MAS Dissozialität, Delinquenz, Kriminalität und Integration, 2008 - 2011

Erlebnispädagogik im Kontext von Handlung und Sprache

Für die vorliegenden Inhalte ist ausschließlich der Autor verantwortlich.

Andri Girsberger, 9043 Trogen

leitung@erlebniswelten.ch

Masterthesis

Zürcher Fachhochschule

ZHAW, Departement Soziale Arbeit

Weiterbildung

Vorwort

Ich gehe von einer Haltung aus, welche dem Ausüben von kriminellen Handlungen eine hohe Attraktivität zugesteht. Jugendliche, welche über Jahre in prokriminellen Milieus unterwegs sind, zeigen grösste Mühe, sich nach einem Justizurteil in ein Heimgefüge einzugliedern. Zu Recht! Mit einem konventionellen Heimprogramm kann der Aspekt eines entstandenen Gefühlsvakuums (weitere problematische Aspekte, welcher ein Heimeintritt mit sich bringt, sind dem Autor bekannt, werden hier aber nicht weiter behandelt) nicht neu getankt werden. Erfahrungsattribute wie Macht, Kontrolle, Status, Ehre, Zugehörigkeit etc. wurden erlebt und haben als solche eine wichtige Aufgabe erfüllt. Was ist der gute Grund so zu handeln? Bei der Entwicklung von Interventionsprogrammen im Heimalltag soll dies die zentrale, handlungsleitende Frage sein.

Ein weiteres Merkmal der Jugendlichen ist häufig ein eingeschränkter Gefühlsausdruck. Dieser resultiert zumeist aus einem Prozess fehlender Objektkonstanz in frühen Jahren, wodurch kein ursprüngliches Vertrauen entwickelt wird. Wird dieser Prozess massiv durch Deprivationserfahrungen (psychischer Zustand der Entbehrung) belastet, wird kein ausreichendes Selbstwertgefühl vom Kind entwickelt. Gleichwohl eignen sich die Jugendlichen Bewältigungstechniken für ihre sozialen Kontexte an, die aus Beobachterposition häufig als problematisch beschrieben werden. Über ihren Alltag werden diese Jugendlichen daher im Laufe der Zeit sehr erfahren im Verheimlichen, Täuschen und Erpressen, um in der allgemein unsicheren Situation die eigene Bedürfnisbefriedigung zu sichern. Hier ausschließlich mit mittelschichtorientierten Normen und Werten zu reagieren, bedeutet, die Lebenssituation der Jugendlichen nicht in ihrer vollen Tragweite zu berücksichtigen. (vgl. Peter Bündner, 2010, Vorlesung an der FHS St. Gallen, nach Kegan, R. 1982)

Kann hier die Erlebnispädagogik eine Orientierung bieten und die männlichen Jugendlichen auf dem Weg zur Mannwerdung begleiten und eine neue Bindungserfahrung ermöglichen? Die Jugendlichen sollen in der Systemischen Erlebnispädagogik Unterstützung und Interesse an ihrer eigenen Person erfahren. Ein Interesse welches geprägt ist, von Neugier, Hartnäckigkeit und so frei wie möglich von gesellschaftlichen, moralischen (Ver-) Wertungen. Die Jugendlichen sollen eine unterstützende Haltung, in der Beziehung erleben, welche es ihnen ermöglicht, über das eigene Verhalten nachzudenken und einer wirklichen kritischen Prüfung zu unterziehen. Erst dies schafft die Voraussetzung aus freien Stücken, aus eigenem Antrieb ein neues Lebenskonzept mit einer neuen Haltung zu sich selbst und der Welt zu entwerfen.

Die Systemische Erlebnispädagogik ist nicht einfach Pädagogik, bei der etwas getan wird, sondern sie bietet dem Jugendlichen auf vielen Ebenen Möglichkeiten an, in

Handlung zu kommen. Ich beschränke die Handlung nicht nur auf ein äusserlich sichtbares Tun, sondern sehe sie als Sinn stiftende, die Selbstbestimmung fördernde Bewegung an. Weiter spricht die Systemische Erlebnispädagogik jedem Menschen Ressourcen zu. Indem diese Ressourcen bewusst gemacht werden, entscheidet sich jeder Mensch, jeden Tag aufs Neue, zu wem er sich entwirft, wozu und zu wem er Ja oder Nein sagen will. Jeder Mensch ist sich selbst gegenüber die Erlaubnis gebende Instanz. Das bedeutet, dass eine Person Ja zu sich selbst sagt, sich kennenlernen will und sich für sich als Gesamtheit entscheidet. Von hier aus tritt sie mit anderen Personen in Kontakt. Diese Haltung stellt den Menschen vor die Notwendigkeit, sich zu positionieren und sich für oder gegen Begebenheiten, Situationen, Inhalte, Personen oder Meinungen zu entscheiden.

Ich möchte mich bei dieser Arbeit, mit meinen beiden wichtigsten Verbündeten befassen. Der erlebnispädagogischen (systemischen) Handlung zum einen und der professionellen (systemischen) Sprachbegleitung in einem erlebnispädagogischen Setting zum anderen. Ich möchte eine noch junge Wissenschaft vorstellen, auf deren Weg des Umsetzens noch viele Stolpersteine liegen und Hindernisse den Blick und Durchgang versperren. Ich möchte einen Weg vorstellen mit Abkürzungen und ebenso vielen Umwegen und Sackgassen. Ich möchte einen Weg begehen, dessen Ziel die Reise selbst ist, einen Weg der den Menschen stärken will und sich selbst neu entdecken lässt, und dessen Arbeit mit der Rückkehr erst wirklich beginnt.

Handlung und Sprache, eine Entdeckungs- und Forschungsreise zu sich selbst.

Autor

Andri Girsberger ist Heimleiter und Gründer des Vereines Erlebniswelten. Der Verein Erlebniswelten umfasst ein Jugendheim (Haus Tilia) für delinquente Jugendliche zwischen 15 und 22 Jahren mit einem Angebotsschwerpunkt in Erlebnispädagogik. Aussenwohngruppen, Schul- und Lehrlingspartner ergänzen das Angebot. Neben der Arbeit im Verein Erlebniswelten leitet Andri Girsberger das ZaEP – Zentrum für angewandte Erlebnispädagogik. Das ZaEP umfasst drei Arbeitsbereiche: Teamsupervision, Einzelbegleitung und eine Junior Akademie. Das Arbeitsgerüst bildet auch hier die Erlebnispädagogik. In der Teamsupervision werden Kurzzeitprojekte von einem bis drei Tagen angeboten. Bei der Einzelbegleitung experimentiert das ZaEP mit den ersten Pilotprojekten des Supertramps. Dies ist eine handlungsorientierte Biografiearbeit über mehrere Tage, begleitet durch eine Filmkamera. Der Bereich der Junior Akademie umfasst unter anderem eine Karawane, welche mit Jugendlichen während Wochen durch die unterschiedlichen Natur- Kultur- und Sozialräume Europas zieht.

Studium in der *Klassischen* - und der *Systemischen Erlebnispädagogik*. Ausbildung zum Kanuinstruktor - Erlebnispädagogik. Weiterbildung in Beratung und Coaching. Grundstudium als Psychiatriepfleger. Abschluss des Masterstudienganges Delinquenz, Dissozialität und Kriminalität im 2011.

Dozent für Psychiatrie am Ostschweizer Kinderspital St. Gallen. Dozent für Erlebnispädagogik am Departement Bildung, Ressort Weiterbildungen St. Gallen. Gastdozent für Systemische Erlebnispädagogik an der Pädagogischen Hochschule St. Gallen und an der Fachhochschule St. Gallen, Departement Soziales.

Danksagung

Ich bedanke mich an dieser Stelle bei meiner Mentorin und Lehrmeisterin Astrid Habiba Kreszmeier, welche mich mit ihren Gedanken, Ideen und Arbeiten die letzten 10 Jahre geprägt, geschult und im wesentlichen zu meinem Sein beigetragen hat.

Orientierung

Einleitung

E.1 Strukturierung Seite 8
E.2 Textästhetik Seite 9
E.3 Von Frauen und von Männer Seite 9
E.4 Zentrale Fragestellung Seite 9

Kapitel 1 Lerntheorien

Teil 1 Einführung

1.1.1 Definition zu Lernen Seite 10
1.1.2 Interdependenz sensorisch-motorischer Systeme Seite 10
1.1.3 Stetes üben ist noch kein Lernen Seite 10
1.1.4 Organisation lebender Systeme Seite 11
1.1.5 Lernentwicklung aus neurowissenschaftlicher Sicht Seite 11

Teil 2 Grundlagen

1.2.1 Lernvernetzungen Seite 12
1.2.2 Motivation Seite 14

Teil 3 Theoretische Ausführungen

1.3.1 Motivationsmodelle Seite 14
1.3.2 Aller Guter Dinge Anfang ist Maslow Seite 15
1.3.3 Rubikon Modell nach Heckhausen Seite 17
1.3.4 Zwei Faktoren Modell Seite 17
1.3.5 Zusammenfassung der Lerntheorien und einige weiterführende Gedanken Seite 19

Kapitel 2 Handlung – Systemische Erlebnispädagogik

Teil 1 Einführung

2.1.1 Grundsätze der Erlebnispädagogik Seite 22
2.1.2 Hypothese Seite 22

Teil 2 Grundlagen

2.2.1. Definitionen Seite 23
2.2.2 Entwicklung der Erlebnispädagogik Seite 23
2.2.3 Arbeitsansätze der Erlebnispädagogik Seite 25

Teil 3 Theoretische Ausführungen

2.3.1 Didaktik der Systemischen Erlebnispädagogik Seite 26
2.3.2 Körperintegration Seite 27
2.3.3 Wandlungsraum Natur Seite 27

2.3.4	Archetypen, unsere Seelenspiegel	Seite 28
2.3.5	Gruppendynamik	Seite 30
2.3.6	Zustand des Ungleichgewichtes	Seite 31
2.3.7	Komfortzonenmodell	Seite 32
2.3.8	Risikoverhalten im Kontext der Erlebnispädagogik	Seite 33
2.3.9	Individuation	Seite 36
2.3.10	Initiation	Seite 37
2.3.11	Initiatorische Gestalt	Seite 38
2.3.12	Heldenreise	Seite 39
Teil 4	Arbeitsinstrumente und Methoden	
2.4.1	Methodenrepertoire	Seite 41
Teil 5	Im Handlungsfeld der Praxis	
2.5.1	Betriebsstruktur Erlebniswelten	Seite 43
2.5.2	Förderprogramm Jugendheim Tilia	Seite 44
2.5.3	Erlebnispädagogische Programme bei Erlebniswelten	Seite 44
2.5.4	Erlebnispädagogische Programme im ZaEP	Seite 48
Teil 6	Themenspezifische Reflexion und persönliche Gedanken	
2.6.1	Konsequenzen und Anknüpfungspunkte	Seite 49
2.6.2	Handlungsaxiome	Seite 49
2.6.3	Nutzen und Wirkung der Erlebnispädagogik	Seite 50
2.6.4	Dankeschön an Mutter Erde	Seite 53
Kapitel 3	Sprache – Sprache der Systemischen Erlebnispädagogik	
Teil 1	Einführung	
3.1.1	Intro	Seite 55
3.1.2	Hypothese	Seite 55
Teil 2	Grundlagen	
3.2.1	Einladung ins Abenteuerland	Seite 56
3.2.2	Gemeinsam in der Wüste	Seite 57
3.2.3	Im Dschungel der Wahrheit	Seite 58
3.2.4	Sprache ist Handeln	Seite 59
Teil 3	Theoretische Ausführungen	
3.3.1	Worte waren ursprünglich Zauber	Seite 60
3.3.2	Die eigene Sprache lernen	Seite 61
3.3.3	Eine magische Handlung	Seite 61
3.3.4	Alle Tugend ist Macht	Seite 62
3.3.5	Fragen können wie Küsse schmecken	Seite 64
Teil 4	Arbeitsinstrumente und Methoden	
3.4.1	Konstruktion schöner Fragen	Seite 66

3.4.2 Drei konkrete Fragetechniken Seite 67
3.4.3 Die sanfte Kunst des Umdeutens Seite 70
3.4.4 Erwartungen klären – formulieren eines klaren Ziels Seite 71
3.4.5 Bedeutung der Botschaft Seite 72
3.4.6 Sprache in Notsituationen Seite 74

Teil 5 Im Handlungsfeld der Praxis

3.5.1 Sprechen, aber was, wann, wie? Seite 75
3.5.2 Kreation von Wirklichkeiten Seite 77
3.5.3 Eine Frage der Haltung Seite 77
3.5.4 Defokussierung und stellvertretendes Sprechen Seite 78
3.5.5 Sprache ist Supervision Seite 79
3.5.6 Standortgespräch Seite 80

Teil 6 Themenspezifische Reflexion und persönliche Gedanken

3.6.1 Sprache ist erfolgreicher wenn … Seite 82
3.6.2 Expertin (be-) achten Seite 82

Kapitel 4 Konklusion

4.1.1 Von Sprache, Weisheit und Phänomenen Seite 84
4.1.2 Sprache ist Erlebnis, Handwerk und Kunst Seite 85
4.1.3 Resonanzphänomene Seite 86
4.1.4 Die Wirkungskraft von Handlung und Sprache Seite 87
4.1.5 Ein wachsender Regenbogen Seite 88

Quellenverzeichnis

5.1.1 Literaturverzeichnis Seite 90
5.1.2 Manuskriptverzeichnis Seite 94
5.1.3 Vorlesungsverzeichnis Seite 95
5.1.4 Internetverzeichnis Seite 95
5.1.5 Studien- und Statistikverzeichnis Seite 96

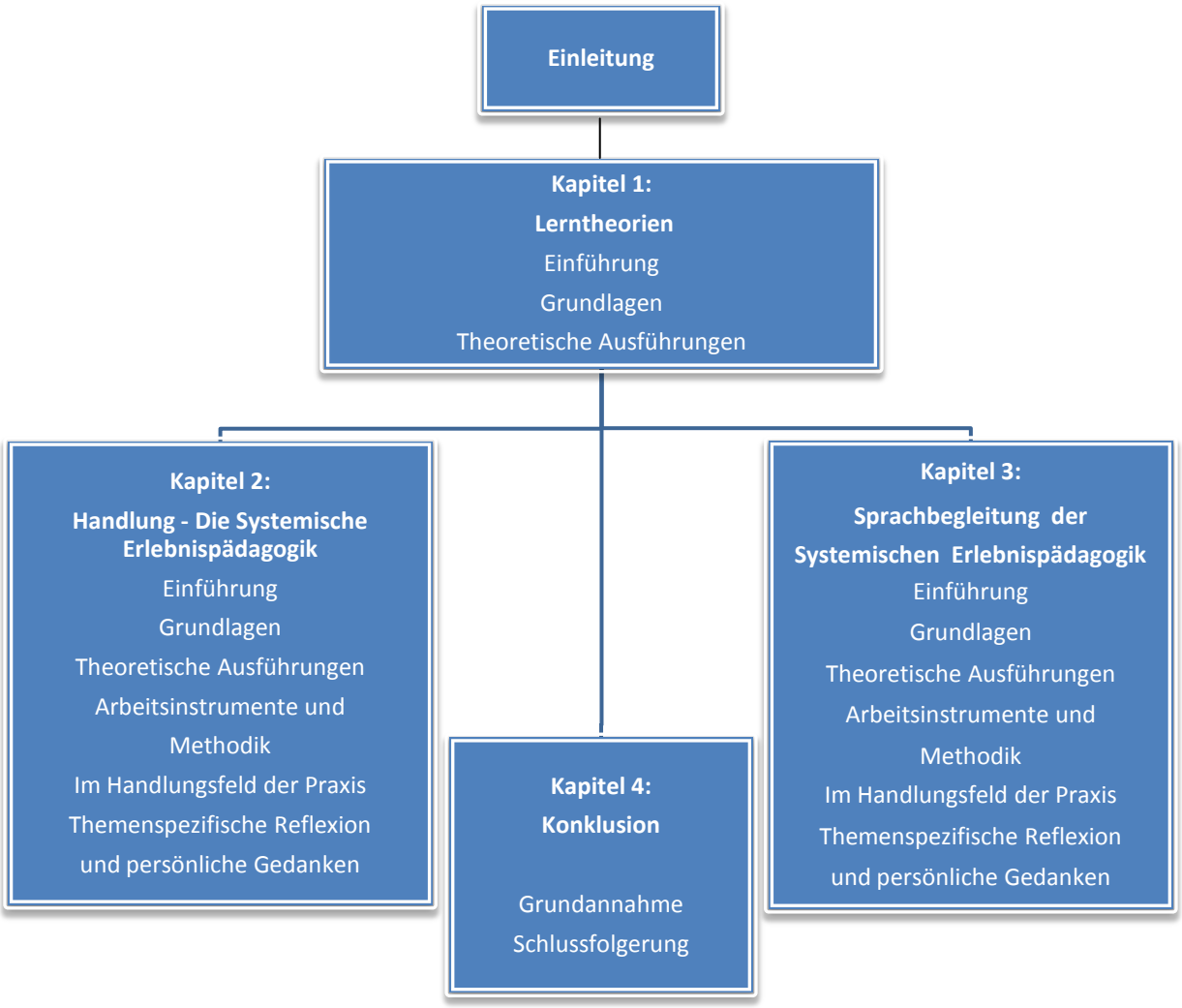
Anhang

Anhang 1: ZRM – Zürcher Ressourcen Modell Seite 98
Anhang 2: Gründungsväter der Erlebnispädagogik Seite 100
Anhang 3: Arbeitsansätze der Erlebnispädagogik Seite 103
Anhang 4: Topografische Inspiration Seite 108
Anhang 5: Arbeitsprinzipien der Gruppendynamik Seite 113
Anhang 6: Methodenfeld der Systemischen Erlebnispädagogik Seite 116
Anhang 7: Supertramp –Lebendig Lernen Seite 122
Anhang 8: Karawane –Eine Abenteuerreise Seite 128
Anhang 9: Evaluationsstudie der Erlebnispädagogik Seite 132

Einleitung zur Masterthesis

E.1 Strukturierung

Die Masterthesis besteht exklusive der Einleitung aus vier Kapiteln. Das erste Kapitel befasst sich mit Lerntheorien und verschiedenen Motivationsmodellen und bildet das Grundgerüst der weiteren Ausführungen. Das zweite Kapitel widmet sich der Systemischen Erlebnispädagogik und ihren Wirkungsformen. Im dritten Kapitel wird die Sprache im Allgemeinen und die Sprachbegleitung in erlebnispädagogischen Programmen im Speziellen behandelt. Das vierte Kapitel umfasst die Konklusion. Sie zeigt die Zusammenhänge zwischen Handlung, in diesem Sinne der Erlebnispädagogik, und der Sprache auf und thematisiert Grundannahmen und versucht diese zu einer logischen Schlussfolgerung aufzubauen. Vertiefungsthemen, auf welche in der Arbeit hingewiesen werden, sind dem Anhang beigelegt. Die Arbeit kann auch ohne den Anhang gelesen und verstanden werden. Ein Dokumentarfilm, welcher ebenfalls beiliegt, ermöglicht einen Einblick in die praktische Umsetzung eines erlebnispädagogischen Projektes, geleitet von Andri Girsberger bei Erlebniswelten.



E.2 Zur Textästhetik

Zu Beginn eines neuen Textes werden zur thematischen Einführung Redewendungen, kleine Geschichten oder Aphorismen angeführt. Diese Zitate haben keinen inhaltlich strukturierenden oder erklärenden Charakter, sondern dienen der Ästhetik des Textes und einer Einstimmung in das folgende Thema. Die Autoren werden jeweils mit Namen bei den Zitaten genannt und nicht im Quellenverzeichnis nachgeführt.

E.3 Von Frauen und von Männer

In der gesamten Arbeit, wird der Versuch unternommen, Formulierungen zu verwenden, welche das weibliche, als auch das männliche Geschlecht beinhalten. Wo nicht anders möglich, wird dem Lesefluss zuliebe nur eine Form ausgeschrieben. Da ich ausschliesslich mit männlichen Jugendlichen arbeite, wird hier auf die männliche Form zurückgegriffen. Bei den theoretischen Erläuterungen sind jedoch immer beide Vertreter, also die des weiblichen und die des männlichen Geschlechtes angesprochen.

E.4 Zentrale Fragestellung

Wie gestaltet sich handlungsorientiertes Lernen im allgemeinen und im speziellen in der Systemischen Erlebnispädagogik, um das gesamte Potenzial einer Individuationsreise auszuschöpfen und den Transfer in den Alltag und die Nachhaltigkeit zu gewährleisten?

