich auch als Anzeichen einer Krise des Lernens selbst interpretieren?

In den Natur- und Gesellschaftswissenschaften des 20. Jahrhunderts wurde diese tradierte Auffassung über das Denken und Lernen von Wissenschaftlern wie Werner Heisenberg, Karl Popper, Kurt Lewin, Katz und Kahn, Frederic Vester und vielen anderen immer wieder in Frage gestellt oder auch als nur begrenzt brauchbar zur Beschreibung aktueller Phänomene bezeichnet. An ihrer Stelle wird das sog. „Systemdenken“ oder die systemische Sichtweise propagiert, mit der man Vorgänge wirklichkeitsnäher und effektiver erfassen könne. Systemisches Denken ist ein Paradigma, das in einzelnen wissenschaftlichen Disziplinen Fuß gefasst hat, ohne sich bis heute trotz seiner angenommenen Überlegenheit im größeren Umfang bei Anwendern zu verbreiten. Die Gründe dafür liegen u. a. in der Komplexität des Ansatzes und der daraus resultierenden Unmöglichkeit, Systeme von außen, d.h. ohne Einbeziehung der Wirkungen auf den Betrachter und das System, zu erfassen.



Dipl.-Kauffrau

Martina Schwarz-Geschka

Partnerin der
Geschka & Partner Unternehmensberatung
Darmstadt

Forschungsschwerpunkte:

Kreativitätstechniken,
Szenariotechnik und Marketing im Innovationsprozess,
Studienaufenthalte in Japan und Brasilien,
Bearbeitung einer Reihe von Szenario-Studien,
z. B. IT-Technologien, Kfz-Markt und Mobilität

Email: info@geschka.de
Website: <http://www.geschka.de>

Martina Schwarz-Geschka

Grundlagen der Szenariotechnik

1. Welchen Wert haben Szenarien und die Szenariotechnik für Bildungsinstitutionen?

In einer zunehmend komplexeren Welt wird es immer schwieriger, Vorhersagen für zukünftige Entwicklungen zu treffen. Risiken, die in der Zukunft liegen, sind nicht abschätzbar bzw. Chancen nicht erkennbar. Dies kann – insbesondere bei Jugendlichen – zu Zukunftsängsten oder auch zu einer lethargischen Einstellung gegenüber der Zukunft führen (vgl. Weinbrenner, 1994). Die Szenariotechnik kann helfen, diese pessimistische Einstellung abzubauen. Die Methode leitet an, sich strukturiert mit der Zukunft auseinanderzusetzen und plausible Zukunftsbilder zu entwerfen. Hierdurch werden Gestaltungsmöglichkeiten für die Zukunft aufgezeigt. Weinbrenner sieht folgende Leistungen der Szenariotechnik in der Bildung (vgl. Weinbrenner):

- Die Vielfalt möglicher und wahrscheinlicher Zukünfte wird sichtbar.
- Vernetztes, systemisches und kybernetisches Denken wird gefördert.
- Die Einsicht, dass die Zukunft prinzipiell gestaltbar und veränderbar ist und dass es viele Optionen für die Zukunft gibt, wird gestärkt.
- Es wird deutlich, dass unsere Zukunftsbilder und -visionen von Werten und Normen abhängig sind (z. B. dem Leitbild der „Nachhaltigkeit“).
- Die Erkenntnis wird vermittelt, dass prinzipiell alle auf die Zukunft gerichteten Entscheidungen und Handlungen unsicher und risikobehaftet sind.
- Eine „verständigungsorientierte Kommunikation“ wird gefördert und die Rationalität von Entscheidungen und Handlungen wird damit erhöht.

Die Integration der Szenariotechnik in das Lehrangebot ist für alle Bildungseinrichtungen sinnvoll denkbar. Allerdings werden sich zum einen die zu bearbeitenden Themen unterscheiden. Zum anderen wird man, z. B. in Schulen, eine verkürzte bzw. angepasste Version der in Kapitel 4 beschriebenen Methode einsetzen.

Aber auch für die Entwicklung der Bildungsinstitutionen selbst kann die Szenariotechnik gewinnbringend eingesetzt werden. Beispielhafte Fragestellungen, mit denen sich Bildungseinrichtungen auseinandersetzen müssen, sind:

- Welchen Lernbedarf gibt es in Zukunft?
- Wie sehen die Lerninhalte der Zukunft aus?
- Wie wirken sich neue Technologien, insbesondere die Informations- und Kommunikationstechnologie (IuK-Technologie) auf die Bildungsangebote und Bildungseinrichtungen aus?

Hier kann das Ausarbeiten von Szenarien wertvolle Erkenntnisse liefern und Entscheidungen, die die längerfristige Ausrichtung betreffen, unterstützen.

Im Folgenden werden die Philosophie von Szenarien (Kapitel 2) und der Szenariotechnik (Kapitel 3) und die konkreten Ablaufschritte (Kapitel 4) beschrieben. In Kapitel 5 werden einige Anwendungsbeispiele aufgezeigt.

2. Was versteht man unter Szenarien?

Szenarien werden im Gegensatz zu Visionen oder Science Fiction systematisch aus der gegenwärtigen Situation heraus entwickelt; es sind **plausible und begründbare Zukunftsbilder**. Unter einem Szenario versteht man sowohl die Beschreibung einer möglichen zukünftigen Situation als auch des Pfades, der zu dieser zukünftigen Situation hinführt. Es ist nicht nur ein plausibler Weg in die Zukunft vorstellbar, sondern mehrere Wege sind denkbar und können begründet werden. Somit sind alternative Pfade in die Zukunft und damit auch alternative Zukunftsbilder zu betrachten (vgl. Abb. 1).

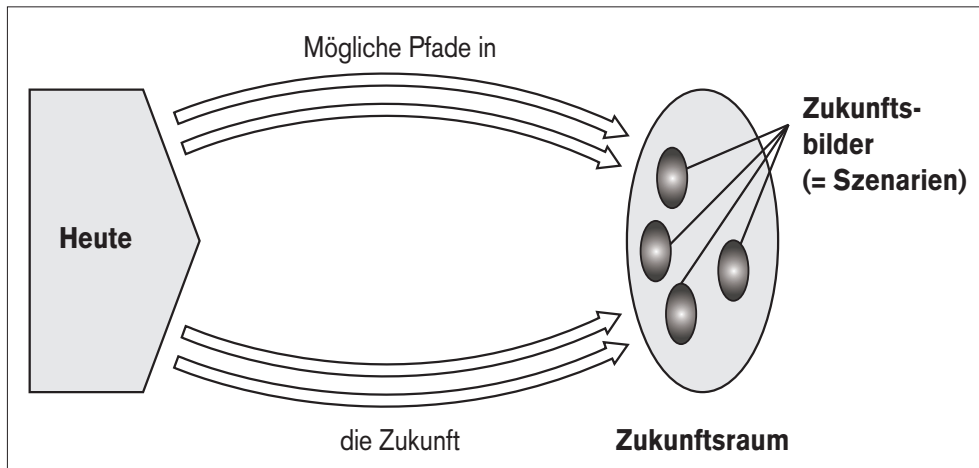


Abb. 1: Mehrere alternative Zukunftsbilder sind denkbar

Das Denkmodell der Abbildung 2 verdeutlicht, was unter Szenarien zu verstehen ist: Die Gegenwart ist durch bestehende Grenzen, Bauten, Infrastruktureinrichtungen, Normen, Gesetze, Kenntnisse und Verhaltensmuster geprägt, die sich kurzfristig nicht ändern. Die Entwicklung der nahen Zukunft (zwei bis drei Jahre) ist durch diese Strukturen der Gegenwart weitgehend festgelegt. Versucht man aus dem Heute heraus die fernere Zukunft zu prognostizieren, dann nimmt der Einfluss der Gegenwartsstrukturen ab und das Möglichkeitsspektrum öffnet sich wie ein Trichter.

Dieser Trichter weitet sich exponentiell, je weiter man in die Zukunft blickt. In der ganz fernen Zukunft ist nahezu alles möglich.



Michael Wagner

Geschäftsführer der Firma essence
Amtszell

Trainer, Berater, Führungsscoach,
staatlich geprüfter Berg- und Skiführer,
Dipl. Ing. Maschinenbau;
Geschäftsführer der Firma essence, einem international tätigen Trainings- und
Beratungsunternehmen;
Landkarten: systemische Beratung und Transaktionsanalyse.

