



Die Natur als Spiegel - Möglichkeiten der Erlebnispädagogik und Naturerfahrung

**Tagung der Nationalpark Akademie
20. - 21. Oktober 2011, Bramberg**

TAGUNGSBAND

MIT UNTERSTÜTZUNG VON BUND, LAND KÄRNTEN, LAND SALZBURG, LAND TIROL UND EUROPÄISCHER UNION



Europäischer
Länderschaffsfonds
für die Entwicklung des
ländlichen Raums.
Hier investiert Europa
in die ländlichen Gebiete.



Herausgeber: Sekretariat des Nationalparkrates Hohe Tauern
Kirchplatz 2, A-9971 Mauterndorf in Osttirol
☎ 04875/5112, Fax: 04875/5112-21
E-Mail nationalparkakademie@hohetauern.at

Redaktion/Layout: Karin Deutsch, Bianca Brugger

INHALTSVERZEICHNIS

| | | |
|--|-------|----|
| Tagungsprogramm | Seite | 3 |
| Gezähmte Wildnis „Mensch“ Mag. Christine LINDENTHALER | Seite | 5 |
| „Über die artgerechte Haltung von Kindern“ Dipl.–Päd. Jürgen EINWANGER | Seite | 13 |
| Konkrete Ansätze der Erlebnispädagogik in der Umweltbildung Dipl.–Biol. Tobias KAMER | Seite | 17 |
| „Mit Metaphern arbeiten“ – Natur spiegelt uns unseren inneren Kosmos Mag. Bea EINETTER | Seite | 24 |
| Gruppendynamische Prozesse Mag. Christine LINDENTHALER | Seite | 29 |
| „Einmal City Bound und zweimal Outdoor“ Martin REBER | Seite | 33 |
| ReferentInnen | Seite | 37 |
| Teilnehmerliste | Seite | 38 |

PROGRAMM

Donnerstag, 20. Oktober 2011

13:00 Uhr Begrüßung und Organisatorisches
Moderation: Mag. Bea Einetter

Teil 1: Mensch und Naturentfremdung

- 13:15 Uhr **Gezähmte Wildnis „Mensch“**
(Mag. Christine Lindenthaler)
- 14:05 Uhr **„Über die artgerechte Haltung von Kindern“**
(Dipl.-Päd. Jürgen Einwanger)
- 14:55 Uhr Fragen und Diskussion Teil 1
15:15 Uhr Pause mit Kaffee und Kuchen

Teil 2: Erlebnispädagogische Methoden

- 15:45 Uhr **Konkrete Ansätze der Erlebnispädagogik in der Umweltbildung**
(Dipl.-Biol. Tobias Kamer)
- 16:45 Uhr Kurze Pause
16:55 Uhr **„Mit Metaphern arbeiten“ – Natur spiegelt uns unseren inneren Kosmos** (Mag. Bea Einetter)
- 17:25 Uhr **Gruppendynamische Prozesse**
(Mag. Christine Lindenthaler)
- 17:55 Uhr Diskussion und Fragen

Freitag, 21. Oktober 2011

Teil 3: Praktische Erlebnispädagogik

- 9:00 Uhr **„Einmal City bound und zweimal Outdoor“**
Erlebnispädagogische Maßnahmen im Vergleich (Martin Reber)
- 10:15 Uhr Outdoor-Workshops zur Auswahl:
- Workshop 1: **Bau eines Hirtenofens:** Die Gruppe findet gemeinsam ihre Lösung
(Hannes Muhr)
- Workshop 2: **Natur erleben mit allen Sinnen**
(Martin Reber)
- Workshop 3: **Erlebnispädagogik Backstage:** Kooperationsübungen & Reflexion –
wie Erlebnispädagogik funktioniert! (Mag. Bea Einetter & Ekkehard Heider)
- 15:00 Uhr Gemeinsamer Abschluss der Workshops im Gemeindesaal

Zusammenfassungen der Vorträge und ergänzende Informationen

Die Beiträge sind gemäß der Reihenfolge der Vorträge laut Tagungsprogramm sortiert. Für den Inhalt sind die jeweiligen ReferentInnen verantwortlich.

FOTOS ZUR VERANSTALTUNG FINDEN SIE AUF WWW.HOHETAUERN.AT
www.hohetauern.at/de/aktuellespresse/1616-natur-als-spiegel-umweltbildungstagung-202110-in-bramberg.html

Gezähmte Wildnis „Mensch“

Mag. Christine Lindenthaler

Welche Möglichkeiten finden Menschen heute, sich persönlichkeitsentwickelnden Prozessen in der Natur auszusetzen? Der Vortrag geht von der Annahme aus, dass der Mensch ein Teil der Natur ist und als solcher auch urtümliche, irrationale und wilde Anteile hat. Der Mensch wird als „gezähmte Wildnis“ verstanden, welche die Natur als Umgebung für seine ganzheitliche Entwicklung braucht. Folge intensiver Naturerfahrungen ist auch ein verantwortungsvolles Umweltbewusstsein und entsprechendes Handeln, oft entstehen auch therapeutische Effekte. Die pädagogische Begleitung von persönlichen Entwicklungsprozessen in der Natur wird im Arbeitsansatz „systemische Erlebnispädagogik“ beschrieben. Die Bildungseinrichtung „Natur als Partnerin“ hat diesen Ansatz in Österreich etabliert und weiterentwickelt. Es wird ein Überblick über Grundhaltungen und Methodfelder der systemischen Erlebnispädagogik gegeben. Darüber hinaus finden sich kritische Anmerkungen über Erlebnis- und Abenteuerangebote der „Erlebnisgesellschaft“, die eher Konsumhaltungen fördern, als soziales Lernen ermöglichen.

Gezähmte Wildnis Mensch

Die Spezies Mensch ist eine Art „gezähmte Wildnis“. Das ist eine Grundthese, die ich diesem Vortrag voranstellen möchte. Gemeint ist damit, dass *in uns Anteile schlummern, die man als „wild“ bezeichnen könnte*. Neben den vielen zivilisierten, also sozialen, intellektuellen und kulturellen Fähigkeiten, die den Menschen auszeichnen, tragen wir Anteile in uns, die teilweise rein persönlichen Zielen dienen, oder die auf ein nur kleines soziales Umfeld begrenzt sind, also der Gesellschaft nicht direkt von Nutzen sind. Unter anderem dienen die archaischen Anteile in uns auch territorialen Interessen. Menschen sichern sich Lebensräume und Naturräume, über die sie verfügen können. Diese wilden Anteile hat die Menschheit versucht, über die Kultivierung und Regelung des Zusammenlebens in den Griff zu bekommen, sie zu „zähmen“. Das ist über Jahrtausende dauernde Zivilisierungsprozesse auch gelungen, aber nur teilweise. *Denn es ist leicht zu erkennen, dass überall dort, wo Menschen wenige natürliche Entfaltungsräume für sich finden, das Aggressionspotential höher ist*. Mit Entfaltungsräumen sind nicht nur Bauwerke und Sport- und Freizeitanlagen gemeint, sondern auch Naturräume, die der Mensch für die persönliche Regeneration bzw. das Ausleben von Bedürfnissen braucht, die keinem besonderen gesellschaftlichen Zweck dienen.

Die angesprochenen „wilden“ Anteile müssen wir uns aber nicht unbedingt als barbarisch oder rücksichtslos vorstellen. Als wild möchte ich auch ausgeprägte individualistische Tendenzen bezeichnen. Dazu gehören Menschen, die sich nicht so leicht in Schemata pressen lassen und keinen standardisierten Handlungsmustern folgen. Beispielsweise geben solcherart „wilde Menschen“ keine schon vorher erwarteten Antworten oder stellen Fragen, wo erwartet wird, dass nicht hinterfragt werden soll. Diese Menschen gelten oft als unangepasst und schwierig.

Auch intuitive und spirituelle Dimensionen gehören zum archaischen Erbe. Je höher die Vernunft und die kognitiven Fähigkeiten des Menschen bewertet werden, desto

eher gelangen intuitive und spirituelle Ausdrucksformen in den Hintergrund. Das Sprechen über Träume, Ahnungen, „Bauchgefühle“, Sehnsüchte, über Bilder aus Alltagstrancen und Meta-physisches ist kein selbstverständlicher Bestandteil von pädagogischen Programmen. Es wird eher der Therapie zugeordnet. Das unterstreicht die bereits sehr fortgeschrittene Aufteilung des Menschen in Teilbereiche, für die es jeweils andere Experten gibt.

Gerade auch solche Aufteilungen, man könnte schon fast sagen *Zerstückelung menschlicher Erfahrungsebenen, ist auch ein Kennzeichen der zunehmenden Zähmung der Wildnis Mensch. Um Interventionen kategorisieren und standardisieren zu können, wird der Mensch selbst kategorisiert und standardisiert.*

Ich möchte nun einen Zusammenhang behaupten zwischen der Entstehung von sozialen Problemen und der aktuell stattfindenden Tendenz zur immer weiteren Zähmung des Menschen. *Je mehr Zähmung, desto mehr Wildheit* - mit anderen Worten ausgedrückt. Vor allem aber möchte ich die zunehmende Eingrenzung und Zweckbestimmung der archaischen Entfaltungsräume in der Natur thematisieren.

Die Natur stellt einen unverzichtbaren Entwicklungsraum für den Menschen, der ja selbst Natur ist, dar, und es muss erweiterte Möglichkeiten für Menschen geben, sich in diesem Entwicklungsraum verantwortungsvoll bewegen zu können. Ich denke, dass die herausragenden logischen und rationalen Fähigkeiten des Menschen einerseits zu den vielen technischen Entwicklungen der Moderne geführt haben, von denen wir alle profitieren, dass andererseits aber ein großer Anteil des Menschseins, die irrationalen, individualistischen und intuitiven Kräfte dadurch eingeengt werden. Diese können sich also hauptsächlich nur mehr über ihre aggressiven und nicht-sozialen Erscheinungsformen bemerkbar machen.

Eine Folge dieser *Reservatisierung* des menschlichen Erfahrungsraums ist eine Tendenz zur übersteigerten Bewertung des Ichs, ein zurückgehendes Gefühl für große Zusammenhänge, für das „Du“ und somit auch für die Natur. Menschen, die intensive persönliche Naturerfahrungen machen können, verhalten sich nicht gegen die Natur, sondern mit ihr und sie setzen sich für sie ein. Der alte Satz „Nur Naturnähe hilft gegen Naturferne“ (Dewald) kann dabei wörtlich genommen werden. Es gibt aber auch viele Anzeichen dafür, dass zahlreiche Menschen diese Zusammenhänge spüren und bereit sind zur Übernahme von Verantwortung für andere und die Natur.

Unser wildes, also nicht standardisierbares psychisches Erbe macht den größten Teil unserer Persönlichkeit aus. Auf dieser Theorie beruhen alle modernen psychologischen Ansätze von der Tiefenpsychologie bis hin zu systemischen Konzepten, auch die modernen verhaltenstherapeutischen Richtungen inkludieren diese Hypothese vom nicht steuerbaren Inhalt der riesigen „black box“ Mensch.

Selbst im Wachbewusstsein, also im rationalen Bewusstseinszustand, sind wir in einer meist unzusammenhängend und assoziativ fluktuierenden Gedanken- und Gefühlswelt. Lediglich wenn wir bewusst kommunizieren oder einer konzentrierten Tätigkeit nachgehen, setzen wir sozusagen „zwischen durch“ das geordnete, zivilisierte Denken ein. Die wilden Anteile des Menschseins müssen in einer Gesellschaft, die hauptsächlich darauf setzt, dass der einzelne Mensch, dort wo er hinplatziert ist, „funktioniert“, zurückgesetzt werden. Das schafft Ursachen für psychische und soziale Probleme.

Menschen, die sich in ausreichendem Maß irrational verhalten dürfen, die also Dinge tun dürfen, für die sie keine unmittelbare logische Erklärung haben, die aber aus einer anderen Quelle heraus für sie sinnvoll ist, werden im günstigen Fall als Künstler oder Visionäre, im ungünstigen Fall als auffällig oder gar krank betrachtet. Der Unterschied liegt oft im Ergebnis ihres Tuns: Ist es wirtschaftlich erfolgreich oder unterhaltsam für andere, wird es als positiv bewertet, ist es nicht von offensichtlichem Nutzen, wird es schon schwerer sein, dafür Toleranz zu finden. Irrational kann einerseits ein Handeln sein, das keinen unmittelbar nützlichen Zweck verfolgt, wie das Besteigen eines Berges, aber daran stößt sich ja kaum jemand.