Folgende untergeordnete Fragestellungen leiten sich aus der zentralen Fragenstellung ab:

- Wie lernt der Mensch nachhaltig und effizient?
- Wie lernen Jugendliche vorhandene Stärken und Ressourcen freizulegen, sie wertzuschätzen und gezielt zu nutzen?
- Wie strukturiert sich ein entwicklungsförderndes, erlebnispädagogisches Interventionsprogramm und welche Bedeutung kommt der Handlung, und welche Bedeutung kommt der (Sprach –) Begleitung in dieser Handlung zu?
- Welches sind die wirksamen Grundlagen einer Sprachbegleitung in der Systemischen Erlebnispädagogik, die in der Alltagsarbeit als auch in Krisen- und Ausnahmesituationen das Entwicklungspotenzial fokussiert und Ressourcen mobilisiert?
- Gibt es gemeinsame Grundprinzipien in der (erlebnispädagogischen) Handlung und in der (erlebnispädagogischen) Sprache?
- Wann wird die Sprache zur Handlung und die Handlung zur Sprache?

Kapitel 1

Lerntheorien

Teil 1. Einführung

1.1.1 Definition zu Lernen

„Lernen ist jeder Erfahrungserwerb, dass heisst jede Aneignung und Verarbeitung von Informationen, die sich schließlich in einer Veränderung des Erlebens und/oder Verhaltens eines Individuums niederschlägt“ (Josef A. Keller & Felix Novak, 1986, S. 220).

1.1.2 Interdependenz sensorisch-motorischer Systeme

Lernen ist Erfahrung. Alles andere ist einfach nur Information. (Albert Einstein)

Aus der naturwissenschaftlichen Erforschung der Interdependenzen (wechselseitige Abhängigkeit) unserer sensorisch – motorischen Systeme, durch die uns die Erfahrung der Welt und unserer eigenen Person vermittelt wird, wurde uns ein Schlüssel in die Hand gegeben, der im schulischen und universitären Lernen noch kaum genutzt wird. Danach hängt die Art und Weise, wie wir fühlen, lernen und denken, von unserem sensorisch-motorischen System ab. Unser Gehirn wächst und reift schon sehr früh an durch sensorische Inputs, die uns aus der Umgebung und aus unserem Körper über Nervenrezeptoren an jedem Muskel und an jedem Organ ständig beeinflussen. Dieser für unser Lernen so lebenswichtige sensorische Apparat wird im traditionellen schulischen Lernen so weit als möglich stillgelegt. In der täglichen Unterrichtspraxis fehlt weitgehend der unmittelbare Bezug zur Erfahrung. Geht man von der Entwicklung des menschlichen Gehirns aus, wäre für ein produktives und hochwirksames Erfahrungslernen eine sensorisch anregende Umgebung unbedingt erforderlich. Denn das Bedürfnis nach dieser Art des erfüllenden und faszinierenden Lernens hält unser ganzes Leben lang (vgl. Günther Schricker, 2004, S. 263).

1.1.3 Stetes üben ist noch kein Lernen

Erkläre mir – und ich werde vergessen. Zeige mir – und ich werde erinnern. Beteilige mich –

und ich werde verstehen. (Chinesisches Sprichwort)

Edmund Kösel entwickelte eine Theorie der *Subjektiven Didaktik* über das Lehren und Lernen. Sie geht davon aus, dass jeder Mensch eine eigene einmalige Struktur entwickelt hat. Diese Struktur ist auch die Folie für Lernprozesse bei Lernenden und für Lehrprozesse bei Lernenden. Wenn man sich diese Tatsache einmal klar gelegt hat, gibt es viele Konsequenzen für ein anderes Lehr- und Lernverhalten. Lernen ist nicht mehr Übernahme von vorgefertigten Gedankenmustern der Lehrenden, die man oft als Lernender gar nicht versteht. Lernen ist Konstruieren von Wissen und von Sinn für das Leben basierend auf subjektiver Erfahrungs- und Erlebensebene. Edmund Kösels Subjektive Didaktik ist neben diesem theoretischen Erklärungsmodell auch eine pädagogische Grundhaltung. Nach ihm sind Lernprozesse subjektiv und individuell. Ein Mensch der nicht lernen will, lernt nicht. Voraussetzung für nachhaltige, sinnvolle Lernprozesse ist also die Möglichkeit, die angebotenen Inhalte subjektiv zu verwerten. Dies wiederum bedeutet, dass wir lediglich Angebote machen können, die vom Lernenden angenommen werden oder eben nicht. Kösel spricht hier vom „Modellieren von Lernwelten“ (vgl. Edmund Kösel, 1997, S. 32 – 36).

1.1.4 Organisation lebender Systeme

Bewahre deine eigene Wahrheit inmitten des Bildes, mit dem du geboren wurdest. (David Whyte)

Der Subjektiven Didaktik liegt ein systemischer Ansatz zugrunde, welcher vor allem in der vorliegenden Form durch die chilenischen Neurobiologen Maturana und dessen Schüler Varela geprägt ist. In deren gemeinsamen Werk „Der Baum der Erkenntnis“ wird die Organisation lebender Systeme in Bezug auf die menschliche Erkenntnis eindrucksvoll dargelegt. Die Theorie lebender Systeme ist eine Modellbeschreibung der Zusammenhänge vom kleinsten Teilchen bis zum Universum. Handelnde Subjekte werden als lebende Systeme verstanden, welche in einer bestimmten Umwelt existieren. Diese Umwelt wird als Milieu bezeichnet. Grundsätzlich sind alle Systeme milieuabhängig, d.h. sie können nur in einem bestimmten Milieu existieren und sind mit diesem Milieu in einer wechselseitigen Abhängigkeit bzw. gegenseitiger Einflussnahme ausgesetzt. Diese Milieuabhängigkeit beschränkt sich jedoch nicht ausschließlich auf die Überlebensfähigkeit der Systeme, sondern beeinflusst sie auch bezüglich ihrer Entscheidungen, Stimmungen, Emotionen (vgl. Maturana. & Varela, 1987, S. 22 - 52).

1.1.5 Lernentwicklung aus neurowissenschaftlicher Sicht

Cornelia Schinzilarz führt an, dass Menschen die Fähigkeit und die Möglichkeit haben, sich jederzeit neue Seinsweisen, Handlungsfähigkeiten und Denkzusammenhänge zu erschließen. Wichtig für die Entwicklung des Jugendlichen ist das Wissen darum, dass das menschliche Gehirn mindestens drei bis vier Wochen braucht, bis es neue

neuronale Verbindungen aufgebaut, und die Lernerkenntnis in das implizite Gedächtnis überführt hat. Notwendig für diesen Neuaufbau ist das regelmäßige wiederholen und üben (vgl. Cornelia Schinzilarz, 2008, S. 213).

Wie ist dies aus neurowissenschaftlicher Sicht zu erklären?

Die Gedächtnisinhalte sind auf neuronaler Ebene in Form von neuronalen Netzen und entsprechenden Erregungsmustern gespeichert. Diese Tatsache gilt für das explizite (vgl. kontrolliert oder deklarativ) und für das implizite (vgl. automatisiert oder prozedural) Gedächtnis gleichermassen. Auch psychisches Geschehen kann in dieser Terminologie gefasst werden (vgl. Maja Storch, 2007, S. 60).

Klaus Grawe, Professor der Neurowissenschaften, geht davon aus, dass allen Eigenarten des psychischen Geschehens, bestimmte neuronale Erregungsmuster zugrunde liegen. Die Bereitschaften zu diesen Erregungsmustern sind in verschiedenen Gedächtnisarten gespeichert. Bei Erregungsmustern, die stark gebahnt sind, führt die Aktivierung eines Teils, wegen der starken Vorbahnung, zur Aktivierung des ganzen Zellverbandes. Eine beabsichtigte Reaktions- oder Verhaltensänderung (Lernen) wäre in diesem Sinne ein neues neuronales Netz, das so stark gebahnt werden muss, dass es als neuer Automatismus den alten, unerwünschten Automatismus ersetzt. Das erwünschte neuronale Erregungsmuster muss aus dem expliziten Modus in den impliziten Modus überführt werden, wo es zuverlässig und störungsfrei ablaufen kann (vgl. Klaus Grawe, 1998, S. 265).

„Von der Umsetzung her, ist das Erlernen und Automatisieren eines neuen neuronalen Erregungsmusters natürlich mit all den Schwierigkeiten und Mühen verbunden, die für Lernen allgemein gelten: Zeit, Geduld und Ausdauer werden benötigt“ (Maja Storch & Frank Krause, 2007, S. 61).

Grawe schreibt hierzu: „Solange solche neu entstandenen Erregungsmuster noch nicht eingespielt sind, benötigen sie bewusste Verarbeitungskapazität. Durch häufige Wiederholungen werden die neu entstandenen Verbindungen aber immer besser gebahnt. Sie sind immer leichter aktivierbar und gewinnen so immer leichter Einfluss auf die psychische Aktivität, ohne dass dies mit Bewusstsein verbunden ist“ (Klaus Grawe, 1998, S. 266).

Teil 2. Grundlagen

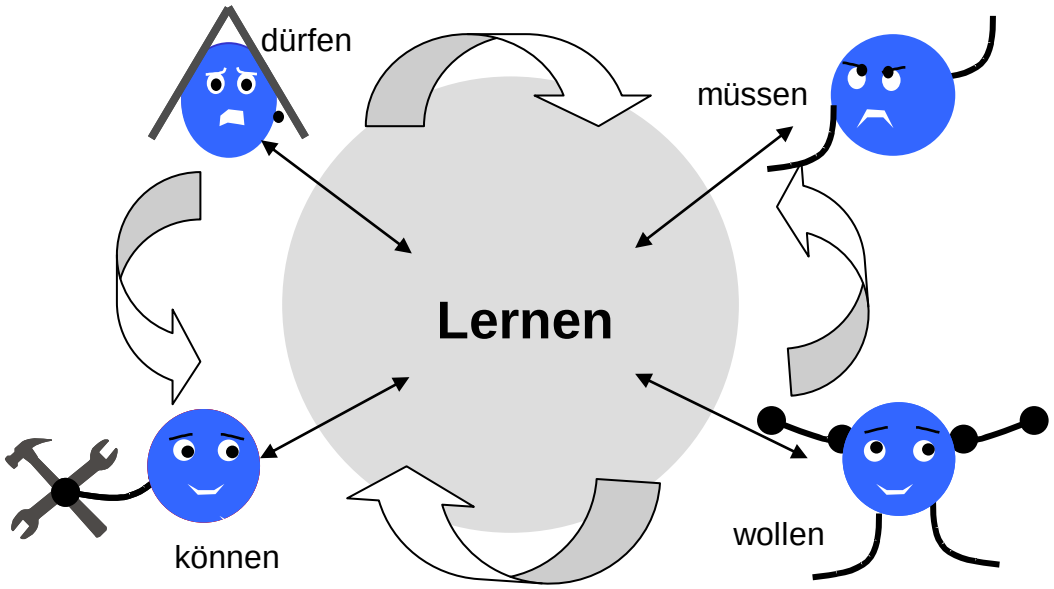
1.2.1 Lernvernetzungen

Der elementare Gedanke der allgemeinen Systemtheorie nach Maturana und Varela ist die Vernetztheit geschachtelter Systeme. Alles ist mit allem auf irgendeine Art und Weise verbunden. Das Verstehen komplexerer Prozesse zur Größe des betrachteten

Systems wird wesentlich diffiziler: In einer Gruppe von Menschen sind gruppendynamische Prozesse weitaus schwerer plan- und vorhersehbar als der Verlauf der Beziehungen zwischen nur zwei Menschen (vgl. Maturana & Varela, 1987, S. 22).

In der abgebildeten Grafik ist ersichtlich, wie das Lernen, von wechselseitigen sich gegenseitig beeinflussenden Faktoren abhängig ist:

Andri Girsberger, 2010, Skript Lerntheorien



- Können: Nur, wenn ein Mensch die nötigen Fähigkeiten hat, ist eine gute Leistung möglich. Das Können der Person, muss durch gezielte Förderung und Schulung der Fähigkeiten und Fertigkeiten sichergestellt werden.

- Dürfen: Nur wenn Menschen ihren Einsatz bringen dürfen, wird Leistung möglich. Dieser Aspekt wird meistens vernachlässigt. Oft behindern Reglemente, Autoritäten oder Konflikte im System, dass eine gute Leistung möglich wird.

- Müssen: Einseitige Kontrolle wird nach Emerson für unmöglich gehalten, weil ein Teil niemals das Ganze kontrollieren kann, was nicht heisst, dass alle Teile gleichviel Kontrolle ausüben (vgl. Emerson, 1994, S. 290).
  „Wenn der notwendige Grad der Macht vom Grad des Widerstandes abhängig ist, der überwunden werden muss, dann verringert sich jedoch auch die notwendige Macht in dem Masse, wie Widerstand durch Kooperation ersetzt wird“ (Steve de Shazer, 1996, S.81).

- Wollen: Nur, wenn ein Mensch von sich aus eine Leistung erbringen will, ist eine gute Leistung möglich. Die Motivationstheorie beschäftigt sich mit der Frage, wie dieses „Wollen“ zustande kommt.

Wenn wir gemeinsam mit den uns anvertrauten Menschen, Ziele erreichen wollen, müssen die Einflussfaktoren *dürfen, können, müssen* und *wollen* beachtet werden. Der letzte Einflussfaktor, das *Wollen* möchte ich hier etwas genauer betrachten, da es sich gerade durch seine vordergründige „nicht Beeinflussbarkeit“ als unzugänglichstes erweist. Der Einflussfaktor Macht wird im zweiten Kapitel ausführlich behandel.

1.2.2 Motivation

Der Begriff *motivieren* kommt aus dem Lateinischen und heisst bewegen, verwandeln, einwirken, begeistern, in Gang bringen, anfangen. Motivation stellt die Frage nach den individuellen Wünschen, nach dem, was uns als Menschen in Bewegung bringt (vgl. Brockhaus Lexikon, 1995).

„Motivation bezeichnet das auf emotionaler bzw. neuronaler Aktivität (Aktivierung) beruhende Streben nach Zielen oder wünschenswerten Zielobjekten“ (Maja Storch, 2008, Vorlesung Universität Zürich).

Die Bedürfnisse der Menschen sind, so weit wie möglich, wenn ethisch, pädagogisch oder psychologisch sinnvoll (in dem Masse sinnvoll wie es das Mass an nicht sinnvollem übersteigt!) zu befriedigen.

Motivation ist eng gekoppelt mit der Umsetzungsmöglichkeit der eigenen Wünsche. Umgesetzt in den pädagogischen Heimalltag kann dies bedeuten, dass die Betreuungspersonen die Arbeitsbedingungen so gestaltet, dass die Jugendlichen Lernen wollen und ihre Leistung erbringen dürfen.

Teil 3. Theoretische Ausführungen

1.3.1 Motivationsmodelle

Es gibt nichts Nützlicheres als eine gute Theorie. (Kurt Lewin)

„Welche Karriere müssen Wünsche durchlaufen, damit sie effektiv in relevante Handlungen umgesetzt werden können“ (Peter M. Gollwitzer, 1991, S. 39)?

Im Folgenden findet eine Auseinandersetzung mit drei Motivationslehrmodellen statt, die der Fragestellung von Dr. Gollwitzer nachgehen. Ist diese Frage ja nicht zuletzt für unser Lernen und unsere Entwicklung von zentraler Bedeutung.

Es werden zwei Gruppen von Motivationsmodellen unterschieden:

- Inhaltsmodelle
- Prozessmodelle

Während Inhaltsmodelle menschliches Verhalten allein aufgrund bestimmter psychischer Inhalte erklären, führen Prozessmodelle das Verhalten auch auf bestimmte physische Vorgänge zurück. Als bekanntestes Beispiel für ein Inhaltsmodell gilt die *Maslowsche Bedürfnispyramide*. Ein sehr populäres Prozessmodell ist das *Rubikon-Modell der Handlungsphasen* von Heinz Heckhausen oder das Prozessmodell *Quellen der Motivation* nach Barbuto.

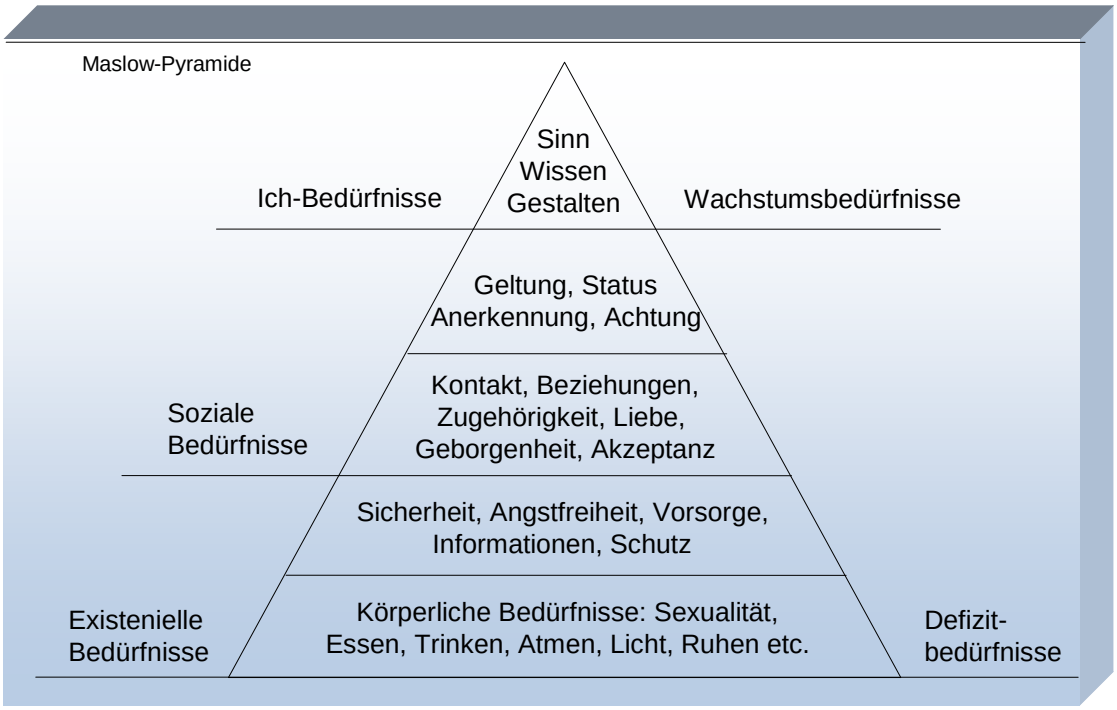
1.3.2 Aller Guter Dinge Anfang ist Maslow

Ein Inhaltsmodell:

Menschen haben Bedürfnisse. Deren Befriedigung ist einerseits zum Überleben absolut notwendig andererseits aber auch für das seelische Wohlbefinden wichtig. Unser Körper in seiner physischen, biologischen, chemischen, mechanischen und physikalischen Gestalt ist zwei wesentlichen Bewegungen unterworfen: dem ständigen Wandel, der durch permanente Erneuerungsprozesse Wachstum, Reifung und Abbau reguliert, und den in ihm wohnenden Trieben, die auf allen Ebenen nach Erfüllung suchen. Wandel und Erfüllung sind die zentralen Antriebskräfte und Grundlagen – man könnte auch sagen, die Bewusstseinsstruktur, die unser körperliches Sein und dessen Gesundheit bestimmen (vgl. Barbara Schenkel III, Manuskript Lernmotivation, 2008).

Die Maslowsche Bedürfnishierarchie wird oft als Maslowsche Bedürfnispyramide bezeichnet und beruht auf einem vom US-amerikanischen Psychologen Abraham Maslow entwickelten Modell zur Beschreibung der Motivationen von Menschen.

Die menschlichen Bedürfnisse bilden die *Stufen* der Pyramide und bauen, dieser Theorie gemäß, aufeinander auf. Der Mensch versucht demnach zuerst, die Bedürfnisse der niedrigen Stufen zu befriedigen, bevor die nächsten Stufen Bedeutung erlangen (vgl. Internet / Wikipedia / Maslow, am 9.Oktober 2010).



Defizitbedürfnisse: Sind sie nicht befriedigt, empfindet man eine Spannung, einen Mangel. Sind sie befriedigt, entstehen sie langsam wieder neu.

Wachstumsbedürfnisse: Werden was man werden kann, Selbstverwirklichung.