Email: office@t-e-a-m.org
Website: <http://www.t-e-a-m.org/>

Michael Wagner

Transfer gibt es nicht – alles ist Transfer

Untersucht man Artikel oder Internetwerbung von Outdoor-Trainern¹ zum Thema „Transfer“ im Wirtschaftstraining, so sind sehr häufig Bezüge zu den klassischen Wirkungsmodellen der Erlebnispädagogik wie „Lernen durch Reflexion“ und „Lernen durch Metaphern bzw. Isomorphie“ zu finden. Ein aktuelles Beispiel liefert das Buch „Outdoor-Training“ (Schad 2002). Sind diese Landkarten, die Outdoor-Training in seiner Entstehung stark geprägt haben, auch heute noch eine nützliche Navigationshilfe, um die von den Kunden geforderten Veränderungsziele zu fördern? Um diese Frage zu beantworten, mache ich zur Einführung einen Exkurs, wie Landkarten unser Handeln leiten. Ausgehend von Zitaten entwickle ich dann das Bild einer gängigen Transferlandkarte im Outdoor-Training und zeige deren Einsatzgrenzen auf. Im Anschluss wird dann eine Veränderungslandkarte als Alternative zu dieser Transferlandkarte entwickelt und deren Anwendung in der Auftragsklärung verdeutlicht.

1. Wie Landkarten unser Handeln leiten²

Eine Bergsteigerin will von München aus den Watzmann in Berchtesgaden besteigen. Hierfür benötigt sie verschiedenstes Kartenmaterial: eine Wetterkarte, um einen trockenen Tag zu wählen, eine Autobahnkarte, um auf der A8 die richtige Ausfahrt zu finden, eine Regionalkarte, um den Wanderparkplatz in der Ramsau anzusteuern und schließlich eine topographische Karte für die Wanderung selbst.

¹ Ich möchte alle Leserinnen und Leser darauf hinweisen, dass ich durchgehend die maskuline Form verwende. In dieser Wahl liegt keine Wertung, sondern sie wurde ausschließlich im Sinne einfacher Lesbarkeit getroffen.

² Mein Konzept der Landkarten beruht auf konstruktivistischen Gedanken: ...“die Einsicht, dass uns die Wirklichkeit, wie sie „wirklich“ ist, verschlossen bleibt, dass unser Gehirn die Welt nicht „abbildet“, „widerspiegelt“, „aneignet“, so, wie sie objektiv ist, sondern dass wir uns unsere eigenen Wirklichkeiten konstruieren, dass unsere Welt aus unseren Bildern besteht ...“ (Siebert 2002, S. 11)



Szenenwechsel: der Gruppenleiter eines industriellen Fertigungsteams bemerkt, dass die Leistung seines Teams nicht seinen Erwartungen entspricht. Um das Problem zu beheben, lässt er jedes Teammitglied einen Teamdiagnose-Fragebogen ausfüllen. Das grafisch dargestellte Ergebnis zeigt Probleme in den Bereichen „Verantwortungsübernahme“ und „Motivation“. In seinem Ratgeber zur Teamarbeit liest er in den entsprechenden Kapiteln nach, welche Maßnahmen nun einzuleiten sind.

Was haben diese beiden Situationen gemeinsam? Beide Fälle zeigen, wie Landkarten unser Handeln leiten. Im ersten Beispiel sieht man deutlich die verschiedenen Karten, die der Bergsteigerin Orientierung geben. Im zweiten Beispiel ist die innere Landkarte des Gruppenleiters weniger sichtbar. Sein unbewusstes inneres Bild vom abstrakten Konzept „Team“ könnte folgendermaßen aussehen: Das Team entspricht einer Maschine, bei der man bei Störungen mit einem Instrument misst, wo das Problem liegt. Basierend auf der Kenntnis des Defekts liest man die Betriebsanleitung, um die Maschine zu reparieren. Das Bergsteigerbeispiel macht deutlich: Es gibt keine richtigen oder falschen Karten, sondern nur solche, die in bestimmten Situationen zu gewünschten Ergebnissen führen bzw. dies nicht tun. Mit der Autobahnkarte den Gipfelanstieg zu suchen, führt sicherlich zu keinem zufriedenstellenden Ergebnis. Die Autobahnkarte ist nicht an sich falsch, sondern passt nur in dieser Situation nicht. Genauso ist das Bild der Maschine nicht falsch. Es hat dem Gruppenleiter in seinem technisch orientierten Beruf schon viele gute Dienste erwiesen; für die Lösung des Teamproblems ist es jedoch wahrscheinlich nicht das passende.

Dieses Beispiel zeigt, dass unsere inneren Landkarten unser Handeln unbewusst steuern. Um gewünschte Ergebnisse zu erzielen, ist es hilfreich, uns unserer inneren Landkarten bewusst zu sein und abzuwägen, wann diese passend sind, bzw. ob es alternative Landkarten gibt, die zu einem wünschenswerteren Ergebnis führen.

Siebert schreibt:

„Wenn es zutrifft, dass unsere Welt vor allem aus unseren Weltbildern besteht und dass diese Bilder unser Handeln steuern, wie können wir unsere Bilder kritisch prüfen und – falls sie sich als „unvernünftig“ erweisen – korrigieren und ersetzen?“ (Siebert 2002, S. 18)

Genau mit dieser Frage werde ich mich in Bezug auf die Bilder zum Thema „Transfer“ im Folgenden beschäftigen. Zunächst möchte ich gängige Transferbilder kritisch prüfen, um sie dann durch andere zu ersetzen.

2. Eine gängige Landkarte: „Die Transferbrücke“

Ich werde mich dem Thema durch eine kritische Interpretation veröffentlichter Zitate nähern und daraus die darunter liegende Landkarte ableiten. Meine Interpretationen sind bewusst provokant formuliert, um für die potentiellen Gefahren des falschen Einsatzes dieser Landkarten zu sensibilisieren. Diese Herangehensweise hat keinerlei wissenschaftlichen Anspruch, ist bewusst fragmentarisch und dient ausschließlich dazu, interne Suchprozesse bei Ihnen als LeserInnen auszulösen, um eigene Transferlandkarten kritisch zu hinterfragen.

In einer bekannten deutschen Seminarzeitschrift steht folgende Frage als Überschrift eines Artikels zum Thema „Transfer“:

„Wie bewirken Trainer, dass ihre Teilnehmer nicht nur lernen, sondern Gelerntes auch umsetzen?“³

Der Autor geht anscheinend davon aus, dass Teilnehmer das im Training Gelernte erst einmal nicht umsetzen, dass Menschen Gelerntes entweder nicht anwenden können oder nicht wollen. Erst der Trainer kann dies bewirken, kann also von außen Einfluss auf die Handlungen der Teilnehmer nach Seminarende nehmen. Dies klingt nach einem grandiosen Bild des Trainers einerseits und einer Abwertung der Kompetenz und Motivation der Teilnehmer andererseits.

Ein Outdoor-Trainingsanbieter schreibt auf seiner Webseite:

„Um einen Transfer in den betrieblichen Alltag zu gewährleisten, stellen wir die Strukturähnlichkeit von Trainingsprogramm und betrieblicher Situation her.“

Auch hier ist der Trainer für den Transfer verantwortlich, da er die Anwendung des Gelernten gewährleistet. Der Transfer „passiert“ automatisch – durch die Herstellung von Strukturähnlichkeit. Findet kein Transfer statt, ist der Trainer verantwortlich – die Strukturähnlichkeit war nicht ausreichend.

³ Ich verzichte auf die Nennung der Quellenangabe aller folgenden Zitate, da diese aus dem Zusammenhang gerissen sind und meine Interpretationen nicht den Gedanken gerecht werden, die hinter diesen Aussagen stehen.



