

Barbara Bous, Martin Scholz & Germo Zimmermann

Ganzheitliche Bildung mit Kopf, Herz und Hand



Aktuelle Forschungsprojekte zum handlungsorientierten Lernen

Dieser Titel ist auch als eBook erhältlich
ISBN 978-3-96557-108-2

Sie finden uns im Internet unter
www.ziel-verlag.de

Wichtiger Hinweis des Verlags: 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 Autorinnen und Autoren.

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

Printed in Germany

ISBN 978-3-96557-107-5 (Print)

Verlag: ZIEL – Zentrum für interdisziplinäres
erfahrungsorientiertes Lernen GmbH
Zeuggasse 7–9, 86150 Augsburg, www.ziel-verlag.de
1. Auflage 2022

Umschlagbilder: Sebastian Palomino von Pexels (Titelbild)
Martin Scholz (Rückseite)

Gesamtherstellung: **FRIENDS** Menschen Marken Medien
www.friends.ag

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

Inhaltsverzeichnis

<i>Barbara Bous, Martin Scholz & Germa Zimmermann</i>	5
Einführung zu diesem Band	
Ganzheitliche Bildung mit Kopf, Herz und Hand	
Aktuelle Forschungsprojekte zum handlungsorientierten Lernen	
 <i>Paul Rameder</i>	13
„Self-Reflection & Insight“	
Wahrnehmungs- und Reflexionskompetenz in handlungsorientieren Lernprozessen am Beispiel der Integrativen-Outdoor Aktivitäten®.	
 <i>Daniel Starosta und Michael Wendler</i>	28
Möglichkeiten und Grenzen der Evidenzbasierung in der Erlebnispädagogik und -therapie	
 <i>Ramona Schneider</i>	42
Doing Gender in der Erlebnispädagogik	
Die Herstellung von Gender beim erlebnispädagogischen Bouldern und Klettern im Kontext der Jugendhilfe	
 <i>Miriam Kimpel & Germa Zimmermann</i>	54
(Un)Doing Gender in der Erlebnispädagogik	
Eine qualitative Analyse von Chancen und Grenzen der Erlebnispädagogik für eine genderbewusste Persönlichkeitsentwicklung	

<i>Carolin Friederike Meßler</i>	71
Ganzheitliche Bildung durch Klettern im Bildungsbereich „Bewegung und Gesundheit“ von Kindheitspädagog*innen	
Vorstellung eines Pilotprojektes	
 <i>Jakob von Au & Christoph Mall</i>	83
Draußenlernen als Bildung für nachhaltige Entwicklung mit Kopf, Herz und Hand	
Ergebnisse aus einem innovativen Praxis- und Forschungsprojekt	
 <i>Wolfgang G. Braun & Henry Esche</i>	95
Erlebnispädagogik trifft auf Sprachtherapie	
Therapeutisches Bogenschießen als Methode der Stotterintensiv- therapie und Möglichkeiten der systematischen Untersuchung	
 <i>Anna Schiller & Germa Zimmermann</i>	111
„Alleine bauen ist unmöglich“	
Evaluationsstudie zur pädagogischen Wirksamkeit von erlebnispädagogischen Baumhauscamps	
 <i>Theres Mühlberg & Joan Hammer</i>	126
Gelingsbedingungen der Erlebnispädagogik	
 Autor*innenverzeichnis	135

Barbara Bous, Martin Scholz & Germa Zimmermann

Einführung zu diesem Band

Ganzheitliche Bildung mit Kopf, Herz und Hand Aktuelle Forschungsprojekte zum handlungsorientierten Lernen

Nach zwei erfolgreichen wissenschaftlichen Tagungen zum Thema „Forschung in der Erlebnispädagogik“ führt die dritte Tagung an die CVJM-Hochschule in Kassel. In den Blick genommen wird das Thema: „Ganzheitliche Bildung mit Kopf, Herz und Hand“. Vorgestellt werden aktuelle Forschungsprojekte, die sich mit Ansätzen des handlungsorientierten Lernens auseinandersetzen.

In seiner historischen Bedeutung, der reformpädagogischen Strömung, gilt „Ganzheitliche Bildung mit Kopf, Herz und Hand“ als Leitbild der Kritik an einer zu einseitig kognitiv orientierten Schule. Oftmals wird der Begriff dem Schweizer Pädagogen, Schul- und Sozialreformer Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827) zugeordnet. Er plädiert für eine „allseitige“ Bildung und gemeinsame Förderung von Kopf, Herz und Hand (Zimmermann, 2015, 203). Ganzheitlichkeit umfasst in seiner Bedeutung die möglichst vollständige Betrachtung des Menschen und seiner Persönlichkeit und wird aufgrund seiner schweren Greifbarkeit und fehlenden Trennschärfe kontrovers diskutiert. Im Lexikon der Pädagogik wird dem Begriff Ganzheitlichkeit eine „traditionierte Leitvorstellung von der spezifischen Qualität der Struktur und des Prozesses der Erziehung“ (Tenorth & Tippelt 2012, 267) zugesprochen. Im heutigen, modernen Verständnis muss darunter ein multiperspektivischer Ansatz verstanden werden, der neben den rein kognitiv-intellektuellen Aspekten, auch praktisch-aktionale und affektiv-emotionale Themen in Lernkontexten beachtet. Als Resultate können Selbstwirksamkeitsprozesse, soziales Lernen oder eine erfahrungsorientierte Unterstützung von kognitiven Inhalten angenommen werden (Heckerens 2018; 2019; Mall, Au & Dettweiler 2021). Ganzheitlichen Bildung – mit Kopf, Herz und Hand – wird deshalb als mehrdimensionales Lern- und Bildungsgeschehen betrachtet, welches die Komplexität von Bildung und Lernen in unterschiedlichen Prozessen umschreibt, das Individuum mit seinen individuellen Persönlichkeitsmerkmalen und biographischen Besonderheit umfasst, sowie sich an einer demokratischen Wertordnung orientiert, mit der spezifischen Besonderheit der Handlungs- und Erfahrungsorientierung (Bous, Scholz & Fengler 2022 [i. Dr.]; Zimmermann 2015).