Es kann sich aber auch um persönliche Rituale handeln oder um spirituelle Hinwendungen zum größeren Ganzen, wie beispielsweise die Visionssuche eine ist. Das kann in aller Stille geschehen, es ist von außen nicht unbedingt zu bemerken, es kann aber auch lautstärker sein, jedenfalls ist es ein persönlich bedeutsames Geschehen, für das der jeweilige Mensch den ungestörten Aufenthalt in der Natur braucht.

Dazu ein Beispiel:

Einer unserer Lehrgangsteilnehmer hatte während des Moduls „Visionssuche“ einen unerwarteten Besuch: Der Förster kam und machte ihn darauf aufmerksam, dass er sofort das Gebiet zu verlassen hätte. Der Teilnehmer hatte sich bereits auf die persönliche Auszeit von 3 Tagen und 2 Nächten an diesem Ort vorbereitet. Wir hatten zwar mit dem Grundbesitzer und auch mit dem zuständigen Förster für das von uns ausgewählte Gebiet eine Vereinbarung getroffen, dass wir die Region für die Visionssuche nutzen dürfen, der TN war aber trotz Info weiter weggegangen und dadurch in ein anderes Gebiet gelangt.

Jedenfalls verhielt sich der Förster äußerst aggressiv, er wollte sogar handgreiflich werden, was unser TN aber abwehren konnte. Er schaffte das folgendermaßen: Er versuchte, dem Förster zu erklären, warum er hier sei. Er erzählte ihm, dass er in seinem Hauptberuf als psychiatrischer Krankenpfleger auf der Jugendpsychiatrie arbeite und vorhabe, mit diesen Jugendlichen auch in der Natur zu arbeiten. Dafür mache er eben gerade eine Ausbildung, wobei diese Visionssuche ein Teil davon sei. Der Förster beruhigte sich augenblicklich und – immer noch sehr emotional – ließ er unseren TN wissen, dass seine eigene Tochter aufgrund vielfältiger Probleme schon öfters und auch längerfristig auf der Jugendpsychiatrie gewesen sei. Er habe immer das Personal dort bewundert. Aber er hätte noch nie daran gedacht, dass man auch in der Natur so eine Art „Therapie“ machen könne und das durch „so etwas“ vielleicht sogar seiner Tochter geholfen werden könne. Er ließ Kulanz walten und erlaubte den durch einen Zufall zustande gekommenen Aufenthalt in seinem Gebiet.

In unserer zivilisierten Alltagsumgebung ist es im Allgemeinen schwieriger, sich archaisch zu verhalten. Bei einem mehrtägigen Aufenthalt draußen, inklusive der Nacht oder - besser noch - mehrerer Nächte, können Konventionen fallen und Gedanken, Pläne, Träume, Handlungen entstehen, die im Alltag permanent gezähmt werden.

Zum Beispiel ist eine solch urtümliche Handlung, wenn ein Mensch als äußeren Rahmen für einen inneren Prozess eine Nacht in einem Wald verbringen will und dafür noch ein Feuer entzündet, das muss noch gar nicht die intensive und zeitlich längere Visionssucheerfahrung sein.

Aber schon sind die Grenzen des Erwünschten und Erlaubten überschritten.

Archaische Bedürfnisse hin oder her: Offenes Feuer ist in unseren Wäldern verboten, ja auch der Aufenthalt über Nacht.

Das Argument, dass die Lebenswelt der Tiere durch den Aufenthalt des Menschen in der Natur beeinträchtigt wird, ist leider ein sehr vordergründiges und hat meist mehr eher mit territorialen (eben auch archaischen) Interessen von Menschen zu tun. Die Lebenswelt der Wildtiere wird durch unseren modernen Lebensstil ohnehin kontinuierlich mehr und mehr eingegrenzt und vor allem dürfen wir nicht vergessen, dass wir auch - durch uns selbst gezähmte - Wildtiere sind. Die Brutalität der menschlichen Art kommt in „übergezähmten“, naturfernen Lebensräumen zur höchsten Blüte, wie man leicht anhand von Kriminalstatistiken nachvollziehen kann.

Ich denke, dass unsere technologisierte und auf „Themeninseln“ beschränkte Lebensform die beschriebene Wildnis im Menschen nicht auslöschen konnte, und dass die Tendenz der Menschen, in ihren archaischen Lebensraum zumindest für zeitweilige Prozesse zurückzukehren, in Zukunft noch deutlicher hervortreten wird. Menschen suchen die Natur nicht nur zur Erholung und Erbauung auf, sondern auch um Inspiration, Heilung und Kontakt zu den Erscheinungsformen der Natur zu finden, evtl. auch, um Aggressionen auszuagieren.

Die heutzutage zur Verfügung gestellten Erlebnisreservate werden für diese Bedürfnisse nach intensiver Naturerfahrung nicht ausreichen, bzw. entsprechen sie thematisch nicht den archaischen Bedürfnissen. Die Anzahl der Menschen, die die Natur für innere, vielleicht auch für spirituelle und rituelle Bedürfnisse wieder nützen möchten, steigt. Allerdings ist es auch nachvollziehbar und liegt auf der Hand, dass Natur geschützt werden muss gegen den Menschen.

Diese wollen ihren vordefinierten Lebensräumen entkommen und ihre urtümlichen Anteile dort leben. Zur Zeit müssen sich Menschen, die rituelle, spirituelle oder naturtherapeutische Anliegen haben, in den Wäldern förmlich verstecken und gar nicht wenige tun es auch, manchmal in Missachtung geltender Gesetze und leider auch manchmal ohne Rücksicht auf die „Mitbewohner“ der Natur.

Es gibt ja schon umfassende Bemühungen, den Menschen ökologische Zusammenhänge in Form von Wissen näher zu bringen. Sie spielen eine bedeutende Rolle und sind kostbarer Bestandteil einer ökologischen Pädagogik. Unseres Erachtens aber sind sie als Rahmen für die Entwicklung eines ausgewogenen sozialen Verhaltens des Menschen oft nicht weitreichend genug. Sie sind zwar angereichert mit emotionalen Komponenten, aber sie berücksichtigen nicht die urtümlichen Kräfte der menschlichen Natur. Viele der angebotenen Erfahrungsmöglichkeiten haben eher Konsumcharakter. Die angebotenen Medien sind teilweise spektakulär, aber sie bieten keinen Platz mehr für angemessene Arbeit an pädagogischen Zielen und sinnvolle Reflexion der Erfahrungen.

Der Ansatz „Systemische Erlebnispädagogik“

Die systemische Erlebnispädagogik ist eine Komposition von Grundhaltungen, Methoden und Kompetenzen, die die oben beschriebenen Erfahrungsmöglichkeiten bereitstellen möchte. Eine detaillierte Darstellung des Ansatzes gibt die Publikation „Handeln als Methode“ – Systemische Prozessbegleitung in der Natur, die z. Zt. in Arbeit ist, das Buch kann bei Natur als Partnerin per Mail vorbestellt werden.

Die systemische Erlebnispädagogik kann in aller Kürze wie folgt zusammengefasst werden:

Sie beruht in den Grundhaltungen und Techniken auf systemischen Beratungsansätzen, die in der 2. Hälfte des letzten Jhdts. in unterschiedlichen Ländern und Kontinenten entwickelt worden waren und wurde als erlebnispädagogisches Konzept erstmals von A. H. Kreszmeier und H. P. Hufenus (Schweiz) sozusagen „in die Natur getragen“. In Österreich wurde der Ansatz von H. und C. Lindenthaler (Natur als Partnerin) etabliert und weiterentwickelt. Ziele sind im weitesten Sinn das Ermöglichen von persönlichen und sozialen Lernerfahrungen in einem Lernsetting, das hauptsächlich in der Natur angesiedelt ist.

Folgende Grundhaltungen sind die Basis des Ansatzes

Lösungsorientierung:

In der Begleitung von Menschen durch Entwicklungsprozesse wird mehr auf Lösungen geachtet, als auf die Ursachen von Problemen. Es wird also vorausgesetzt, dass die Ursachen von sozial unerwünschtem Verhalten nicht bekannt sein müssen, um zu einem erwünschten sozialen Entwicklungsschritt zu kommen. Diese Haltung unterscheidet sich deutlich von der klassischen Auffassung: Problem - Ursache finden - Ursache beheben - Lösung. Sie bedarf auch einer intensiven Befassung der PädagogInnen mit eigenen Problemhaltungen und profunder Selbsterfahrungsmöglichkeiten.

Prozessorientierung:

Prozessorientierung ist eine Haltung, die nicht gleichzusetzen ist mit Bedürfnisorientierung oder gar pädagogischer Planlosigkeit. Sie ist eher ein Schema, das helfen soll, ausgewogen zwischen den gesetzten pädagogischen Zielen und den situativen und personellen Möglichkeiten zu steuern.

Ressourcenorientierung:

Diese systemische Grundhaltung stellt die Fähigkeiten und Möglichkeiten eines Menschen in den Mittelpunkt und nicht dessen Defizite. Dort wo eine defizitäre Sichtweise besonders verbreitet ist, wird das Erreichen von Lösungen oft zusätzlich erschwert, da eine Art „Problemtrance“ die Sicht auf Fähigkeiten verstellt.

Handlungs- und Erfahrungsorientierung:

Handlungen und damit verbundene Erfahrungen erzeugen mehr Nachhaltigkeit als Lernkonzepte, bei denen etwas nur präsentiert wird. Die Beteiligung von Menschen an Prozessen verbessert nicht nur praktische, sondern auch soziale Fähigkeiten.

Phänomenologische Wahrnehmung:

Im Prozess wird auch das genützt, was sich „zeigt“, nicht nur das, was durch den Einsatz einer bestimmten Übung geplant wurde. Das kann in der Natur besonders eindrucksvoll sein. Jemand findet z. B. ein Symbol für etwas, das eine Lösung in Richtung eines bestimmten Zieles darstellt, und es fällt dann noch ein Sonnenstrahl auf dieses Symbol. Die Bewertung, die das Symbol vom betreffenden Menschen bekommt, kann sich dadurch um eine wesentliche Nuance vertiefen. Solche „Zufälle“ können nicht hergestellt werden. Sie können aber von der Prozessleitung hervorgerufen und miteinbezogen werden, ohne jemandem eine Deutung aufzudrücken.

Arbeits- und Methodenfelder der systemischen Erlebnispädagogik

Naturerfahrung:

Die intensive Naturerfahrung unter einfachen Bedingungen (Planencamps) und bei allen Wetterverhältnissen bildet wie oben beschrieben den unverzichtbaren Rahmen für die systemische Erlebnispädagogik. Zur Naturerfahrung im systemisch-erlebnispädagogischen Repertoire gehören u. a. das Waldcamp, Trekking, Schneeschuhtouren, Seakajak- und Kanadiertrekking. Diese Natursportarten stellen sich als besonders wertvoll für den pädagogischen Rahmen heraus. Aber auch Naturerfahrungen, bei denen das Sportliche keine Rolle spielt zählen dazu, wie die oben erwähnte Visionssuche.

Themenbezogenes Arbeiten mit Naturmaterialien:

Darunter verstehen wir die Sichtbarmachung von Themen, Fragestellungen bzw. Szenen mittels Naturmaterialien. Wir arbeiten mit der Grundannahme, dass das Unbewusste mitgestaltet. Die Integration von persönlichen Anteilen, auch von ungeliebten (wilden), soll damit gefördert werden. Meist dient das kreative Arbeiten dazu, Ressourcen zu entdecken, die vorher nicht wahrgenommen wurden, nun aber durch die Naturmaterialien und durch spezielle Anordnungen „sichtbar“ werden.

Folgende Übungen gehören zum Themenbezogenen Arbeiten mit Naturmaterialien: Symbolarbeit, Sozialer Kosmos, Zielearbeit, Biografiearbeit etc.

Diese Methoden wurden in den letzten Jahren auch von anderen Anbietern übernommen. Eine Fehldeutung des Systemischen ist unseres Erachtens aber, wenn das Themenbezogene Arbeiten mit Naturmaterialien als Diagnosemöglichkeit angeboten wird. Damit wird das Entwicklungsziel „Erkennen von bisher verborgenen Ressourcen bzw. „Lösungen“ dem Ziel „Finden einer Diagnose als Hilfe zur Ursachenbeseitigung“ untergeordnet. Es handelt sich dann nicht mehr um eine systemische Arbeit.