In der Bedürfnispyramide gelten folgende Gesetzmässigkeiten:

- Das jeweils am wenigsten befriedigte Bedürfnis ist am verhaltenswirksamsten (am meisten motivierend).
- Zuerst müssen die in der Pyramide tieferen Bedürfnisse bis zu einem gewissen Grad befriedigt werden (ca. 50–70 %), bevor Bedürfnisse der nächst höheren Stufe wirksam werden.
- Ist jemand in der Befriedigung eines Bedürfnisses durch Ängste oder Unvermögen blockiert, so versucht er die Spannung durch Ersatzbefriedigung anderer Bedürfnisse (z.B. Sucht anstatt Kontakt) zu beseitigen, was jedoch nur teilweise gelingt.
- Die Frustrationstoleranz (Aushalten eines Mangels) einzelner Bedürfnisse ist u.a. abhängig von der Bedürfnisbefriedigung in der Kindheit.

(vgl. Barbara Schenkel Ill, Manuskript Lernmotivation, 2008)

1.3.3 Rubikon Modell nach Heckhausen

Ein Prozessmodell:

Beim Rubikon – Prozess - Modell wird die Schwellenmotivation beim Überschreiten einer imaginären Grenze beschrieben. Diese Rubikon-Motivations-Strategie erhielt ihren Namen vom Angriff Cäsars gegen Rom zu Zeiten des Bürgerkrieges. Als Cäsar mit seinem Heer den Fluss Rubikon überschritt, sprach er: *„alea iacta est“* (die Würfel sind gefallen)! Es gab für ihn und sein Heer kein Zurück mehr. Das war allen Soldaten klar und ging als „Motivationskonzept“ in die Psychologie ein. Das entsprechende Rubikon-Modell der Handlungsphasen von Heinz Heckhausen teilt den Handlungs-strom in folgende vier Phasen ein:

- Abwägen
- Planen
- Handeln
- Bewerten

Besonderes Gewicht liegt auf der Unterscheidung der Phasen des Abwägens und des Planens, die durch die Intentionsbildung getrennt sind. Während vor der Intentionsbildung Informationen über Erwartung und Wert von Handlungsergebnissen und Handlungsfolgen unvoreingenommen berücksichtigt werden, ist die Informations-verarbeitung nach der Intentionsbildung parteiisch auf die Erhaltung und Realisierung der Intention ausgerichtet. Dies führen Autoren wie Heckhausen, Baumeister oder Gollwitzer auf volitionale Prozesse (Prozess der Willensbildung) zurück (vgl. Heinz Heckhausen, 1989; interpretiert und ausgelegt durch seinen Schüler Peter Gollwitzer 2008, Universität Zürich, Pädagogisches Institut, Vorlesung).

Weiterführende Studien zum Rubikon Modell sind dem Anhang unter dem *ZRM – Zürcher Ressourcen Modell* beigelegt.

Anhang 1 •Seite 98

1.3.4 Zwei Faktoren Modell

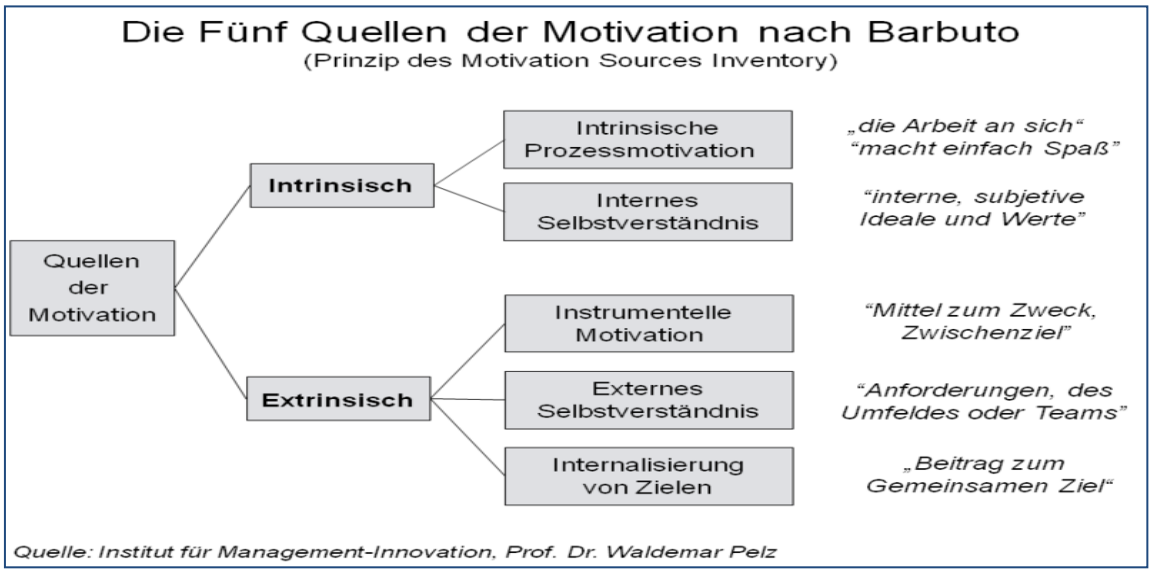
Ein Prozessmodell:

Nach Barbuto kann die Motivation in fünf Quellen der Motivation aufgeteilt werden. Er unterscheidet dabei zwischen der intrinsischen und extrinsischen Motivation (vgl. John Barbuto, 1998, Vol. 82).

Das Konzept beschreibt unterschiedliche psychologische Anreizmodelle für das menschliche Verhalten. In der Pädagogik wird intrinsische Motivation auch als *Primärmotivation (*Grundbedürfnissen der Menschen; siehe auch *Defizitbedürfnisse* nach Maslow), extrinsische als *Sekundärmotivation (*aus unserem Umfeld, unseren Lebensumständen heraus: siehe auch *Wachstumsbedürfnisse* nach Maslow) benannt:

- Intrinsische Prozessmotivation (intrinsic process): Das besondere Merkmal dieser Motivation besteht darin, dass jemand eine Aufgabe um ihrer selbst Willen bewältigt.
- Internes Selbstverständnis (internal self concept): Das Verhalten und die Werte dieser Personengruppe orientieren sich an internen Standards und Maßstäben. Sie haben, meistens aus nicht mehr nachvollziehbaren oder unbewussten Gründen, eine Idealvorstellung als Leitlinie ihres Handelns verinnerlicht.
- Instrumentelle Motivation (instrumental motivation): Das Verhalten dieser Menschen ist im Wesentlichen geleitet von der Aussicht auf konkrete Vorteile oder Belohnungen von außen (extrinsisch).
- Externes Selbstverständnis (external self concept): Die Quelle des Selbstverständnisses und die Idealvorstellung kommen in diesem Falle primär aus der Rolle und den Erwartungen des Umfeldes.
- Internalisierung von Zielen (goal internalization): Die Personen dieser Gruppe machen sich die Ziele der Organisation oder des Unternehmens zu Eigen.

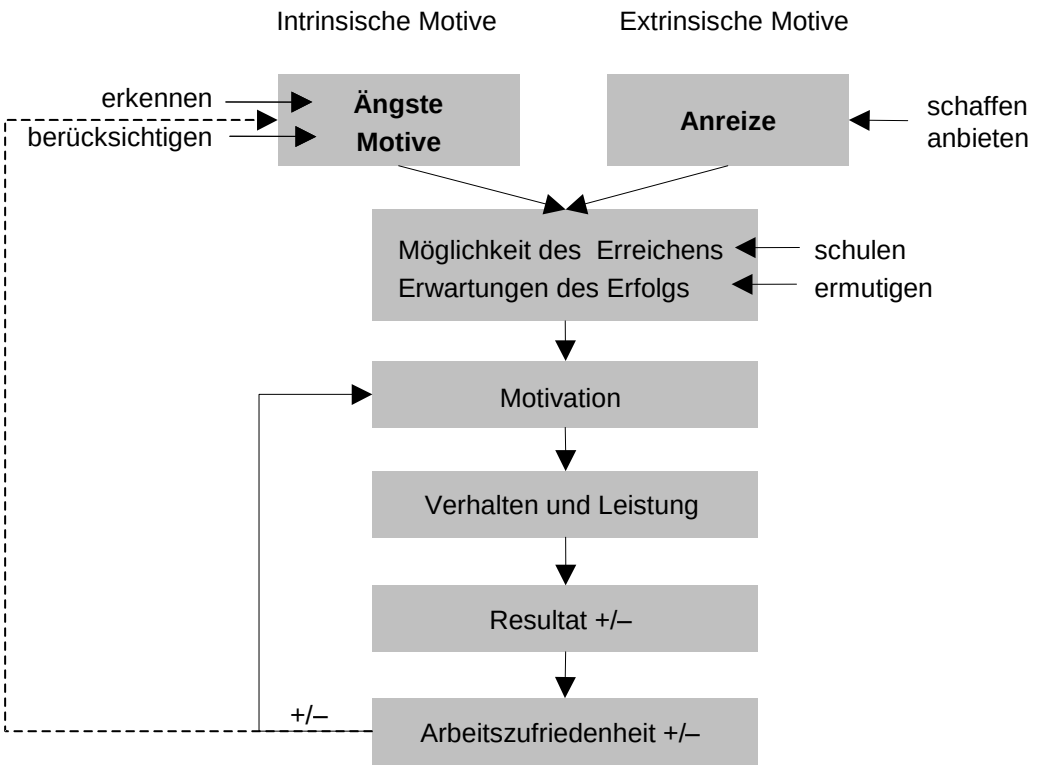
Untenstehende Grafik fasst dies nochmals zusammen:



Intrinsische und extrinsische Motivation schließen sich nicht grundsätzlich aus und sie können zugleich in derselben Tätigkeit wirken. Allerdings sind beide nicht einfach kumulierbar: Extrinsische Motivation, die beispielsweise durch künstliche Anreize eine

vorhandene intrinsische Motivation teilweise oder ganz verdrängt und die Wertigkeit der Handlungsfolgen durch den sogenannten Korrumpierungseffekt (Effekt der übermäßigen Rechtfertigung) verschiebt, stellt häufig auf lange Sicht das dominante Antriebskonzept für die Psyche des Menschen dar. Die Ursache dafür liegt in den Strukturen unserer Leistungsgesellschaft, welche vorhandene intrinsische Motivation oft durch mitunter schädliche extrinsische Anreize nicht zur Geltung kommen lässt (Internet / Wikipedia / Intrinsische & Extrinsische Motivation, am 29. Januar 2011).

In der untenstehenden Grafik, nach Barbara Schenkel III, werden die intrinsischen als auch die extrinsischen Faktoren berücksichtigt.



vgl. Barbara Schenkel III, Manuskript Lernmotivation, 2008

1.3.5 Zusammenfassung der Lerntheorien und einige weiterführende Gedanken

Es ist unmöglich nur beobachtbare Größen in eine Theorie aufzunehmen; es ist vielmehr die Theorie, die entscheidet was man beobachten kann. (Albert Einstein)

Nach den Konzepten der allgemeinen Lerntheorie, der neurowissenschaftlichen Sicht und der Motivationslehre lassen sich vier wesentliche Grundkriterien ableiten, damit ganzheitliches und nachhaltiges Lernen stattfinden kann:

- klar formulierte und strukturierte Aufgabe
- Möglichkeit, bzw. Fähigkeit des Lernenden, die Aufgabe zu lösen
- Motivation seitens des Lernenden, die Aufgabe zu lösen
- Nachhaltigkeit durch stetes Üben und Wiederholen

Die Unterstützung der Betreuungsperson beginnt mit der gemeinsamen Suche nach dem richtigen Setting (sensorisch-motorisches System) und einer gemeinsamen Zielvereinbarung. Hier wichtig: Wie viel Selbstbestimmung benötigen oder wünschen die Jugendlichen in der Art, wie sie ihre Ziele erreichen werden? Werden die Ziele als erreichbar eingeschätzt? Es ist ganz wichtig, dass bei allen Maßnahmen, die der Entwicklung des Jugendlichen dienen sollen, der übergeordnete Zielbezug gewahrt bleibt. Der Motivation, dem Vorhandensein eines eigenen Willens zur Veränderung der aktuellen Situation, kommt eine Schlüsselposition zu! Heißt, der Jugendliche besitzt ein Problembewusstsein im Hinblick auf die aktuelle Lebenssituation und er kann eine Veränderungsbereitschaft signalisieren.

Es darf prinzipiell festgestellt werden, dass jeder Mensch eine ihm eigene Motivationslage bzw. ein Geflecht von Antrieben und Handlungsstrategien besitzt, das ihn bei seiner Wahl der jeweils als für ihn selbst optimal empfundenen Handlungsweise zumeist unbewusst leitet. Es stellt sich also nie die Frage *ob* ein Mensch motiviert ist, sondern *wie* er motiviert ist!

Mit dieser Erkenntnis darf nicht verwechselt werden, dass sogenannte *proaktiv* motivierte Menschen, welche über einen höheren Reflexionsgrad darüber verfügen, was sie antreibt und wie sie diese Bedürfnisse gezielt einsetzen können, um sich selbst zu motivieren, zumindest im Arbeits- und Leistungsprozess höher angesehen werden als Menschen, denen ihre Motivationskonzepte nicht so bewusst sind und die daher als *reaktiv* bezeichnet werden. Letztgenannte Menschen brauchen häufig ein externes Anreizkonzept, das sich ihrer persönlichen Präferenzen und Erfahrungen bedient, sind aber vom Prinzip her nicht weniger stark motiviert, z.B. Strafe zu vermeiden oder einen unangenehmen Kontext zu verlassen (Barbara Schenkel III, Manuskript Lernmotivation, 2008).

Einen derart sekundär motivierten Menschen als *nicht motiviert* zu bezeichnen, darf als fachlich unhaltbare Verkürzung gelten. Auch kann die Pauschalisierung möglicher Handlungsmotive nach McGregor auf *faule und träge* Menschen bzw. *fleißige und*

selbstmotivierte Akteure nicht überzeugen. Dieses Menschenbild entspricht in keiner Weise mehr den heutigen Erkenntnissen zur Handlungsmotivation und den Aussagen der modernen Psychologie, die für jede Vermeidungsstrategie auch ein Motiv sucht und in der Zielkonflikte, insbesondere innerer und oft unbewusster Ziele sich in keinem Fall nur durch die Beschreibung von Leistungsverweigerung erfassen lassen (vgl. Internet / Wikipedia / Douglas McGregor, am 13. Januar 2011).

Die breite Masse der Jugendlichen in einem Heim, empfindet ihre Beschäftigung (Schule, Lehre, etc.) allerdings tatsächlich eher als unbequeme Notwendigkeit und entwickelt demnach mehr oder weniger offen erkennbare Strategien zur Leistungsvermeidung und sind extrinsisch, also z.B. aufgrund der Bezahlung, Belohnungssystem etc. und nicht durch die Arbeit als solche motiviert. Viele Jugendliche sehen die Belohnung für ihre Handlungen und die damit mögliche Anerkennung im sozialen Kontext (Machterhalt, Statusgewinn) als Hauptantrieb für ihre Tätigkeit an und müssen nach McGregor tatsächlich auch eher streng geführt werden. Die Motivationslage eines intrinsisch motivierten Jugendlichen korrespondiert hierbei mit einem höheren Status der tatsächlichen Bedürfnislage des Betreffenden, der seine Grund- und Existenzbedürfnisse (Defizitbedürfnisse) hier häufig als gesichert betrachtet und seine höheren Wachstumsbedürfnisse, insbesondere das Bedürfnis nach Selbstverwirklichung (siehe Maslowsche Bedürfnispyramide) im Vordergrund sieht. Das Flow–Erleben (positiver Bewusstseinszustand) kann denn auch hier der intrinsischen Motivation zu Grunde liegen (vgl. Internet / Wikipedia / Douglas McGregor, am 13. Januar 2011).

Kapitel 2: Handlung

Systemische Erlebnispädagogik

Teil 1. Einführung

2.1.1 Grundsätze der Erlebnispädagogik

Glück ist die Folge einer Tätigkeit. (Aristoteles)

„Die Erlebnispädagogik ist in erster Linie eine pädagogische Grundeinstellung, die darum bemüht ist, den pädagogischen Alltag in seinen Bezügen möglichst erlebnisintensiv zu gestalten. Situationen sind um so erlebnisintensiver, je mehr Kontrasterfahrungen zum Alltag sie ermöglichen und je ganzheitlicher sie sind, d.h. je mehr unterschiedliche Facetten der Persönlichkeit von Menschen sie erfassen. Erlebnispädagogik ist -so verstanden- keine Projektpädagogik, sondern wird aus dem Alltag abgeleitet und muss in ihren Ergebnissen in den Alltag zurückfließen“ (Willy Klawe, 2001, S.14).

Die *Klassische Erlebnispädagogik* als auch die *Systemische Erlebnispädagogik* enthalten eine Vielzahl von Erfahrungspotentialen, die den Bildungsprozess von Menschen auf einer archaischen, experimentellen und phänomenologischer Ebene fördert. Der Teilnehmer kann erfahren, was es bedeutet, mit Krisenkonstellationen umzugehen, die bei einem Verlust oder einer Aufgabe von Routinen entstehen und damit eine Öffnung von Handlungsmöglichkeiten einschließt. In diesen Erlebnissen können fehlende Grunderfahrungen des Lebens nachgeholt, intensiviert oder ergänzt werden. Hierbei kommt es auf das ganzheitliche Erleben an, dass jeder Mensch individuell für sich nach eigenen Bedingungen vollziehen kann. Ziel jeder Erlebnispädagogik ist die Erweiterung der persönlichen Kompetenzen.

2.1.2 Hypothese

Erlebnispädagogik ermöglicht vielfältige individuelle Erfahrungen und zugleich das soziale Lernen in der Gruppe, das allerdings gegenüber dem individuellen

Entwicklungsprozess in den Hintergrund tritt. Die geringe (wahrgenommene) Strukturierung der Erlebnispädagogik, die Konfrontation mit neuen Situationen wird von den Jugendlichen als Freiheit erlebt und entsprechend individuell verarbeitet. Tatsächlich wirken die Herausforderungen im Verlauf noch stärker auf die individuelle Fähigkeit, sich ein- und umzustellen, flexibel zu sein, persönliche Kräfte zu mobilisieren, eigene Grenzen zu überschreiten, die eigene aktuelle Situation und die bisherige Entwicklung zu reflektieren. Entsprechend ist der hervorstehende Effekt bei –von der Reise zurückkehrenden- Jugendlichen, die grössere Selbstständigkeit und das erhöhte Selbstbewusstsein (vgl. Nahmen Roeloffs, 1990, S. 118).

Teil 2. Grundlagen

2.2.1 Definitionen

„Das Erlebnis ist ein Ereignis im individuellen Leben eines Menschen, das sich vom Alltag des Erlebenden so sehr unterscheidet, dass es ihm lange im Gedächtnis bleibt“ (Internet / Google / Wikipedia / Erlebnis, am 9. Oktober 2010).

„*Erfahrung* entsteht aus der Verarbeitung und Verinnerlichung von Erlebnissen und setzt einen Bewusstseins- und Lernprozess voraus. Hierdurch kann eine Umdeutung und Umwertung aus eigener Erkenntnis stattfinden. Dadurch können Erfahrungen gespeichert und erinnert werden“ (Tom Senninger, 2000, S.8).

„*Erlebnispädagogik* als Methode umfasst alle Aktivitäten, die über Natur oder Umwelt ein verhaltensänderndes, erzieherisches oder persönlichkeitsentwickelndes Ziel haben und sich dabei Erlebnissen im ganzheitlichen Sinn (also aller Sinneswahrnehmungen) bedient. Das eigene Handeln und Verhalten sowie die Reaktionen auf die Umwelt werden so den Teilnehmern und Teilnehmerinnen verdeutlicht. Der Bewusstseinsprozess wird dabei gezielt gefördert, um zu eigenständigen Entscheidungen gelangen zu können“ (Tom Senninger, 2000, S.8).

2.2.2 Entwicklung der Erlebnispädagogik

Es ist die Aufgabe der Erlebnispädagogik, dem Leben das Geheimnis, das in der Moderne zu verschwinden droht, wieder zurück zu geben. (Kurt Hahn)

Um mit den theoretischen Grundlagen beginnen zu können, einen kurzen Rückblick über die Entstehung der heute praktizierten Erlebnispädagogik. Viele Namen prägen das Bild der Erlebnispädagogik; als deren Gründungsväter gelten:

- *Jean-Jacques Rousseau* (1712 – 1778), war ein Genfer Schriftsteller, Philosoph, Pädagoge, Naturforscher und Komponist der Aufklärung. Der bedeutende Aufklärer gilt als einer der wichtigsten geistigen Wegbereiter der Französischen Revolution und hatte großen Einfluss auf die Pädagogik und die politischen Theorien des 19. und 20. Jahrhunderts. Jean-Jacques Rousseau der Bewunderer der Natur, ein Lebemensch und ein Prediger der Einfachheit.