Wenden wir den Blick auf heutige Herausforderungen von Bildung und Erziehung, dann zeigt sich, dass diese aus den Anforderungen einer Informations- und Dienstleistungsgesellschaft mit einer sich schnell wandelnden Lebens- und Arbeitswelt, Digitalisierung, der zunehmenden Halbwertszeit von Wissen, etc. und damit verbundenen nötigen Kompetenzen, dies auszugleichen, bestehen. Zusätzlich werden Bildungs- und Erziehungsprozesse durch die aktuell vorherrschenden Auswirkungen der Covid-19 Pandemie stark beeinflusst. Laut der COPSY-Studie bewerten Kinder und Jugendliche in der zweiten Befragungsrunde ihre Lebensqualität noch geringer und zeigen eine höhere Anfälligkeit an psychischen und psychosozialen Auffälligkeiten. Weitere Auswirkungen sind in Bezug auf Lern-, Gesundheits- und Bewegungsverhalten zu verzeichnen (Ravens-Sieberer 2021; Autorengruppe Bildungsbeurichterstattung 2020).

Vor allem durch die letztgenannten Erkenntnisse und den Erhebungen zu Distanzunterricht und Home-Schooling zeigt sich folgendes Bild: Einerseits ist Potential und Entwicklung vor allem in Digitalisierungsprozessen zu verzeichnen. Andererseits werden die Belastungen durch Distanzunterricht, fehlende Mitschüler*innen, schwierige Kommunikation und Beziehung mit Lehrer*innen zu einer Herausforderung für Bildungsprozesse (Huber et al. 2020). So schließen die Autor*innen aus der Studie Schul-Barometer unter anderem, dass Bildung ganzheitlich zu verstehen ist (Huber 2021):

„Die derzeitige politische Debatte ist stark fokussiert auf das Nachholen von Lernstoff. Es wird ein starker Fokus auf das fachliche Lernen gelegt. Nach über einem Jahr Ausnahmezustand muss – neben der Wissensvermittlung – jedoch eine ganzheitliche Bildung und Förderung der Kinder und Jugendlichen stärker in den Blick rücken. Es geht darum, die Schülerinnen und Schüler besonders als Personen mit eigenen Lebenswelten wahr- und ernst zu nehmen, sie in ihrem Erleben als Menschen mit Gefühlen, Reflexionen und Motivationen innerhalb eines sozialen (bzw. gesellschaftlichen) Systems anzusprechen, sie in ihrer persönlichen Entwicklung stärker zu unterstützen und sie in ihrer Selbststeuerung für ihr zukünftiges Leben und für die Resilienz im Umgang mit (persönlichen, familiären, sozialen und gesellschaftlichen) Herausforderungen zu fördern. Staatlich verantwortete Schule ist dem Bildungsauftrag verpflichtet und damit der Förderung der Persönlichkeitsentwicklung im sozialen Zusammenhang. Bildung gelingt besser, wenn die Kinder sich in allen Dimensionen sicher fühlen: physisch, psychisch und sozial. Auch der kognitive Lernerfolg setzt positive Emotionen und Motivation voraus“ (Huber 2021, 49).

Resümierend kann festgehalten werden: Bildungsprozesse müssen über eine reine Wissensvermittlung und -aufnahme hinaus betrachtet werden. Ebenfalls ist dies in Form von schulischer und außerschulischer Bildung, die gesamte Lebenswelt umspannend, zu sehen und entsprechend zu handeln. Spätestens seit dem 12. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung ist es unstrittig, dass Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen nicht nur in der Schule stattfinden, sondern an ganz unterschiedlichen Bildungs- und Lernorten (BMFSFJ 2005). Diese Lernorte sind neben der Familie häufig die Angebote von Sportvereinen, der politischen Bildung, der Jugendarbeit oder auch das freiwillige Engagement. Wesentliche Anteile von Bildung werden durch den Gehalt von Beziehungsgestaltung, Kontakt, Kommunikation und Konfliktfähigkeit sowie Emotionen und Motivationen bestimmt. Daher werden im Zentrum des Bandes sowohl formale als auch non-formale bzw. informelle Bildungssettings, die sich der Methode der Erlebnispädagogik und des handlungs- und erfahrungsorientierten Lernens bedienen, vorgestellt.

Die Beiträge in diesem Band bieten ein breites Fundament „ganzheitlicher Bildung mit Kopf, Herz und Hand“. Sie präsentieren unterschiedliche Zugänge zu Bildungsprozessen. Die Reihung beginnt mit zwei Forschungsbeiträgen zur Wirksamkeit und Evidenzbasierung in der Erlebnispädagogik- und Erlebnistherapie:

- In seinem Beitrag „Self-Reflection & Insight“ – Wahrnehmungs- und Reflexionskompetenz in handlungsorientierten Lernprozessen untersucht *Paul Rameder* auf theoretischer wie auch empirischer Grundlage die Bedeutung von Reflexionsprozessen und der Fähigkeit zur Selbstreflexion als Teil der Selbstkompetenz. Die theoretischen und konzeptionellen Ausführungen seiner Analyse sollen dazu anregen, den Einsatz und die Auswahl der Reflexionsmethoden selbst einer kritischen Reflexion zu unterziehen. Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass Personen, die über eine höhere Kompetenz der eigenen Gedanken, Emotionen und Verhaltensweisen (Einsicht „Insight“) verfügen, auch in Reflexionssequenzen besser in der Lage sind ihre Gedanken zu strukturieren sowie ihr Lernergebnis höher einschätzen.

- *Daniel Starosta und Michael Wendler* untersuchen in ihrem Beitrag Möglichkeiten und Grenzen der Evidenzbasierung in der Erlebnispädagogik und -therapie. Ausgehend von einem Überblick der gegenwärtigen Praxis zur Evidenzbasierung werden bisherigen Studien zur Wirksamkeit der Erlebnispädagogik und Erlebnistherapie im Raster der Evidenzgraduierung kritisch eingeordnet. Der Fachbeitrag verfolgt die Zielsetzung überzeugende Plausibilitäten säkularer Wissensgesellschaften in Frage zu stellen und Alternativen zur Beurteilung komplexer Wirkungsketten primär- und sekundärpräventiver Maßnahmen im Kontext der Erlebnispädagogik und -therapie aufzuzeigen.