Aufstellungstechniken:

Einfache Aufstellungstechniken werden im Rahmen der systemischen Erlebnispädagogik herangezogen, wenn es darum geht, Informationen in eine Gruppe zu bringen, die vorher nicht gesehen werden konnten. Dabei kann es auch nur darum gehen, wer am besten mit wem im Boot sitzt, aber auch was das „eigentliche Thema oder das eigentliche Ziel“ ist. Auch wenn längere Gesprächsrunden den zeitlichen Rahmen sprengen würden, können Aufstellungen zu bestimmten Fragestellungen hilfreich und zentrierend sein. Bei der Begleitung von Aufstellungen ist besonders wichtig, dass die Leitungsperson sich gut verinnerlicht hat, dass es um Lösungen geht und nicht um das Herumwühlen in den Problemen von „Protagonisten“ (Lösungsorientierung). Ängste vor dem Auftauchen von Problemen sind nicht hilfreich, denn Probleme sind immer auch Ressourcen und Botschaften. Grundlage dafür ist, einfache Aufstellungen mit eigenen Themen selbst erlebt und deren lösende Wirkung gespürt zu haben.

Szenisches Arbeiten:

Rollenspiele, Skulpturenarbeit, Mythenspiele und das Darstellen von Geschichten, ergänzt durch Requisiten aus der Natur dienen ebenfalls dem Ziel, ein Thema erfahrbar zu machen. Z. B. etwas besser nachvollziehen zu können, sich auf etwas in der Zukunft vorzubereiten oder sich (z. B. beim Mythenspiel) einfach spielerisch mit einem Thema auseinanderzusetzen.

Rituelles Gestalten:

Rituelle Gestaltungen sind „zeremonielle Inszenierungen“ an markanten Punkten eines pädagogischen Prozesses wie z. B. Anfänge, Übergänge, Abschlüsse, Bitten oder Dank. Rituelle Gestaltungen sind keine Rituale im eigentlichen Sinn, da sie von religiösem oder konfessionellem Kontext befreit sind. Die dahinter liegende Idee ist, dass ritualisierte und gemeinsame Handlungen eine Art menschliches Grundbedürfnis darstellen. Rituelle Gestaltungen sollen die Bedeutung für etwas besonders betonen und das Gefühl stärken, in einem sozialen Verbund zu sein, in dem „etwas“ (ein Thema) gut aufgehoben ist. Sie berühren auch die oben schon erwähnte spirituelle Dimension des Menschseins.

Für die leichtere Umsetzung von naturnahen und systemisch-erlebnispädagogischen Projekten gibt es nun folgenden „Anliegenkatalog“:

In die Richtung der „Naturbesitzer“ und Naturschützer:

- Ein offenerer Umgang, was den mehrtägigen Aufenthalt in der Natur anbelangt, inkl. Feuermachen und Nächtigen in der Natur

In die Richtung von PädagogInnen (uns eingeschlossen):

- Noch genaueres Befassen mit Individualität (z. Zt. ist Pädagogik immer noch eher ein „Massenprodukt“).
- Pädagogische Begleiter müssen sich auch selbst entwicklungsfördernden Prozessen aussetzen, und gut auf die eigenen Ressourcen schauen.
- Pädagogik kann auch „stiller“ werden, Erfolgsdruck sollte herausgenommen werden, der Wert kleiner Schritte sollte höher geschätzt werden.
- PädagogInnen sollten auch auf die gefühlte Lebensqualität eines Menschen achten, nicht nur ein ständiges Monitoring seiner „Entwicklungsschritte“ betreiben. Menschen entscheiden selbst, wann sie Schritte machen wollen.

Zusammenfassung der gedanklichen Leitlinie:

- Der Mensch ist ein Wildtier, daß sich selbst „zivilisiert“ hat, wir alle tragen aber noch einen großen Teil archaisches Erbe in uns. Dazu gehören Territorialismus, Ich-Bezogenheit und Aggression, aber auch Intuition und Spiritualität, die Hinwendung zum größeren Ganzen.
- Intensive Naturerfahrungen ermöglichen dem archaischen Anteil in uns ein Andocken an soziale Entwicklung und helfen, aggressive und nicht-soziale Tendenzen einzudämmen.
- Die Natur wird aber durch die zunehmende Reservatisierung der Lebensräume für Menschen immer eingeschränkter zugänglich, das fördert Aggression.
- Es muss erweiterte Möglichkeiten für Menschen geben, sich in diesem Entwicklungsraum verantwortungsvoll bewegen zu können.
- Durch Naturerleben wächst ökologisches und soziales Verantwortungsgefühl.
- Heutige Angebote für erlebnisorientiertes Lernen greifen oft zu kurz, es wird oft mit spektakulären Aktionen gearbeitet, pädagogische Ziele und Reflexion gehen über in Konsum von „Action and Fun“.

- Die systemische EP berücksichtigt die archaischen Anteile des Menschen und bietet Settings und Methoden, mit Hilfe derer diese einen Raum bekommen können.
- Es entstehen Interessenskonflikte bezüglich des Aufenthalts in der Natur, diese müssen thematisiert werden
- PädagogInnen sollten sich auch selbst immer wieder persönlichkeitsentwickelnden Erfahrungen aussetzen
- PädagogInnen sollen sich auch selbst in ihren Ansprüchen entlasten, zufrieden sein mit kleinen Schritten und in ausreichendem Maß Selbstsorge betreiben

„Über die artgerechte Haltung von Kindern“

Dipl. – Päd. Jürgen Einwanger

1. Natur als Resonanz - Raum

„Wenn’s mir schlecht geht, geh´ ich raus.“ - „Ein Spaziergang durch den Wald, holt mich echt wieder runter“ - „Frische Luft tut mir einfach gut.“ – ‚Die Seele baumeln‘, lassen wir am einsamen Strand oder auf einer sonnendurchfluteten Lichtung. ‚Die Gedanken sortieren‘, gelingt uns am besten beim Joggen durch den Wald. ‚Ein anderer Mensch‘, sind wir nach einer ausgiebigen Bergtour.

Natur macht etwas mit uns, das scheint eindeutig – was genau es ist, lässt sich schwer fassen, nur vage beschreiben. Offenbar stehen wir aber in einer Art Resonanz mit „Natur“ – wir haben eine Beziehung zu ihr, die einerseits ohnehin da ist, weil auch wir „Natur“ sind, andererseits aber aktiv gestaltet werden muss. Wenn wir diesen Zusammenhang und die daraus entstehende Wechselwirkung ernst nehmen, dann ist eine logische Folgerung, dass Menschen, die viel in der Natur sind, von ihr beeinflusst und verändert werden. Die Beziehungsqualität hängt dabei unter anderem davon ab, wie viel Zeit dort verbracht wird – ähnlich wie die Intensität einer „Sozialbeziehung“ von der Häufigkeit und der beigemessenen Bedeutung der Begegnungen abhängen kann.

Artgerechte Haltung

Unsere Gesellschaft verwickelt Kinder und Jugendliche aber zunehmend in ein der Natur entfremdetes Aufwachsen. Einen großen Teil unserer Lebenszeit verbringen wir in geschlossenen Räumen, unsere Wahrnehmungen sind primär visuell und durch die Glasscheiben von Fernseh- und Computerbildschirmen, Autos und Wohnräumen gefiltert. Wenn man bedenkt, wie viele Millionen Jahre der Mensch „draußen“ mit „allen Sinnen“ gelebt hat, dann möchte man gerne den Anliegen und Vorschlägen von Richard Louv folgen, der in seinem Buch „Last Child in the Woods“ eine radikale Veränderung des Stellenwertes von „Naturaufenthalt“ in der Erziehungsbegleitung fordert. „Leave no child inside“ fasst die Washington Post im Rückentext zusammen. Denn „Auch die Beziehung zur Natur ist biographisch begründet und findet ihren Ursprung in der Kindheit, genauso wie es u. a. eine Ess-, Bewegungs-, Kleidungsbiographie gibt. Diese biographischen Zugänge für die Bildungsarbeit nutzbar zu machen, ist eine Aufgabe der Pädagogik“. (Wilke 2004) Mehr noch als in der „Bildungsarbeit“ sollte die Natur im Alltag von Kindern und

Jugendlichen wieder eine größere Rolle spielen – und zwar von Anfang an! Wir sind Natur und wir brauchen Natur für unser psychisch-seelisches Gleichgewicht, alles andere ist keine „artgerechte Haltung“ und bedingt Entwicklungs- und Verhaltensdefizite.

Weil wir Teil des Ganzen sind

In Nordamerika nennen die „Nativs“ ihren Gott „Creator“. Diese „Creator-Philosophie“ beschreibt unter anderem eine Allverbundenheit in der alles was ist, auch göttlich ist. Jeder ist Teil des Ganzen und damit auch mit allem eins. In Afrika gibt es auch einen Begriff, der Aspekte dieser Verbundenheit beschreibt. Der aus den Batusprachen der Zulu und Xhosa stammende Begriff des UBUBTU kann am besten übersetzt werden mit „ich bin, weil wir sind“ und bedeutet unter anderem auch das Bewusstsein, dass

das eigene Sein sich über das Sein aller anderen definiert. Auch in fernöstlichen Kulturen finden wir solche Ansätze. Die dadurch entstehenden Emotionen und Einstellungen ermöglichen eine Verbundenheit mit und eine Verantwortung gegenüber allem was ist, die wir im Westen vielleicht nicht mehr in diesem Maße wahrnehmen. Wie wir aber feststellen, fehlen uns dadurch sowohl bei der Bewältigung der Klimakrise als auch für die Entwicklung individueller Gesundheit die aus diesem Verständnis resultierenden Handlungsmöglichkeiten.

Was können wir tun?

In einer Zeit, in der wir die meisten alltäglichen Lebensabläufe „indoor“ organisieren, müssen wir umso bewusster und gezielter die Frei-Zeit für „outdoor“ nutzen. Hier darf es dann nicht weiterhin um „höher, schneller, weiter“ gehen, sondern eher um etwas, dass mit „wahrnehmen, begegnen, sein“ umschrieben werden kann. Dass diese Verlangsamung nicht „unproduktiver Müßiggang“ sondern „Lebenselixier“ ist, muss erst wieder gelernt werden.

Immer öfter begegnen wir Kindern mit Entwicklungs- und Verhaltensdefiziten. Deutlich werden auch massive motorische Einschränkungen, die den Bezug zur „inneren Natur“ erschweren und damit Zugänge zur „äußeren Natur“ verhindern. Die Bedeutung einer gelebten Naturbeziehung für die Gesundheit und dabei eben nicht nur für die „körperliche“, ist unumstritten. Nahezu alle präventiven Pädagogika haben dies erkannt.

2. Verantwortung lernen

18jährige dürfen autofahren – 16jährige dürfen wählen, aber 14jährigen soll nicht mehr zugetraut werden via Selbstsicherung „á la Klettersteigset“ über einen Hochseilgarten zu gehen. Wie eine Normierungsinitiative in Deutschland vorschlägt, sollen Jugendliche bis 14 Jahre unter die höchste Beaufsichtigungsstufe gestellt werden. „Lobbyisten“ versuchen, auch die zuständigen Stellen in Wien dahingehend zu beeinflussen – höchste Zeit, sich wieder einmal mit dem Thema „Risiko und Verantwortung“ auseinander zu setzen! Denn die Frage steht im Raum: Was dürfen Kinder und Jugendliche dann als Nächstes nicht mehr ohne Aufsicht? Was alles wird denn noch verboten? ...und davon abgeleitet: Wo sollen Kinder und Jugendliche den Umgang mit Eigen-Verantwortung denn noch lernen?

Entscheidungsfreiheit

Verantwortung übernehmen und eigenverantwortliches Handeln sind in unserer Gesellschaft anerkannte und erwünschte Werte. Erstaunlicherweise werden die Lernmöglichkeiten dafür mehr und mehr eingeschränkt. Ein Beispiel: Die Diskussion über Helmpflicht für Kinder unter 12 Jahren füllt in der Zeitung „der Standard“ vom 16./17. April 2011 fast eine Seite. Hunderte Kommentare auf der Homepage des Standards sind Zeugen der kontroversen Betrachtung. Ab Juni 2011 soll sie nun kommen - die Helmpflicht. Die Befürworter wollen diese Pflicht sogar auf alle unter 15jährigen ausdehnen, argumentieren mit „Sicherheit“ und legen dafür Statistiken vor. Die Gegner beweisen mit anderen Statistiken die Umkehrwirkung von Helmen durch riskanteres Verhalten aller Verkehrsteilnehmer und weisen die Unwirksamkeit bei den häufigsten Unfallmustern nach. Neben dem wahrscheinlich endlosen Aus-

tauschen von „Fakten“ über Sicherheit und Statistiken und neben Untersuchungen, ob durch die Helmpflicht weniger Kinder Rad fahren (und sie damit wegen Bewegungsmangel ungesünder leben), geht es doch aber vor allem um Entscheidungsfreiheit und Selbstverantwortung von Eltern und Kindern – und die ist in den letzten Jahrzehnten in vielen Handlungsfeldern stark zurückgedrängt worden.