*„Der Schlüssel zum Erfolg sind nicht
Informationen. Das sind Menschen.“*

Lee Iacocca

Beate Einetter

Mag. Lehrbeauftragte, Trainerin
Innsbruck

Trainerin im Ausbildungsteam für Erlebnispädagogik beim Österreichischen Alpenverein, Wanderführerin, staatlich geprüfte Lehrwartin für die Ausübung von Bergsport, für die Sportausübung mit geistig behinderten Menschen und für Schwimmen, Lehrbeauftragte für Erlebnispädagogik und Outdoor-Trainings an den Fachhochschulen Regensburg und Landshut, Pädagogischen Instituten, Pädagogische Akademie Linz Mitentwicklung von Lehrgängen in der Erlebnispädagogik, Konzeption & Realisation von verschiedenen Projekten in der Ausführung als auch Anleitung z. B. in der stationären Jugendhilfe (Regenbogenprojekt 99/2000), Lebenshilfe Memmingen 2000/01, Lern- & Sportcamp seit 1999, Soziale Trainings für Schulklassen 1999/2002, Out- & Indoortrainings im Profit- und Non-Profit-Bereich: Siemens, mobilkom austria, take it - Personalberatung, Lebenshilfe Memmingen, Nikolauspflge Stuttgart, Universität Innsbruck etc ..., AZUBI-Trainings: Bosch, BMW-München

Email: B.E.A.@gmx.at
Internet: <http://www.8ung.at/bea>

Beate Einetter

Lern- & Sportcamp –

Ganzheitliches Lern- management für Schüler

– ein Projektbericht

Einordnung und Entwicklung

1999 bekomme ich vom Österreichischen Alpenverein einen spannenden Auftrag. Es handelt sich um die Entwicklung eines Lerncamps für Schüler, denen Schule und Lernen nicht leicht fällt. Bereits 1998 findet ein dreiwöchiges Camp statt. Es besteht aus den beiden Säulen Lernen und Sport. Gut 30% der Teilnehmenden müssen eine schlechte Note im Zeugnis durch Nachprüfungen ausbügeln. Außerdem zeigt sich im Laufe der drei Wochen, dass einige auch im Sozialverhalten Schwierigkeiten haben.

Aus diesem Grund wird das nächste Camp um eine wesentliche Säule erweitert: Es wird auf „erlebnispädagogische Beine“ gestellt – und, es lernte laufen!

Drei Jahre Campleitung zeigen, dass Erlebnispädagogik einen wesentlichen Beitrag zum Gelingen des Lern- & Sportcamps leistet.

„Über Kooperations- und Abenteuerspiele, die am Anfang die Gruppenbildung beschleunigen, entwickeln sich Campregeln für das Zusammenleben und ein Gefühl füreinander. Während des Camps stellen sich durch Problemlöseaufgaben, beim Klettern und beim Mountainbiken, um nur einiges zu nennen, soziale Lernerfahrungen ein. Diese werden auf vielfältige Weise reflektiert – so zum Beispiel im Lagerrat, der mindestens zweimal wöchentlich stattfindet und auf Bedarf einberufen werden kann. Das Veröffentlichen von Bildern, Zeitungsartikeln, Gedichten im Lern- & Sportcamp-Magazin sowie Gespräche von Du zu Du tragen ebenso zur Vertiefung von Lernerfahrungen bei. Und schon in den nächsten Tagen wird Gelerntes im gemeinsamen Seilbrückenbau, beim Kochen des Abendessens im Biwak und beim Lernen in sogenannten „Coaching-Partnerschaften“ angewendet.“ (Einetter, 2002)



Melanie, Lernbegleiterin für Englisch, meint dazu: „Ich hatte das Gefühl, dass die Schüler während dieser zwei Wochen nicht nur viel in ihren Fächern gelernt und Sport gemacht haben, sondern dass sie auch unheimlich viel über das Zusammenleben in einer Gruppe und den Umgang miteinander gelernt haben.“

Grundprinzip des Camps ist es, Eigenregie zu entwickeln. Das bezieht sich vordergründig auf die Gestaltung des gemeinsamen Camplebens. Längerfristig gesehen, sollen sich diese Erfahrungen vor allem auf das persönliche Lernmanagement der Schüler auswirken. Das bedeutet für die Campleitung, dass sich Leitung zu Begleitung wandelt. Die Schüler nehmen ab dem dritten Tag immer mehr Dinge selbst in die Hand. Das reicht von der Auswahl des Freizeitprogramms bis hin zu dessen eigenständiger Organisation. Dazu zählen z. B. sowohl der eigenverantwortlich organisierte Besuch eines Radiosenders in Innsbruck (Sommer 2000), als auch die Gestaltung des OTV-Abends (Obernberger Television) im Sommer 99. „Fernsehen“ wurde hier selbst produziert. Neben Werbung, Wetter und Sport gab es noch den Film: Russisches Roulette. Da liefen die Vorbereitungen heiß, Regiebücher mussten geschrieben, Wetterinformationen eingeholt und schließlich der Sendeplatz vorbereitet werden.“

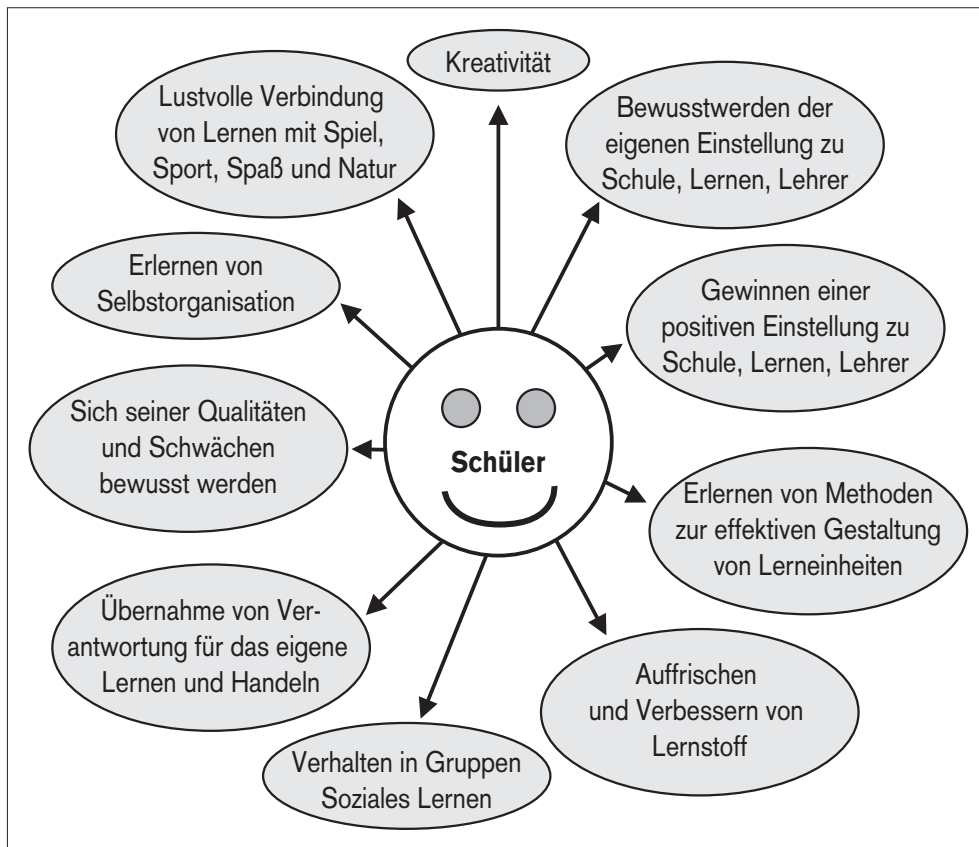
Im Laufe der Jahre 2000 und 2001 kommt noch eine weitere wichtige Säule in das Konzept des Lern- & Sportcamps: Das **Lernmanagement!**

Angeregt durch Seminare im Coaching- und Teamtrainingsbereich, in denen Erwachsene sich Methoden des Zeit- und Arbeitsmanagements aneignen, in denen Erwachsene lernen Prioritäten zu setzen und effektive Planungsschritte zu entwickeln und einzuleiten, nehme ich diese Grundsätze auch in dieses Konzept auf.

Ich wage es, die Tatsache, dass die meisten Menschen um etwa 10 Jahre zu spät mit all diesen Methoden der Organisation in Berührung kommen, als eine grundlegende Fehlentwicklung in unserem Bildungssystem zu bezeichnen. Gerade in den Schuljahren – Schüler haben mindestens eine 40 Stunden Woche – und das ohne Freizeitprogramm (Vereine, Nachhilfe, Förderunterricht, Musikunterricht etc.), könnte ein Know-how die Effizienz des Lernens enorm steigern.

Zielsetzungen

Auf diesen Erkenntnissen basierend, werden im Lern- & Sportcamp folgende Ziele angestrebt:



Das Umsetzen der Ziele ist an mehrere Bedingungen geknüpft. Den Schülern muss **Gestaltungs- und Erlebnisraum** angeboten werden. Die Lernbegleiter müssen verschiedene **Qualifikationen** aufweisen und das Programm muss sich einerseits an den Bedürfnissen der Teilnehmenden orientieren und muss andererseits einige **grundlegende Merkmale** enthalten.