Erfreulich in diesem Band ist, dass die Feststellung des Vorangegangenen Gehör fand: „...und Genderfragen sind definitiv eines der Felder, die in der Erlebnispädagogik noch reichlich Erforschung und Ausdifferenzierung bedürfen!“ (Bous, Hildmann & Scholz 2020, 8).

- Diesbezüglich berichtet *Ramona Schneider* von „Doing Gender in der Erlebnispädagogik“ unter besonderer Berücksichtigung von Gender beim erlebnispädagogischen Bouldern und Klettern im Kontext der Jugendhilfe. Im Rahmen ihrer Dissertation beforcht Schneider Doing und Undoing Genderprozesse mittels ethnographischer Feldforschung. Sie geht der Frage differenztheoretischer Diskurse und dem Vorwurf männlicher Bevorzugung in der Erlebnispädagogik nach, um das Thema Gender in sozialen Praktiken und Interaktionen im erlebnispädagogischen Feld zu beleuchten. Der Beitrag thematisiert die Vergeschlechtlichung von Kletterstilen, Idealisierung des Weiblichen sowie Wettbewerb und Kompetitivität als Modi des Doing Masculinity.
- Ein zweiter Beitrag zu „(Un)doing Gender in der Erlebnispädagogik“ stammt von *Miriam Kimpel und Germo Zimmermann*. Anhand von Expert*innen-Interviews werden Chancen und Grenzen der Erlebnispädagogik für eine genderbewusste Persönlichkeitsentwicklung präsentiert und diskutiert. Zusammenfassend zeigt die Analyse, dass die „moderne“ Erlebnispädagogik große Chancen für eine genderbewusste Persönlichkeitsentwicklung von jungen Erwachsenen bieten kann – dieses grundsätzliche Potential wird in der Praxis gegenwärtig allerdings weder qualitativ noch quantitativ genutzt. Gender ist relevant für die eigene Persönlichkeit und ein Bewusstsein dafür führt auch in eine gesellschaftliche Verantwortung: Ein Bewusstsein kann in der Erlebnispädagogik erzeugt werden, indem Doing Gender-Prozesse reflektiert werden.

In Bezug auf ganzheitliche Bildungsprozesse können die weiteren Beiträge Beachtung finden:

- *Friederike Meßler* stellt ein Pilotprojekt vor, das sie unter dem Titel „Ganzheitliche Bildung durch Klettern im Bildungsbereich „Bewegung und Gesundheit“ von Kindheitspädagog*innen durchgeführt hat. Ausgehend von der These, dass Bewegung und Wahrnehmungsprozesse sich gegenseitig beeinflussen und Bewegung Lehr-Lern-Prozesse verstärken kann, geht sie der Frage nach, wie in der Ausbildung von Studierenden der Kindheitspädagogik das physische und psychische Befinden durch das Klettern beeinflusst wird, welche Unterschiede sich ergeben vor und nach der körperlichen Belastung und welche Zusammenhänge sich daraus bzgl. des Kohärenzgefühls ergeben.
- Im Rahmen schulischer Bildungsprozesse bieten *Jakob von Au und Christoph Mall* einen Einblick in ihre Studien zum Thema „Draußenlernen als Bildung für nachhaltige Entwicklung mit Kopf, Herz und Hand“. Das Heidelberger Outdoor-Education-Konzept wird als eine innovative Unterrichtsform vorgestellt, bei der Hand, Handlung und Herz eine zentrale Rolle einnehmen. Das Projekt stellt ein Pendant zur einseitig ausgerichteten Unterrichtsform im Klassenzimmer dar. Ausgehend von den Ergebnissen einer wissenschaftlichen Begleituntersuchung wird diskutiert, inwiefern Draußenlernen die Forderungen von BNE erfüllt und ob solche handlungsorientierten Formen allgemein in Schule Verbreitung finden können.
- *Wolfgang Braun und Henry Esche* präsentieren in ihrem Beitrag „Erlebnispädagogik trifft auf Sprachtherapie. Therapeutisches Bogenschießen als Methode der Stotterintensivtherapie und Möglichkeiten der systematischen Untersuchung“ einen innovativen Ansatz aus der erlebnispädagogischen Praxis. Anhand des Stotterchamps wird die systematische und Methode Verknüpfung von Sprachheiltherapie und erlebnispädagogischen Bogenschießen expliziert. Zudem präsentieren die beiden Autoren drei ausgewählte empirische Studien zu dem seit über zehn Jahren durchgeführten Camp am Bodensee.

- *Anna Schiller und Germo Zimmermann* untersuchen die Wirksamkeit von erlebnispädagogischen Baumhauscamps. Die Studie wurde im Rahmen eines von ERASMUS+ geförderten Programms am Institut für Erlebnispädagogik der CVJM-Hochschule verfasst und basiert auf Expert*innen-Interviews. Zusammenfassend zeigen die Ergebnisse, dass die Methode des Baumhausbaus vielfältige Möglichkeiten der Lern- und Entwicklungsprozesse für Teilnehmer*innen als auch Mitarbeiter*innen bieten können. Sind die passenden Rahmenbedingungen und ein klarer Fokus vorhanden, bieten Baumhauscamps zahlreiche Chancen – nicht nur bezüglich der Entwicklung sozialer und personaler, sondern auch motorischer und kultureller Kompetenzen.
- Über „Gelingensbedingungen in der Erlebnispädagogik“ berichten *Theres Mühlberg und Joan Hammer*. In ihrer Forschung beleuchten sie Faktoren, die für die Qualität von Reflexions- und Transferprozessen in der Erlebnispädagogik stehen. Hierzu wurde auf Grundlage verschiedener Analysen eine weiterführende empirische Arbeit erstellt. Mittels Expert*innenbefragung, die einen dreiteiligen Online-Umfragebogen umfasst, beforschen sie dieses schwer greifbare Desiderat und ordnen die unterschiedlichen Nennungen den vier Phasen erlebnispädagogischer Prozessplanung zu. Auch wenn die Ergebnisse nicht als valide gelten können, so bietet die Arbeit eine wichtige Grundlage zur Systematisierung erlebnispädagogischer Prozessgestaltung.