Vorauselender Gehorsam

Bei der Geschichte mit der Helmpflicht, so vermuten einige „Internet-Poster“, sei das Interesse der Versicherungen handlungsleitend. Bei der Seilgardendiskussion sind es offenbar Interessen von einigen wenigen, die durch die Vermarktung ihrer „kontinuierlichen oder kommunizierenden Sicherungssysteme“ bei Einführung dieser Regelung Geld verdienen, da dann alle Seiltagartenbetreiber angehalten wären, ihre patentierten Systeme zu kaufen. Diese Interpretation liegt nahe, da die Unfallstatistiken im Bereich Hochseilgärten keinerlei Handlungsbedarf ergeben. Die schweren Unfälle liegen im Promillebereich. Selbstverständlich klingt es zunächst verlockend, wenn Sicherungssysteme verwendet werden, die nicht mehr ausgehängt werden können - aber auch hier die Frage: sollen Kinder und Jugendliche sukzessive in allen Lebensbereichen entmündigt werden, weil ihnen die Fähigkeit zum verantwortungsvollen Handeln kollektiv abgesprochen wird. Es mag Einzelfälle geben, die tragisch sind, aber wenn wir weiter dieser Anlassgesetzgebung folgen oder ihr sogar „vorauselenden Gehorsam“ zollen, wird es immer weniger Möglichkeiten geben zu erlernen, was unsere Gesellschaft dringend braucht: Kuragiertes, eigenverantwortliches, kompetentes, rücksichtsvolles und vorausschauendes Handeln.

Verantwortungslose Verantwortliche

Es stellt sich die Frage, ob sich die Versicherungs- und Industrielobby eigentlich bewusst ist, welchen generellen Schaden sie anrichtet? Offenbar nicht – denn wenn doch, dann scheint der eigene Vorteil einmal mehr allen gesellschaftlichen Schaden zu überwiegen. Mit dem „Killer-Argument“ der Sicherheit und der Illusion, man könne diese erreichen, lassen sich so gut wie alle (noch so bedenklichen) Forderungen und Inhalte positionieren - das erleben wir täglich.

Bei Gesprächen mit Eltern, mit LehrerInnen, mit JugendarbeiterInnen und KollegInnen in den zuständigen Ministerien zieht es sich durch wie ein roter Faden: Das große Bedauern darüber, dass die (eigenen) Kinder vieles von dem, was im eigenen Heranwachsen als so wichtig und förderlich erlebt wurde, oft nicht mehr zur Verfügung steht. Es herrscht die Angst und Verunsicherung der Erziehungsverantwortlichen. Zum einen davor „dass etwas passieren könnte“ zum anderen vor

„Aufsichtspflichtgesetzen und anderen Vorschriften“. Inzwischen gibt es Eltern, die ihre Kinder generell nur mehr mit Helm im Freien spielen lassen – Begründung: Sie haben Angst, dass ihr Kind stürzt und sich den Kopf verletzen könnte Neben dem Bedauern werden aber auch Bedenken lauter, ob diese Generation ihrer Aufgabe gerecht wird. Offensichtlich müsste zunächst die Erwachsenengeneration wieder die Verantwortung dafür übernehmen „Lern- und Freiräume“ zur Verfügung zu stellen, damit die Kinder und Jugendlichen Eigenverantwortung und Selbstständigkeit lernen können.

Einen Beitrag leisten

Der Österreichische Alpenverein hat bereits vor vielen Jahren begonnen, sich intensiv mit dem Thema „Risiko“ auseinanderzusetzen. Ob Risikomanifest,

Trägerschaft bei der Ausbildung „risflecting“, zahlreiche Fachbeiträge oder die Unterstützung des Buchprojekts „Mut zum Risiko“ – der Umgang mit Risiken ist ein Dauerthema geworden. Auch beim Alpenverein immer in dem Spannungsfeld zwischen möglichst optimalen „Sicherheitsstrategien“ und dem Einfluss des (Gott-sei-dank) unvollkommenen Wesens „Mensch“. Dabei steht aber immer im Mittelpunkt, dass das Eingehen von Risiken einen großen Reiz und für persönliche Entwicklung einen hohen Stellenwert hat. Im Focus liegt die Kompetenz, die es braucht, um mit den Herausforderungen des Risikos umzugehen.

Es bleibt zu hoffen, dass uns der Normierungswahn nicht auch eines Tages in den Natursportarten überholt und wir Klettersteige in den Bergen nur mehr mit permanenten, nicht selbstbedienbaren Sicherungssystemen begehen dürfen, Helmpflicht beim Skitourengehen obligatorisch wird und die eigenen Entscheidungsmöglichkeiten über das „gewählte Risiko“ (Töchterle) weiter eingeschränkt wird.

Ausbildungen wie risk´n´fun, deren Konzepte breite Anerkennung genießen, zielen darauf ab, risikooptimiertes Verhalten nicht durch Verbot und Sanktion zu erreichen, sondern durch individuelle Strategieentwicklung. Das europaweite Projekt „ad risk“ des Kuratorium für Verkehrssicherheit hat diesen Kompetenzansatz in Bezug auf verschiedenste Lebensbereiche ausgedehnt. risk´n´ride ist eine an diesen Konzepten angelehnte aktuelle Initiative für MotorradfahrerInnen ... bleibt zu hoffen, dass es viele weitere Verantwortungsträger (Eltern, LehrerInnen, PolitikerInnen, etc.) gibt, die sich für Selbstbestimmungsmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen einsetzen und damit ihre Verantwortung übernehmen, dass „Selbstbestimmung“ wieder Lernfelder bekommt.

Konkrete Ansätze der Erlebnispädagogik in der Umweltbildung

Dipl. - Biol. Tobias Kamer

Um es gleich vorwegzunehmen: Erlebnispädagogik ist nicht Umweltbildung! Erlebnispädagogik ist eine Methode, die sich primär mit individuellem und sozialem Lernen an Herausforderungen beschäftigt, dazu gerne und mit viel Erfolg den Lernraum Natur benützt, aber diesen eher als Wirk- und Resonanzraum bedarf, als die Mensch-Natur oder die Mensch-Umwelt Beziehung ins Zentrum ihrer pädagogischen Intentionen zu stellen.

„Erlebnispädagogik ist doch Umweltbildung!“ ist meine These für diesen Vortrag. Anhand zweier theoretischer Modelle für eine handlungsorientierte Umweltbildung möchte ich meine These, dass Erlebnispädagogik sehr wohl eine zentrale Rolle für eine Bildung für nachhaltige Entwicklung übernehmen kann, untermauern. Danach werde ich an konkreten Projekten diese Bezüge nochmals praktisch aufzeigen.

Modell für verantwortliches umweltgerechtes Handeln nach Hungerford und Volk (1990):

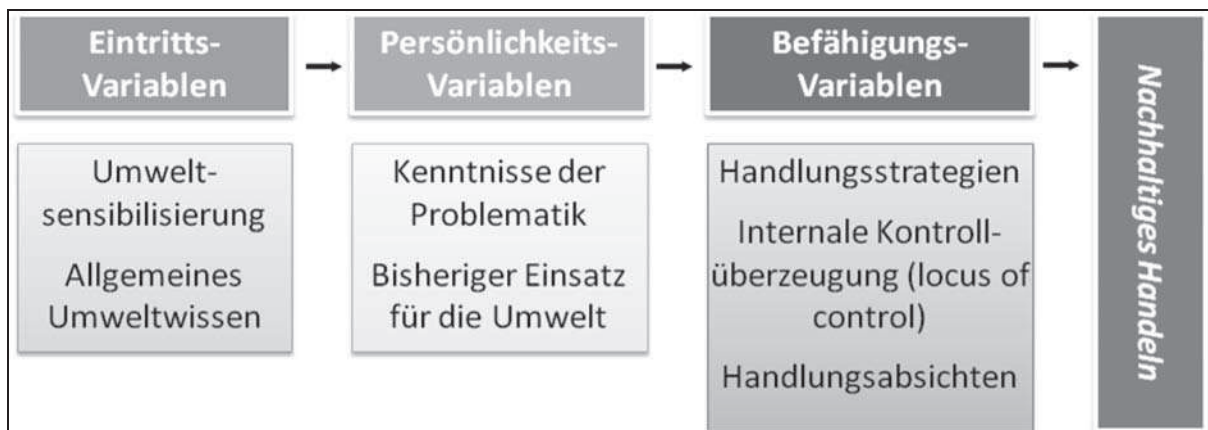


Abb. 1: Das Modell für umweltverantwortliches Handeln (Environmental Citizenship Behaviour) nach Hungerford und Volk (1990), Übersetzung vom Autor.

Das Modell von Hungerford und Volk (1990) leitet sich unmittelbar aus einer Studie ab, in welcher empirisch erhobene Faktoren für ein gesellschaftlich verantwortliches und umweltgerechtes Verhalten erforscht wurden. Dieses Modell beschreibt drei aufeinander aufbauende Variablenbündel, die zusammen zu einem nachhaltigen, umweltgerechten Handeln führen können. Dabei lässt sich leicht erkennen, dass die beiden ersten Variablenbündel den Bereich der „klassischen“ Umweltbildung umfassen. Dabei spielen neben der Sensibilisierung auch Wissensbestände eine zentrale Rolle. Diese beiden Variablenbündel führen dem Modell nach zwar zu einem hohen Umweltbewusstsein, aber noch nicht zum Handeln. Dafür entscheidend sind die Befähigungsvariablen, die eng mit internaler Kontrollüberzeugungen (Locus of Control) und praktischen Erfahrungen in Umwelt- oder gesellschaftlichen Projekten und entsprechenden Handlungsstrategien verbunden sind. Erlebnispädagogik mit

ihrem handlungs- und problemlösungsorientierten Ansatz und der starken Betonung von Selbstorganisationsprozessen kann wesentliche Beiträge zur Entwicklung der Befähigungsvariablen liefern. Gerade Problemlösungsaufgaben ermöglichen die Entwicklung von Handlungsstrategien und Expeditionen lassen die Teilnehmenden die Bedeutung des eigenen Handelns erleben und stärken somit die Selbstwirksamkeitserwartung.

Gestaltungskompetenz für BnE nach de Haahn (2003)

Gerd De Haahn beschreibt in seinem Modell anhand von zehn Teilkompetenzen eine allgemeine Gestaltungskompetenz, die als Kompetenzmodell für eine Bildung für nachhaltige Entwicklung dient. Um die diese Kompetenz für nachhaltige Entwicklung zu fördern, sollten Bildungs- und Lernprozesse an folgenden didaktischen Prinzipien ausgerichtet werden:

- Situationsorientierung
- Handlungsorientierung
- Problemlöseorientierung
- Interdisziplinarität
- Kooperationsorientierung

Schon die Aufzählung dieser didaktischen Prinzipien lässt aus erlebnispädagogischer Sicht aufhorchen und ist ein Hinweis darauf, dass erlebnispädagogischen Lernmethoden vielfältige Lernfelder zur Entwicklung der Gestaltungskompetenz bieten können. In folgender Tabelle habe ich den Teilkompetenzen passende erlebnispädagogische Lernsettings zugeordnet.