Jürgen Einwanger

Schreiner, Dipl. Sozialpädagoge (FH)
Kiefersfelden

ZQ Erlebnispädagogik (DAV), Lehrwart Hochalpin, ZQ Gruppendynamik (agm),
Behindertenhilfe, Stationäre Jugendhilfe, offene Jugendarbeit,
Erwachsenenbildung und Teamarbeit;

Konzeption und Durchführung zahlreicher erlebnispädagogischer Projekte,
Leitung von Langzeitprojekten in der stationären Jugendhilfe, Mitglied im Leitungsteam von
„Risk+Fun Risikoprävention bei Natursportarten“, Gesamtleiter des Umwelt- und
erlebnispädagogischen Zentrums der Alpenvereinsjugend „SPOT-Obernberg“ und der
„Oberberger Seminare“;

Email: risk-fun@alpenverein.at
website: <http://www.risk-fun.com>

Jürgen Einwanger

„risk'n'fun“ Peer-group-education bei Risikosportarten

(am Beispiel Snowboarden/Freeriden)

Risikoverhalten gehört nahezu untrennbar zum Jugendalter und fördert die Bewältigung von wichtigen Entwicklungsaufgaben. Die modernen Risikosportarten kommen dabei dem jugendlichen Lebensgefühl sehr entgegen. Sie fördern die lustvolle Wahrnehmung des eigenen Körpers, die Inszenierung unter Gleichaltrigen (samt Abgrenzung von Erwachsenen), das Ausleben von Konsumwünschen und ein Gefühl von Freiheit.

Facts und Hintergründe

Outdoor-Sportarten üben auf viele Jugendliche eine sehr große Faszination aus!

Die Zahl der aktiven Sportler im sogenannten Risikosport-Segment nimmt seit einigen Jahren ständig zu. Die Zahlen bewegen sich je nach Sportart zwischen 15 % und 30 % der Jugendlichen.¹

Snowboarden steht dabei an der Spitze der Funsportarten. Die laut Umfrage „coolste“ Verbindung zwischen Sport und Lifestyle hat zur Zeit den größten Zulauf. Insbesondere der Bereich des „Freeridens“ wird zusätzlich von der Industrie gepusht. Starke Marktsegmente protegieren das „backcountry“ und geben dabei ein hohes Tempo vor.

¹ Nach einer Erhebung des Fessel-Instituts (Auftrag der Alpenvereinsjugend im Rahmen der Jugendstudie 1995) interessieren sich je 33 % der 14 – 24-jährigen für Mountainbiking und Rafting, 29 % für Skitouren, 15 % für Sportklettern und 13 % für alpines Klettern. Die Mikrozensus-Erhebung 1998 des Statistischen Zentralamts weist 9,8 % der ÖsterreicherInnen über 6 Jahre als aktive SnowboarderInnen aus, das sind ca. 725.000 Personen. Beim Klettern sind es 2,3 %, also 170.000 Aktive.

Diese wachsende Szene wird zwar ausgerüstet, aber nicht über die Risiken ihrer Sportart informiert. Freerider lieben den „Powder“ und das Springen über „Kicker“ (Natur- und Kunstschanzen). Sie sind echte Spezialisten auf ihren Boards, besitzen aber oft wenig Erfahrung im alpinen Gelände. In der rasant steigenden Zahl der jugendlichen Risikosportler liegt das Potential für ein möglicherweise in Zukunft wachsendes Problem.

Die Zahl der Toten und Verletzten war bis jetzt zum Glück nicht alarmierend hoch; doch jeder Lawinenunfall ist einer zuviel und möglicherweise vermeidbar. Der Handlungsbedarf resultiert aus einer konsequent präventiven Haltung nach dem Motto „agieren statt reagieren“.

Als Ursache für die zunehmende Gefährdung der jugendlichen Freerider können mangelnde Ausbildung im alpinechnischen Bereich (Kenntnisse über alpine Gefahren) sowie die Risikowahrnehmung der Jugendlichen allgemein, das Gruppenverhalten und deren Kommunikationsformen im Bezug auf Risikoentscheidungen diagnostiziert werden.

Konventionelle Ausbildungskonzepte sind für Jugendliche, die über ihren Sport den Drang nach Freiheit und Autonomie ausleben wollen, oft nicht interessant, da sie dem damit verbundenen Lebensgefühl geradezu widersprechen.

Einen das Risiko als positiven und notwendigen Erlebnisfaktor bejahenden Umgang mit „Gefahrensituationen“, der weg von der „Be-wahr“- und hin zur „Be-währ“-pädagogik führt, hat die Österreichische Alpenvereinsjugend in dem Projekt „risk'n'fun“ realisiert. In einem zweijährigen Pilotprojekt wurden die Grundlagen entwickelt, auf denen ein gänzlich neuer Ansatz der Arbeit mit Jugendlichen aufbaut. Zum ersten Mal wird im Bereich der Risikosportarten „Freeriden“ (mit Snowboardern und Freeskiern) und „Sportklettern“ nach dem Konzept der peer-group-education gearbeitet.

Peer-group-education

Risk'n'fun machte sich die Erfahrung, dass Jugendliche viel eher von Gleichaltrigen als von Erwachsenen lernen, zunutze und setzt voll auf das Modell der „peer-education“!

Peer-group-education ist ein Weg, sich der Welt der Jugendlichen zu nähern und einen Lernprozess bei Pädagogen einzuleiten, indem es darum geht, Jugendliche als Partner und nicht nur als Zielgruppe pädagogischer Konzepte zu achten.

Eine peer-group ist eine Gruppe von Personen, die die gleichen Wertvorstellungen haben und dem gleichen Sozialsystem angehören.

Ein peer-leader ist demnach eine Person, die innerhalb ihrer Gruppe als opinion-leader und Rollenmodell gilt.

Peer-group-education ist ein pädagogischer Ansatz, der sich an jugendliche Gruppen und Cliques wendet und die peer-leaders, einige Mitglieder der Gruppe oder die gesamte Gruppe einlädt, gemeinsam zu einem bestimmten Problem (Sucht, Aids, riskantes Ausüben von Sportarten) ein gemeinsames Vorgehen zu entwickeln, das präventiv und gesundheitsfördernd wirken soll.

Peer-group-education entwickelt also mit Jugendlichen ein pädagogisches Konzept, dass in Trainings praktisch erprobt, vertieft und diskutiert wird. In der Folge tragen die peers die präventive Botschaft in ihre Szenen, Cliques, Freundesgruppen und Schulklassen weiter und wirken so im Sinne der Gesundheitsförderung. Während dieser Zeit erhalten sie Unterstützung von Fachleuten und Begleitern.

Es hat sich erwiesen, dass die Strahlkraft und Wirkung von peers dann am größten ist, wenn sie ihr erworbenes Wissen, mehr aber noch ihre gestärkte Risikokompetenz im Alltag unter Beweis stellen: ihre Vorbildrolle wird dann am stärksten akzeptiert und kann von den Anderen direkt und praktisch umgesetzt werden. Versucht jedoch ein peer durch pädagogische Sondersituationen wie Vorträge auf seine soziale Umgebung einzuwirken, so wirkt dies auf Jugendliche sehr schnell weltfremd und führt häufig zu Ablehnung.

Kernstück der gemeinsamen Arbeit mit den Jugendlichen bei risk'n'fun ist daher die individuelle Strategieentwicklung für den Umgang mit Risikosituationen. Durch die intensive thematische Auseinandersetzung werden die Inhalte, die angenommen werden, zur eigenen Überzeugung. Diese Überzeugung kann die Verhaltensweisen verändern und ein neues Risikomanagement etablieren.



Univ.-Prof. Dr.

Konrad Kleiner

Professor für Bewegungs- und Sport-
pädagogik am Institut für Sportwissenschaft
Universität Wien

Mitglied des ÖAGG und der DGTA
Genuss- und Marathonläufer

Email:
konrad.kleiner@univie.ac.at

Website:
<http://sportpaedagogik.at>



Mag.