Impulse für die Zukunft

Ziel der Tagung für Erlebnispädagogik und dieser Dokumentation besteht darin, Wissenschaftler*innen zu vernetzen, die im Bereich Erlebnispädagogik forschen, sowie Erkenntnisse für andere Wissenschaftsbereiche sichtbar werden zu lassen. Insbesondere sollen diejenigen angesprochen werden, die handlungsorientierte Bildungs- und Forschungsprojekte aus den (Mutter-) Wissenschaften der Pädagogik, Sozialpädagogik, Sportwissenschaft, Psychologie, Soziologie oder den Umweltwissenschaften bearbeiten. Damit verbunden ist, das breite Fundament von Erlebnispädagogik zu stützen und einen Einblick in vorhandene Forschungen zu schaffen.

Deshalb wurde in der abschließenden Diskussionsrunde die Frage nach Impulsen für die Zukunft gestellt: Welche relevanten Aspekte sehen die Wissenschaftler*innen für die Forschung und Wissenschaft im Rahmen der Erlebnispädagogik? Neben einem Selbstverständnis, Weiterentwicklung dessen und einer entsprechenden Vernetzung und Forschung, wird eine Lobby und Professionalisierung thematisiert. Die Forscher*innen sehen gerade die Herausforderung durch die Covid-19-Pandemie als wichtigen Impuls an, um Aspekte zu handlungsorientiertem Lernen als festen Bestandteil schulischer Bildung, digitale vs. analoge Lernformate, Selbstreflexion, Safe Space, Auswirkungen von Pandemien und handlungsorientierten Möglichkeiten zu beforschen.

Aus dieser Diskussion heraus konnte sich eine Gruppe von Wissenschaftler*innen vernetzen und arbeitet derzeit an unterschiedlichen gemeinsamen Projekten.

Wir wünschen den Leser*innen eine interessante Lektüre, neue Erkenntnisse und gute Anregungen. Hanna Hofmann sind wir für das Korrekturlesen und die wichtige Arbeit im Hintergrund zu Dank verpflichtet; ebenso danken wir Gerd Casper für die Erstellung der Grafiken. Wir bedanken uns ebenso bei allen Autor*innen für ihr Engagement sowie dem ZIEL-Verlag bei der Umsetzung der Veröffentlichung. Wir wünschen uns weiterhin diese Fülle und Bandbreite an Studien und Diskussionen und nun viel Vergnügen beim Lesen!

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2020). Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung digitalisierten Welt. Bielefeld: wbv Publikation.
- BMFSFJ = Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2005). Zwölfter Kinder und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. <http://www.bmfsfj.de/resource/blob/112224/7376e6055bbcaf822ec30fc6ff72b287/12-kinder-und-jugendbericht-data.pdf> (aufgerufen am 15.01.2022).
- Bous, B., Hildmann, J. & Scholz, M. (2020). Einführung zu diesem Band. In B. Bous, J. Hildmann & M. Scholz (Hrsg.), Draußen Lernen: Handlungsorientierte Bildungsprojekte – Forschung rund um die Erlebnispädagogik (5–9). Augsburg: ZIEL-Verlag.

- Bous, B., Scholz, M. & Fengler, J. (i. Dr.). INKLUSION KLASSE ERLEBT – ein Plädoyer für eine umfassende Konzeption der Erlebnispädagogik. In J. von Au & R. Jucker (Hrsg.), *Draußenlernen. Neue Forschungsergebnisse und Praxiseinblicke für eine Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Zürich: hep.
- Heckerens, H.-P. (2018). Ergebnis- und Prozessforschung in der Erlebnispädagogik. In W. Michl & H. Seidel (Hrsg.), *Handbuch Erlebnispädagogik* (314–321). München: Reinhardt.
- Heckerens, H.-P. (2019). 100 Jahre Erlebnispädagogik – Rück-, Rund- und Ausblicke. Großmannsdorf b. Würzburg: ZKS Verlag für psychosoziale Medien.
- Huber, S. G., Günther, P. S., Schneider, N., Helm, C., Schwander, M., Schneider J. A. & Pruitt, J. (Hrsg.) (2020). *Covid-19 – aktuelle Herausforderungen in Schule und Bildung. Erste Befunde des Schul-Barometers in Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Münster, New York: Waxmann.
- Huber, S. G. (2021). Schule und Covid-19. Empirische Befunde, Errungenschaften und Empfehlungen. In *impakt magazin Spezial. Impulse und Beiträge aus der Wübben Stiftung zur Bildung. Bildungsgerechtigkeit & Pandemie. Liebes Bildungssystem zur Bundestagswahl wünschen wir dir* (43–58). <https://bit.ly/3qXkwF4> (aufgerufen am 20.12.2021)
- Mall, C., Au, J. von & Dettweiler, U. (2021). Students' Appropriation of Space in Education Outside the Classroom. Some Aspects on Physical Activity and Health from a Pilot Study with 5th-Graders in Germany. In E. Brymer, M. Rogerson & J. Barton (Ed.), *Nature and Health. Physical Activity in Nature* (228–240). London: Routledge.
- Ravens-Sieberer, U. (2021). Ergebnisse aus zweiter Befragungsrunde. COPSy-Studie: Kinder und Jugendliche leiden psychisch weiterhin stark unter Corona-Pandemie. www.uke.de/kliniken-institute/kliniken/kinder-und-jugendpsychiatrie-psychotherapie-und-psychosomatik/forschung/arbeitsgruppen/child-public-health/forschung/copsy-studie.html
- Tenorth, H.-E. & Tippelt, R. (Hrsg.) (2012). *Beltz Lexikon Pädagogik* (267). Weinheim, Basel: Beltz.
- Zimmermann, G. (2015). Der Körper als Ressource in der (offenen) Kinder- und Jugendarbeit. In M. Wendler & E. Huster (Hrsg.), *Der Körper als Ressource in der Sozialen Arbeit* (203–218). Wiesbaden: Springer VS.