- *Henry David Thoreau* (1817 – 1862), war ein US-amerikanischer Schriftsteller und Philosoph. der Unabhängigkeit, Freiheit, Einfachheit und Einsamkeit in einer Blockhütte am See suchte. Sein Buch *Über die Pflicht zum Ungehorsam gegen den Staat* avancierte zum Standardwerk und Namensgeber des Zivilen Ungehorsams und diente u.a. Mahatma Gandhi und Martin Luther King als Inspirationsquelle für den gewissensgeleiteten, gewaltfreien Widerstand gegen die Obrigkeit.

- *Kurt Hahn* (1886 – 1974) gilt als Gründervater der Erlebnispädagogik der den Begriff der Erlebnistherapie prägte. Hahn war sich sicher, dass Erziehung versagt habe, wenn nicht jeder Jugendliche seine persönliche Passion (im Sinne von Leidenschaft) fände. Dabei wollte er den jungen Menschen durch das Angebot sozialer Dienste und sonstiger *innerer* Talentsuche helfen. Seine Ideen gingen um die ganze Welt und beeinflussten die die Praxis der Pädagogik nachhaltig.

- *William James* (1842 - 1919) war ein US-amerikanischer Psychologe und Philosoph (Pragmatist) und der Begründer der amerikanischen Psychologie (Philosophie der Gegenwart; Gedanke der Entwicklung und des Fortschritts) Er war von 1876 bis 1907 Professor für Psychologie und Philosophie an der Harvard University. Auf James‘ Initiative geht maßgeblich die Gründung des *Metaphysical Clubs* zurück, der als eine Art intellektuelle Keimzelle des Pragmatismus angesehen werden kann. Die Erziehungsprinzipien von James haben eine grosse Bedeutung für alle handlungsorientierten Ansätze.

Die Vorgeschichte und der Beginn der Erlebnispädagogik kann als ein Resümee der Geschichte der Psychologie, der Pädagogik und der Philosophie beschrieben werden. Erlebnispädagogik ist seit Beginn deren Gründung, eine Methode, die versucht, den Erziehungsmethoden, die als reformbedürftig empfunden werden, etwas entgegen-zusetzen.

Die detaillierte Ausführung über die Entwicklung der Erlebnispädagogik ist unter *Gründungsväter der Erlebnispädagogik* dem Anhang beigefügt.

Anhang 2 •Seite 100

2.2.3 Arbeitsansätze der Erlebnispädagogik

In zwanzig Jahren werden Sie weitaus enttäuschter von den Dingen sein, die Sie nicht getan haben, als von jenen, die Sie getan haben. Also werfen Sie die Leinen. Segeln Sie aus dem sicheren Hafen fort. Fangen Sie den Wind in Ihren Segeln! Forschen Sie! Träumen Sie! Entdecken Sie! (Mark Twain)

Lernen durch Erlebnis und Erfahrung ist der Ausgangspunkt für erlebnispädagogische Programme. Lernen bedeutet ja im weitesten Sinne Veränderung. Wie können nun diese Lern- und Veränderungsprozesse herbeigeführt und konkretisiert werden? Wie funktioniert handlungsorientiertes Lernen in der Praxis? Welche Lernmodelle liegen der (systemischen) Erlebnispädagogik zugrunde?

Stephen Bacon hat in den achtziger Jahren drei unterschiedliche methodische Ansätze in der Erlebnispädagogik benannt:

- **The mountains speak for themselves (MST)**
- **Outward bound plus**
- **Metaphorisches Modell**

(vgl. Stephen Bacon 2003, S. 29)

Das Institut Planoalto hat in den 90er Jahren einen neuen Ansatz, den der Systemischen Erlebnispädagogik eingeführt. Begründet wird die Systemische Erlebnispädagogik Mitte der neunziger Jahre von Astrid Habiba Kreszmeier und Hans-Peter Hufenus unter dem Namen Kreativ – Rituelle - Prozessgestaltung. Viele Organisationen und Schulen, u.a. auch Erlebniswelten haben den Grundgedanken der Systemischen Erlebnispädagogik aufgenommen und in den spezifischen Programmen weiterentwickelt. In dieser Arbeit wird nur auf die Systemische Erlebnispädagogik weiter eingegangen. Der Begriff *Erlebnispädagogik* wird in dieser Arbeit sodann synonym mit *Systemischer Erlebnispädagogik* verwendet.

Eine Beschreibung der *Arbeitsansätze der Erlebnispädagogik* ist dem Anhang beigefügt.

Anhang 3 •Seite 103

Teil 3. Theoretische Ausführungen

2.3.1 Didaktik der Systemischen Erlebnispädagogik

Ein guter Reisender hat keine festen Pläne und ist nicht entschlossen, anzukommen. (Lao Tse)

Der systemische erlebnispädagogische Prozess ist generell und speziell auf der psychologischen Ebene von der Interaktion von Mensch und Natur geprägt. Die grosse und leitende Idee der Systemischen Erlebnispädagogik ist das Prinzip der Zugehörigkeit. Die Zugehörigkeit (zum Naturraum) ist vielleicht das, was vielerorts als Urvertrauen beschrieben ist. Zur Natur haben wir – fast könnte man sagen –von Natur aus eine Beziehung. Sie mag originell und einzigartig sein, sie mag biografisch und kulturell geprägt sein, sie mag sich im Laufe des Lebens verändern oder uns als unveränderliches Prinzip begleiten, sie mag bemerkt oder unbewusst sein, was bleibt, ist eine, dem Menschen innewohnende Beziehung zur Natur. Diese Beziehung prägt die Bewegung, die Wahrnehmung, die Begegnung und letztlich die Erfahrung, die Wirklichkeit in der Natur.

„Die Auswirkungen auf das Lebensgefühl und die Grundstimmung eines Menschen ist davon abhängig, ob wir uns dem Leben zugehörig fühlen oder nicht“ (Astrid Habiba Kreszmeier, 2008, S. 73).

Bei einem mehrtägigem Aufenthalt in der Natur, wenn draussen gearbeitet, gegessen und geschlafen wird, werden allein durch die Bewegung, das erdnahe Schlafen und Sitzen, den unmittelbaren Kontakt zu natürlichen Gewässern und offenem Feuer, das heisst insbesondere durch die direkte Begegnung mit den Elementen, (Erfahrung- und Lern-) Prozesse in Gang gesetzt. Wer Feuer entfacht, aufgebaut und gehütet hat, wer weiss, wie harzig Kiefernfeuer riechen und wie leise Birken brennen, wer im Rauch gesessen hat, wer am Tag und in der Nacht, im Wald, bei Wind, Regen oder brütender Sonne mit Feuer zu tun hatte, der kann auf einen feineren *Elementarsinn* zurückgreifen als jemand, der mit offenem Feuer gar nicht mehr in Berührung kommt. Durch die Rahmengestaltung, die Sprachführung und Übungsanleitungen können wir diese natürliche Bewegung einbetten und verstärken. Der Erlebnispädagoge kann es sich erlauben, über weite Strecken dezent im Hintergrund zu bleiben, weil der Naturraum, die Natur und die Bewegung in ihr zum unmittelbaren Interaktions- und Spiegelpartner werden. Die Interaktion zwischen Mensch und Natur kann kraftvoll zum Ausdruck kommen, wenn sie ein möglichst hohes Mass an *Selbstverständlichkeit* erreicht hat. Um dies zu erlangen, müssen die einen aufhören, die Natur zu beobachten, zu klassifizieren oder zu konsumieren, und die anderen eher davon Abstand nehmen, hinter jedem säuselnden Blatt eine göttliche Prophezeiung zu erahnen oder jeden Baum zu umarmen, der ihnen friedvoll und kräftig erscheint. Das Unspektakuläre, das scheinbar *Normale,* ist der Nährboden für das Wunderbare, und bis sich dies zeigt, sind wir Erlebnispädagogen eher in unseren Fähigkeiten als Augenöffner gefragt.

Damit die Natur ihre vielseitige Heilungskraft zeigen kann, muss sie entsprechend betreten und wahrgenommen werden. Dabei wird uns als Begleiter die Aufgabe zuteilt, diese Türen zu öffnen und neue Wege zu betreten. Manchmal benötigt der Mensch Unterstützung durch ein spezielles methodisches Repertoire, auf das wir zu einem späteren Zeitpunkt noch zu sprechen kommen. In der Begleitung ist es jedoch ratsam, nicht vorschnell Interventionen anzubieten, sondern der Weisheit eines jeden Menschen sowie seiner Originalität zu vertrauen.

2.3.2 Körperintegration

Wenn einer sagt, „ich habe einen Körper“, so müsste man ihn fragen: „Wer spricht hier mit diesem Munde?“ (Ludwig Wittgenstein)

Auch wenn der Körper nicht im Zentrum der Arbeit in der Systemischen Erlebnispädagogik steht, so kommt ihm im erlebnispädagogischen Setting, doch eine bedeutende Rolle zu. Unser Körper ist bei allen unseren Aktivitäten immer unmittelbar und konkret mit *von der Partie*. Unter freiem Himmel ist bereits das normale Leben für unsere, an stabil klimatisierte, beleuchtete und geschlossene Räume gewohnten Körper eine Herausforderung. Im Freien muss unser Körper ohne die üblichen Anhaltspunkte und Begrenzungen, die durch Raum- und Strassenstrukturen gegeben sind, sich selbst Orientierung geben, einen neuen Referenzrahmen stecken. Der Jugendliche muss sich dem Wechsel von Temperaturen aussetzen, sowie dem Wechsel elementarer oder witterungsbedingter Qualitäten wie Feuchtigkeit, Wind, Sonneneinstrahlung. Er ist dem gegebenen Rhythmus von Licht und Dunkel, von Tag und Nacht ausgesetzt. Er muss in unmittelbarer Erdnähe ohne stabiles Dach über dem Kopf schlafen, es gibt kein Sofa in der Nähe, auf dem man sich ausruhen kann. Und er muss dem offenem Feuer nahe kommen, wenn er etwas kochen, sich wärmen oder dessen Licht nutzen will. Es gibt keine warme Dusche, sondern vielleicht nur einen eiskalten Bergbach oder eine Quelle, an der er sich waschen kann. Hinzu kommen Wegstrecken mit dem Rucksack, die Suche nach Feuerholz oder das verlassen von Orten, die gerade begannen, vertraut zu werden.

„Der Körper wird in der Erlebnispädagogik gebraucht – ganz konkret, ganz sinnlich, ganz selbstverständlich. Er wird nicht trainiert, nicht ruhiggestellt, nicht überwunden, nicht energetisiert, nicht in besondere Stellung gebracht, er wird nicht mehr und nicht weniger als einfach *gebraucht.* So einfach dies klingen mag, so wichtig ist dieses unspektakuläre, dieses selbstverständliche Gebrauchtsein des Körpers, der im Alltag allzu oft auf sitzendes Sein oder funktionsloses Bewegt werden reduziert wird“ (Astrid Habiba Kreszmeier, 2008, S. 47).

2.3.3 Wandlungsraum Natur

Müsset im naturbetrachten, immer eins wie alles achten; Nichts ist drinnen, nichts ist

draussen. Denn was innen, das ist aussen. (Johann Wolfgang von Goethe)

„Der Menschheit ist in weiten Teilen das Auseinanderschälen von Natur, Kultur und Bewusstsein gelungen. Jedes hat seinen Platz, seine Gesetze, seine Wirkung, was bisher noch wenig in das alltägliche Leben eingedrungen ist, ist ein Verständnis davon, wie diese grossen Drei miteinander in Verbindung stehen, wie sie ineinander wirken“ (Ken Wilber, 2001, S.62).

Im erlebnispädagogischen Sinn verstehen wir unter *Natur* Naturräume und Landschaften, die weitgehend frei sind von zivilisatorischen Einrichtungen, aber die Möglichkeit bieten, sich darin zu bewegen und zu leben. Das können Wälder sein, Alpgebiete, Küstenlandschaften, Flussauen, Wüstenabschnitte. Es bedarf keiner entlegenen Wildnisgebiete, es können relativ kleine geografische Abschnitte sein, die einfach zu erreichen sind und doch abseits von Naherholungszentren und vorgegebenen Wanderwegen liegen, welche die Möglichkeit einer aussergewöhnlichen Naturbegegnung bieten.

Die topografischen Bedeutung der verschiedenen Naturräumen wird im Anhang unter *Topografische Inspiration* beschrieben.

Anhang 4 •Seite 108

2.3.4 Archetypen, unsere Seelenspiegel

Ganz am Anfang der Zeit, als sowohl Menschen als auch Tiere auf Erden lebten, konnte eine Person ein Tier werden, wenn sie wollte, und ein Tier konnte zu einem menschlichem Wesen werden. Manchmal waren sie Menschen und manchmal Tiere, und es gab keinen Unterschied dazwischen. Alle sprachen dieselbe Sprache. Das war die Zeit, als Worte wie Magie waren. Der menschliche Geist hatte geheimnisvolle Kräfte. Ein zufälliges Wort konnte seltsame Folgen haben. Es konnte plötzlich lebendig werden, und was die Menschen wünschten, konnte geschehen – man musste es nur sagen. Niemand kann das erklären: So war es einfach. (Nalungiaq, ein Inuit)

In der Gestaltung und Anleitung einer erlebnispädagogischen Einheit, in der Reflexion eines Erlebnisses oder bei der Wahl von Naturarbeitsplätzen ist das Wissen der Archetypen von Bedeutung, da verschiedene Geschichten, Begegnungen oder Naturplätze verschiedene (subjektive, und meist unbewusste) Assoziationen nach sich ziehen und somit die Art des zu bearbeitbaren Themas beeinflussen und verstärken,

bzw. negieren. Jedes Individuum ist eine einzigartige Sammlung von Archetypen, die jeweils eine individuelle Gestalt bildet, mit eigenen Bedürfnissen und Sehnsüchten. Ein Archetyp als solcher ist unanschaulich, eben unbewusst, ist in seiner Wirkung aber in symbolischen Bildern erfahrbar wie beispielsweise in Träumen, Visionen, Psychosen, künstlerischen Erzeugnissen, Märchen und Mythen.

Die Archetypenlehre, wie sie in der Systemischen Erlebnispädagogik eingesetzt wird, unterscheidet zwischen zwei Erscheinungsformen: *Den menschlichen Archetypen* und den *Erdarchetypen.*

„In allen Zeiten und an allen Orten ist das Menschsein durch wesentliche Eigenschaften bestimmt worden – gewisse überdauernde Themen und Muster, die man die menschlichen Archetypen nennt. Jeder menschliche Archetyp besteht aus einem Muster, das in jeder Gesellschaft und potentiell auch in jedem menschlichen Wesen zu finden ist: der Held, die weise und sanfte Königin, der mutige Krieger, der junge Erlöser, der Rebell, der Tyrann, der Trickster, der heilige Narr, die Unschuldige, der Weise, die Alte oder der Magier. Manche Menschen befinden sich eher mit dem einen, andere mit einem anderen dieser Muster in Übereinstimmung, doch lassen sich in jeder menschlichen Gemeinschaft Verkörperungen eines jeden dieser Archetypen finden. Die menschlichen Archetypen repräsentieren die Muster und Möglichkeiten des Menschseins“ (Bill Plotkin, 2005. S.56). Viele der Archetypen beruhen auf Urerfahrungen der Menschheit wie Geburt, Kindheit, Pubertät, ein Kind bekommen, Elternschaft, alt werden, Tod. Das tiefenpsychologische Konzept geht zurück auf den Schweizer Psychiater und Psychologen Carl Gustav Jung.

Nicht nur in der menschlichen Psyche, sondern auch in der äußeren Welt der Natur gibt es archetypische Muster und Formen. Wind, Wasser, Feuer, Berg, Regen, Regenbogen, Vogel, Fledermaus, Schmetterling, Fisch, Schlange und Bär sind Erdarchetypen. In schamanischen Traditionen lernt der Eingeweihte, indem er seine verfeinerte Imagination dazu benutzt, sich in die verschiedenen Tiere und Eigenschaften der Natur zu verwandeln. Er tut das, indem er mit den Erdarchetypen verschmilz und sich *er-innert*, dass er schon immer *im Innern* der Natur war, also Natur ist (engl. *re-member*, also zugleich erinnern und wieder ein Mitglied werden). Die Erdarchetypen werfen Licht auf die Randzonen unseres Verständnisses. Wir sehen den Regenbogen, und wenn wir uns eine großzügige Vorstellungskraft erlauben, entdecken wir darin zugleich die Möglichkeit, unsere sehnlichsten Träume zu realisieren, das Sehnen nach dem Schatz, dem Zauber der Welt, dem dünnen, schimmernden Schleier, der uns vom Heiligen trennt. Wir erleben Erdarchetypen als bedeutungsvoll, gefühlsbeladen und bezaubernd. Warum aber fühlen sich unterschiedliche Menschen zu verschiedenen Elementen der Natur hingezogen? Warum gerade diese Elemente? Vielleicht handelt es sich dabei um Erdarchetypen, denen unsere (unbewusste) Psyche bereits eine Bedeutung zuschreibt und die mit den Möglichkeiten in unserem tiefsten Inneren gleichschwingt. In ihrem Bestreben, sich zu manifestieren, nimmt die Seele jede Gelegenheit wahr, mit Naturelementen zu

schwingen, die sie berühren. Wenn wir unsere Aufmerksamkeit auf die Welt richten, entdecken wir, wozu wir uns am meisten hingezogen fühlen (vgl. Bill Plotkin, 2005. S. 252 - 254).

„Wenn wir uns für diesen Aspekt der Wildnis öffnen, entdecken wir eine Eigenschaft unserer Seele, die sich danach sehnt, in der Welt verkörpert zu werden. Wir beginnen zu verstehen, dass die Natur nicht nur reflektiert, wer wir gerade sind, sondern auch, wer wir sein könnten. Und so beginnen wir, als Pilger auf der Suche nach dem wahren Zuhause in die Natur zu gehen. (Bill Plotkin, 2005. S. 255)“

2.3.5 Gruppendynamik

Zusammenkommen ist ein Beginn. Zusammenbleiben ist ein Fortschritt. Zusammenarbeiten ist Erfolg. (Henry Ford)

Als hauptsächliche Begründer der Gruppendynamik gelten Kurt Lewin (1890-1947), Begründer der Feldtheorie (Psychologie) und einer der Pioniere der Gestalttheorie beziehungsweise Gestaltpsychologie, der den Begriff erstmals 1939 in seinen Veröffentlichungen benutzte, sowie Jakob Levy Moreno (1889-1974), der zur Entwicklung der Angewandten Gruppendynamik wesentlich beigetragen hat (vgl. Internet / Wikipedia / Gruppendynamik).

„Gruppen bilden eigenständige soziale Einheiten, in denen intersubjektive Phänomene und spezielle Interaktionsprozesse auftreten, die als Gruppendynamik bezeichnet werden. Diese gruppendynamischen Prozesse beeinflussen das Verhalten der Gruppenmitglieder und die Zielerreichung nachhaltig“ (Internet / Gruppendynamik / Management Kolleg, am 15. Februar 2011).

Aus den Lernerfahrungen der Gruppendynamik, ist es nützlich, für den erlebnispädagogischen Einsatz einige Rahmenbedingungen zu beachten. Die Psychotherapeuteninnen Margarete Fehlinger und Gabriele Gassner halten folgende Faktoren, die zum Teil ausschliesslich dem (erlebnispädagogischen) Gruppensetting eigen sind, für wesentlich für Veränderungen:

- **die Bedeutung der interpersonalen Beziehung**
- **die korrigierende emotionale Erfahrung**
- **die Gruppe als sozialer Mikrokosmos**

Dabei gilt das Hier-und-Jetzt-Prinzip: In der Gruppe soll vorrangig auf Ereignisse Bezug genommen werden, die gerade passieren, so dass sie für alle gleichermaßen Bedeutung gewinnen können und eine gemeinsame Kommunikation darüber erleichtert wird.

Ereignisse, die außerhalb der Gruppe, z.B. in der Vergangenheit eines Teilnehmers liegen, sollen nur insofern zum Thema werden, als dass sie helfen das aktuelle Gruppengeschehen besser zu verstehen.