Hubert Feurstein

Bioenergetiker
Feldkirch

Deutsche und Österreichische Gesellschaft
für körperbezogene Psychotherapie (DÖK),
Laufberater und Supervisor
Genuss- und Marathonläufer;
Initiator des Genussmarathons

Email:
feurstein@feurstein-coaching.at

Website:
<http://www.feurstein-coaching.at>

Konrad Kleiner & Hubert Feurstein

Eigener Stil – tieferer Sinn: Laufen, wovon man nicht sprechen kann

An-Fragen und An-(t)Worten

Die Spuren der Wiederentdeckung des Körpers sind vom Alltag der Menschen bis in die „neue“ Laufbewegung hinein wahrnehmbar. Die Konjunktur des Laufens ist ein Beleg für die Aufwertung des „ersten Werkzeugs der Kulturen“, des Körpers. Die Geschichte des Körpers ist die Geschichte der Erziehung. Körper, Bewegung und Sprache sind Grundphänomene. Ein Sprechen über den Körper (An-Fragen) ist ein Sprechen durch den Körper und mit dem Körper (An-(t)Worten). Mit dem Körper haben wir ein Instrument zur Verfügung, um Problemfelder menschlicher Existenz aufzuspüren und methodologische Perspektiven seiner Disziplinierung anzustellen.

Auf der Folie phänomenologisch orientierter und konstruktivistisch gestützter Überlegungen möchten wir die in Diskussion stehenden Laufkonzepte beobachten, Strukturmerkmale aufzeigen und an Beispielen praktischer Laufarbeit anbieten, sich auf Archetypen, innere Bilder und Körpersymbolik einzulassen. Die Tiefe der Erfahrung, der Umgang mit dem Erlebten, das Zusammenspiel von „Spannung und Entspannung“ und von „Leistung und Schonung“ werden als Grundlage genutzt, um Transfermöglichkeiten in den beruflichen Alltag (z. B. in der Arbeit mit Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Altersgruppen) auszutauschen.

In den folgenden Ausführungen möchten wir

1. die Frage erörtern, welche Ausdifferenzierung die „Laufszene“ in den letzten Jahrzehnten erfahren hat.
2. die Frage aufgreifen, welche Laufkonzepte sich aus der Vielfalt von Laufangeboten konzeptionell hervorheben und auf welchen theoretischen Grundpositionen diese nahe stehen.
3. schließlich einen Überblick von dem von uns vertretenen Laufkonzept geben und ein Bild von dem während des Workshops angebotenen Themen zeichnen.



!tua eppas –
eine Einladung –

Ein Seufzer. Schon nach wenigen gelauchten Augenblicken wird klar, dass es sich um einen Seufzer der Erleichterung handelt. Eine innere Entdeckungsreise geht zu Ende, die neben dem Körper noch etliches mehr zu bieten hatte. Auf sinnliche und sinnige Weise wurde dazu eingeladen, sich zu Untiefen der Biographie vorzuwagen, mit Empathie und Leichtigkeit. Der Körper, als „Träger des Unbewussten“, als „materiale Grundlage“ und Entsprechung „seelischer Struktur“ wird zum „Sprechen“ gebracht. Ein konkretes Beispiel an den Beginn des Beitrages zu setzen, ist ein riskantes Unterfangen, weil zwischen dem Arrangement des Augenblicks, dem Tun in der Situation und dem geschriebenen Wort bedeutsame Unterschiede bestehen. Die nuancenreiche Stimme und Sprache, die wandlungsfähige und arrangierte Aktion in der Anleitung wird nun zum geschriebenen Wort:

„Um die Beckenstellung und die Bewegung des Beckens körperlich zu „spüren“ ist es hilfreich, eine Zeit lang mit einem „festgehaltenen“, „fixierten“ und „unbeweglichen“ Becken zu laufen, um dann das Becken aus- und loszulassen und wahrzunehmen, welche Auswirkungen das auf die Laufbewegung hat. Die Entspannung des Beckens gelingt am ehesten, wenn du dir vorstellst, den Bereich rund um das Kreuzbein „loszulassen“. Tust du das, kommt das Becken in eine feine Schwungbewegung und zwar in Laufrichtung vor und zurück. Diese Schwungbewegung ist nicht weit, von außen kaum sichtbar, aber innerlich doch deutlich „spürbar“.

Der Spielraum für die Beckenstellung liegt zwischen einem „zurückgehaltenen“ und einem weiter nach vorne als im Lot gehaltenen Becken. Damit hängt auch unmittelbar die Haltung des Oberkörpers zusammen.

Zum aufmerksamen „Durchlaufen“ des Spielraums kannst du zuerst in „normaler“ Beckenhaltung, dann in „zurückgehaltener“, dann wieder in „normaler“, dann mit nach vorne gehaltenem Becken und schließlich wieder irgendwo dazwischen in der „guttuenden“ Beckenhaltung laufen und dabei Entdeckungen machen. Lass dir die erforderliche Zeit und verweile jeweils in den verschiedenen Beckenhaltungen.“
(Feurstein, 2001, S. 26).

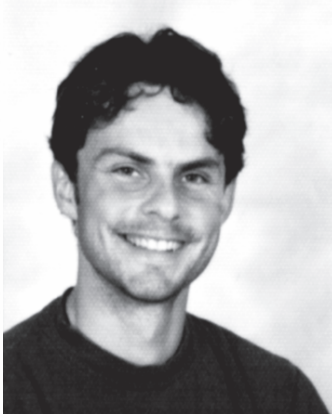
In der spezifischen Form der Selbstbeobachtung wurde das Zusammenspiel zwischen Beckenhaltung, Oberkörperhaltung und Atmung vor dem Hintergrund des Raumes, der Ausdehnung, der Veränderung, der Bewegung, der Ursache und der Zeit thematisiert. Die Veränderung der Beckenhaltung (nach vorne) hatte ein Aufrichten des Oberkörpers zur Folge, das zeitgleich zu einem „entlastenden“ Aufatmen führte. Erleichterung breitete sich aus, Erinnerung wurde wach ...

Etwas, das man nicht „versteht“, kann nicht langweilig werden –
Ausdifferenzierung als Strategie, Komplexität zu reduzieren

Der Grund des Laufens liegt im Laufen. Das Laufen rechtfertigt das Laufen. Der Zweck des Laufens ist es, im Laufen zu bleiben. Denn Laufen boomt und ist Kult und Ritual geworden. Die Lust am Erleben, die Freiheit im Kopf – „es läuft“, „es läuft mich“. Unser Körper will laufen, dazu ist er in dunkler Vorzeit geschaffen worden. Das System „Laufen“ hat sich auf die Kommunikation von und über körperliche Leistungsfähigkeit spezialisiert und als solches in den letzten Jahrzehnten ausdifferenziert (vgl. Kimmerle, 1987; Schleske, 1987; Schulke, 1988; Lutz, 1989). Als solches kann Laufen dem gesellschaftlichen Teilsystem „Sport“ subsumiert werden. Beide haben einen konkreten Körper- sowie einen expliziten Leistungs- nicht aber Wettkampfbezug. Die dem (sportlichen) Laufen zu Grunde liegende Handlungslogik orientiert sich daran, „eine körperliche Leistung zu erbringen, die wiederum nur den Kontext des Sports und allein anhand sportlicher Kriterien als Leistung identifiziert werden kann“ (Stichweh, 1990, S. 379). Sport ist in diesem Sinne als jenes Funktionssystem zu verstehen, „das aus allen Handlungen besteht, deren Sinn die Kommunikation körperlicher Leistungsfähigkeit“ ist (Stichweh, 1990, S. 379). Der Handlungslogik des „Laufen“ ist es zuzuschreiben, dass diese sich zu anderen als ausschließlich dem sportlichen Kontext verhafteten Teilsystemen als anschlussfähig zeigt und sich damit selbst als autopoietisch dauerhaft erweist.