Paul Rameder

„Self-Reflection & Insight“

Wahrnehmungs- und Reflexionskompetenz in handlungsorientierten Lernprozessen am Beispiel der Integrativen-Outdoor Aktivitäten®.

1. Einleitung

Reflexionsprozesse sind in allen theoretisch fundierten Konzepten und Modellen handlungsorientierten Lernens das Bindeglied zwischen Hand, Herz und Kopf, d. h. zwischen den konkreten Erlebnissen, den damit verbundenen Emotionen und den daraus abgeleiteten Interpretationen und kognitiven Abstraktionen (Amesberger 1992; Dewey 1933 (1910); Gilsdorf 2004; Joplin 1995; Kolb 2015 (1984); Priest & Gass 2017). Die Voraussetzungen, Bedingungen und Wirkungen dieser Reflexionsprozesse und deren Gestaltung sind im Feld der Outdoor-Aktivitäten und Erlebnispädagogik bisher jedoch kaum erforscht (Rameder 2020b). Die in der Praxis eingesetzten Reflexionsmethoden lassen sich nach der (1) Art der Prozesssteuerung (selbst oder fremd), (2) dem Grad der Strukturierung, (3) dem Modus (verbal, schriftlich, audiovisuell), (4) dem sozialen Setting (Solo, Dyaden, Triaden, Plenum) und dem (5) Zeitpunkt der Reflexion (vorher, während, nachher) unterscheiden (Rameder 2020b, 77; Sawyer et al. 2016). Der Einsatz der unterschiedlichen Reflexionsmethoden ist jedoch weder auf Seite der Lernenden noch auf Seite der Anleitenden voraussetzungslos. Effektive Reflexion setzt die Fähigkeit zur Introspektion, zur kritischen Selbst- und Situationsanalyse, zur Selbstregulation sowie zur Entwicklung zukünftiger Handlungspläne voraus (Coulson & Harvey 2013; Koole et al. 2011). Die jeweilige Reflexionskompetenz der Teilnehmenden hat damit einen bedeutsamen Einfluss auf die Gestaltung der Lernprozesse und insbesondere auf die Auswahl der geeigneten Reflexionsmethoden.

Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich theoretisch wie empirisch mit der Bedeutung von Reflexionsprozessen und der Fähigkeit zur Selbstreflexion als Teil der Selbstkompetenz. Im ersten Teil des Beitrags wird am Beispiel des Ansatzes der Integrativen-Outdoor Aktivitäten® die Bedeutung der Reflexionskompetenz aller am Lernprozess Beteiligten theoretisch erörtert. Im zweiten Teil des Beitrags wird anhand empirischer Ergebnisse zur Bedeutung der Selbstreflexionskompetenz deren Bedeutung für die erlebnispädagogische Praxis diskutiert.

2. Reflexion im Konzept der Integrativen Outdoor-Aktivitäten®

Ausgehend von der Grundannahme, „dass sich Menschen durch Handeln entwickeln“ werden im Ansatz der der Integrativen Outdoor-Aktivitäten® (IOA) „Maßnahmen und Methoden in den Mittelpunkt der Arbeit gerückt, die es den Teilnehmer*innen ermöglichen, ihr Tun unter vielfältigen Perspektiven zu gestalten und zu reflektieren“ (Initiative Outdoor-Aktivitäten 2020). Dabei ist zentral, dass durch „Handeln angestoßenes Lernen auf allen Ebenen der Persönlichkeit statt[findet]: körperlich, emotional, kognitiv und sozial“ (Initiative Outdoor-Aktivitäten 2020). Der zugrundeliegende handlungsorientierte Lernzyklus¹ ist in Abbildung 1 dargestellt und die dahinterliegenden Grundannahmen werden nachfolgend kurz beschrieben.

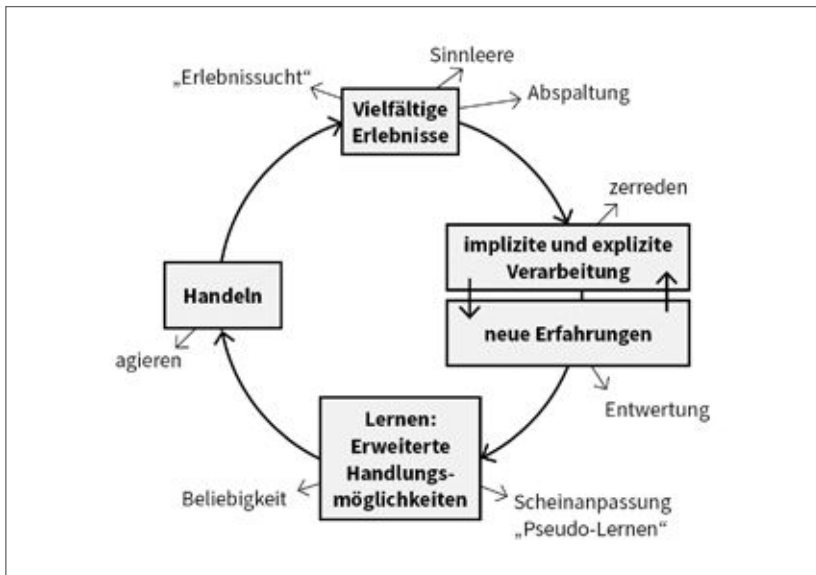


Abb. 1: Handlungsorientierter Lernzyklus im Konzept Integrativen Outdoor-Aktivitäten®
Quelle: Initiative Outdoor-Aktivitäten 2011a, 8

¹ vgl. dazu Experiential Learning Cycle (Kolb 2015 (1984); Priest & Gass 2017)

„Grundsätzlich führen Handlungen zu Erlebnissen, die zu impliziter (nicht bewusster) und expliziter (reflektierter und bewusster) Erfahrung führen. Diese Erfahrungen führen in der Regel zur Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten und zur subjektiv besseren Passung von Handlungsmöglichkeiten zu Aufgaben und Zielen von Personen oder Teams“ (Initiative Outdoor-Aktivitäten 2011a). Die Pfeile, die in den jeweiligen Phasen vom Kreis nach außen weg gerichtet sind, stellen jene Mechanismen dar, die handlungsorientiertes Lernen in den einzelnen Phasen potentiell behindern können.