Eine Gruppe regt zu vielfachen Unterschiedsbildungen an. Um daraus aber zu lernen, muss das einzelne Gruppenmitglied dazu fähig sein oder darin unterstützt werden, diese Unterschiede wahrzunehmen, sich zu erklären und zuzuordnen bzw. zu bewerten. Gelingt dies, so lässt eine Gruppe Systemkompetenz erwerben, indem Flexibilität im Umgang mit verschiedenen in der Gruppe neu erfundenen Systemen geübt wird. Genau diese Flexibilität ist es, die bei Menschen, denen eine Diagnose aus der Achse der Persönlichkeitsstörungen (z.B. delinquente PST) zugeordnet wird, oftmals fehlt oder nur sehr schwach ausgeprägt ist (vgl. Margarete Fehlinger und Gabriele Gassner, 2004, S. 231 - 233).

Weitere Ausführungen zur Gruppendynamik sind unter *Arbeitsprinzipien der Gruppendynamik* dem Anhang beigelegt.

Anhang 5 •Seite 113

2.3.6 Zustand des Ungleichgewichtes

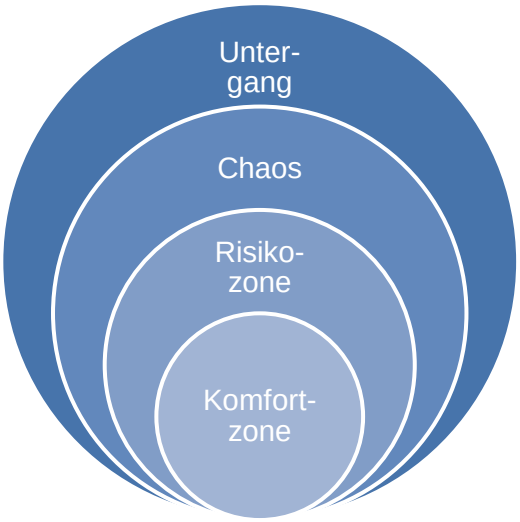
Der Mensch kann nicht zu neuen Ufern aufbrechen, wenn er nicht den Mut aufbringt, die alten zu verlassen. (André Gide)

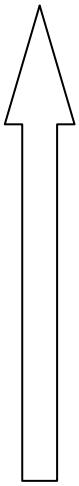
Ausgangspunkt des Lernprozesses innerhalb der erlebnispädagogischen Einheit ist ein Zustand des Ungleichgewichts, in dem sich die Jugendlichen aufgrund der neuartigen und fremden Situation befinden, in der sie mit ungewohnten Problemen konfrontiert werden. Der Schlüsselbegriff ist hier die Herausforderung, durch die eine Person in einen Ungleichgewichtszustand kommt. Merkmale einer solchen herausfordernden Situation sind:

2.3.7 Komfortzonenmodell

Alte Gewohnheiten sollte man nicht auf einmal aus dem Fenster werfen, sondern wie einen netten Gast höflich zur Haustür begleiten.
(Grundsatz der Positiven Psychotherapie)

Bereits Maslow folgert aus seinen Arbeiten, dass die Nichtbefriedigung von Defizitbedürfnissen Spannung erzeugt, die darauf hinwirkt, den Mangel zu decken. Dabei entsteht das Interesse und die Motivation, das eigene Verhalten auf die Deckung der unbefriedigten Bedürfnisse auszurichten. Vor allem die in der maslowschen Pyramide tief angesiedelten existenziellen Bedürfnisse erzeugen bei Nichtbefriedigung krisenhafte Ungleichgewichtszustände, umso mehr, je bedürftiger die Person in ihren existenziellen Sicherheitsbedürfnissen, sowie ihren sozialen Bedürfnissen disponiert ist. Solange sich dieses Ungleichgewicht in einem elastischen Bereich bewegt, wo keine Ängste und Blockaden auftreten, die in Fluchtstrategien münden, findet in der Regel das Sich- Öffnen für das Neue und Ungewohnte statt. Das Komfortzonenmodell definiert diesen öffnenden Bereich als Risikozone (vgl. Barbara Schenkel III, Manuskript, Lernmotivation 2008).





Barbara Schenkel III: Komfortzonenmodell 2008 (Erweiterungen Andri Girsberger 2009)

Untergang / Tod

Chaos:
totale Mobilisation der Selbsterhaltungskräfte = kein Lernen

Risikozone:
Abwehrmechanismen inaktiv = Lernen

Komfortzone:
Abwehrmechanismen aktiv = kein Lernen

Das Komfortzonenmodell verdeutlicht die lerntheoretischen Hintergründe erlebnispädagogischer Aktivitäten. Im Komfortzonenmodell werden vier Zonen unterschieden: Die Komfortzone, die Risikozone, die Chaoszone und die Zone der Todeserfahrung. Jeder Mensch hat seine eigene, individuelle Komfortzone. Dies ist der Bereich, indem er sich sicher fühlt, wo Erfahrungen und Wissen angesiedelt sind. In der Komfortzone ist alles vertraut, bekannt und beherrschbar. Hier handeln Menschen selbstsicher und routiniert und sind sich ihrer Stärken und Fähigkeiten bewusst. Dieser Ort gibt einem Menschen viel Sicherheit und ist unentbehrlich als Rückzugsort, um das psychische Gleichgewicht zu finden. Grundlegend neue Erfahrungen sind in der Komfortzone aber nicht möglich.

Außerhalb dieser Komfortzone liegt unbekanntes Gebiet. Dort befindet sich alles, was unbequem, unvorhersehbar und unsicher erscheint. Dort sind die Dinge, die man schon längst hätte tun sollen, aber immer vor sich her geschoben hat. In der Risikozone, wie diese sich nennt, sind aber auch all die vielen reizvollen Dinge, die man schon immer einmal tun wollte, die Abenteuer versprechen, neu und aufregend sind. Sich in diesen Bereich vorzuwagen ist mit Unsicherheit und Angst verbunden und auch mit dem Risiko zu versagen. In der Risikozone zu sein bedeutet, die Möglichkeit zu haben an einer Aufgabe zu wachsen, Neues über sich und das Leben zu lernen. Indem man sich ein Stück aus dem Komfortbereich heraus begibt, werden neue Erfahrungen gemacht, die zum vorhandenen Erfahrungsschatz hinzugefügt werden können. Sind diese Erfahrungen positiv, kann die eigene Komfortzone somit immer größer werden und wachsen. Das gesamte System wird dabei oft in Erschütterung, Verunsicherung und Verwirrung gebracht. Es wird soweit aufgelöst, dass es auf seine alten Funktionsmuster nicht mehr zurückgreifen kann und sich dadurch die Möglichkeit eröffnet, neue Ordnung zu finden. Lernen hat dann stattgefunden, wenn sich der individuelle Komfortraum des Systems nach dieser Neuorganisation nachhaltig erweitert hat. Dringt man aber zu weit in den unbekannten Sektor vor, steigt das Risiko zu scheitern. Versagenserfahrungen können dazu führen, dass die Grenzen des Komfortbereichs verstärkt werden. Ein erneutes Heraustreten aus dieser Zone wird dann umso schwerer.

Die Erlebnispädagogik arbeitet genau in diesen Grenzbereichen. Den Teilnehmern soll ermöglicht werden, neue Erfahrungen zu machen und die Grenzen ihrer Komfortzone zu erweitern. Von entscheidender Bedeutung ist jedoch auch, die Teilnehmer davor zu bewahren, zu weit aus der Komfortzone herauszutreten und dort zu scheitern. Dann würde genau das Gegenteil dessen eintreten, was eigentlich bewirkt werden sollte: Dass Menschen über sich selbst hinauswachsen, neue Kompetenzen erwerben und für sich wertvolle Lernerfahrungen machen.

„Die Überschreitung würde zu einer Einengung führen. Dies hat damit zu tun, dass jedes Wesen die zu weite Überschreitung seiner natürlichen Grenzen mit einer Gegenreaktion bezahlt. Eine unangemessene Ausdehnung in eine Richtung hat eine Kontraktion und Einengung in eine andere Richtung zur Folge“ (Astrid Habiba Kreszmeier, 2008, S. 52).

So definiert ist die Grenze zwischen Komfort und Risiko eine im höchsten Maß individuelle Angelegenheit. Für sie gilt es in der Begleitung von Menschen sensibel zu bleiben.

2.3.8 Risikoverhalten im Kontext der Erlebnispädagogik

Nicht jeder, der wandert, ist verloren. (J.R.R. Tolkien)

Der Film *Endurance* dokumentiert Ernest Shackletons heldenhafte Reise zum Südpol im Jahre 1914. Sein Schiff wird von Packeis eingeschlossen, was verhinderte, dass er und seine Männer den Pol je erreichen, doch erstaunlicherweise gelingt es ihnen, einen gesamten Winter zu überleben, ohne auch nur einen einzigen Mann zu verlieren. Um eine Mannschaft zusammenstellen zu können, hatte Shackleton zuvor eine Anzeige in einer Londoner Zeitung aufgegeben:

„Männer für gefährliche Reise gesucht. Geringer Lohn, bittere Kälte, viele Monate in völliger Dunkelheit, ständige Gefahr, sichere Rückkehr zweifelhaft. Ehre und Anerkennung im Falle eines Erfolgs. – Ernest Shackleton.“

Trotz der angekündigten Prüfungen und der Bemerkung *sichere Rückkehr zweifelhaft* bewarben sich fünfhundert Männer um die achtundzwanzig Mannschaftsposten. Vielleicht ist das ein Beweis dafür, wie tollkühn Menschen sein können, oder es ist als Ergebnis der schlechten Wirtschaftslage Londons zu dieser Zeit zu werten. Wahrscheinlicher aber ist, dass es die tiefe Sehnsucht von Männern -und Frauen- nach heldenhaften Abenteuern widerspiegelt und zeigt, wie weit manche auf der Suche danach zu gehen bereit sind.

Welche Bedeutung hat dies für die Erlebnispädagogik?

Im Zusammenhang mit dem Komfortzonenmodell und dem jugendlichen Risikoverhalten, respektive problematischer Verhaltensweise, ist der Umgang mit Risiko von pädagogischer Wichtigkeit. Der erlebnispädagogische Weg unterstützt den Menschen darin, sich in Risikobereiche vorzuwagen (und somit u.U. eine erhöhte Attraktivität für den Jugendlichen hervorzubringen), sie ein wenig auszuloten sowie seinen Komfortraum auszudehnen.

„Mit dem Begriff Risiko wird vor allem die Wahrscheinlichkeit eines Schadens bzw. Verlustes einer unerwünschten Konsequenz assoziiert. Risiko unterscheidet sich von Gefahr: Im Fall von Selbstzurechnung handelt es sich um Risiko, im Fall von Fremdzurechnung um Gefahr. Risikoverhalten ist demnach ein unsicherheits-bestimmtes Handeln, dessen unerwünschte Konsequenzen mit einer Schadens- bzw. Verlustwahrscheinlichkeit einhergeht. Die Unsicherheit des z.B. delinquenten (rechtsnormbezogenem) Risikoverhaltens liegt in dem Erwischt-werden und der darauf folgenden Sanktionierung des Rechtsverstoßes“ (Jürgen H. Raithel 2007, S. 77).

Das gesamte Spektrum des Risikoverhaltens hat der Erlebnispädagoge im Hinterkopf zu behalten. Es ist insgesamt als ein Phänomen mit (lediglich) unterschiedlichen Erscheinungsweisen zu sehen.

„Das Risikoverhalten beruht auf einem multifaktoriellen Wirkungsgefüge aus vier Einflusskomplexen; einem Spannungsgebilde zwischen den Faktoren Person (auf

Mikroebene), Lebensstil / Milieu (auf Mesoebene), Gesellschaft (auf Makroebene) und Gelegenheitsstruktur (Mesoebene). Alle Einflussgrößen auf den drei Ebenen Mikro, Meso und Makro gilt es zu berücksichtigen, wenngleich der Haupteinfluss von Seiten des Pädagogen im praktischen Alltagsgeschäft im Bereich der Verhaltens-interventionen vor allem auf der Mikro- und teilweise Mesoebene liegt“ (Jürgen H. Raithel 2007, S. 79).

Nach dieser einführenden Phänomenbeschreibung soll nun die entwicklungs-spezifische Funktionalität des Risiko- und Problemverhaltens betrachtet werden. Diese Begriffe werden hier als phänomenäquivalente Konzepte behandelt. Das Risikoverhalten wird in dieser Perspektive mit einer Fülle von instrumentellen und expressiven Bedeutungsinhalten verbunden (vgl. Jürgen H. Raithel 2007, S. 80).

- Als Erleichterung der Aufnahme und *Integration* in die Clique und zur Stabilisierung der erworbenen sozialen Position sowie als Ausdruck der *Identifikation* mit der jugendlichen Subkultur (Peernormen).
- Als Mittel der (rollenspezifischen) *Selbstdarstellung* und Attribuierung der persönlichen Identität (Entwicklung des Selbstkonzeptes).
- Als *Oppositionssymbol* zur Demonstration von Ausbruchs- und Wider-standsmotiven gegenüber konventionellen Normen und elterlichen, bzw. gesellschaftlichen Wertvorstellungen.
- Als *Autonomiesymbol* der Grenzüberschreitung zum Erwachsenenstatus bzw. als *Reifesymbol* demonstriert es die stufenweise Verselbständigung und den Anspruch auf Rechte und Verhaltensweisen des Erwachsenenalters.
- Als eine Form des *Egozentrismus* bzw. als ein ausgeprägtes *Narzissmus-Phänomen*. Das Narzissmus-Phänomen bei Jugendlichen darf nicht als Störung betrachtet werden, sondern muss in seiner Funktionalität für den sozialen Ablösungs-, Orientierung- und Identitätsfindungsprozess gewertet werden.
- Als exzessives Muster ermöglicht das riskante Verhalten ein Ausleben und Austesten von *individuellen Freiheitsgraden* (Gefühl von Unabhängigkeit) sowie von Situations- und Selbstbeherrschung. Es dient auch als Kontrapunkt zur Routine des normalen Lebens. Risikoverhalten wird aus Vergnügen, Spaß und Experimentierfreude ausgeführt.
- Als *Entlastungs-, Kompensations- oder Ersatzhandlung* mit dem Ziel der Bewältigung von Statusmängeln, Entwicklungsproblemen, Frustrationen, Misserfolgen, realen und antizipierten Ängsten. Risikopraktiken dienen zudem der Flucht vor dem Schicksal, Erwachsen und damit vernünftig werden zu müssen.

(Jürgen H. Raithel 2007, S. 80)

Wie sich zeigt, ist das Risikoverhalten für die Entwicklung des Heranwachsenden multipel funktional. In Verbindung damit soll den Jugendlichen eine *Risikokompetenz* vermittelt werden. Als Risikokompetenz ist hier die Vermittlung von alternativen Verhaltensweisen und die Förderung der Selbstsicherheit zu verstehen. Die Alternativen müssen unmittelbar greifbar, anschaulich und praktisch durchführbar sein, da sie sonst keine ausreichende *Attraktivität* für Jugendliche haben. Dabei müssen intervenierende Maßnahmen immer vor dem Hintergrund gesehen werden, dass sie prioritär der Persönlichkeitsentwicklung dienen und nicht um ihrer selbst willen existieren. In der erlebnispädagogischen Arbeit können uns hier die Initiationen eine wirkliche Chance bieten.

2.3.9 Individuation

Wenn jemand die Möglichkeit in sich hat, sich anpassen zu können, muß man ihm mit allen Mitteln helfen; wenn es aber wirklich seine Aufgabe ist, sich nicht anzupassen, dann muß man ihm mit allen Mitteln helfen, es nicht zu tun, denn dann ist es richtig für ihn. (Carl Gustav Jung)

Individuation; lat.: sich unteilbar/untrennbar machen

Individuation ist der Weg zu einem eigenen Ganzen. Es beschreibt den Prozess des Ganzwerdens zu etwas Einzigartigem, einem Individuum. Im Individuationsprozess eines Menschen wird er zu dem, was er „wirklich“ ist. Dieser Prozess beinhaltet die Entfaltung der eigenen Fähigkeiten, Anlagen und Möglichkeiten. Sein Ziel ist die schrittweise Bewusstwerdung, um sich dadurch als etwas Eigenes und Einmaliges zu erkennen und zu verwirklichen - ICH-Werdung und Selbst-Werdung - (vgl. Internet / Wikipedia / Individuation, am 11.Februar 2011).

In der Entwicklung des Menschen ist die Individuation ein Schritt, zu dessen Bewältigung ein Konflikt verarbeitet werden muss. In diesem Konflikt geht es darum, sich über die Normen und Wertvorstellungen anderer (z.B. der Eltern) hinwegzusetzen und zu eigenen Normen und Werten zu finden. Dabei ist es nötig, die Erwartungen anderer zu enttäuschen, Verbote zu übertreten und ein eigenes Maß zur Überwindung ungesunder Anpassung zu finden. Das Ergebnis dieses Entwicklungsschrittes bildet sich als innere Repräsentanz ab und nimmt Einfluss auf die Organisation der Persönlichkeit. Je nach Qualität und Ausreifung dieser inneren Repräsentanz verbessert sich die innere Struktur des Menschen (vgl. Ermann, Michael, 2007, in Wikipedia / Individuation, am 11. Februar 2011).

… und in den Worten des Psychoanalytikers Carl Gustav Jung: "Individuation bedeutet zum Einzelwesen werden und, insofern wir unter Individualität unsere innerste, letzte und unvergleichliche Einzigartigkeit verstehen, zum eigenen Selbst werden. Man

könnte 'Individuation' darum auch als *Verselbstung* oder *Selbstverwirklichung* übersetzen" (Carl Gustav Jung, 1928a, G.W. Bd.7, S.183).

2.3.9 Initiation

Die Erziehung eines Jugendlichen vollendet sich durch Bildung. Bildung heisst, sich das Wissen der Vorfahren aneignen, Mithilfe dieses Wissens sein Leben deuten und daraus Impulse für sein Handeln gewinnen zu können. (Bernhard Buob)

Initiation; lat.: Einweihung

Initiation bezeichnet die Einführung eines Außenstehenden (eines Anwärters) in eine Gemeinschaft oder seinen Aufstieg in einen anderen persönlichen Seinszustand, beispielsweise vom Kind zum Mann, vom Novizen zum Mönch oder vom Laien zum Schamanen. Die Initiation folgt einem traditionellen Ritus. Übergangsriten wurden in den Sozialwissenschaften grundlegend zuerst vom französischen Ethnologen Arnold van Gennep untersucht. Auf dem Gebiet der Pubertäts- und Stammesinitiation gilt Mircea Eliade und Margaret Mead als bahnbrechend.

Die Anthropologin Margret Mead untersuchte in langjährigen Feldstudien auf Samoa, Bali und Neuguinea Riten und Gebräuche im Kontext des Erwachsenwerdens. Die Forscherin konzentrierte sich auf Riten zu geschlechtsspezifischen Verhaltensweisen. Die Ergebnisse der Feldforschung zeigen, dass in den untersuchten Gesellschaften der Eintritt in die Adoleszenz als freudvolles Ereignis gefeiert wird. Negative Charakteristika von Übergangsphasen (Sturm und Drangzeit) wie sie in unserer westlichen Zivilisation beobachtet werden können, bleiben aus. Zudem stellt Mead fest, dass sich der Übergang von der Kindheit in das Erwachsenenalter in den untersuchten Kulturen deutlich schneller vollzieht als im Westen. Eine Periode von andauernden Krisen und konflikthaften Auseinandersetzungen bleibt aus. Dieser rasche Übergang zum Erwachsenen vollzieht sich nach Meinung der Autorin aufgrund der praktizierten Initiationsriten (vgl. Margret Mead, 1971, S. 146).