| Teilkompetenz der Gestaltungskompetenz | Hinführung zu den Teilkompetenzen | Passende Lernsettings in der Erlebnispädagogik |
|---|---|--|
| Weltoffen und neue Perspektiven integrierend Wissen aufbauen | Können die Schülerinnen und Schüler wichtige Punkte in den Perspektiven unterschiedlicher Kulturen erkennen, diese würdigen und verständnisorientiert nutzen? | City-Bound, Vorbereitungsphasen von Projekten und Expeditionen (vor allem im internationalen/ interkulturellen Kontext), Perspektivenwechsel in unterschiedlichen Rollen in Problemlösungsaufgaben |
| Vorausschauend denken und handeln | Wird über die Zukunft nachgedacht? Wird die Gegenwart aus der Zukunftsperspektive betrachtet? Entwickeln die Schülerinnen und Schüler Visionen vom Leben in der Zukunft im Sinne der Nachhaltigkeit? Werden Zukunftsentwürfe mit dem aktuellen Handeln in Beziehung gesetzt? | Problemlösungsaufgaben, kooperative Lernprojekte, Expeditionen Weiter: Fantasiereisen, Plan- und Rollenspiele, Zukunftswerkstätten |

| | | |
|---|--|---|
| Interdisziplinär Erkenntnisse gewinnen und handeln | <p>Können die Schülerinnen und Schüler Probleme erkennen, Fragen formulieren und fachübergreifend denken?</p> <p>Finden sie eigene Lösungswege und können Gelerntes in ähnlichen Zusammenhängen verwenden?</p> <p>Können sie Konzepte der Nachhaltigkeit z. B. in den Bereichen Technik, Ökonomie, Handel, Mobilität, Konsum und Freizeit anhand einzelner Beispiele darstellen?</p> | <p>Problemlösungsaufgaben, kooperative Lernprojekte, Expeditionen</p> <p>Weiter: Fantasiereisen, Plan- und Rollenspiele, Zukunftswerkstätten Projekte, entdeckendes Lernen</p> |
| Gemeinsam mit anderen planen und handeln können | <p>Verfügt der Einzelne über Planungswissen?</p> <p>Kann das Kind planen, agieren und versucht es, Elemente des Nachhaltigkeitsdreiecks in Verbindung zu setzen?</p> <p>Können die Schülerinnen und Schüler bei einfachen Planungsszenarien ihre Kenntnisse über nachhaltige Entwicklung anwenden?</p> | <p>Problemlösungsaufgaben, kooperative Lernprojekte, Expeditionen (mit hohem Anteil an Selbstorganisation)</p> <p>Weiter: Exkursionen, Forschungsaktionen, Interviews, Partizipationsformen</p> |
| An Entscheidungsprozessen partizipieren können | <p>Haben sich die Schülerinnen und Schüler im altersmäßigen Rahmen eine Methoden- und Kommunikationskompetenz angeeignet?</p> <p>Wissen sie, wie und wo sie an Entscheidungen teilhaben können?</p> <p>Können Kinder Konflikte friedlich untereinander austragen und bewältigen, kooperieren und Beziehungen zu anderen aufbauen?</p> | <p>Konfliktlösungen innerhalb von erlebnispädagogischen Lernsettings mit zunehmenden Grad von Selbstorganisation und -verantwortung.</p> <p>Weiter: Gesprächskreise, Rituale, Übungen zur Teambildung, Einbezug außerschulischer Partner und Lernorte</p> |
| Andere motivieren können, aktiv zu werden | <p>Werden in Unterricht und Schulleben Anlässe geboten, um nachhaltige Verhaltensweisen und Lebensstile erlebbar zu machen, und haben die Schülerinnen und Schüler durch ihre Tätigkeiten erfahren, dass es sich lohnt und Spaß macht, sich für eine Sache einzusetzen?</p> <p>Haben sie mit ihren Tätigkeiten andere unterstützt und dafür Anerkennung erfahren?</p> | <p>Positive Selbstwirksamkeitserfahrungen in erlebnispädagogischen Lernsettings, insbesondere bei Problemlösungsprozessen. Gegenseitige Unterstützung innerhalb der Lerngruppen Selbstorganisationsprozesse sind mit Selbstverantwortung verbunden.</p> |

| | | |
|--|--|--|
| <p>Die eigenen Leitbilder und die anderer reflektieren können</p> | <p>Werden die Angebote gezielt nach Erlebniswert und Attraktivität für Schülerinnen und Schüler ausgewählt?</p> <p>Sind die Kinder und Jugendlichen bereit, Verantwortung für ihr Lernen zu übernehmen?</p> <p>Können die Kinder und Jugendlichen ihr Wissen zu Motivationstechniken vertiefen und weitergeben?</p> | |
| <p>Selbstständig planen und handeln können</p> | <p>Können die Schülerinnen und Schüler kulturelle Verhaltensweisen erkennen und reflektieren?</p> <p>Können sie sich selbst wahrnehmen?</p> <p>Können sie ihr Leben und ihre Erlebnisse mit dem Leben anderer Bevölkerungsgruppen vergleichen?</p> | <p>Reflexion über Werte und Haltungen (Deutungsmuster) innerhalb der eigenen sozialen Gruppe.</p> <p>Bei City Bound und interkulturellen Lernprojekten im Bezug zu anderen sozialen und kulturellen Gruppen.</p> |
| <p>Empathie und Solidarität für Benachteiligte, Arme, Schwache und Unterdrückte zeigen können</p> | <p>Können Kinder selbstständig planen, agieren und versuchen sie, Elemente des Nachhaltigkeitsdreiecks in Verbindung zu setzen?</p> <p>Können die Schülerinnen und Schüler bei einfachen Planungsszenarien ihre Kenntnisse über nachhaltige Entwicklung anwenden?</p> | <p>Problemlösungsaufgaben, kooperative Lernprojekte, Expeditionen mit hohem Selbstorganisationsgrad. Einbezug von Nachhaltigkeitsthemen in Expeditionsplanung</p> |
| <p>Sich motivieren können, aktiv zu werden</p> | <p>Können die Kinder und Jugendlichen in die Lebenssituation anderer Menschen einfühlen?</p> <p>Kennen die Schülerinnen und Schüler die Begriffe Solidarität, Gerechtigkeit und Gemeinschaftsgefühl und die Probleme der Einen Welt?</p> <p>Zeigen sie ihren Möglichkeiten entsprechende, kindergemäße Lösungen auf?</p> <p>Wird am Beispiel von nachvollziehbaren Problemen des Fairen Handelns bei den Schülerinnen und Schülern vertieft?</p> <p>Spielt das individuelle Wohlfühlen bei der Planung und</p> | <p>Bei Expeditionen innerhalb der eigenen sozialen Gruppe, bei City Bound und interkulturellen Lernprojekten über im Bezug zu anderen sozialen und kulturellen Gruppen.</p> |

| | | |
|--|--|---|
| | <p>Durchführung von schulischen Vorhaben eine Rolle?</p> <p>Haben die Schülerinnen und Schüler durch ihre Tätigkeit erfahren, dass es Spaß macht, sich für eine Sache einzusetzen?</p> <p>Haben sie für Ihr Tun Anerkennung erfahren?</p> <p>Sind die Kinder und Jugendliche bereit, Verantwortung für ihr Lernen zu übernehmen?</p> | <p>Positive Selbstwirksamkeitserfahrungen in erlebnispädagogischen Lernsettings, insbesondere bei Problemlösungsprozessen.</p> <p>Herausforderungen annehmen: „There is more in you than you think!“. Z. B. beim Klettern und Abseilen.</p> |
|--|--|---|

Positive Selbstwirksamkeitserfahrungen, die Reflexion von eigenen und anderen Deutungsmustern und das Erleben von eigenem, selbstverantwortlichem Handeln sind also von zentraler Bedeutung für eine Umweltbildung, die das nachhaltige Handeln von Menschen fördern will.

Die Gestaltung erlebnisreicher Herausforderungen, das Zulassen und Begleiten von Selbstorganisationsprozesse und dazu passende Reflexionsformen sind didaktische Ansätze die Erlebnispädagogik der Umweltbildung zur Verfügung stellen kann. Dazu steht der Erlebnispädagogik ein umfangreiches Methodenrepertoire zur Verfügung, welches sich die Umweltbildung zu Nutzen machen kann.

Praktische Beispiele

1. Klimaakademien von Drudel 11

In einem eintägigen Workshop werden Kinder und Jugendliche zu Klimabotschafter ausgebildet. Am Morgen werden diese mit kooperativen Lernprojekten einerseits thematisch sensibilisiert und andererseits kooperative Problemlösungsstrategien erarbeitet. Ergänzend wird mit Experimenten und Präsentationen Basiswissen zum Thema Klimaschutz vermittelt. Am zweiten Halbtage steht die Entwicklung eines eigenen Klimaschutzprojektes im Zentrum. Dieses ist bewusst niederschwellig angesiedelt und wird in eine einfache Projektstruktur eingebettet, um die Umsetzungschancen zu erhöhen. Ein Diplom und eine Webseite geben unmittelbares Feedback auf die eigene Handlung und stärken so die Selbstwirksamkeitserfahrung. Mehr Infos: www.drudel11.ch

2. WWF-Lager: Energiezukunft erleben

Dieses WWF-Lager für Jugendliche verfolgte zwei Ziele. Einerseits sollten die Teilnehmenden verschiedene Orte, wo die erneuerbare Energiezukunft sichtbar und erlebbar ist, aufsuchen (ein besonders ökologisches Laufwasserkraftwerk, eine Kompost- und Biogasanlage, das älteste Solarkraftwerk der Schweiz und das größte Windkraftwerk). Andererseits sollten sie ihre Gestaltungskompetenzen entwickeln können. Deshalb setzten die LeiterInnen auf weit reichende Mitsprachemöglichkeiten der Teilnehmenden und übertrugen den Teilnehmenden die Verantwortung für die ganze Organisation der Expedition, die zu den Orten führte. Die am Ende geplante

Zukunftswerkstatt konnte leider auf Grund der Witterung und der in Selbstorganisation länger dauernde Tour nicht wie geplant durchgeführt werden.

3. Modul Outdoor Education für angehende Umweltingenieure an der Zürcher Hochschule für angewandte Wissenschaften (ZHAW)

(vgl. dazu Scheidegger und Kamer, 2008).

Im Rahmen des Studiengangs Umweltingenieurwesen bietet die ZHAW die Möglichkeit, sich in die Richtung Environmental Education bzw. Landschaft Bildung Tourismus zu vertiefen. Mit zum Programm gehören eine Fachwoche Erlebnispädagogik und ein Modul Outdoor Education. Die Kurse sind auf den Einsatz von Outdooraktivitäten in der Umweltbildung/Bildung für nachhaltige Entwicklung (BnE) ausgerichtet. Dabei stützt sich die Planung dieser Lerneinheiten auf das einfache Kredo: *Outdoor zeigt Wege zur Nachhaltigkeit*. An sich komplexe Strategien werden in Outdoor-Situationen für den Einzelnen fassbar, da ihre positiven und negativen Auswirkungen im Kleinen direkt beobachtbar werden.

Eine nachhaltige Entwicklung bedarf verschiedener Strategien, um den Ressourcenverbrauch zu mindern. Die interdisziplinäre Nachhaltigkeitsforschung fordert für eine zukunftsfähige Gesellschaft die Entwicklung und Implementierung von drei Strategien, die in Outdoorsituationen direkt erlebbar sind und reflektiert werden und bis zu einem gewissen Maß auch geübt werden können.

Effizienz-Strategien: Verbesserung des Verhältnisses zwischen eingesetzten Ressourcen und erzielten Ergebnissen: Effizienz ist ein Thema sobald wir uns und unsere Ausrüstung mit den eigenen Kräften bewegen: Die Ausrüstung wird aufgrund von Effizienzkriterien optimiert: was wirklich wichtig ist kommt mit, vieles andere, das wir im Alltag nur gelegentlich brauchen, lassen wir zu Hause.

Konsistenz-Strategien: Entwicklung von naturverträglichen Technologien, die natürliche Ressourcen nützen, ohne die Umwelt zu belasten: Die Beschränkung auf das „Tragbare“ im wörtlichen Sinn, fördert die Einsicht in die Bedeutung von Konsistenz-Strategien. Alles was ich direkt aus der Natur gewinnen kann, muss ich nicht mittragen. Wird das Unterwegssein nach den Prinzipien von Leave no trace gestaltet, achten wir schon beim Packen auf Abfallvermeidung und naturverträgliches Verhalten im Gelände. Verrottbare oder problemlos verbrennbare Abfälle können direkt entsorgt und müssen nicht getragen werden.

Suffizienz-Strategien: geringerer Verbrauch von Ressourcen durch eine Verringerung des Konsums: Während die ersten beiden Strategien mittlerweile als gesellschaftliche Entwicklungsziele breit akzeptiert sind, bedarf der dritte Begriff einer Klärung und Präzisierung. Suffizienz impliziert nämlich Verzicht, ein in unserem gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Umfeld kaum als positiv gewerteter Begriff. Positiv formuliert meint Suffizienz die Kunst, das rechte Maß zu finden. Das einfache Leben in der Natur lässt viele Vergleiche zu: zu unseren Vorfahren, die als Jäger und Sammler unterwegs waren, zu Gegenden des Südens, wo das Kochen auf Feuer, das Tragen von Wasser und anderes mehr immer noch zum Alltag gehört. Outdoor

mag deshalb auch ein Ausgangspunkt sein, seine eigenen Bedürfnisse zu hinterfragen. Sich bewusst zu werden über das „rechte Maß“.

Bei der Umsetzung aller drei Strategien wird sichtbar, dass es keine einfachen Rezepte gibt. Widersprüchliche Interessen prallen aufeinander, Entscheidungen sind oft Dilemmata: Die Wahl zwischen negativen Alternativen. Sie stellen somit aber auch eine Parallele zu den drängenden Problemen unserer Gesellschaft dar, die oft auch Handeln in komplexen, unübersichtlichen und von Dilemmata geprägten Situationen erfordern.

Zum Schluss: Fünf Handlungsempfehlungen

Was kann die Natur- und Umweltbildung konkret von erlebnispädagogischen Settings übernehmen, um ihre Ziele zu erreichen?