- 1) In der Phase des Handelns besteht die Gefahr eines intentionslosen Agierens.
- 2) Anstatt die Erlebnisse einer zielorientierten Reflexion zu unterziehen, wird hier im Sinne einer Erlebnissucht primär der „Kick“ gesucht. „Beispielsweise können Personen das Risiko suchen, um Sinnleere zu füllen und um eine Action nach der anderen aufzusuchen“ (Initiative Outdoor-Aktivitäten 2011a, 8). Diese Gefahr besteht vor allem dann, wenn z. B. Outdoor-Aktivitäten und -methoden nach der Höhe ihres „Adrenaliningehalts“ ausgewählt, eingesetzt und gesteigert werden. Des Weiteren können Sinnleere und Abspaltungstendenzen der Erlebnisse bei Teilnehmenden auftreten.
- 3) In der Phase der impliziten und expliziten Verarbeitungsphase können durch ein Zerreden und/oder Entwerten der Erfahrungen Lernmöglichkeiten reduziert werden.
- 4) „Im Versuch neue Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln, können beispielsweise ‚Scheinanpassungen‘ an Gruppennormen alte Verhaltensmuster stabilisieren, statt Impulse zur Erweiterung zu geben“ (Initiative Outdoor-Aktivitäten 2011a, 8). Kommt es zu Scheinanpassungen und damit zu „Pseudo-Lernen“ ist die Wahrscheinlichkeit hoch, dass in darauffolgenden Sequenzen nicht zielgerichtet, sondern beliebig gehandelt bzw. agiert wird.

In Abbildung 2 ist der Parallelzyklus der Stagnation, d. h. der immer auch mögliche Prozess des „Nicht-Lernens“, bzw. der „Unmöglichkeit der Veränderung“ dargestellt.

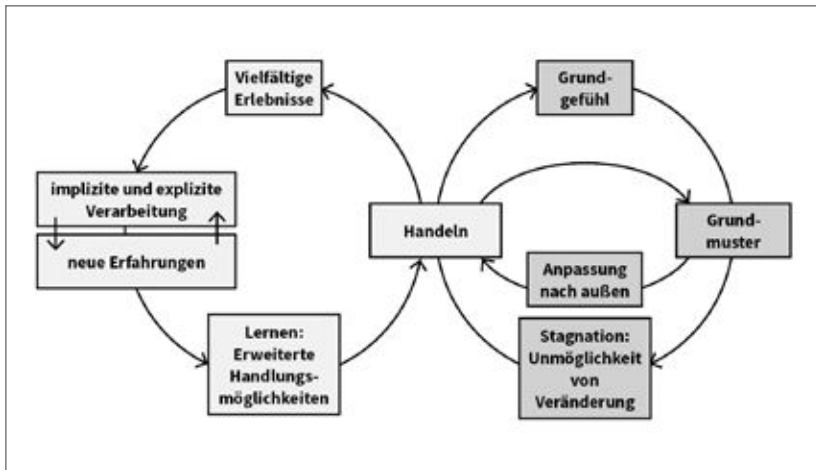


Abb. 2: Handeln als Wechselbezug von Erweiterungsmöglichkeit und Wiederholungs- und Stabilisierungsmöglichkeit.

Quelle: Initiative Outdoor-Aktivitäten 2011b, 40

Diese Stagnation im Lernzyklus tritt dann auf, wenn keine neuen Erfahrungen generiert werden können und es basierend auf bestehenden Grundmustern und Grundgefühle entweder zu einer tatsächlichen Stagnation der Handlungsmöglichkeiten oder aber es nur zu einer „äußeren Anpassung“ der Handlungen kommt, der jedoch keine neuen Erfahrungen und damit Lernen zugrunde liegen.

Der Fähigkeit zur kritischen Selbstreflexion kommt somit in handlungsorientierten Lernkonzepten sowohl auf Seite der Anleitenden wie Teilnehmenden zur Vermeidung von Stagnation und „Nicht-Lernen“ besondere Bedeutung zu und stellt ein zentrales Übungsfeld dafür dar. Reflexionskompetenz hat auch für den Transfer in den Alltag große Bedeutung, denn hier sind die Teilnehmenden gefordert, situativ passende Transferformen für sich selbst zu erarbeiten:

„Ein zentrales Ziel ist es, Lernen so zu gestalten und zu reflektieren, dass TeilnehmerInnen, Teams oder Organisationen in die Lage versetzt werden, geeignete Anwendungsregeln zur Nutzung des neu erworbenen Wissens in Alltags- und Berufssituationen zu erwerben“ (Initiative Outdoor-Aktivitäten 2020).

2.1 Reflexion in der Interventionsplanung und Prozessbegleitung

Kritische Selbstreflexion betrifft alle Schritte in der Prozessbegleitung: (1) die Klarheit bezüglich der eigenen theoretischen Grundannahmen als Anleitende, (2) die Klärung des Auftrags, (3) die Ist-Analyse, (4) die Formulierung von Hypothesen, (5) die Planung der Interventionen, (6) die Beobachtung des Prozesses auf Seite der Teilnehmenden, (7) die Wahrnehmung von Resonanzen auf Seite der Anleitenden (Intrapersonal und interpersonal), (8) die kritische Selbstreflexion der Beobachtungen und Wahrnehmungen vor dem Hintergrund der Ausgangshypothesen. (Initiative Outdoor-Aktivitäten 2011b, 57).

Der Bogen der Interventionsstrategie im Konzept der Integrativen Outdoor-Aktivitäten (siehe Abb. 3) verbindet dazu unterschiedliche Reflexionsmodelle, vom Herstellen eines Focus (Joplin 1995) und Durchführung eines Briefings (Schoel 1988), dem Einsatz von Framing-Methoden wie dem Frontloading und der Arbeit mit Metaphern und Isomorphien (Gass 1985; Priest & Gass 2017), der Reflexion während der Aktion (Gilsdorf 2004; Hovelynck 2000; Schön 2017 (1983)) sowie der reflexiven Aufarbeiten im Sinne der klassischen Aktions-Reflexionsmodelle (Kolb 2015 (1984)).