In postmodernen Gesellschaften werden Initiationsriten nicht durch Stammesälteste, Medizinmänner und dergleichen durchgeführt, sondern bestenfalls durch Eltern, Ausbildungs- und Berufsbildungsinstitutionen, Armee oder Jugendorganisationen. Verschiedene gesellschaftliche Veränderungsprozesse, wie fortschreitende Individualisierung, steigende Anforderungen an geographische, berufliche und soziale Mobilität, zunehmende Verunsicherungen in den Geschlechterrollen und pluralistische Familien- und Beziehungsmodelle führen zu Vakuums, in denen sich keine Instanzen finden, die bei den oben erwähnten Übergängen in höhere Ebenen helfen. Wird kein initiatorischer Prozess von der Gesellschaft angeboten, so suchen sich Jugendliche eigene Wege, um die Plätze anzustreben, die ihnen angemessen erscheinen. Durch das Nichtvorhandensein initiatorischer Gestaltung, werden diejenigen Vorbilder zur Identifikation gesucht, die am leichtesten erreichbar scheinen. Identifikation über

dissoziales Verhalten ist in Umfeldern, die durch Verwahrlosung und soziale Inkompetenz geprägt sind, ein leichter Zugang, der in der Risikozone viel Aufregung und Sensation als schnell verfügbare Belohnung verspricht. Ob eine Gesellschaft für junge Menschen in diesen Zeiten des Übergangs Hilfsmittel bereithält oder diese sich selbst überlässt, ist entscheidend dafür, ob Jugendliche selbstbewusst und vertrauensvoll in die Zukunft gehen oder sich verunsichert in Abhängigkeit (u.a. Sucht) begeben.

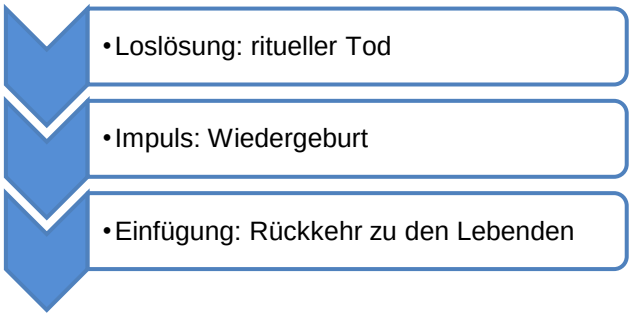
„Jugendliche brauchen einen Mentoren, ältere Freunde, Nebeneltern, die bereit sind, sie auf ihrem Weg ein Stück zu begleiten. Weiter muss es für den Jugendlichen auf dem Weg zur Mann – bzw. Frauwerdung ein klares Rollenbild geben. Nur wo es ein konkretes Ziel gibt, kann auch der Übergang konkret gestaltet werden. In diesem Sinne werden sich Rituale bei uns nicht mehr so gestalten lassen bzw. etablieren wie in Stammeskulturen. Die Notwendigkeit des Wachstums und der Entwicklung, welche in den verschiedenen Lebensphasen nach Begleitung und Gestaltung sucht, bleibt aber für jedes Individuum unverändert erhalten. Mit der Bewusstwerdung und Systematisierung dieses Initiationsvorgangs versucht die Erlebnispädagogik den Zugang für integrative Zwecke zu erschliessen“ (Jürgen Einwanger 2007, S. 150).

2.3.10 Initiatorische Gestalt

Der initiatorische Prozess zielt auf ein Lernen ab, das eine Erweiterung der Handlungs- und Wahrnehmungsfähigkeit des Menschen bringt, so dass er seinen angemessenen Platz einnehmen kann. Diese Erweiterung ist ein Prozess der umfassenden Neuwerdung und Wandlung, der Tod und Wiedergeburt impliziert. Die initiatorische Gestaltung will den Menschen als Ganzes erreichen, seine soziale, seelische und geistige Dimension ansprechen.

Arnold van Gennep fand um die Jahrhundertwende eine allen Übergangsritualen zugrunde liegende Abfolge von drei Phasen. Etwas später zeigte dann der Mythenforscher Joseph Campbell, dass diese Strukturen auch in allen Mythen, Märchen oder der Bibel erscheinen, in denen existenzielle, psychische oder geistige Übergänge thematisiert werden. Daraus stellte sich die Frage, ob sich Entwicklungsprozesse der Individuation verallgemeinernd abbilden lassen (vgl. Arnold Gennep, 2005).

Dreischritt der Übergangsrituale (vgl. Arnold Gennep, 2005)



„Der zentrale Moment jeder Initiation wird durch die Zeremonie dargestellt, die den Tod des Neophyten und seine Rückkehr zu den Lebenden symbolisiert. Aber es kommt ein neuer Mensch ins Leben zurück, der eine andere Seinsweise auf sich genommen hat“ (Astrid Habiba Kreszmeier & Hanspeter Hufenus 2000, S. 56).

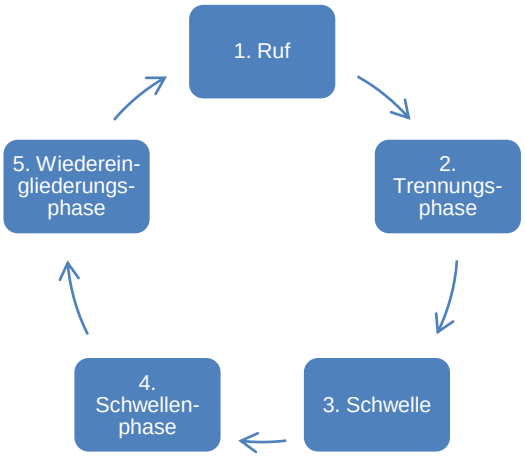
2.3.11 Heldenreise

Jeder hat seine eigene, besondere Berufung oder Mission im Leben; jeder muss eine konkrete Aufgabe ausführen, die Erfüllung fordert. Darin kann er nicht ersetzt noch kann sein Leben wiederholt werden, deshalb ist jedermanns Aufgabe ebenso einzigartig wie die Gelegenheit, sie auszuführen. (Viktor Frankl)

Die Taten eines Helden in Mythen, Romanen und Filmen ereignen sich auf einer Heldenfahrt oder Heldenreise, manchmal auch Quest genannt, die durch typische Situationsabfolgen und Charaktere gekennzeichnet ist. Diese archetypische Grundstruktur wird auch als Monomythos bezeichnet.

„… der Hero verlässt die Welt des Alltäglichen und begibt sich ins Unbekannte. Er besteht dort gefahrvolle Abenteuer, erkennt seine Grenzen und erringt einen entscheidenden Sieg. Diese Abenteuer bringen den Helden der Handlung so lange in bedrohliche Situationen, bis er durch seinen realen oder symbolischen Tod auf eine neue Stufe des Daseins gehoben wird. Nun besteht seine Aufgabe darin, die gewonnenen Erkenntnisse der übrigen Gemeinschaft zur Verfügung zu stellen, ihr also damit einen Dienst zu erweisen“ (Hanspeter Hufenus, Manuskript: Archetypen 2010).

Als ein Grundmuster von Mythologien weltweit, hat der amerikanische Mythologie-Professor Joseph Campbell das Motiv der Heldenfahrt erforscht. Darauf aufbauend hat die Heldenfahrt (Hero's Journey) sowohl in Therapie als auch Literatur großen Einfluss erlangt (vgl. Joseph Campbell, 1999). Der von Campbell beschriebene Zyklus der Heldenfahrt wurde von zahlreichen Therapeuten und Coachs, wie beispielsweise Paul Rebillot oder Martin Weiß, aber auch Institutionen wie Planoalto zu einem psychologischen und initiatorischen Training weiterentwickelt.



Fünfschritt der initiatorischen Gestaltung nach Joseph Campbell 1999

1. Ruf

Bevor irgendetwas beginnt, sich zu verändern, geht eine Aufforderung, ein Anstoss, ein Ruf voran. Das kann eine innere Stimme, eine Vision, ein Schicksalsschlag oder eine andere Art von massivem Anstoss von aussen sein. *„Irgendein Zeichen, das deutlich macht, dass etwas Neues dran ist, das eine Ordnung an ihre eigenen Grenzen stösst“* (Arnold Retzer, 2007, S. 219).

2. Trennungsphase

Wer dem Ruf folgt, verlässt sein vertrautes Terrain. Abschied, Loslösung, Trennung des Alten, aber auch Vorbereitung für die Reise in ein fremdes Land nehmen ihren Lauf. In den Märchen (oder auch im Leben) tauchen in dieser Zeit schützende und wohlwollende Helfer auf, sie weisen die Richtung, warnen und begleiten. Aber auch erste Prüfungen sind zu bestehen, Prüfungen, die meist die gute Absicht, das reine Herz des Initianden auf die Probe stellen.

3. Schwelle

Wer trotz all dem weitergeht, der kommt an die Grenze, an jene Schwelle, an der er als der, der er ist, zum letzten Mal entscheiden kann. Weitergehen oder umkehren? Und das Umkehren wird in vielen Fällen einfacher sein, weil bedrohliche Torhüter Unheil verkünden, Angst und Schrecken verbreiten.

4. Schwellenphase

Zentrum des initiatorischen Prozesses. Die Grenzüberschreitung, die neue Lerneerfahrung. Wer diesen „point of no return“ überschreitet, der stimmt seiner Verwandlung mit dem vollen Risiko zu. Jenseits der Grenze begibt sich der Initiand in die Hände schöpferischer Prinzipien, verliert seine Identität und alles Bekannte. Dafür taucht er ein in seelische und geistige Dimensionen, die ihm eine neue Sicht der Welt und ein anderes Verständnis seiner selbst geben.

5. Wiedereingliederungsphase

Mit einem neuen Bewusstsein geboren, erfolgt die Rückkehr in die Welt. Dort wird er sich seinen Aufgaben widmen und das, was er erfahren hat, in die Welt einbringen. Vor den Augen der Öffentlichkeit präsentiert sich der Initiand mit seinen neu erworbenen Fähigkeiten – die Wandlung wird bezeugt. Dies ist eine Phase der Instabilität, der besondere Beachtung zukommen muss.

Während dem Ruf zu Beginn der Wandlung Bedeutung geschenkt wird, übersieht man leicht, dass es auch einen Ruf zurück in die Alltagswelt geben muss. Auch hier braucht es hütende Instanzen, die dem Initiand die Rückkehr schmackhaft machen. Und auch bei der Rückkehr muss er eine Grenze überschreiten, die weniger spektakulär aber ebenso folgenreich ist. Denn wer nicht wirklich entscheidet zurück zu kehren, kehrt nicht zurück, und fällt an den Ausgangspunkt zurück. Er vollendet weder die Initiatorische Gestalt noch seine Aufgabe.

Teil 4. Arbeitsinstrumente & Methoden

2.4.1 Methodenrepertoire

An den Grenzen der Logik hört zwar die Wissenschaft auf, nicht aber die Natur, die auch dort blüht, wohin noch keine Theorie gedrungen ist. (Carl Gustav Jung)

Die Systemische Erlebnispädagogik induziert einen Entwicklungsprozess beim Menschen, dessen zentrale Bühne nicht die Interaktion zwischen Erlebnispädagogen und Jugendlichen ist, sondern die Beziehung und das Wechselspiel zwischen Jugendlichen und Natur.

Die Methodenfelder der Systemischen Erlebnispädagogik sind:

- **Naturerfahrung**
- **Kreativtechniken**
- **Szenische Arbeit**
- **Rituelle Strukturen**

Das Methodenrepertoire wendet sich an die Handlungs-, Erfahrungs- und die schöpferische Kraft der Jugendlichen und ihren ästhetischen Sinn. Es nutzt die Wirkkraft der Natur. Ziel ist es, Ressourcen – auch unbewusste – sichtbar zu machen und neue Sichtweisen und Handlungsoptionen zu ermöglichen und in einem geschützten Rahmen zu erproben. Vor der Kreation einer Intervention stellt sich jedoch folgende Frage: Bietet der Rahmen die Möglichkeit, mit allen Elementen in Kontakt zu kommen? Welche elementare Hauptqualität birgt die Landschaft, die wir gewählt haben? Stimmt sie überein mit dem elementaren Profil des Auftrages oder des Anliegens des Jugendlichen? Folgt die erlebnispädagogische Intervention einer natürlichen Bewegung?

Kreative, ganzheitliche und handlungsorientierte Methoden kommen auch als Mittel der Zielfindung - wie der Reflexion- zum Einsatz. Sie setzt initiatorische Strukturen als Gestaltungselement von erlebnispädagogischen Einzeleinheiten bis zur Gestaltung eines gesamten Heimaufenthaltes ein. Die Umsetzung neuer Lernerfahrungen *in Sprache* erfolgt achtsam.

Naturerfahrung

Die in der Regel einfache und gesunde Lebensweise sowie vielfältige Sinneseindrücke tragen zu einer Verbesserung der allgemeinen körperlichen und physischen Verfassung bei. Wer lernt, sich in der Natur zu bewegen, von und mit ihr zu leben, schöpft Mut, Impulse und praktische Orientierung für das Leben in der Kultur. Weiter wird bei der metaphorischen Naturerfahrung versucht, eine bildliche Beziehung

zwischen dem Natur – und der Alltagswelt der Teilnehmer herzustellen. Dies hier sind nur zwei Beispiel aus den Elementen der Naturerfahrung, welche aufgeteilt wird, in vier Bereiche:

- Konkrete Naturerfahrung
- Metaphorische Naturerfahrung
- Energetische Naturerfahrung
- Spirituelle Naturerfahrung

Kreativtechniken

Unter Kreativtechniken werden gezielte, gestalterische Aktivitäten mit (Natur-) Materialien verstanden. Zu den Kreativtechniken zählen folgende Elemente: Linienarbeiten, Sozialer Kosmos, Raumgestaltungen, Skulpturen- und Symbolarbeit. Diese Mittel verhelfen, Freude am Schaffen und am Leben zu erleben und die Integration von persönlichen Anteilen zu fördern.

Szenische Arbeit

Unter dem Begriff des szenischen Arbeitens wird im systemisch- erlebnis-pädagogischen Handlungsfeld einfache bis hin zu komplexen Übungsformen in den vier Bereichen Rollenspiel, Skulpting, Aufstellung und Spotting verstanden. Ausgangspunkt ist oftmals eine Probleminszenierung. Mithilfe einer szenischen Arbeit machen wir uns sodann auf die Suche nach neuen Perspektiven oder Lösungen.

Rituelle Gestaltung

Rituale - vor welchem Hintergrund und mit welchem Ziel sie auch stehen- sind Mittel des Ausdrucks. Es sind Aktivitäten mit symbolischem Charakter, Handlungen die für etwas Anderes stehen. Die Grundbotschaft und Absicht jeder rituellen Gestaltung ist vom Respekt vor allem Lebendigen getragen.

Eine detaillierte Beschreibung ist dem Anhang unter *Vier Methodenfelder der Systemischen Erlebnispädagogik* beigelegt.

Anhang 6 •Seite 116

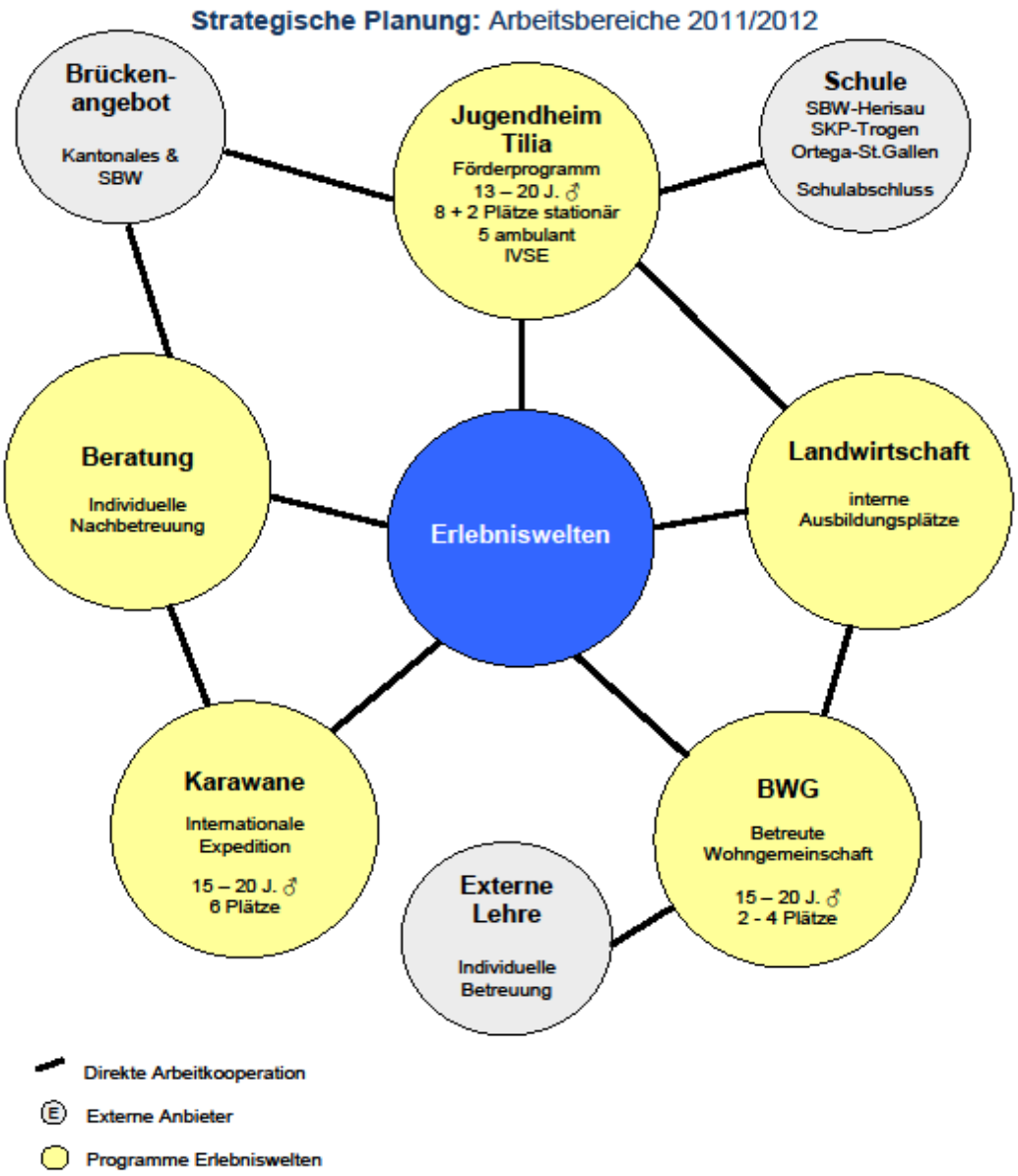
Teil 5. Im Handlungsfeld der Praxis

Im Folgenden Praxisteil wird Bezug genommen auf die von Andri Girsberger gegründete und geleitete Organisationen Erlebniswelten und das ZaEP - Zentrum für angewandte Erlebnispädagogik. In beiden Organisationen bildet die Systemische

Erlebnispädagogik das Gedankenfundament, auf welchem die Leitbilder aufgebaut sind. Es werden verschiedene Strukturen und Programme vorgestellt, welche die bisherigen Theorien und Annahmen der Systemischen Erlebnispädagogik verknüpfen und in der alltäglichen Arbeit mit verhaltensauffälligen Jugendlichen umsetzen. Die Jugendlichen sollen bei Erlebniswelten, als auch im ZaEP vorhandene Stärken und Ressourcen entdecken, lernen sie wertzuschätzen und gezielt zu nutzen.

2.5.1 Betriebsstruktur Erlebniswelten

Die Betriebsstruktur bei Erlebniswelten, umfasst Programmbausteine, welche aufeinander abgestimmt und lebensweltorientiert zum Einsatz kommen.



In Allen Programmen von Erlebniswelten arbeiten dieselben Mitarbeiter (BZP). Beziehungskonstanz → bedeutet der Jugendlichen wird von Eintritt bis Austritt unabhängig von seinem Programmaufbau von denselben Personen betreut.

Ein immer wieder kritisierter Aspekt an erlebnispädagogischen Organisationen, ist derjenige der Rückkehr. Was geschieht dann? Erlebniswelten versucht dieser Frage eine *vorläufige* Antwort zu geben (vorläufig da Erlebniswelten in Entwicklung und Veränderung ist und bleibt). Den Jugendlichen bei Erlebniswelten stehen bei Eintritt oder nach der Rückkehr einer erlebnispädagogischen Expedition (z.B. Karawane) folgende Angebote zur Verfügung:

- Eintritt ins Jugendheim mit den Möglichkeiten einer internen oder externen Lehre, Schulbesuch auf Oberstufenniveau oder der Besuch des internen Förderprogrammes
- Eintritt in eine Betreute Aussenwohngruppe in einer der Nachbargemeinden
- systemübergreifende Nachbetreuung bei einer Rückkehr nach Hause oder bei
- einer Platzierung in einer unserer Partnerinstitutionen

2.5.2 Förderprogramm im Jugendheim Tilia

Der konzeptionelle Schwerpunkt im Förderprogramm im Jugendheim Tilia liegt in der Arbeit mit der Natur. Die Erlebnispädagogik bildet mit dem Arbeitstraining, durchgeführt auf unserem biologisch geführten Landwirtschaftshof mit Kühen, Pferden, Schafen und der Pflege eines Gemüsegartens, das pädagogische Rahmenprogramm. Weitere Programme wie Hauswirtschaft, Berufskunde, Milieugruppe, Naturlabor (experimentelles und alchemistisches Arbeiten in und mit der Natur) und die Kreativa (kreatives, am Prozess orientiertes, szenisches und gestalterisches Arbeiten) ergänzen das Förderprogramm. Bei schulpflichtigen Jugendlichen oder bei Jugendlichen in der Lehre wird das Förderprogramm durch den Lehrplan ersetzt, ausgenommen dabei sind einzelne Teile der Erlebnispädagogik und die der Psychotherapie.