- Wahres Lernen findet in Momenten von Dringlichkeit und Ergriffenheit statt. Solche Momente sind einerseits häufig mit Herausforderungen verbunden, andererseits mit Offenheit für Unerwartetes. Sie sind immer wieder anzustreben.
- Es gibt viele, auch kleine Möglichkeiten, Selbstwirksamkeitserfahrungen für die Teilnehmenden zu ermöglichen.
- Selbstorganisationsphasen auch in natur- und umweltpädagogischen Bildungsanlässen einplanen. Vertrauen sie auf die Kompetenzen ihrer Teilnehmenden und geben sie nicht zu schnell Hilfestellungen.
- Partizipation der Teilnehmenden auf allen Ebenen fördern, auch wenn das manchmal ein Abweichen von den vorher festgelegten Zielen bedarf – es lohnt sich.
- Reflexion als Eindrücken, Erlebnissen und Erfahrungen in der Natur fördern und begleiten.

Literatur

Haahn, G. de (2003). Die Vermittlung von Gestaltungskompetenz als Ziel der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Referat für die Klausurtagung der AG Umweltbildung der NW EDK vom 17./18. Juni 2003 in Weggis. Publiziert im Web unter www.education21.ch.

Hungerford, H. R. & T. L. Volk (1990): Changing Learner Behaviour through Environmental Education. *The Journal of Environmental Education* 21 (3): 8-21

Scheidegger, B. und Kamer, T. (2008) Outdoor-Lernen für eine zukunftsfähige Welt. Tagungsband der Fachtagung Erleben und Lernen in Augsburg (D), Ziel: 57-65

„Mit Metaphern arbeiten“ – Natur spiegelt uns unseren inneren Kosmos

Mag. Bea Einetter

Inhalte: Mit richtiger Anleitung können wir durch die Natur viel über unsere eigenen Themen erfahren und lernen. Sensible Begleitung im Arbeiten mit Metaphern und nachhaltige Reflexionseinheiten verstärken die Begegnung mit Natur als Spiegel. Was versteht man unter Metapher? Wie kann ich Metapher pädagogisch und therapeutisch einsetzen? Moderations- und Reflektionsprozess in der Arbeit mit Metaphern

Autorin: Mag. Bea Einetter, seit über 10 Jahren Erlebnispädagogin und mit unterschiedlichsten Zielgruppen in Naturräumen unterwegs, entwickelt und begleitet berufliche Zusatzausbildungen zum Erlebnispädagogen/zur Erlebnispädagogin vor allem im alpinen Umfeld. **Schwerpunkt:** Erlebnispädagogik, Wege aus dem Burnout.

“Metaphern sind mehr als dekorative Redewendungen, sie erzeugen in Wirklichkeit Wege, wie Situationen wahrgenommen, Phänomene geformt und Optionen für Handlungen beschrieben werden.” (Chris Argyris, 2000 – Kongress der American Society for Training and Development)



Stufen zum Erfolg

Kennst du folgende Situationen?

Eine Gruppe ist für einige Stunden unterwegs. Locker miteinander plaudernd, wandern die Teilnehmenden zuerst auf breiten Forstwegen nebeneinander, dann lenken sie ihre Schritte auf einen querenden Wanderweg, der nun schmal geworden, nur mehr ein Hintereinandergehen der Leute erlaubt. Die Gespräche werden weniger, die Aufmerksamkeit, war sie vorher beim Mitmensch, wandert zur Umgebung, alle setzen ihre Schritte mit Bedacht, könnten doch Wurzeln und Steine ein Stolpern bewirken.

Auf die neuen Bedingungen eingestellt – beginnt die Aufmerksamkeit wieder zu wandern – diesmal nach innen, zu den eigenen Gedanken.

Plötzlich – ein Wildtier wird aufgeschreckt und jagt davon – durch das Geräusch und dem Erschrecken einiger – ist die Aufmerksamkeit mit einem Male konzentriert und gebündelt – von allen auf den „Verschwindpunkt“ des Wildtieres gerichtet.

Die Gruppe ist an einer kleinen Lichtung angekommen, von der aus nun drei unterschiedliche Wege zum selben Ziel führen.

Von leicht zu begehen, dafür aber weiter, bis steil und teilweise verwachsen – dafür aber am kürzesten und schließlich ein markierter Wanderweg, der nicht näher beschrieben ist.

Jede Person hat jetzt die Aufgabe, sich von einem dieser Wege zum Ziel bringen zu lassen und diesen Weg alleine zu gehen.

Nachdem die Wege gewählt und die letzten Sicherheitsfragen beantwortet sind, spricht die Leitung folgende Sätze:

„Jetzt haben sich alle für einen der drei Wege entschieden. Geht diesen und lasst euch überraschen, welche Bilder, Gedanken und Gefühle sich bei euch zeigen werden. Vielleicht erinnert euch ein Hindernis beim „Drübersteigen“ an ein Problem, dass ihr in eurem Alltag ebenso übersteigen könnt, vielleicht entpuppt sich der leichte Weg, als Irrweg und es ist notwendig ihn zu verlassen, zurück zu gehen und einen neuen Weg einzuschlagen oder es passieren ganz andere Dinge. Ihr werdet euren Weg gehen, wie ihr auch den Weg eures Lebens geht.“

Die Aufmerksamkeit der Zuhörenden wandert von den Worten zu Rucksäcken oder Schuhbändern, die schnell noch fester gebunden werden wollen. Die ersten haben ihren Weg begonnen – mit Spannung, manche auch mit Verwunderung, die ersten Schritte getan. Sie entschwinden, die nächsten können folgen....

Zur Erklärung

Der Beginn der Wanderung – plaudernd auf Forststraßen unterwegs – die Aufmerksamkeit auf den anderen Menschen gerichtet, wird es kaum Raum geben, in welchem sich Natur als Spiegel eröffnen wird.

Hintereinander am Steig unterwegs – der Steig erfordert viel Aufmerksamkeit, damit man nicht stolpert – auch hier wird kaum Platz für die Wahrnehmung von Gefühlen und Gedanken, ausgelöst durch Naturbetrachtungen sein.

Mit der Gewöhnung an den Steig, werden langsam Ressourcen frei, die eine Wahrnehmung von Naturbildern bzw. Naturäußerungen zulassen würde, doch viele Menschen wenden sich eher dem inneren Dialog zu. Sie wälzen Pläne, verarbeiten kurz zurückliegende Ereignisse – die Aufmerksamkeit richtet sich nach innen.

Plötzlich eine reflexartige Aufmerksamkeitslenkung durch das Geräusch des flüchtenden Tieres – 100 % Wahrnehmung des umgebenden Naturraumes, diesem folgt wahrscheinlich die Körperwahrnehmung eines erhöhten Pulsschlags oder vielleicht die Erinnerung an ein ähnliches Erlebnis.

Eine pädagogische Erweiterung – Natur als Spiegel zu erfahren

Die Aufmerksamkeit wird bewusst gelenkt – auf Naturwahrnehmung und darauf „Was das mit mir macht!“ Wahlmöglichkeiten lassen subjektive Wahrnehmungsmöglichkeiten zu und erleichtern persönliche Metaphernbildung statt aufgesetzter Metapherverordnung.

Ein Mensch braucht zur Metaphernbildung

- eine bereits erlebte Situation, die als Bild mit Gefühl abgespeichert ist
- eine aktuelle Situation die bewusst wird, mit Parallelen zur bereits erlebten Situation = Isomorphien (sehr oft fällt der Blick auf etwas Besonderes)
- ein motivierendes Element, das eine weitere Aufmerksamkeitsbindung erzeugt
- Zeit für das Erkennen der Zusammenhänge

Aus dieser Aufzählung lässt sich leicht ableiten, was eine Leitungsperson dazu beitragen kann, damit Menschen Natur als Spiegel wahrnehmen und damit ihren inneren, oft sogar unbewussten Prozessen auf die Spur kommen können:

Teilnehmerinnen/Teilnehmer kennen

Als Leitungsperson, die mit Natur auf diese Weise arbeiten möchte, sollte ich die Leute, mit denen ich unterwegs bin, kennen. Damit weiß ich über ihre Lebensthemen bescheid und kann geeignete Wege und Naturräume aufsuchen. Auch die einleitende Aufmerksamkeitslenkung zu Beginn der Übung kann ich damit passend formulieren. Da diese Art zu arbeiten, teilweise in therapeutisches Arbeiten übergeht, können Krisen nicht ausgeschlossen werden. Das bedeutet, dass ich als Pädagogin/Pädagoge oder als Begleitung der Gruppe wissen muss, ob sich Menschen mit labiler Persönlichkeitsstruktur in der Gruppe befinden. Sollte dies der Fall sein, ist ohne therapeutische Begleitung von metaphorischer Arbeit abzusehen.

Motivierendes Element – eine spannende Herausforderung!

In der Fachliteratur spricht man von **Problemisomorphie**, wenn eine aktuelle Situation Gefühle, Assoziationen, Bilder auslöst, die aus einer erlebten Problemsituation heraus bereits bekannt sind. Ist dies der Fall, sollte die Leitung behutsam auf die Person eingehen können und mit ihr gemeinsam Lösungsmöglichkeiten erarbeiten. Die betroffene Person sollte die Möglichkeit bekommen, selbsttätig diese Lösungsmöglichkeiten zu erfahren.

Lösungsisomorphien – spiegeln bereits die Schritte zur Lösung einer verfahrenen Situation wider und geben der Person, die eine Metapher annimmt bzw. bildet sozusagen im übertragenen Sinn gleich die Verhaltensweisen mit, mit denen sie die Situation kontrollieren kann.

Raum und Zeit für das Erkennen von Zusammenhängen

Das Setting, die gewählte Umgebung und der zeitliche Rahmen sind für die Arbeit im metaphorischen Ansatz von großer Bedeutung. Wie aus der Beschreibung der „wandernden Aufmerksamkeit“ ersichtlich wird, braucht es Raum und Zeit dafür, zuerst die Aufmerksamkeit zu entfachen und schließlich nach dem Wahrnehmen, wieder Zeit, um die Zusammenhänge auf die persönliche Alltagsrealität zu übertragen. Die Leitungsperson sollte dies in der Weg- und Zeitplanung berücksichtigen. Sie kann außerdem mit Gesprächen und passender Fragetechnik dazu beitragen, dass diese Prozesse vertieft und damit nachhaltiger werden

Haben Menschen erfahren, wie es ist, sich Zeit und Raum für Naturäußerung zu nehmen und sie als Spiegel zu lesen, dann wird es ihnen immer wieder, auch ohne Anleitung, gelingen. Der Austausch über das Wahrgenommene und das Verständnis darüber ist jedoch immer eine wertvolle Erweiterung zum Dialog mit Natur.

Literatur

Stephen Bacon führte das metaphorische Lernen in die Erlebnispädagogik ein (Bacon 1983, 1987). Das Modell legt die Betonung darauf wie KursleiterInnen ihre Outdooraktivitäten metaphorisch einleiten. Das kann z. B. durch die Erzählung einer Anekdote, Geschichte, die zur Lösung der jetzigen Situation beiträgt, geschehen. Siehe auch: Gass 1991, Goldmann & Priest 1992 um nur einige zu nennen.

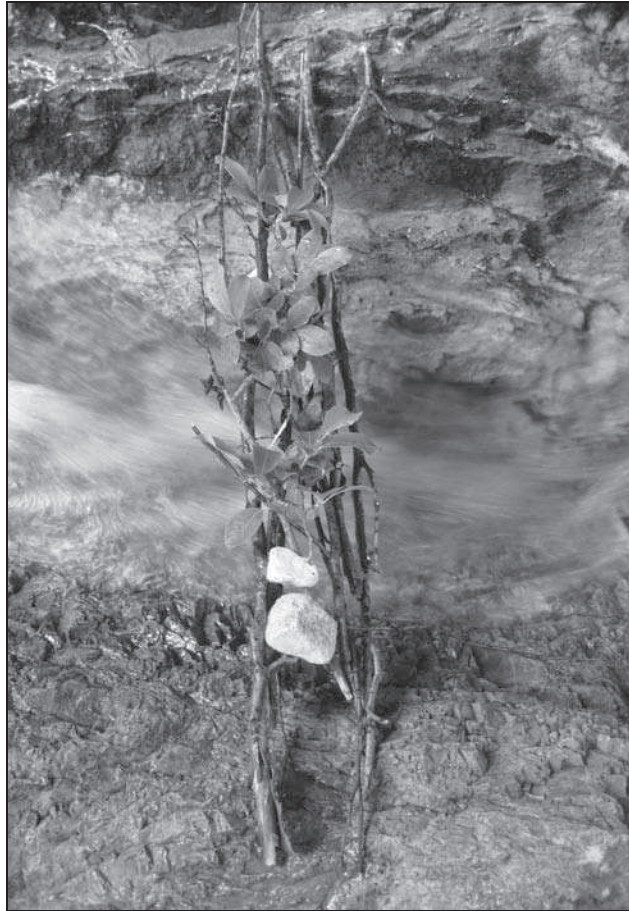
Eine weitere Zugangsweise, mit Metaphern zu arbeiten, besteht darin, die Aufmerksamkeit während des Lernprozesses auf die Metaphern der TeilnehmerInnen zu lenken (Nadler & Luckner 1992, Hovelynck 1995, Schödlbauer 1997).