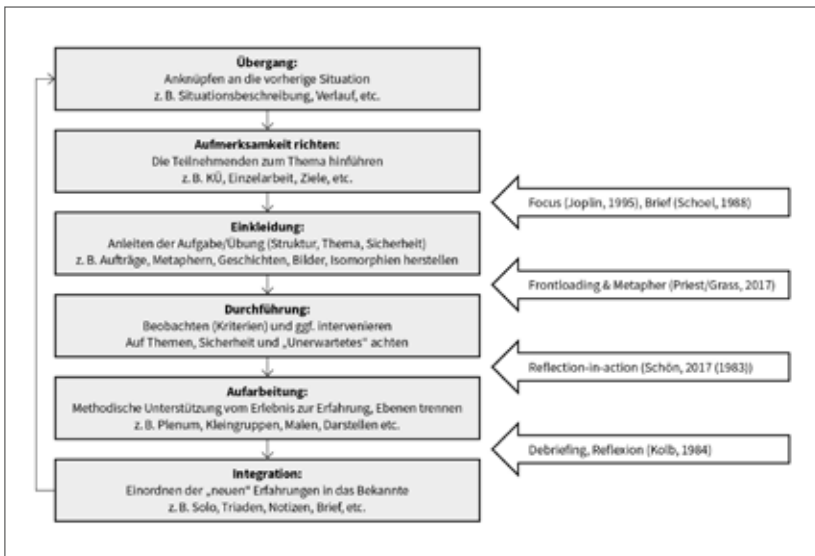


Abb. 3: Der „Bogen“ als Interventionsstrategie im Ansatz der integrativen Outdoor-Aktivitäten (IOA®)

Quelle: Initiative Outdoor-Aktivitäten 2011b, 55

2.2 Reflexionskompetenz auf Ebene der Anleitenden

Amesberger (1992, 60) beschreibt im Rahmen der Studie zur Persönlichkeitsentwicklung und Realitätsentwicklung von sozial benachteiligten Jugendlichen unterschiedliche Methoden der reflexiven Aufarbeitung und Auswertung (Circle, Dauerlauf, Solos, Brief an sich selbst, etc.) und weist explizit darauf hin, dass die konkrete Auswahl der Methoden eng an die jeweilige Ausbildungsrichtung und Kompetenzen der Anleitenden gebunden ist. Die Planung und Prozessbegleitung ist damit nicht im gleichen Maße manualisierbar wie z. B. die Anleitung von Low-Events und anderen Outdoor-Aktivitäten. Die hohen Anforderungen bezüglich des Ausmaßes an Selbsterfahrung sowie der pädagogischen, (psycho)therapeutischen, beraterischen, und/oder sozialarbeiterischen Grundausbildungen unterscheidet damit das Konzept der Integrativen Outdoor-Aktivitäten von zahlreichen anderen erfahrungsorientierten Lern- und Trainingskonzepten der Freizeit- und Erlebnispädagogik. Nur auf (Psycho-)Therapie ausgerichtete Konzepte wie z. B. die Erfahrungsorientierte Therapie (Mehl 2017) weisen ähnlich hohe Anforderungen auf. Aufgrund der Personengebundenheit ist davon auszugehen, dass sich die in der Praxis eingesetzten Reflexionsmethoden mit den Grundberufen, den Aus- und Fortbildungsströmungen und infolge mit den Kompetenzen der Anleitenden über den Zeitverlauf gemeinsam mit den aktuellen Trends in der Pädagogik, Beratung und Psychotherapie weiter verändern. Empirische Befunde dazu fehlen bis dato jedoch.

2.3 Reflexion und Kompetenzanforderungen auf Ebene der Teilnehmenden

Die Reflexionskompetenz kann unter Bezug auf Roth (1991) dem Kompetenzbereich der Selbstkompetenz zugerechnet werden (Initiative Outdoor-Aktivitäten 2011b, 45 f.) und ist eng an die Wahrnehmungskompetenz gebunden. Obwohl in der erlebnispädagogischen Praxis die Anleitenden nur selten über die konkreten individuellen Reflexionskompetenzen der Teilnehmenden Bescheid wissen, ist die jeweilige Reflexionskompetenz der Teilnehmenden relevant für die zielgerichtete Planung von Interventionen, wie z. B. der „Menge und Typ an Struktur der Reflexion“ (Amesberger 1992, 158).

„Je unbewusster sie [die Teilnehmenden] agieren, je geringer die Fähigkeit zur Artikulation und je unsicherer die Gruppe ist, desto mehr Struktur wird angeboten werden müssen: Wenn in der Arbeit mit Jugendlichen einer sozialtherapeutischen Abteilung in der Aufarbeitung einer 4-tägigen Erlebnisaktivität nach dem Unterschied in den Gefühlen vom ersten Tag bis zum Abschluss gefragt

wird, ist die Wahrscheinlichkeit hoch keine bzw. nicht sehr ausführliche Antworten zu erhalten. Auch wenn sich die Teilnehmer/innen möglicherweise über ihre Gefühle zu einzelnen Situationen bewusst sind, kann es immer noch an der sprachlichen Fähigkeit mangeln, diese Gefühle zu beschreiben. Demnach ist eine Reflexionsmethode zu wählen, die diesen Rahmenbedingungen entspricht.“ (Initiative Outdoor-Aktivitäten 2011b, 46).

Dieses Beispiel macht erneut deutlich, warum die alleinige Kenntnis von verschiedenen Reflexionsmethoden nicht ausreicht, um flexible, situations- und kontextadäquate Reflexionsprozesse zielgerichtet und effektiv initiieren und steuern zu können.

3. Selbstreflexion als Teil der Selbstkompetenz: Ausgewählte empirische Ergebnisse zum Einfluss von Self-Reflection und Insight in handlungsorientierten Trainings

Im Folgenden werden die Ergebnisse einer quasi-experimental Studie (n=75) zum Einfluss der Selbstreflexionskompetenz sowie zur Wahrnehmung innerer Zustände und Gefühle auf die Phase der Reflexion sowie auf das Ergebnis der Reflexion vorgestellt. Die Arbeitshypothese geht davon aus, dass sich eine höhere Selbstreflexionskompetenz, gemessen mit der Self-Reflection and Insight Scale (SRIS), positiv auf den Reflexionsprozess wie auch auf das Erreichen der Lernziele auswirkt.