Die Jugendlichen bekommen die Möglichkeit, sich selbst wahrzunehmen, kennenzulernen und sich selbst einzuschätzen, mit all den eigenen Stärken und Schwächen, um die eigene Position im persönlichen wie gesellschaftlichen Umfeld finden und einnehmen zu können. Unsere Zielsetzung im Rahmen einer Gesamtkonzeption ist deshalb, für die Jugendlichen ein Arrangement komplexer Erfahrungsmöglichkeiten in den verschiedenen Bereichen der Heimerziehung zu schaffen.

2.5.3 Erlebnispädagogische Programme bei Erlebniswelten

Die erlebnispädagogischen Programme bei Erlebniswelten werden unter der Leitung von Andri Girsberger entwickelt, durchgeführt und evaluiert.

Praxisbeispiel 1

Neben einer wöchentlichen Strukturierung im Förderwochenplan werden die mehrtägigen erlebnispädagogischen Projekte im Jahresplan gegliedert. Drei Mal im Jahr gehen wir auf eine mehrwöchige Expedition, welche im In- und Ausland durchgeführt wird. Diese Reisen werden an Orten durchgeführt, welche allen Teilnehmern (also den Jugendlichen und den Betreuern) unbekannt sind. Die meisten Projektinhalte werden nicht im Vorfeld geplant, einzig das Medium wie z.B. Kanu, Klettern, Trekken sowie der Startort wird von der Lagerleitung im Vorfeld bestimmt. Somit bleibt eine Prozessorientierung im Programm sichergestellt.

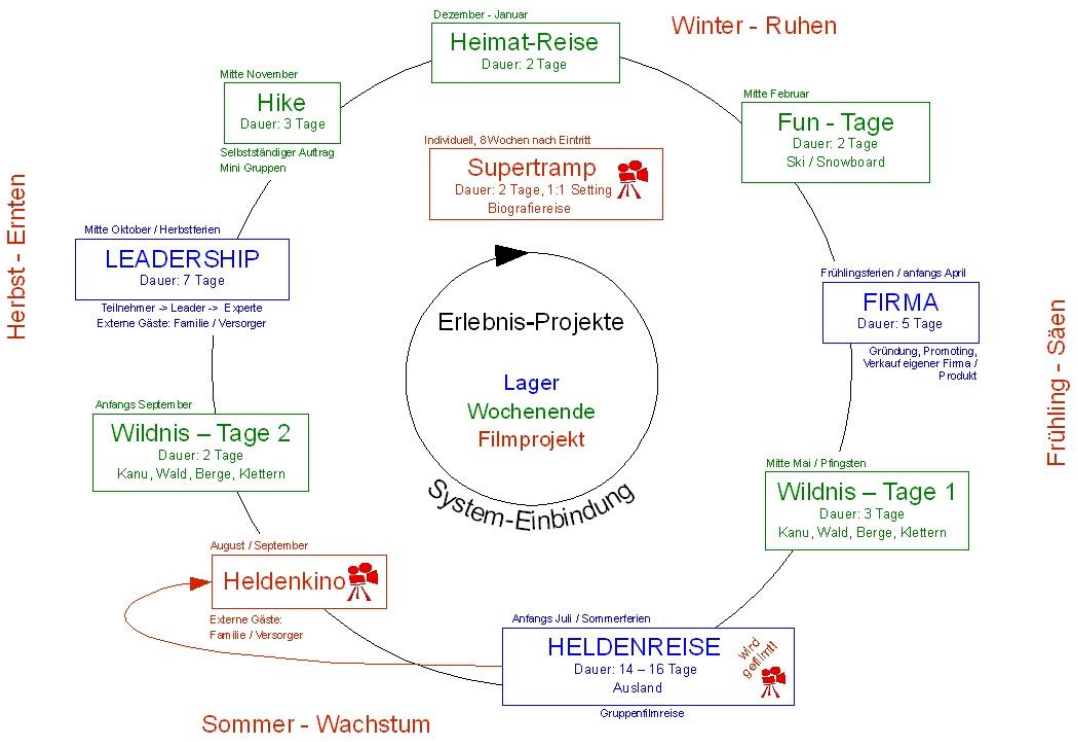
Sämtliche Programmeinheiten haben sich an folgenden Kriterien auszurichten:

- Herausfordernde Aufgabenstellung
- Strukturen, die ein Maximum an Autonomie in der Gruppe ermöglichen
- Vielfältige Erfahrungsmöglichkeiten durch wechselnde Settings
- Lebensweltbezogen und öffentlichkeitswirksam

Die Jugendlichen erhalten die Möglichkeit an der Planung, Vorbereitung und Durchführung einzelner Projekte mitzuwirken und eigene Ideen zu verwirklichen. Für die Bereitschaft sich aktiv in die Projekte mit einzubringen und neue Lernschritte zu wagen, ist dies ein wesentlicher Schritt. Es gilt immer wieder zu bedenken, dass mehr als die Hälfte, der bei Erlebniswelten platzierten Jugendlichen nicht freiwillig am Programm teilnimmt (Platzierungen durch Straf- oder Zivilrechtsbehörden). Die Arbeit mit Widerständen und das Vorhandensein einer mangelnden Compliance (Bereitschaft zur Zusammenarbeit) ist zu erwarten.

Die Gestaltung und Strukturierung des Programmes und der Arbeitsbeziehung setzt im Umgang mit den Jugendlichen ein hohes Mass an pädagogischer Flexibilität und Durchhaltekraft, Einfühlungsvermögen, und Führungsfähigkeit bei allen Mitarbeitern voraus. Neben dem Verständnis der Beziehung zwischen Pädagogen und Jugendlichen, soll auch die Beziehung des Jugendlichen zu sich selbst und seiner Umwelt berücksichtigt werden. Bei der Entwicklung der Programme ist es wichtig, bestehende Annahmen und (Gedanken-) Barrieren verlassen zu können, und mit dem Team und den Jugendlichen auf eine Entdeckungsreise zu gehen. Die hier vorgestellten Pilotprojekte sollen sich im gleichen Masse an der Lebenswelt der Jugendlichen orientieren, wie sich die Jugendlichen auf neue Erfahrungsbahnen begeben müssen. Der Systemeinbindung wird besonders viel Aufmerksamkeit geschenkt; ist nicht zuletzt der Transfer in den Alltag – und dieser ist als wesentlichstes Ziel der erlebnispädagogischen Arbeit zu verstehen – direkt davon abhängig.

Der Jahreszyklus bei Erlebniswelten, wird in der Grafik dargestellt und im Anschluss erläutert.



Frühling = Säen

- Firma

  Zu Beginn des Jahreszyklus, starten die Jugendlichen mit einem erlebnispädagogischen Setting, welches die wenigsten Personen mit der Erlebnispädagogik in Verbindung bringen: Die Jugendlichen bekommen an einer Inputveranstaltung eines Wirtschaftsexperten die notwendigen Skills für eine Firmengründung vermittelt. Danach wird Ihnen ein Coach für die kommende Projektarbeit, die Firma, zur Seite gestellt. Die Jugendlichen bekommen ein Startkapital zugeteilt, mit welchem sie eine Firma gründen, ein eigenes Produkt vermarkten und einen Gewinn an welchem sie direkt beteiligt sind, verdienen sollen. Mögliche Projekte: eigene Auto- Waschstrasse (wobei der Body die Maschine ersetzt), Skateboard – T-Shirts Internet Versand etc.

- Wildnistage I

  Bereitet methodisch und inhaltlich auf die geplante Heldenreise im Sommer vor.

Sommer = Wachstum

- Heldenreise

  Ist das längste Projekt. Wir begeben uns auf eine Talentsuche unter dem Namen der Heldenreise (Monomythos). Wir betreten dabei Naturräume im gesamten europäischen Raum. Die Heldenreise orientiert sich am Gruppenprozess und den im Vorhinein festgelegten individuellen Zielen der Jugendlichen. Die gesamte Heldenreise wird mittels Filmkamera festgehalten

und nach Rückkehr einem ausgewählten Publikum, bestehend aus Versorgern, Eltern und weiteren Angehörigen im Heldenkino vorgestellt. Die gewonnen Erfahrungen können in das Herkunftssystem zurückgeführt werden, da dieses die einzelnen Lernschritte in der Heldenreise nachverfolgen kann.

Herbst = Ernte

- Wildnistage II

  Bereitet methodisch und inhaltlich auf die geplante Leadership - Woche vor.

- Leadership

  Die Leadership Woche baut sich aus drei aufeinander bauenden Teilen zusammen: 1: Die Jugendlichen befinden sich zwei Tage im Teilnehmerstatus. Ein durch Mitarbeiter vorbereitetes Programm (wie Kanufahren oder Klettern) wird mit den Jugendlichen durchgeführt. 2. Status Lernender: Den Jugendlichen wird in den nächsten drei Tagen, das gesamte Know How wie Grundtechnik, Sicherheitsverhalten, Moderation etc. dass sie für die Anleitung eines erlebnispädagogischen Programmes, wie sie es in den ersten beiden Tagen erlebten, beigebracht. 3. Status experte: Versorger, Freunde, Bekannte und Verwandte der Jugendlichen werden eingeladen. Die Jugendlichen führen ihre Gäste in Alleinregie durch ein zweitägiges erlebnispädagogisches Programm.

Winter = Ruhen

- Hike

  Die Jugendlichen werden in Kleingruppen aufgeteilt. In diesen Gruppen sind sie die nächsten Tage unterwegs und haben gemeinsam unbekannte Aufgaben zu lösen. Die Jugendlichen werden alleine mit allen möglichen Transportmitteln (welche sie selbst wählen) durch verschiedene Natur- und Sozialräume geschickt. Sie müssen sich ungewöhnlichen Aufgaben stellen, welche sie jeweils per Brief, Telefonat, Schatzkarte oder durch einen unbekannten Agenten vermittelt bekommen.

- Heimatreise

  Jeder Jugendliche der Gruppe, stellt auf dieser Reise, allen anderen Jugendlichen ein Stückchen seiner eigenen Heimat vor. Welchen Teil der Heimat der Jugendliche seinen Kameraden präsentieren will, ist ihm überlassen. So besichtigen wir Fussballstadien, Burgruinen, Seelandschaften, Kebab Stände und vieles mehr.

- Funtage

  Die Funtage bilden den Abschluss des Zyklus. Wir lassen uns verwöhnen von paudrigem Schnee und steilen Abhängen. Wir testen unsere Skis, Snowboards oder Schlitten an den spannendsten Skigebieten in der Schweiz.

2.5.4 Erlebnispädagogische Programme im ZaEP

Die erlebnispädagogischen Programme im ZaEP – Zentrum für angewandte Erlebnispädagogik – werden unter der Leitung von Andri Girsberger entwickelt, durchgeführt und evaluiert.

Das ZaEP ist eine Partnerinstitution von Erlebniswelten, welche sich u.a. auf erlebnispädagogische kurz- und Langzeitprojekte im Ausland spezialisiert hat. Sämtlichen Jugendlichen, welche an einem Programm am ZaEP teilnehmen, steht nach der Rückkehr ein Anschlussprogramm bei Erlebniswelten zur Verfügung.

Das ZaEP ist zunächst einmal, gegenüber dem Heimalltag, ein andersartig strukturiertes Lernfeld, wenngleich auch eine geplante pädagogische Intervention. Das ZaEP begleitet dabei Jugendliche in Projekten, bei welchen Jugendliche und Betreuer *gleich gehen.* Die *Steuerverantwortung* liegt dabei bei den Jugendlichen und nicht beim Pädagogen.

Praxisbeispiel 2

Supertramp: In einer 1:1 Begleitung wird einem Jugendlichen die Möglichkeit gegeben, seinen eigenen Film zu drehen, seine Lebensgeschichte aufzuzeichnen, ihr auf den Grund zu gehen oder diese neu zu schreiben. Die pädagogische (Haupt-) Begleitung ist die Kamera. Die Vorproduktion, das Drehbuch, die Dreharbeiten, der Filmschnitt und die Vorführung sind geprägt von der Idee eines eigenen Filmes. Der Film soll eine Neuorientierung, einen Wandel festhalten. Das Produkt Film an sich unterstreicht die Bedeutsamkeit für den Jugendlichen, denn es ist sein Film, seine Lebensgeschichte.

Das Supertramp-Konzept ist dem Anhang beigefügt.

Anhang 7 •Seite 122

Praxisbeispiel 3

Karawane: Die Karawane ist eine Rucksackexpedition mit einer Gruppe Jugendlicher, welche während Wochen durch die verschiedensten Sozial- und Naturlandschaften Europas zieht. Es gilt der Grundsatz: Alles was an Geld benötigt wird, muss selbst verdient werden. Die Gruppe entscheidet unter Berücksichtigung bestimmter *Spielregeln* die Routen und Transportmittel, die Rastplätze, die zu erledigenden Aufgaben und alle weiteren organisatorischen Einzelheiten.

Der Wechsel zwischen dem Naturraum (Wildnis) und dem Sozial- und Kulturraum ist eine permanente Bewegung. Die Jugendlichen bekommen die Möglichkeit, das in der Natur erfahrene und erlernte in der Zivilisation umzusetzen und natürlich auch umgekehrt. Für die einen liegt die Komfortzone dabei in der Stadt für die andere in der Wildnis. Diesem Aspekt der Balance soll Rechnung getragen werden.

Das Karawane-Konzept ist dem Anhang beigefügt.

Anhang 8 •Seite 128

Teil 6. Themenspezifische Reflexion und persönliche Gedanken

2.6.1 Konsequenzen und Anknüpfungspunkte

Nach den Grundsätzen der Lern- und Motivationstheorie, der Betrachtung des Risikoverhaltens bei Jugendlichen und der Ausgangslage, dass die zirkuläre Abfolge der initiatorischen Gestaltung bei einer Wandlung immer durchlaufen wird, müssen unsere Bestrebungen dorthin führen, diese Erkenntnis in unsere alltägliche Arbeit mit den Jugendlichen zu integrieren.

Erziehung impliziert das aktive Bereitstellen von Möglichkeiten, Veränderungen herbeizuführen oder zu gestalten. Die Erlebnispädagogik hat das Ziel, diese Möglichkeiten aufzuzeigen und Veränderungsprozesse steuerbar zu machen. Es gibt eine Reihe von Möglichkeiten der Einflussnahme auf Verhalten. Sei es nun im Hinblick auf Wissenserwerb, Sozialisation oder Verhaltensänderungen im Laufe der Entwicklung. Veränderung ist determiniert hinsichtlich der genetischen Anlagen und der unkalkulierbaren Einflüsse der Umwelt. Das Individuum muss *bereit* und biologisch kompetent sein, Wissen anzunehmen und Veränderungen zuzulassen. Bei Jugendlichen, welche auch nach einer Angewöhnungsphase (bei Erlebniswelten ca. 3 Monate) nicht bereit sind, auf die Beziehungsangebote und die damit verbundene Programme einzusteigen, gibt eine weitere Zusammenarbeit mit erlebnis-pädagogischen Ansätzen wenig Sinn. Die Betreuungspersonen müssen hingegen kompetent sein, hinsichtlich der Bereitstellung von Situationen, die Lernen erst ermöglichen.

2.6.2 Handlungsaxiome

- Persönliche Lebensziele der Jugendlichen sind die tragenden Elemente jeder erlebnispädagogischen Struktur.

- Jugendliche, die ihre Talente optimal einsetzen und weiter entwickeln können, zeigen ein höheres Mass an Kreativität, schaffen aus eigenem Antrieb Neues und Ungewohntes. Der Schlüsselbegriff liegt hier in der *erfahrenen Freiheit.* Der Jugendliche soll nicht eingeengt werden. Er soll selber die Möglichkeit bekommen, auszutesten und zu erfahren.
- Der Erlebnispädagoge muss sich mit den Motiven jedes einzelnen Jugendlichen befassen. In den Bedürfnissen und Motiven des Jugendlichen liegt die Ressource, Fähigkeit und das Potenzial.
- Die Jugendlichen sollen so gefördert werden, dass sie ihre Talente und Ressourcen optimal einsetzen können.
- Konsequente Zielorientierung. Stete Besinnung mit welchem Selbstauftrag bewegt sich der Jugendliche in diesem Prozess. Unter Umständen gegen den Willen des Jugendlichen, jedoch nur solange, wie der Auftrag im Zielkontext liegt.
- Bewegung zwischen Autonomie und der Verknüpfung zur Aussenwelt; der Jugendliche soll neue Informationen über sich selbst erhalten.
- Settings mit möglichst viel verschiedenen Perspektiven ermöglichen; dies führt zu Vernetzung und Verkoppelung, was Austausch und damit Informationsfluss zur Folge hat.
- Leadership – Prinzip. Erfahrung des Weitergebens; Lernen durch Lehren.
- Dem Abschluss wie der Beendigung der Arbeitsbeziehung wird viel Aufmerksamkeit geschenkt. Es ist Zeit der Ehre und der Freude.

2.6.3 Nutzen und Wirkung der Erlebnispädagogik

Erlebnis und Wandlung ist zweierlei

Allzu leicht gibt sich der Mensch der Illusion hin, dass das, was er in einer Sternstunde des Lebens erfuhr, schon unverlierbarer Besitz ist, und dass er selbst allein Kraft solchen Erlebens ein anderer geworden. Doch auch ein Erlebnis, das den Menschen in der Tiefe erschüttert und für einen Augenblick einen wie eine Sternschnuppe erleuchten lässt, versandet im Raum sentimentaler Erinnerung, wenn es nicht zum verpflichtenden Anstoss eines Neuwerdens wird, um das der Mensch sich in unablässigem Üben selber bemüht. Geschieht dies nicht, dann wird auch dem Jugendlichen, unausweichlich die schmerzliche Erfahrung zuteil, dass er der Alte geblieben. So muss gerade der Jugendliche, in dem die grosse Sehnsucht erwacht ist, erkennen, dass Erlebnis und Wandlung zweierlei ist. Dieser Tatsache muss sich auch die Erlebnispädagogik stellen. Wenn wir uns die verschiedenen Modelle der Erlebnispädagogik unter diesem Aspekt vor Augen halten, so bemerken wir, dass die Unterscheidung der Ansätze auch darin liegt, dass das Verhältnis zwischen Erlebnis

und Wandlung unterschiedlich gestaltet ist. *(vgl.* Anhang; *Arbeitsansätze der Erlebnispädagogik)*

Eine in den USA unter dem Titel *a quantitative analysis of three teaching styles* (Journal of Experiential Education. Mai 1995. Boulder. USA) durchgeführte Studie hat gezeigt, dass das Besprechen von Erlebnissen Lerneffekte nicht erhöht, sondern eher beeinträchtigt. Scheinbar wird dabei Wichtiges zerredet, verzerrt und / oder überdeckt. Diese Untersuchung sagen nicht etwas über den Wert von Sprache als Lerninstrument aus, wohl aber über die Qualität, mit der Sprache im pädagogischen Kontext oft eingesetzt wird. Unter dem Motto *reden kann ja jeder,* werden Sozialpädagogen, Lehrer und andere Bildungsbeauftragte auf *ihre* Jugendlichen losgelassen. Dass dieses Reden dann nicht selten in unfruchtbaren Ratschlägen und Belehrungen endet, auf die mit unterschiedlichen Formen von Widerstand reagiert wird, wundert nicht. Wenn die Sprache als bewusstseins- sprich wandlungsförderndes Mittel im Rahmen der klassischen Erlebnispädagogik versagt, dann hat dies wenig mit Wörtern zu tun, sondern mit der mangelnden Ausbildung und Sensibilisierung im Umgang mit ihnen. Das dritte Kapitel dieser Arbeit widmet sich dieser Sprach – Begleitung.

Erwartungspotenzial

Das Erwartungspotenzial an die Möglichkeiten und insbesondere die Erfolgsaussichten der erlebnispädagogischen Maßnahmen werden unverhältnismäßig hoch angesetzt und dies, obwohl überproportional schwierige Jugendliche dort anzutreffen sind.