Ergänzend dazu:

Landschaft der Seele, John O'Donohue, dtv München, Oktober 2000, ISBN 3-423-24223-X

Auf dem Weg sein – Buro Blum, Rüdiger Dahlke, Verlag Hermann Bauer GmbH & Co.KG, Freiburg im Br., 1. Aufl. 2000, ISBN 3-7626-0763-X

„Beflügeltes Lernen“, Mag. Beate Einetter, in:3D spezial, natur – mensch, naturbeziehung, Fachmagazin des OeAV, März 2002



Brücken bauen

Gruppendynamische Prozesse

Mag. Christine Lindenthaler

Systemische Gruppendynamik

Das Thema Gruppendynamik fasziniert und beschäftigt immer wieder aufs Neue. Denn jede neue Gruppe überrascht uns mit anderen Facetten, Spielarten, Konflikten, Interaktionen, Regeln, Mustern und Kompetenzen. Gruppendynamische Modelle können helfen, „etwas zum Festhalten“ an der Hand zu haben, wenn wir als LeiterInnen agieren, sie können eine Orientierungshilfe geben. Denn genauso wie die GruppenteilnehmerInnen sich zuerst beschnuppern, austesten und sich zueinander konstellieren, tut dies auch die Leitung. In Sekundenschnelle laufen erste Abtastmechanismen. Wir legen unsere bisherigen Erfahrungen über die ersten Eindrücke dieser Gruppe und scannen mehr oder weniger bewusst alles durch dieses Erfahrungsraster und geben dem Wahrgenommenen unsere subjektive Bedeutung.

Selbst eine große Offenheit gegenüber Menschen kann diesen „Vorurteilsprozess“ nicht verhindern. Er ist eine große Hilfe, überhaupt mit Menschen in Interaktion treten zu können und Teil unserer menschlichen Kommunikationsfähigkeit. Dieses Scannen und Bedeutung geben auf der Basis unserer persönlichen Erfahrungen hilft uns in der Leitung auch, zunächst einmal „bei uns“ zu bleiben und uns nicht allzu sehr von neuen Mustern und Verhaltensweisen verwirren zu lassen. Wenn dazu auch noch die Fähigkeit kommt, bisher noch nicht erlebte Dynamiken wahrzunehmen und zunächst einmal einfach sein lassen zu können, ist das Erfahrungspolster meist schon mollig dick. Schön – aber auch gefährlich - für lang gediente GruppenleiterInnen, etwas unbequemer für „NeustarterInnen“.

Mit diesem individuellen „Ersteinschätzungsscannen“ sind wir in prominenter Gesellschaft:

Virginia Satir sagte, dass die immer dann, wenn sie mit einer Gruppe von 12 oder mehr Menschen zusammen sei, unter diesen alle Menschen fände, die sie jemals in ihrem Leben getroffen hätte. Sie brachte damit zum Ausdruck, dass wir Menschen uns in großen Zügen ähneln, und dass bekannte Themenkreise in anderen Formen immer wieder auftauchen.

Diesem Grundgedanken können wir durchaus etwas abgewinnen, wir müssen ihn aber auch stets neu hinterfragen. Zuviel an Verschiedenem, Unerwartetem haben wir in unseren Gruppen schon erlebt. Besonders wenn man im Outdoor, also in einer ungewöhnlichen und manchmal auch unbequemen Umgebung arbeitet, reagieren Menschen höchst unvorhersehbar.

Und auch wenn es nur 12 Grundvarianten menschlicher Typologie geben sollte (man könnte sich an das astrologische Modell erinnert fühlen), ergibt das gemischt mit den Abwandlungsvarianten ungefähr 8 Milliarden und mehr Möglichkeiten. So viel eben, wie es Menschen gibt.

Woran orientieren wir uns also in der Leitung von Gruppen, wenn wir nicht nur auf unsere eigenen Erfahrungen und unsere persönlichen Bedeutungsgebungsraster zurückgreifen wollen?

Und was meinen wir überhaupt, wenn wir von Gruppendynamik sprechen?

Der Begriff „Gruppe“ ist noch etwas einfacher zu definieren: Es handelt sich dabei um eine Ansammlung von Menschen, die sich über einen bestimmten Kontext von anderen Menschen abgrenzen lassen und miteinander auch in Kommunikation oder Interaktion stehen. Wenn sich eine Menschenansammlung nur zufällig am gleichen Ort trifft und nicht interagiert, würde man eher von einer *Menge* sprechen. Z. B.: Die Menge der „KinobesucherInnen“ oder die Menge der „U-BahnfahrerInnen“, im Gegensatz zur *Gruppe* der „ManagerInnen“ auf Arbeitsklausur und die *Gruppe* der „FacharbeiterInnen“ in einem Betrieb. Der Begriff „Gruppendynamik“ ist im Vergleich zum Gruppenbegriff nicht so leicht fassbar.

Ich stelle daher in diesem Rahmen ein Modell von Gruppendynamik vor, das ich für gut überschaubar halte, und das als „systemisch“ gelten kann:

Das Modell des gruppendynamischen Raums

Das Modell des gruppendynamischen Raums sieht vier Dimensionen, nach denen man die Gruppenvorgänge beobachten kann:

1. Die Dimension der Zugehörigkeit: drinnen/draußen
2. Die Dimension Macht und Einfluss: oben/unten
3. Die Dimension Intimität: nah/fern
4. Die Aktualisierung lebensgeschichtlicher Erfahrungen im Gruppenprozess

Die Dimension der Zugehörigkeit

Wer steht im Zentrum einer Gruppe? Wer wird leicht übersehen und überhört, ist unscheinbar? Wer gehört von Anfang an dazu, wer hält sich (noch) draußen oder wird draußen gehalten?

Das Thema Zugehörigkeit ist natürlich auch dynamisch, d. h. es konstellierte sich im Prozess immer wieder neu. Nichtzugehörigkeit kann auch nützlich für eine Person sein: Wenn sie z. B. dadurch immer wieder von anderen umworben wird, oder auf das, was sie sagt, besonders gehört wird. Aber auch wenn eine Person draußen steht, weil sie nicht genügend wahrgenommen wird, kann es einen versteckten Nutzen haben. Und sei es nur der, dass sich die Person einmal mehr selbst bestätigt, nicht dazugehören und sich dadurch mit sich selbst vertraut fühlt. Wenn die Leitung so eine Thematik wahrnimmt, kann sie sich einen Auftrag holen, dieses Thema aufzugreifen.

Wenn jemand im Zentrum steht, kann das auch Stress bedeuten. Eine Teilnehmerin einer Gruppe stand am ersten Tag der Gruppenbildung durch eine starke positive Ausstrahlung, humorvolle Äußerungen und starke Beteiligung im Zentrum. Am nächsten Morgen weinte sie bei der Befindlichkeitsrunde. Es stellte sich heraus, dass ihr die Aufmerksamkeit der anderen zuviel geworden war, weil in ihr dadurch das Gefühl entstanden war, jetzt „immer so sein zu müssen“, damit sie selbst dem Bild gerecht würde, das am ersten Tag von ihr entstanden sei. Ihr half die Vorstellung, dass sie selbst entscheiden könne, ob und wann sie in Zukunft „manchmal so sein wird“.

Die Dimension Macht und Einfluss

„Macht ist immer relativ (...) Schon in kleinen Gruppen ist die Zahl der möglichen Beziehungen so groß, dass die Herausbildung von Machtstrukturen zur Reduktion dieser Komplexität notwendig ist.“

Macht und Einfluss richtet sich immer gleichzeitig auf etwas und gegen etwas oder jemanden aus. Entweder gibt es Rangkonflikte innerhalb der Gruppe oder zwischen Gruppe und Leitung. Letzteres ist auch sehr häufig und hat meistens nichts mit der Kompetenz der Leitung zu tun. Das „Reiben“ an der Leitung, kann auch als Kompliment aufgefasst werden: Die Leitung wird als „würdiger Gegner“ eingestuft.

Interessant im Bezug auf die Macht und Einflussdimension ist auch empörendes Verhalten. Empörung ist keine gute Ausgangsbasis für Lernen. In der Empörung wird an etwas festgehalten, das loszulassen sehr schwierig ist. Dieses Loslassen zu fördern oder manchmal auch zu fordern, ist Aufgabe der Leitung.

Die Dimension Intimität

Wie gesellen sich die TeilnehmerInnen zueinander? Entwickeln sie eher sachbezogene Verhältnisse, ähnelt die Gruppe eher einer familiären Umgebung oder bleiben die Interaktionen formell? Bestehen freundschaftliche oder partnerschaftliche Beziehungen zwischen TeilnehmerInnen? Wie viel Nähe wird in einer Gruppe zugelassen, bzw. wie hoch ist die Bereitschaft, auch unter die Oberfläche zu gehen? Auch aus der Dimension Intimität können sich Rang- oder Zugehörigkeitskonflikte entwickeln, denn es ist bedeutsam, wer sich für wen interessiert, bzw. wer wen attraktiv oder nicht attraktiv findet. Natürlich wird dadurch auch deutlich, dass diese Dimensionen ineinanderreichen und sich überlappen.

Es ist mir wichtig, an dieser Stelle etwas Grundsätzliches zu erwähnen, wie wir das auch häufig in unseren Seminaren tun: Wir halten Modelle für nützliche Ordnungshilfen, nach denen man ein Geschehen betrachten kann. Je mehr Modelle eine Leitungsperson kennt und zu Hilfe nehmen kann, desto vielfältiger sind also diese Ordnungshilfen. Sie dienen aber nur dazu, eine Situation für den Moment benennen zu können, sozusagen dem Kind einen Namen zu geben und einen Schnappschuss zu machen. Vielleicht passt dieser Name dem Kind aber gar nicht und der Schnappschuss ist verwackelt, dann bekommt die Leitung in jedem Fall Rückmeldungen aus der Gruppe. In diesem Fall ist möglicherweise ein anderes Modell hilfreich, oder gar keines, im Sinne der systemischen Haltung des „Nichtwissens“. Vom phänomenologischen Standpunkt aus betrachtet, sind Modelle gar nicht notwendig, denn hier leitet eine grundlegend andere Betrachtungsweise die Prozessführung.

Analytisches Denken kann hindernd sein, in solch andere Betrachtungsmodi zu kommen. Es ist eine grundlegende Entscheidung im Prozess, ob wir eher analytisch an die Sache herangehen oder uns eher von der Intuition leiten lassen.

Die Aktualisierung lebensgeschichtlicher Erfahrungen im Gruppenprozess

Gruppenerleben kann nicht vom „richtigen Leben“ getrennt betrachtet werden. Wir nehmen unsere Lebenserfahrungen in Gruppen mit und es realisiert sich immer wieder neu, welche Facetten davon wir aufrollen. Wir können also jederzeit – mehr oder weniger - steuern, wie wir uns einbringen und verhalten. Oder wie Maturana sagt. „Wir *sind* nicht, sondern wir „*tun*“ kontinuierlich. Aber unsere lebensgeschichtl

ichen Erfahrungen bilden die Grundpfeiler für die Möglichkeiten dieser Steuerungsprozesse.

Manchmal schimmert es im Prozess durch: Jetzt ist jemand nicht direkt mit dem aktuellen Gruppenprozess verbunden, sondern eher mit dem was er oder sie schon kennt, was schon viele Male erfahren wurde. Diese Situationen bieten Chancen für Musterunterbrechungen. Dabei ist sehr viel Fingerspitzengefühl gefragt, gleich ob die Intervention auf provokative, einfühlsame, konstruktivistische oder andere Art erfolgt.

Zusammenfassung

Aktuelle Gruppensituationen können mit Hilfe eines Modells, z. B. des hier vorgestellten Modells des gruppensystemischen Raums angesehen werden. Zeigt sich eine besondere Konstellation durch die „Brille“ des Modells, hat die Gruppenleitung die Möglichkeit zu erkennen, was fehlt oder was zuviel ist. Modelle können also die Basis für die Einschätzung einer Situation sein, aber nicht mehr. Es kann sein, dass ein bestimmtes Modell nicht passt, oder dass die Situation einen „nicht zum Nachdenken“ kommen lässt. Dann empfiehlt sich, der eigenen Intuition zu folgen, allerdings nicht nach den Vorgaben des „Reptiliengehirns“ (ungefiltertes Herauslassen von eigenen Eindrücken) sondern eher nach dem Vorbild der eigenen „inneren Weisheit“. In dieser Kürze soll dieses Kapitel nur eine Anregung geben, über Modelle und eigene Einschätzungen neu nachzudenken. In diesem Sinne, viel Spaß beim neuen Blick auf Gruppen!