Die Entwicklung des Laufbooms liegt derzeit noch im Schatten. Der Versuch einer Prognose über die zukünftige Entwicklung des Laufens führt auf sehr unsicheres Terrain. Mit offiziellen Laufbewerben, Straßen-, Gelände- und Bergläufen (etwa 500 Veranstaltungen in Österreich; nicht eingerechnet die zahlreichen Laufveranstaltungen einzelner Gemeinden) sowie etwa 100 besonders attraktive Halbmarathon- und Marathonläufe auf allen fünf Kontinenten (z. B. New York, Berlin, Dubai, Two Oceans Marathon, Kapstadt, Boston, Honolulu) hat sich eine Bewegung in Bewegung gesetzt, von der niemand so recht weiß, wohin der Weg führt. Die Veranstalter buhlen um die Läuferinnen und Läufer (etwa 1 Million LäuferInnen in Österreich). Der Verdrängungswettbewerb scheint voll eingesetzt zu haben. Damit bereinigt sich der Markt selbst. Frisst der Laufboom seine Kinder? Um nicht den Boden unter den Läuferfüßen zu verlieren, setzt der Sport-Markt verstärkt auf Ausdifferenzierung. Zweck und Motto sind eins: Von Frauen für Frauen: Frauenlauf, von Business für Business: Business-Run, ... für Kids: Kids-Run, ... für Minenopfer, gegen Blindheit, gegen Terror. Es gibt viele Gründe zu laufen: gegen den Stress, gegen den inneren Schweinehund, gegen die Zeit, gegen Feinde und mit Freunden. Es gibt „TurmläuferInnen“ (Vertical Runners“) [www.treppenlauf.com], „40.000 km – Um die Welt-LäuferInnen“ [www.100marathon-club.de], „Auf der Chinesischen-Mauer-LäuferInnen“, „Zum Nordkap-LäuferInnen“, „Wüsten-LäuferInnen“, „Mount-Everest“-LäuferInnen, „Marathon des Sables-LäuferInnen“, und „Genuss-Marathon-LäuferInnen“ [www.genussmarathon.at]. Letzterer





Wolfgang Naak

Sonderschullehrer an einer Förderschule
(Schule für Lernbehinderte)
Schwäbisch Gmünd

Einführung und Integration erlebnis-
pädagogischer und natursportlicher
Elemente in den Schulalltag.
Tätigkeiten im Themenbereich
Erlebnispädagogik/erlebnisorientierte
Lernformen, sowie Waldpädagogik und
in der Lehrerbildung und der
Lehrerfortbildung tätig.

EMail:
wolfgang.naak@freenet.de



Volker Walz

freiberuflicher Erlebnispädagoge,
In- und Outdoortrainer
Bibertal/Bühl

Lehrauftrag für Erlebnispädagogik an
der Pädagogischen Hochschule und an
staatlichen Seminaren,
Lehrerbildung und -fortbildung,
Leiter der Erlebnispädagogischen
Initiative Ostalb.
Konzeption und Durchführung von
erlebnisorientierten Projekten mit Schülern,
Entwicklung schulspezifischer
Konzeptionen.

EMail:
volker-walz@web.de

Wolfgang Naak & Volker Walz

Erlebnisorientiertes Lernen in Schule und Unterricht

Einleitung

Erlebnispädagogische Ansätze fristen in der Schule bislang ein Schattendasein, während sie beispielsweise in der Jugendarbeit und in der betrieblichen Ausbildung erfolgreich eingesetzt werden. Dabei sind gerade Emotionen und ganzheitliche Erfahrungen für das Lernen besonders wichtig. Erlebnisorientierte und reformpädagogische Ansätze bieten die Möglichkeit alternativer Lernformen. Lernziele lassen sich besser erreichen und eine neue Schul- und Lernkultur schaffen.

Unser Anliegen ist es, für die Arbeit an und mit Schulen ein Konzept zu entwickeln, in dem erlebnisorientierte Ansätze besser in Schule und Unterricht integriert werden können. Wichtige Prinzipien eines solchen Lernens sollen so verstärkt Eingang in den schulischen Alltag finden. Dieses Konzept entstand aus unserer praktischen Arbeit an Schulen und unserer Zusammenarbeit als Lehrer und Erlebnispädagogen. Die Bausteine dieses Konzepts sind alle praktisch erprobt und werden an einigen Schulen bereits erfolgreich durchgeführt. Teile des Konzepts wurden im Rahmen wissenschaftlicher Arbeiten dokumentiert.

Ausgehend von der aktuellen Situation an den Schulen und dem erfolgreichen Einsatz erlebnisorientierter Methoden in der außerschulischen Jugend- und Bildungsarbeit entwickeln wir ein Schulkonzept. Dabei vergleichen und analysieren wir die Charakteristika erlebnispädagogischer und herkömmlicher schulischer Lernformen. Wir zeigen Chancen und Möglichkeiten auf, die erlebnisorientierte Ansätze in der Schule bieten. Ideen und Umsetzungsmöglichkeiten für Schule und Unterricht werden vorgestellt. Neben Prinzipien der Unterrichtsgestaltung geben wir Anregungen für die Gestaltung und Organisation des Schullebens als Grundzüge eines erlebnisorientierten Schulkonzepts.

Wir sind uns bewusst, dass dieser Beitrag nur eine Sichtweise von vielen darstellt und nicht alle Ideen und Ansätze berücksichtigen kann. Wir laden ein, unsere Gedanken zu diskutieren und weiterzuentwickeln.



Ziele schulischen Lernens

Das Lernen in der Schule geschieht nach genau festgelegten Zielen. Lehrpläne bestimmen über die Inhalte schulischen Lernens und über die fachlichen und persönlichen Fertigkeiten und Fähigkeiten, über die Schüler am Ende ihrer Schulzeit verfügen sollten. Diese Ziele und Inhalte werden in den Erziehungs- und Bildungsaufträgen der einzelnen Bundesländer genau festgeschrieben. Versucht man diesen komplexen gesellschaftlichen Auftrag in wenigen Worten zusammenzufassen, so hat Schule folgende verantwortungsvolle Aufgabe:

Schule soll unsere Kinder und Jugendlichen zu einer aktiven, selbstverantwortlichen Lebensgestaltung führen und es ihnen ermöglichen, sich erfolgreich in einer komplexen Gesellschaft zurechtzufinden, eine Gesellschaft die vielfältige Möglichkeiten der individuellen Entfaltung bietet, aber auch vielfältige Ansprüche und Anforderungen an das Individuum stellt.

Die Forderung nach mehr „Schlüsselqualifikationen“, den sogenannten „soft-skills“, über die unsere Schüler am Ende ihrer Schulzeit, unabhängig von ihrem Bildungsweg, verfügen sollten, wird nicht nur von Wirtschaftsverbänden immer lauter und nachdringlicher gestellt. Der Begriff Schlüsselqualifikationen, zunächst im Bereich der betrieblichen Weiterbildung verwendet, bekommt auch für die schulische Bildung und Erziehung zentrale Bedeutung. Mit Schlüsselqualifikationen „sind solche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten gemeint, die nicht unmittelbar auf praktische und begrenzte Verwendungsbereiche bezogen sind, sondern „grundlegende Ausrüstungen“ des Menschen betreffen.“ (Keck & Sandfuchs, 1994, S. 266):

Kommunikationsfähigkeit, Kooperationsfähigkeit, Planungsfähigkeit, Kreativität, Fähigkeit zu lebenslangem Lernen und Verantwortungsübernahme, soziale Kompetenzen, um nur einige zu nennen.

Gesellschaftliche Situation und ihre Auswirkungen

In der Struktur unserer Gesellschaft lassen sich Ursachen für Schwierigkeiten der Kinder und Jugendlichen und für ihre Probleme in der Schule finden. Wesentliche Aspekte werden im folgenden dargestellt:

Der 11. Jugendbericht der Bundesregierung erkennt, dass Kinder und Jugendliche heute anders aufwachsen als früher. „Durch die Vielfältigkeit familiärer Lebensformen können viele Familien die Aufgaben der Sozialisation von Kindern nicht mehr alleine erfüllen.“ (Jugendbericht, 2002, S. 15). Das Soziale Lernen wird immer mehr zur Aufgabe der Schule, die diese Aufgabe jedoch nicht adäquat erfüllen kann.

Auch die peergroups, die Medien und die neuen Informations- und Kommunikationstechniken drängen den Einfluss des familiären Milieus zurück (ebd., S. 42). Das Leben und vor allem die Freizeit wird durch neue Informations- und Kommunikationstechnologien bestimmt. Dies führt häufig zu einer Reizüberflutung, mit der viele Kinder nicht zurecht kommen. Das Ergebnis des hohen Medienkonsums ist eine allgemeine Erlebnisarmut. Computergesteuerte Helden ersetzen das eigene Abenteuererleben. Erlebt wird einseitig und körperlich passiv. Die Gewalt in Film und Fernsehen führt zu einer steigenden Gewaltbereitschaft schon bei Kindern und zur Zunahme der Lösung von Konflikten mit gewalttätigen Methoden.