3.1 Self-Reflection & Insight Scale

Wie im ersten Teil deutlich wurde, ist die Fähigkeit zur Introspektion, zur kritischen Selbst- und Situationsanalyse, sowie zur Selbstregulation Grundlage für effektive Reflexions- und Lernprozesse (Coulson & Harvey 2013; Koole et al. 2011). Um metakognitive Prozesse und deren Bedeutung bei zielgerichteten Verhaltensänderungen zu erfassen und besser zu verstehen, haben Grant, Franklin und Langford (2002) die Self-Reflection and Insight Scale (SRIS) entwickelt.

„All attempts at directed purposeful change, regardless of theoretical orientation, are directed at fostering reflectivity and insight (Strupp 1988). This is because an essential part of the learning and self-regulation cycle are those stages in which the individual self-monitors and self-evaluates (i.e., self-reflects and develops insight)“ (Grant 2001, 8).

Abbildung 4 zeigt das Modell von Grant, Franklin und Langford (2002, 822) und die phasenspezifische Bedeutung von Self-Reflection in der Phase des Beobachtens, und von Insight in der Phase der Evaluierung.

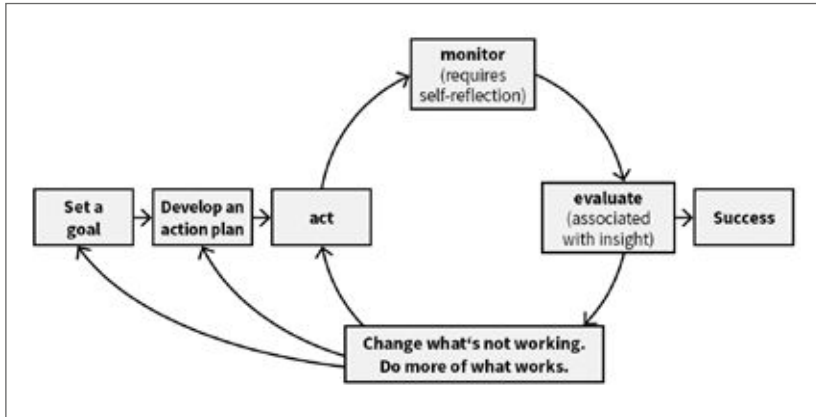
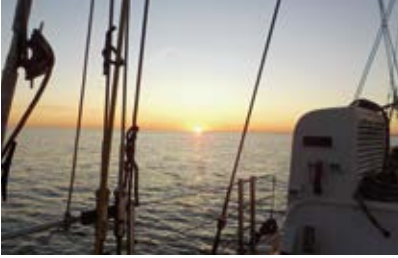


Abb. 4: „Generic model of self-regulation and goal attainment showing role of self-reflection and insight“

Quelle: Grant, Franklin & Langford 2002, 822

Grant, Franklin und Langford (2002, 821 f.) definieren *Self-Reflection (SR)* als sorgfältiges Ergründen (careful understanding) der eigenen Gedanken, Gefühle (feelings) und Handlungsweisen (behavior). Dabei fördert Self-Reflection (SR) auch die Fähigkeit zu Selbst-Beobachtung (self-monitoring) bzw. der Introspektion. *Insight (IN)* beschreiben sie als „the clarity of one’s understanding of one’s thoughts, feelings and behavior“ (Grant, Franklin & Langford 2002, 821 f.), d. h. konkret die Fähigkeit diese zu identifizieren und auszudrücken (Eng & Pai 2015, 451). Diese Form von Self-Insight ist Stein und Grant (2014, 506) zufolge von kognitiver Einsicht (cognitive insight), im Sinne eines „Aha-Effekts“ bei der Lösung von komplexen kognitiven Problemen, zu unterscheiden. Weiter ist zentral, dass es sich bei *Self-Reflection (SR)* und *Insight (IN)* um zwei voneinander logisch-konzeptionell unabhängige Prozesse handelt. „One may spend considerable time in self-reflection without gaining insight“ (824). Insight wird hier somit primär als Ergebnis (outcome) und nicht als Mittel bzw. Prozess gesehen (Aşkun & Cetin 2017, 22).

Bisherige Studien untersuchen z. B. den Zusammenhang von Self-Reflection und Insight mit kognitiver Kompetenz und psychischen Erkrankungsbildern (Grant, Frank-



Unter dem Titel „Ganzheitliche Bildung mit Kopf, Herz und Hand“ konnte die dritte wissenschaftliche Tagung zur Forschung in der Erlebnispädagogik an der CVJM-Hochschule Kassel veranstaltet werden. Der vorliegende Band zeigt Forschungsprojekte, die sich mit Ansätzen des handlungsorientierten Lernens auseinandersetzen.

Die Begrifflichkeit „Ganzheitliche Bildung mit Kopf, Herz und Hand“ wird in der frühen Phase der Reformpädagogik geprägt und im vorliegenden Werk als ein multiperspektivischer Ansatz verstanden, der neben den rein kognitiv-intellektuellen Aspekten, auch praktisch-aktionale und affektiv-emotionale Themen in Lernkontexten beachtet. Im aktuellen Zeitraum – indem das Bildungssystem geprägt ist von Distanzunterricht, Quarantäne und Lerndefiziten aufgrund der vorherrschenden Corona-Pandemie – könnte die Perspektive eines mehrdimensionalen Lern- und Bildungsgeschehen nicht aktueller sein. Denn der Mensch braucht mehr als rein kognitive Wissensinhalte. Nationale und internationale Studien zu Schule, Bildung, Gesundheit und den Herausforderungen von Covid-19 beweisen dies und fordern die Bildung des ganzen Menschen.

Der vorliegende Band vereint Beiträge von schulischen und außerschulischen, formalen und non-formalen Bildungsszenarien, die sich dem Konzept der Erlebnispädagogik und des handlungs- und erfahrungsorientierten Lernens bedienen.



9 783965 571075

ISBN 978-3-96557-107-5