Literatur

Satir, Banmen, Gerber, Gomori: Das Satir-Modell. Familientherapie und ihre Erweiterung, Junfermann 2000, S. 362

Oliver König, Karl Schattenhofer: Einführung in die Gruppendynamik. Carl-Auer-Compakt 2006

Sonja Radatz: Einführung in das systemische Coaching, Carl-Auer Compact 2006 S. 28

„Einmal City Bound und zweimal Outdoor“

Martin Reber

Neue Wege gehen .. ein Zeichen setzen

Ein erlebnispädagogisches Projekt, zwei Abschlussklassen und eine Fahrt nach Berlin. Drei Nenner die 38 dazu brachten über ihren Schatten zu springen, ein Zeichen zu setzen gegen Intoleranz und Fremdenfeindlichkeit.

Grundlage des Experiments war die Metamorphose eines jeden Schülers sich durch Rollentausch einzufühlen in die Gefühle und das Erleben von Fremden in einer fremden, ihnen nicht bekannten Welt.

Ausgesetzt in Berlin. Alleine in einer U-Bahnstation. Fremd in einer Stadt. Dem Sehen durch eine Augenbinde beraubt. Nicht wissend in welcher Himmelsrichtung das Ziel liegt.

Der eine blind, stehend auf einer Kiste, mit einem T-Shirt auf dem steht „Bitte helfen sie mir, ich muss um 16 Uhr am Brandenburger Tor sein“, der andere sehend, ausgerüstet mit einer Kamera, einer Trillerpfeife, Handy, Block und ebenso einem T-Shirt mit der Aufschrift „Bitte sprechen sie mich nicht an! Ich bin Beobachter und dokumentiere das ganze!“ In großen Lettern steht auf der Rückseite beider T-Shirts „Ein Projekt gegen Intoleranz und Fremdenfeindlichkeit.“

19 Teams à zwei Schüler im gesamten Stadtbereich verteilt, mit dem Ziel das Brandenburger Tor binnen vier Stunden zu erreichen, ohne selbst Initiative zu ergreifen, geführt zu werden von Passanten, die ihnen fremd sind.

Eine Stunde vor dem Start

Andreas äußert Angst, Skepsis, leichte Panik macht sich breit. Toni will nicht mehr, „so ein Scheiß, das ist peinlich“, wird aggressiv, macht sich Sorgen. Kathrin und Martin sind zwar aufgeregt, finden das ganze aber spannend und können den Start gar nicht erwarten. Steffi ist verspannt und hat Angst ausgelacht zu werden. Josef weiß gar nicht mehr wohin mit seiner Energie und möchte lieber jetzt und sofort das Projekt beginnen, nicht noch warten!

Ein großes Tohuwabohu der Gefühle von dem auch die Betreuer nicht verschont bleiben, denn auf ihren Schultern wiegt die Verantwortung schwer, da sie die Schüler alleine und ohne den gewohnten Schonraum Schule in Berlin, über mehrere Stunden, sich selbst und der Verantwortung der Bevölkerung überlassen. Sind die Regeln klar, können wir das den Schülern wirklich zutrauen, überfordern wir sie nicht, was ist wenn ...?

Die Vorbereitungsphase

Gemeinsam mit den Schülern wird ein Sicherheitskonzept erstellt und die Regeln besprochen. Es beinhaltet, dass der Beobachter jedes Teams zusätzlich zu seiner Ausstattung eine Hilfe für den Notfall in Form eines verschlossenen Kuverts mit dem U-Bahnplan der Stadt Berlin erhält. Jedes Team ist über Handy jederzeit in der Lage sich mit einem der fünf Betreuer in Verbindung zu setzen. Gespräche mit dem Stab des Polizeipräsidenten der Stadt Berlin werden geführt und somit alle Polizeireviere, die im Aktionsradius des Experiments liegen über das Vorhaben der Schüler informiert. Auch die Berliner Verkehrsgesellschaft wird über das Projekt in Kenntnis gesetzt. Zusätzlich wird mit den Schülern vereinbart, dass der Beobachter alle sieben Minuten ein Foto von seinem Partner machen muss, auf dem eine U-Bahnuhr im Hintergrund zu erkennen ist. Auch wird mit den Schülern vereinbart, dass alle Geschehnisse mitprotokolliert werden, um im Nachhinein alle Stationen der jeweiligen Teams nachvollziehen zu können. Ziel der so entstehenden Dokumentation und der Fotoserien ist das Vorbereiten und Ausarbeiten einer Wanderausstellung unter dem Schlagwort „MUT“, denn das war es, was alle, die an diesem Projekt teilnahmen auch wirklich brauchten. Mut sich einer Herausforderung zu stellen, Mut Gesicht zu zeigen und für andere auf den Plan zu treten, Mut sich einer anderen Person anzunehmen und sie sicher an ein Ziel zu begleiten. Mut, blind auf einer Kiste zu stehen und ohne Kenntnisse über eine Stadt sich von Fremden durch diese führen zu lassen, ohne zu wissen ob, wann und wie man sein Ziel erreicht.

Im Tunnel

Das Plenum wird geteilt und in vier Gruppen auf die Betreuer verteilt, deren Aufgabe es ist, die Schüler nach und nach im gesamten Stadtgebiet zu verteilen und jeweils das erste Foto in der U-Bahn zu schießen. Das ist das Startsignal für jedes Team ... Alleine!

Alleine an der Station Hermannstraße, Neukölln, Ostkreuz, Frankfurter Allee, Tempelhof, Innsbruckerplatz, Wedding, Jungfernheide, Charlottenburg, Heidelberger Platz, Bundesplatz, ...

Christian und Manuel werden an der Station Hermannstraße ausgesetzt. Ihre Gefühle schildern sie bei der Reflexion in der Kleingruppe folgendermaßen. Als der Betreuer das Foto von uns gemacht hatte und sich von uns verabschiedete, fühlten wir uns alleine gelassen, wir hatten Angst und waren unsicher.

Sandra und Simon waren aufgeregt, unsicher, fanden es lustig, glauben, dass sie nicht mitgenommen werden. Silke und Manuel hatten ein bisschen Angst und fühlten sich einsam.

Jutta und Rebecca empfanden an der ersten Station Einsamkeit, das Gefühl nicht akzeptiert zu werden.

Pädagogische Inhalte

Die **Authentizität der Situation** bedeutet für den Schüler sich in einer fremden, ihm nicht bekannten Umwelt zu bewegen und auf die Willkür des Individuums angewiesen zu sein. Das kann bedeuten: Hilflos zu verharren, nicht wissen was als Nächstes kommt und wohin die Reise geht und welche Wege sie einschlägt.

Den **Spiegel einer Gesellschaft**, in der Toleranz und Offenheit immer wieder zu hinterfragen sind, erfahren die Jugendlichen durch das Erreichen des Zieles Brandenburger Tor aber auch durch Scheitern, wenn ihnen nicht geholfen wird oder langsames Vorwärtstkommen ohne zur vereinbarten Zeit das Ziel zu erreichen.

Die **individuellen Erfahrungen des Einzelnen** stehen bei dieser Form der Pädagogik natürlich im Vordergrund. Die Dokumentation und Auswertung des Erlebten werden einen großen Teil der Reflexion des Experiments einnehmen, um für den Schüler einen möglichst großen Lerneffekt zu erzielen. Bei positiven wie negativen Erlebnissen während dieses Prozesses kann und soll es zu langfristigen Verhaltensänderungen oder zumindest aber zur Hinterfragung eigener Verhaltensstrukturen kommen.

Transfererfahrungen prägen unterschwellig unser tägliches Handeln. Durch Bewusstmachung solcher Lernerfahrungen öffnen sich für den Einzelnen Wege, Situationen die vorher als kritisch oder schwierig galten, neu zu bewerten und dadurch leichter bewältigen zu können.

Unterwegs

Die erste Mitnahme! Sandra und Simon sind froh und erleichtert, da das Gefühl allein dazustehen verloren ging und wider erwarten doch jemand hilft.

Zweiter Standort: Von Beamten wegen des Projektes angesprochen, was das ganze soll. Sandra und Simon finden es lustig, wie pingelig die Beamten reagieren. Der Spaß mit den Beamten ist vorbei, als sie von einem Mann mitgenommen werden, der sie zum dritten Standort bringt. Dieser Mann erklärt ihnen jedes Gebäude der City auf ihrem Weg. Am dritten Standort fühlen sie sich eingeschüchtert, da sie dort von allen blöd angesehen werden. Erleichterung als eine nette Engländerin sie mit bis zum Brandenburger Tor nimmt. Dort angekommen macht sich Freude breit, darüber angekommen zu sein, etwas geschafft zu haben und das Wissen, dass es Menschen gibt, die helfen.

Silke und Manuel bekommen an der ersten Station Kommentare zu hören wie „Atlas kaufen“, „Die Bayern sind doof“. Doch dann geht es schnell. Sie werden von mehreren Personen vom Ostkreuz bis zum Brandenburger Tor mitgenommen. Der eine Berliner, die anderen Franzosen. Die schnelle Ankunft führt bei ihnen zur ebenso schnellen Erleichterung.

Nicht alle hatten das Glück, dass sie auf Menschen trafen die ihnen helfen wollten. So kamen zwei Teams nur schlecht vorwärts und einem Team wurde überhaupt nicht geholfen. Die Schüler waren jedoch so motiviert, dass sie nicht abgebrochen haben, sondern die Aktion bis zuletzt durchlebt haben. So äußerte Steffi in der Abschlussreflexion, wir standen ungefähr eine halbe Stunde, da hat mich jemand gefragt ob ich den Weg zum Brandenburger Tor nicht finde. Er hatte aber keine Zeit uns dorthin zu bringen. Später hat mich eine Schaffnerin dann gefragt, was das soll und mir Glück gewünscht. Reaktionen aus den U-Bahnzügen waren meist mit einem Lächeln zu Ende. Jemand hat gefragt, was wir damit erreichen wollen. Drei junge Mädchen haben gefragt, ob das T-Shirt irgendeine Bedeutung hat oder ob es einfach nur zum täglichen Tragen ist. Später sind wir dann selbst zum Brandenburger Tor gefahren. Die Reaktionen waren oft skeptisch.

Fazit

Nicht das Ankommen war wichtig, sondern die Erlebnisse der einzelnen Teams auf dem Weg zum Brandenburger Tor stehen im Zentrum der Auswertung. Als erste Beobachtung kann man festhalten, Erlebnisse sind unterschiedlich, also abhängig von den Teilnehmenden, z. B. der Teams, der Umgebungssituation (in welchem Viertel Berlins wurden die Schüler ausgesetzt) und der fremden Personen mit denen die Teams in Kontakt kommen. Erlebnisse sind nicht planbar, entsprachen aber den Erwartungen und waren der Altersgruppe angemessen. Erlebnisse müssen vor- und nachbereitet, also begleitet und bearbeitet werden, da die Erlebnisse persönlich sind und nachhaltig wirken. Flexibilität ist von allen Beteiligten vor allem in der Nachbereitung gefordert.

Die Erlebnisse wurden anschließend in der Gruppe besprochen und aufgearbeitet, indem man diese praktischen Beispiele auf die Ziele des Projekts bezieht, z. B. besonders bei negativen Erlebnissen der Bezug zu den Gefühlen benachteiligter Menschen in unserer Gesellschaft. Durch dieses Gefühl am Rande der Gesellschaft zu stehen, als isoliert, auffällig, hilflos und nicht ernst genommen, lernten die Schüler hautnah kennen, was es heißt Zaungast einer Gesellschaft zu sein.

REFERENTINNEN:

MAG. BEATE EINETTER

B.E.A. Bewegung-Erfahrung-Abenteuer
Enzenbergstraße 4
9020 Klagenfurt
ÖSTERREICH
(zusätzlich: Moderatorin)

DIPL. – PÄD. JÜRGEN EINWANGER

Österreichischer Alpenverein
Olympiastraße 37
6020 Innsbruck
ÖSTERREICH

DIPL. – BIOL. TOBIAS KAMER

Erlebnislernen.ch
Erlachstraße 9
3012 Bern
SCHWEIZ

MAG. CHRISTINE LINDENTHALER

Natur als Partnerin
Lammertal 67
5522 St. Martin am Tennengebirge
ÖSTERREICH

MARTIN REBER

Erlebnispädagoge
Waterloostraße 7
92637 Weiden
DEUTSCHLAND