Durch die veränderte Familien- und Arbeitsituation und die Heterogenität der Lebensumstände schwinden tradierte Leitbilder und Orientierungen. Praktische Lernmöglichkeiten außerhalb der Schule werden immer seltener (ebd., S. 17, 42).

Die Angst vor Kinderkriminalität, Gewaltverbrechen an Kindern und den Gefahren des Straßenverkehrs führen zu Übervorsicht und Behütung der Kinder. So wird beispielsweise der gemeinsame Schulweg mit Erlebnissen und vielen sozialen Kontaktmöglichkeiten heute oftmals durch eine Autofahrt ersetzt. Kinder und Jugendliche haben immer weniger Freiräume zum Lernen und eigenständigen Handeln.

Im Jugendbericht wird hervorgehoben, dass die Bedeutung von Bildungsprozessen für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen steigt und dass für deren Bildung mehr getan werden muss. Dabei reduziert sich Bildung nicht auf die Dimension des unmittelbar verwertbaren Wissens oder auf berufsrelevante Fertigkeiten, sondern umfasst auch die Aneignung reflexiver und sozialer Kompetenzen, die ein wohlbegründetes verantwortliches Handeln ermöglichen. Es ist mehr Zeit für Selbstbildung und Persönlichkeitsentwicklung notwendig, die Schlüsselkompetenzen gewinnen immer mehr an Bedeutung (vgl. ebd., S. 16, 46).





Prof.

Hans-Jochen Wagner

Erzieher, Dipl. Sozialpädagoge (FH)

Moderator für Erwachsenenbildung Diak/FH, DAV & WLSB,
Fachübungsleiter für Bergsteigen und Klettern,
Dozent an der Fachschule für Sozialpädagogik Göppingen und
an der Fachhochschule Esslingen – Hochschule für Sozialwesen
Freiberuflich tätig im Bereich Prozessberatung, Teamtraining

Hans-Jochen Wagner

Aktivpark „Bergheide“

Ein Modell zur Prävention von Jugendarbeitslosigkeit

Caritas Jugendhilfe Projekt Stuttgart



Erlebnispädagogische Elemente werden zunehmend (mehr) als wichtige Bestandteile bei der Schaffung und Erhaltung von sozialpädagogisch begleiteten Arbeitsprojekten erkannt. Vor diesem Hintergrund entwickelt das Caritas Jugendhilfezentrum Stuttgart ein handlungsorientiertes Modell zur Prävention von Jugendarbeitslosigkeit.

Der Hintergrund

Im Jahre 1957 wurde der Caritas Verband e.V. (CV) von den Katholischen Kirchengemeinden als eingetragener Verein gegründet und ist als Wohlfahrtsverband im Auftrag der Gemeinden tätig. Der Caritasverband Stuttgart e.V. ist ein anerkannter Träger der freien Jugendhilfe und bietet mit dem Jugendamt der baden-württembergischen Landeshauptstadt neben anderen Maßnahmen auch 25 jungen Menschen Beschäftigung und sozialpädagogische Begleitung auf der Grundlage des § 13 KJHG an. Hierbei handelt es sich insbesondere um sozial benachteiligte und individuell beeinträchtigte männliche und weibliche Jugendliche und junge Erwachsene im Alter zwischen 15 und 24 Jahren. Neben dem Referat „Arbeitsprojekte für junge Menschen“ läuft seit 1997 das Projekt „Arbeiten und Lernen“, sowie seit Juni 1999 die Initiative „Startbahn“, eine Qualifizierungs-ABM im Rahmen des Sofortprogramms der Bundesregierung.

Zielgruppe

Jugendliche mit sozialen Problemstellungen sind meist nicht über Beratung zu erreichen, sondern über Angebote im Freizeit- und Gruppenbereich. Die jungen Menschen haben aufgrund ihrer ungünstigen Lebenssituation kaum Zugang zu beruflicher und sozialer Integration. Der überdurchschnittlich häufige Missbrauch von Suchtmitteln in diesen Kreisen und die damit verbundenen Komplikationen gesundheitlicher, juristischer und persönlicher Art, erschweren den Einstieg in ein langfristiges Arbeitsverhältnis. (vgl. hierzu Pürzer & Rotter, 1999, S. 8)

Zielsetzung – Die Bedeutung von Arbeit und Qualifikation

Hauptziel ist die Hilfe und Unterstützung zur persönlichen Stabilisierung und beruflichen Orientierung. Den Zugang zu den Jugendlichen zu finden ist eine Grundlage, um überhaupt als Partner akzeptiert zu werden. Dies ist bei der Bezugsgruppe insofern erschwert, als die Jugendlichen durch ihren bisherigen Lebensweg hinreichend Frustration erfahren haben und im Gefühl, nicht gebraucht zu werden und ohne Sinn zu leben, bestärkt worden sind. Will man die Begriffe Jugend und Arbeit zueinander bringen, so kann dies nur unter Einbezug gesellschaftlicher Hintergründe geschehen. Sozialhistorisch betrachtet diente die Jugendphase schon immer der Vorbereitung auf die Erwachsenenrolle, die wiederum stark an Erwerbstätigkeit geknüpft ist. In einer Zeit, die auch von Jugendarbeitslosigkeit geprägt ist, wird somit der eigentliche Sinn der Jugendphase massiv in Frage gestellt. Menschen, insbesondere auch Jugendliche, werden umso zufriedener sein, je mehr ihre Tätigkeit ihnen Gelegenheit bietet, die eigenen Fähigkeiten zielorientiert einzubringen. Ist dies der Fall, entwickelt sich eine Bereitschaft sich für „richtig erkannte Ziele einzusetzen und sich angemessen und ausdauernd anzustrengen.“ (Kleinbeck, 1996, S. 16).

Gleichsam wird durch Arbeit gesellschaftliches Leben in entscheidendem Maße mitgeprägt. Stigmatisierung und Ausgrenzung von „nicht Arbeitenden“ – egal aus welchem Grund sie dies tun, ist besonders schwerwiegend in Zeiten und Regionen, wo die Wirtschaftslage im Grunde gut ist und trifft junge Menschen, die erst am Beginn ihrer Lebenslaufbahn stehen ungleich härter. (vgl. hierzu Wagner, 2000, S. 4)

Dass der Eintritt nicht erwarteter oder unerwünschter Arbeitslosigkeit bei betroffenen Jugendlichen zu sozialen, psychischen und sogar manifesten Einschnitten führen kann, ist seit den Forschungsarbeiten von Alheit und Glaß unbestritten (1996, S. 19). Größte Probleme haben demnach mit Sicherheit die Jugendlichen, die gleich zu Beginn ihrer beruflichen Laufbahn einen Fehlstart hinnehmen müssen. Umso wichtiger ist es also,

solche am Berufsstart von Scheitern bedrohte Jugendliche dahingehend zu unterstützen, „dass sie trotz ungewisser Aussichten aufgrund eines zunehmend unüberschaubaren und nicht mehr verlässlichen Arbeitsmarktes versuchen, sich ihrem Potential gewahr zu werden, damit überhaupt eine Chance besteht, sie in die Erwerbsarbeit integrieren zu können.“ (Wagner, 2000, S. 5)

Unter diesen Gesichtspunkten versteht sich das Arbeitsprojekt „*Aktivpark Bergheide*“ der Caritas – Jugendhilfe Stuttgart auch als Sozialisationsprozess, der nicht nur die Arbeit, sondern auch den Alltag und die Person des Jugendlichen berücksichtigt.

Erlebnispädagogik als arbeitsunterstützende Methodik

Ein zunehmend wichtiger Bestandteil dieser Hilfen ist der Einbezug von erlebnispädagogischen Methoden und Interaktionsformen. Spannende Herausforderungen und bewusst herbeigeführte Wagnissituationen sind hier ebenso das Medium zur Entwicklung tragfähiger Beziehungen, wie der gemeinsame Arbeitsprozess. Um den Anforderungen im späteren beruflichen und sozialen Leben nachkommen zu können, werden unter anderem durch gezielt geplante erlebnispädagogische Settings Schlüsselqualifikationen wie Durchhaltevermögen, Regelmäßigkeit, Verantwortlichkeit, Zuverlässigkeit und Ausdauer trainiert. (vgl. Pürzer & Rotter, 1999, S. 9)

Durch den anspruchsvollen Bau des *Aktivparks* über einen Zeitraum von bis zu drei Jahren, können die beteiligten Jugendlichen genau in diesen Bereichen Erfahrungen sammeln und Fähigkeiten entwickeln. Die von den Jugendlichen gebauten Elemente des Parks werden sozusagen „nebenbei“ und sinnvoll eingebettet in alltägliche Abläufe, selbst ausprobiert, getestet und modifiziert. Es gibt kein Niedrig- oder Hochseilelement auf der Anlage, das nicht auch von den Jugendlichen beherrscht oder gar sicher bedient werden kann. Durch die Verarbeitung selbstbezogener Informationen, durch Wahrnehmung und Beobachtung eigener Tätigkeiten und durch die Auseinandersetzung individueller Körperlichkeit begleitet von regelmäßigen Reflexionen, werden Handlungskompetenzen verändert und weiterentwickelt. Ziel ist es also, „Arbeitsabläufe und erlebnispädagogische Methoden unter persönlichkeitsbildenden Zusammenhängen so zu verbinden, dass äußere (Arbeitsauftrag, Erlebnis) und innere (Erwartungen, Kompetenzen, Ängste) Interaktionsmuster zu einer gelingenden Realitätsverarbeitung bei Jugendlichen führen“. (Wagner, 2000, S. 7)



Silvia Beschorner

M. A. (Sportwissenschaft)
Universität Augsburg

Studium der Sportwissenschaft,
Kommunikationswissenschaft und Medienpädagogik,
B-Trainerin Kunstturnen
Betreuung von Kinder- Jugendgruppen im Einzel- und Gruppenturnen seit ca. 8 Jahren

Email: s.bemail@freenet.de

Silvia Beschorner

Bericht zur Kongressevaluation „erleben und lernen 2002“

Im Jahr 2002 wurde der Kongress „erleben und lernen“ erstmals von einer wissenschaftlichen Evaluation begleitet. Sie basiert auf einer engen Zusammenarbeit mit Veranstaltern, Koordinationsteam und der Organisation des Kongresses, insbesondere der ZIEL GmbH.

In der Planungsphase des Kongresses für 2002, die bereits mit Abschluss des vorausgegangenen Kongresses „erleben und lernen 2000“ anbrach, entwickelten sich aufgrund einiger Veränderungen mitunter neue Zielsetzungen.

So sollte die Veranstaltung im Jahr 2002 beispielsweise erstmals nicht mehr auf dem Messegelände Augsburg unter Leitung der AfaG stattfinden, sondern auf dem Universitätsgelände Augsburg in Zusammenarbeit mit dem Zentrum für Weiterbildung und Wissenstransfer und dem Lehrstuhl für Sportpädagogik. Diese und andere Entwicklungen, führten schließlich dazu, dass man sich entschloss, die Umsetzung der aus der Planung des Kongresses 2002 resultierenden Ziele, anhand einer empirischen Untersuchung zu überprüfen.

Zielsetzung der Evaluation

Die Evaluation des Kongresses „erleben und lernen 2002“ basiert auf einer umfassenden Zielsetzung, die in Zusammenarbeit mit der ZIEL GmbH festgelegt wurde. Sie verbindet kommerzielle, rein wissenschaftliche und soziale Zwecke zu einem Raster, welches insgesamt der Optimierung des Kongresses in Planung, Organisation und Durchführung, sowohl von Seiten der Veranstalter als auch der Besucher dienen soll. Dies führte zu sieben konkreten Zielen, die in der schriftlichen Befragung Berücksichtigung finden.

- Effektivität der Werbung
- Akzeptanz des Ortswechsels
- Zusammenführung verschiedener sozialer Gruppen
- Zufriedenheit mit Kongress und Fachausstellung
- Möglichkeiten der Nachbereitung
- Weiterentwicklungsmöglichkeiten im multimedialen Bereich
- Veranstaltungsanalyse und Referentenbeurteilung

Statische Erhebung

Die Evaluation des Kongresses erfolgt auf zwei Ebenen. Auf der ersten Ebene durch eine die Gesamtveranstaltung betreffende Befragung und auf der zweiten Ebene mittels einer summativen Beurteilung der einzelnen Veranstaltungen durch die jeweils teilnehmenden Personen. Neben einer Analyse des Kongresses und der Fachausstellung im Allgemeinen, unabhängig von den besuchten Workshops oder Foren, kann so auch ein Zusammenhang einzelner Veranstaltungen mit Faktoren der Gesamtveranstaltung hergestellt werden. Außerdem kann über die zweite Ebene der Untersuchung dem Ziel Referentenbeurteilung und der Analyse von Foren und Workshops gedient werden.

Die Entscheidung für den allgemeinen Fragebogen, der die Gesamtveranstaltung betraf, belief sich nach mehreren Prüfungen auf einen vier Seiten umfassenden standardisierten Fragebogen. Die vierstufigen Ordinalskalen sind stets so ausgelegt, dass die positiven Indikatoren bei der Ziffer „1“ und die negativen bei der Ziffer „4“ zu finden sind.

Der Fragenkatalog umfasst folgende Bereiche:

- Fragen zur Person
- Allgemeine Fragen
- Fragen zu Kongress und Fachausstellung
- Fragen zu den Vorträgen/Workshops/Foren
- Fragen zur Fachausstellung
- Fragen zur zukünftigen Planung

Für die Beurteilung der einzelnen Veranstaltungen – 25 Workshops und 29 Foren – wurde bewusst ein Kurzfragebogen entworfen. Der Kurzfragebogen enthält einen Fragenkomplex, der sechs Aspekte der jeweiligen Veranstaltung zur Beurteilung in einer Ordinalskala von „1“ bis „4“ umschließt:

- die inhaltliche Relevanz des Themas der Veranstaltung
- die fachliche Kompetenz des Referenten/der Referentin
- „Wie ist der Referent/die Referentin auf die Teilnehmer bzw. Fragen der Teilnehmer eingegangen?“
- die fachliche Qualität der Diskussion
- der Praxisbezug bzw. Transfermöglichkeiten
- die Rahmenbedingungen (Raum/Ausstattung)

In beiden Fragebögen erhielten die Teilnehmer am Ende die Möglichkeit, in einer offenen Frage Bemerkungen einzutragen.

Auswertung der Gesamtveranstaltung Allgemein

Von den rund 400 Teilnehmern, die den Kongress im vergangenen Oktober besucht hatten, füllten über die Hälfte einen der Kongressmappe beigelegten Fragebogen aus. Somit können 226 Bögen zur Evaluation der Gesamtveranstaltung herangezogen werden. Ein Rücklauf an Fragebögen von bis zu 59,5 % spricht zum einen für die hohe Bereitschaft der Teilnehmer, ein Feedback an die Kongressorganisation zu geben. Zum anderen belegt es die Repräsentativität der Ergebnisse bezüglich des realen Publikums beim Kongress „erleben und lernen 2002“.



Innovative Ansätze konstruktiven Lernens

Lernen ist ein ureigenes Merkmal unseres menschlichen Wesens. In Kindheit und Jugend lernen wir Vieles noch durch Ausprobieren, Nachahmen, Zuhören. Später wird Lernen häufig mit sturem Pauken gleichgesetzt. Der daraus resultierende Lernerfolg ist jedoch fragwürdig.

- Wie Lernen wirklich funktioniert, ist Thema des ersten Teils dieses Bandes.
- Welche Chancen systemische Zugänge für das Lernen bieten, ist Gegenstand des zweiten Teils.
- Was Lernen konkret bewirken kann, zeigen die Projektberichte des dritten Teils.

Themen:

- Lernen systemisch-konstruktivistisch betrachtet
- Konstruktiv lernen – Was geschieht, wenn „anderes Lernen“ in den Blick kommt
- Outdoor Education: Keeping Learning Complex
- Auf dem Weg zu einer neuen Lehr-Lern-Kultur
- Open Space Konferenzen und Großgruppenarbeit als systemische Intervention
- Systemische Organisations- und Strukturaufstellungen in Führung und Beratung
- Lernen mit Systemaufstellungen im Bereich Erwachsenen-, Berufs- und Lehrerbildung
- Grundlagen der Szenariotechnik
- Transfer gibt es nicht – alles ist Transfer
- Lern- & Sportcamp – Ganzheitliches Lernmanagement für Schüler
- Risk'n'fun – Peer-group-education bei Risikosportarten
- Eigner Stil – tieferer Sinn: Laufen, wovon man nicht sprechen kann
- Erlebnisorientiertes Lernen in Schule und Unterricht
- Aktivpark „Bergheide“
- Bericht zur Kongressevaluation „erleben und lernen 2002“