In den erlebnispädagogischen Projekten werden vor allem Jungen (78%) vorgefunden. Der Anteil erlebnispädagogischer Maßnahmen an allen Hilfen zur Erziehung ist mit 2,2% relativ gering. Der Erlebnispädagogik gingen als andere Erziehungshilfe vor allem Heimerziehung (74% aller Fälle), aber auch Aufenthalte in der Jugendpsychiatrie (21%) voraus (Mehrfachnennungen möglich). Wenn die Jugendlichen aus der Jugendpsychiatrie in eine Maßnahme der Erlebnispädagogik wechselten, dann zeigte sich mit 40% die Abbruchsquote als besonders hoch. Nach Einschätzung der Jugendämter haben Gewalt- und Suchtprobleme den Verlauf einer Maßnahme besonders negativ beeinflussen können. Es folgen mit einigem Abstand Probleme, die mit einem Wechsel der Betreuer, der Gruppensituation, den Rahmenbedingungen durch den Träger, aber auch mit der Einstellung der Eltern verbunden sind.

Demgegenüber wird als überaus wichtig für einen positiven Verlauf das Beziehungsverhältnis zu den Betreuern, die Gelegenheit, wichtige Erfahrungen zu sammeln, die Gruppensituation, der Umgang mit Konflikten und das soziale Lernen sowie das Testen der eigenen Fähigkeiten genannt (vgl. Klawe & Bräuer 2001, S. 15 & 16). Darüber hinaus zeigen die Ergebnisse der Studie deutlich, dass die Wirksamkeit erlebnispädagogischer Maßnahmen umso höher ist, je früher sie zur Anwendung kommt. Dies spricht vor allem für Erlebnispädagogik als Gestaltungselement des Heimalltags.

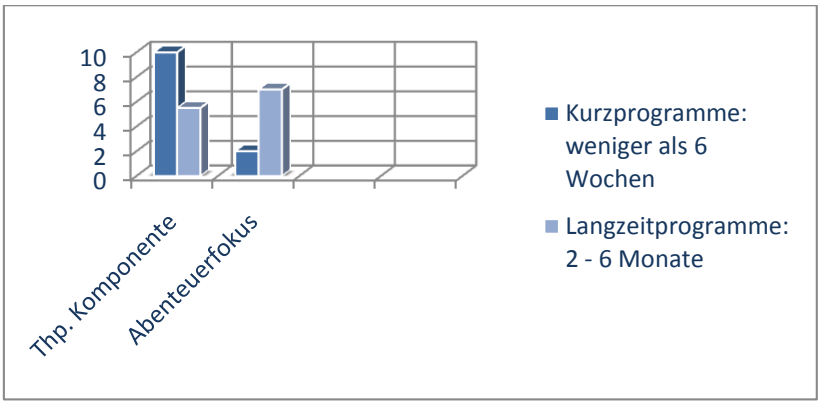
Weitere ausführliche Datenerhebungen zur Erlebnispädagogik sind dem Anhang unter *Evaluationsstudie Erlebnispädagogik* beigelegt.

Anhang 9 • Seite 132

Zur Wirkungsorientierung bei strafffälligen Jugendlichen

Unter den Ansätzen, welche körperliche Herausforderungen als Mittel zur Gewaltprävention nutzen, sind die sogenannten Wilderness-Programme am besten evaluiert. Bei solchen Programmen absolvieren delinquente Jugendliche ein intensives Programm von physischen Aktivitäten wie Bergsteigen oder Wandern, wobei gleichzeitig mit den Jugendlichen therapeutisch gearbeitet wird. Wilson und Lipsey haben 22 Studien zur Wirksamkeit solcher Programme gefunden und deren Ergebnisse in einer Meta-Analyse zusammengefasst. Sie kommen zum Schluss, dass die Programme insgesamt einen statistisch abgesicherten positiven Effekt auf die Rückfallrate von straffälligen Jugendlichen haben. Im Weiteren fanden sie, dass eher kurze Programme (weniger als 6 Wochen) und vor allem Programme mit einer klar definierten therapeutischen Komponente positive Effekte hatten, während Programme, die sich nur auf die Abenteuer- und Erlebniskomponente ausrichten, in Kurzprogrammen wirkungslos bleiben und erst nach längerer Dauer (mehr als zwei Monate) Wirkung zeigen. (vgl. Wilson und Lipsey, 2003, S. 136-149)

Evaluation Wilderness Programme (vgl. Wilson und Lipsey)



Die von Wilson und Lipsey vorgenommene Unterscheidung der Wirksamkeit, einer erlebnispädagogischen Expedition ist im Bezug auf die Länge aussagekräftig. Der Aspekt der therapeutischen Komponente im Vergleich zur Abenteuerkomponente fällt hier unscharf aus. Wann ist ein Programm therapeutisch, wann nicht?

Eine Detailanalyse, welche hier eine genaue Unterscheidung vornimmt ist dem Anhang unter *a quantitative analysis of three teaching styles* beigelegt.

Anhang 3 •Seite 107

2.6.4 Dankeschön an Mutter Erde

Die mehrjährige Arbeit mit delinquenten Jugendlichen im Naturraum bestärkt mich in den Bestrebungen, das Wagnis von erlebnispädagogischen Projekten immer wieder aufs Neue durchzuführen. Dies für die einzelnen Menschen, für das Fortbestehen alternativer, den Menschen gewinnbringenden Interventionsmethoden und nicht zuletzt auch für mich selbst. Mehrere Wochen mit Jugendlichen unterwegs zu sein ist anstrengend und bedeutet oftmals auch Konfrontation. Immer wieder befindet sich die eigene Flexibilität, Gelassenheit und das Durchsetzungsvermögen auf dem Prüfstand. Die Zeit und das Engagement, das man investiert, ist immer mehr als das Geld, das man verdient. Und wenn ich am Ende einer Expedition nach Hause komme, bin ich oft erschöpft. Erst jedoch diese Arbeit, draußen unterwegs in der Natur verschafft mir auf eine tiefe Art und Weise Befriedigung.

Über Gefühle und Befindlichkeiten stellt der Mensch eine Beziehung zur Natur erst her. Wie auch immer das Verhältnis des Menschen zur Natur kulturell-gesellschaftlich bestimmt ist und individuell erlebt wird, es hat immer eine emotionale Qualität.

- Der Mensch, ein Naturwesen

  „Der Mensch ist nicht außer der Natur, er kann nur in ihr existieren“. Dieser Satz stammt von Evolutionstheoretiker Hubert Markel. Er macht damit deutlich, dass die Beziehung des Menschen zur Natur maßgeblich von seiner Abhängigkeit zu ihr gekennzeichnet ist. Der Mensch ist ein Naturwesen und somit immer abhängig von der Natur. Von ihrem Zustand hängt sein Überleben ab. Danach steht alles Lebendige auf der Erde in gegenseitiger Abhängigkeit. Das heißt für den Menschen, egal wie er im Bezug auf seine Umwelt handelt, es wird immer auf ihn selbst zurückfallen. Diese gerade und klare Konsequenz macht die Natur meines Erachtens zur Mutter jeder Pädagogik.

- Orientierung

  Die Natur legt uns die Existenz einer sinnvollen Ordnung der Dinge, eines größeren Zusammenhangs und einer Sinnhaftigkeit nahe. Aus dem Verhältnis zur Natur, können Menschen wichtige Sinnbezüge für ihr Dasein gewinnen. Das Erleben von Natur kann beim Erkennen des eigenen Standpunktes in der Welt helfen. Diese Sinnhaftigkeit kann Jugendlichen eine wichtige Orientierungshilfe auf der Suche nach ihrem Weg sein. Viele Abläufe in der Natur sind immer gleich und folgen einem festen Rhythmus: Auf den Tag folgt die Nacht, auf den Frühling folgte der Sommer, auf die Ebbe folgt die Flut. Diese Kontinuität von Abläufen und Naturgesetzen, kann nicht nur Orientierung, sondern auch Sicherheit geben. Gerade in einer Generation, in der nichts sicher ist und alles einem ständigen und

schnellen Wechsel unterliegt, können (initiatorische) Erlebnisse in der Natur Verlässlichkeit und Stabilität spenden.

- Beständigkeit und Kontinuität

  In der Natur können Jugendliche viele Abenteuer erleben und zwar real, nicht virtuell. In der Natur steht man oft vor unvorhergesehenen Ereignissen. Das kann ein plötzlich eintretendes Gewitter sein, ein Reh, das im Wald plötzlich vor einem steht, oder ein Wanderweg, der plötzlich aufhört und uns dazu zwingt querfeldein zu gehen. Häufig wechselnde und überraschende Situationen sind Auslöser für unterschiedliche Erfahrungen und Reaktionen, durch die psychisch-emotionale Lernprozesse verstärkt und unterstützt werden. Dieser Aspekt kann auch maßgeblich zum Sozialverhalten einer Gruppe beitragen. Existieren bei Erlebnissen reale Gefahren, begegnet man diesen in der Regel mit mehr Achtsamkeit. Die Gruppe muss darauf achten, dass alle zusammen bleiben und niemand verloren geht, sich gegenseitig auf Hindernisse aufmerksam machen und für andere mitdenken. Das Besondere des Abenteuers im Freien ist, dass die Natur zugleicht Beständigkeit und Kontinuität in sich birgt. Sie ist ständig neu (z.B. der Wechsel der Jahreszeiten), und doch bietet sie die Erfahrung von Verlässlichkeit und Sicherheit. Das Abenteuer kann Jugendlichen die Möglichkeit geben, sich selbst neu zu erleben und sich dabei frei und lebendig zu fühlen.

- Raum für die Begegnung

  In der Natur finden wir Entspannung und Gelassenheit, weil es sich dort als überflüssig erweist, Situationen zu kontrollieren. Die Natur ist nicht kontrollierbar und doch können wir uns sicher in ihr bewegen. Das Loslassen der Illusion vollständiger menschlicher Kontrolle hat einen erleichternden Charakter. Es erlaubt uns in der Folge eine intensivere Wahrnehmung unserer Selbst und unserer Umgebung. In einer stressfreien Umgebung zu sein, in welcher keine Ablenkung von außen uns hindert, unseren Gefühlen nach zu spüren, ist eine wichtige Voraussetzung dafür, Zeit und Muße zu finden, sich mit sich selbst auseinander zu setzten. Die Natur bietet in diesem Zusammenhang einen Raum für die Begegnung mit der eigenen Persönlichkeit.

Kapitel 3: Sprache

Sprache der Systemischen Erlebnispädagogik

Teil 1. Einleitung

3.1.1 Intro

In den Pionierjahren der Erlebnispädagogik vor 100 Jahren galt die Sprache noch als eine Art Feind der Handlungsorientierung. Jene Modelle mit Namen wie „the mountains speak for themselves“ oder „Handeln statt Reden“ konnten jedoch nicht wirklich überzeugen, sodann wurde die Sprache als unverzichtbares methodisches Instrument mit dem Nachfolgemodell „action and reflection“ in der späteren Erlebnispädagogik wieder eingeführt. Nur, es zeigt sich, dass reflektierendes Reden über das Erlebte, die Erkentnis nicht zwingend verfestigt, ja schlimmer noch, es mitunter sogar schwächt und verführt.

Sprache als ein zentrales Element jeder Pädagogik, und auch der Erlebnispädagogik muss geschult und trainiert sein.

3.1.2 Hypothese

Die Tatsachen gehören alle nur zur Aufgabe, nicht zur Lösung. (Ludwig Wittgenstein)

Worte waren ursprünglich Zauber …

Sprache wird in der Erlebnispädagogik eingesetzt für Führungsinterventionen, für Zielarbeit und Metaphernbildung, für die logistische Organisation, für die Installierung von Sicherheit, für den Transfer und für die Evaluation.

Sprache ist, gut eingesetzt ein wertvolles Gut, dass der professionellen Begegnung von Menschen Orientierung, Halt und Sinn aber auch Originalität und Profil verleiht.

Dies im gemeinsamen Dialog über das alltägliche, im Moment einer Krise oder beim Forschen spezieller Fragestellungen. Sprache kann Türen öffnen, Verstehen fördern oder eine Brücke zur nächsten sinnvollen Handlung bauen. Im idealen Fall sorgt die Sprache dafür, dass das worum es geht, in einer wertschätzenden Atmosphäre zum Ausdruck kommt und daraus neue Perspektiven gewonnen werden können.

Teil 2. Grundlagen

3.2.1 Einladung ins Abenteuerland

Sprache sollte im Geist des Menschen ein Feuer entzünden, es mit Sehnsucht, Vergnügen und Neugier erfüllen. (Philip Pullman)

Die Erlebnispädagogik wurde einmal erfunden, um Sprache zu überwinden oder ihr zumindest eine „Schwester“, die Handlung, zu geben. Seit Kurt Hahn die erste Schule eröffnete, ist mehr als ein Jahrhundert vergangen. Die Wissenschaft der Pädagogik entwickelte sich, Lernkonzepte, Haltungen und Richtlinien haben sich verändert bzw. sie wurden veränderten Anforderungen und Kontexten angepasst.

In der methodischen und didaktischen Diskussion der Geisteswissenschaften haben sich Paradigmenwechsel vollzogen, welche die Erlebnispädagogik beeinflussten. In den Arbeitsbereichen der Pädagogik und Psychologie veränderten diese Entwicklungen immer auch die Beziehung zwischen Aufseher, Betreuer oder Lehrer zu den Jugendlichen. Kurt Hahn, Begründer der „modernen“ Erlebnispädagogik ging, dem Zeitgeist entsprechend, humanistische Wege, indem er seine Schüler zu Selbstverantwortung erzog. Die Erwachsenen – Kind Beziehung wurde gegenüber behavioristischen Konzepten deutlich kooperativer. Dies war keinesfalls ein Verzicht auf Sprache, sondern in erster Linie die Einnahme einer anderen Haltung.

Und nun heute: wir gehen mit unseren Jugendlichen vom bekannten (Sprach-) Weg ab, querfeldein, oft sogar durch das Unterholz des Waldes. Wir Erlebnispädagogen bleiben nicht mehr als Wegweiser am Rande des (verstehenden) Waldes stehen, sondern tauchen mit den Jugendlichen ins Dickicht ab. Uns erwarten mannigfaltige Erfahrungsmöglichkeiten, neue (Ideen-) Wege können entdeckt und begangen werden. Es eröffnet sich aber auch die Gefahr der Sackgassen und Verirrungen. Wir sind ein Teil des Systems des Jugendlichen, sogar ein sehr wesentlicher, jener, der das Ziel in den Augen behält und damit die Richtung massgeblich mitbestimmt. Der rote Faden ist der Auftrag, zur Verständigung nutzen wir die Sprache, die im Gesträuch viel deutlicher in den Vordergrund tritt und bestätigt was sie ist: ein wesentliches Medium der erlebnispädagogischen Arbeit.

Oft wird in diesem Zusammenhang auch von der Neugierde gesprochen. Die Neugierde gilt als ein natürlicher Kompass für das Aufspüren des Richtigen Weges von

neuem Land. Gemeint ist eine hinwendende Neugier, also eine Neugier, die sich in erster Linie für das Dort interessiert. Durch dieses Interesse wird unserem Gegenüber ermöglicht, sich selbst zu entdecken und somit zu lernen. Und um das sollte es im pädagogischen Handeln und Gespräch ja vorerst gehen: dass der Jugendliche mehr über sich und die Welt erfährt. Am spannendsten ist es wohl, wenn sich jemand die Zeit nimmt, zusammen neues Abenteuerland zu entdecken.

3.2.2 Gemeinsam in der Wüste

Etwas wissen, aber niemand verstehen, ist das Wüste? Die Frage des Sohnes an den Vater. Der Vater antwortet: Ja, das ist Wüste, wie du es verstehst. Der Sohn wiederum fragt: Wie verstehst du das Wort Wüste? Darauf der Vater: Wüste ist ein Wort, das mir zeigt, wo ich lande, wenn ich anfange, dich zu belehren.
(Ernst Herhaus)

Das Zaubermittel in der systemischen Sprachführung wird als die Haltung des „Nicht-Wissens“ beschrieben. Nur wer nicht weiss, ist neugierig, stellt Fragen, geht auf Erkundungstour, lässt den anderen die Welt beschreiben und erzählen, was er weiss (obwohl er oft gar nicht wusste, dass er weiss …). Aktives Hinhören und Hinschauen auf das, was die Menschen erzählen, wie sie es tun, welche Welt sie dabei erschaffen, das gehört zu den wichtigsten Basiskompetenzen in der Sprachbegleitung.

Astrid Habiba Kreszmeier führt dazu aus (Astrid Habiba Kreszmeier, Vorlesung & Manuskript 2005):

„Eines der wundersamen Merkmale der menschlichen Sprache ist ihre Kraft, in einem abstrakten Raum Bilder und Eindrücke zu kreieren und mit ihnen zu operieren, als wären sie konkrete Gegenstände. Sie erschafft parallel und in ständiger Rückkoppelung zur physikalischen Existenz, eine unsichtbare Schicht, in der sich der Grossteil unserer menschlichen Bewegung selbstverständlich *abspielt*. Die menschliche Sprache ermöglicht auch ein flexibles Reisen *zwischen* den Zeiten. Die Erinnerungskraft kann uns in vergangene, die Vorstellungskraft in mögliche zukünftige Zeiten versetzen und die Sprache wird darüber hüten, dass die Geschichten dieser Reisen einen *Sinn* ergeben. Jene Geschichten, die durch unser beständiges Zeitreisen freilich höchst selektiv, aber in jedem Fall kunstvoll konstruiert, entstehen, sind die Basis und der Rahmen für das, was unser Selbstbewusstsein und unsere Identität ausmacht. Ich bin der ich bin, und erlebe das was ich erlebe. … ich bin die Geschichte, aber auch alles, was mir begegnet, dem ich verbunden bin, gehört zu dieser Geschichte. … Was ich im Kern sagen wollte ist, dass die Sprache ein Wunder ist. Sie ist auch im professionellen Kontext – Ausdruck von Schöpfung und zugleich schöpferische Kraft, die ihres gleichen sucht. Sie erweitert unser Sein um mindestens eine Dimension. Sie lässt uns zwischen den Zeiten reisen ohne den Verstand zu verlieren. … Sie ermöglicht uns komplexe soziale Systeme zu bilden und ermöglicht Entwicklung der Welt und Bezug zu ihr.“

3.2.3 Im Dschungel der Wahrheit

Wenn man das Unmögliche ausgeschlossen hat, muss das, was übrig bleibt, wie unwahrscheinlich es auch immer sein mag, die Wahrheit sein. (Sherlock Holmes)

Wahrheit: von westgermanisch wâra, das wie lateinisch verus zu indogermanisch uêro gehört; griechisch Aletheia; lateinisch veritas, wirklicher Sachverhalt. Im Hebräischen heisst das Wort *wahr* emet. Es bedeutet so viel wie Verlässlichkeit, die unverbrüchliche Tragfähigkeit einer Sache oder eines Wortes, die Treue von Personen (vgl. Internet / Wikipedia / Wahrheit, am 8. Februar 2011).

Die Frage nach der Wahrheit und die Befassung mit ihr, gehört zu den zentralen Fragestellungen der Religionen, der Philosophie und jeder weiteren Wissenschaft und wurde von den verschiedensten Propheten, Schulen oder Denkern unterschiedlich beantwortet. Einige kurze Beispiele:

Im religiösen Sinne ist Gott selbst die Quelle aller Wahrheit: „Ja, mein Herr und Gott, du bist der einzige Gott, und deine Worte sind wahr“ (Einheitsübersetzung der Heiligen Schrift, 1980, 2 Sam 7,28 EU). „Denn das Wort des Herrn ist wahrhaftig, all sein Tun ist verlässlich“ (Einheitsübersetzung der Heiligen Schrift, 1980, Ps 33,4 EU).

Auch die in der Tora niedergelegten göttlichen Gebote werden als *Wahrheit* bezeichnet: „Deine Gerechtigkeit bleibt ewig Gerechtigkeit, deine Weisung ist Wahrheit“ (Rabbiner Samson Raphael Hirsch, 2011, Ps 119,142 EU).
Der Mensch soll sich an diese Wahrheit halten - schon im Interesse seines eigenen Lebens: „Denn wenn du dich an die Wahrheit hältst, wirst du bei allem, was du tust, erfolgreich sein“ (Rabbiner Samson Raphael Hirsch, 2011Tob 4,6 EU).

Buddha hat im Kalama-Sutta folgendes zur Ermittlung von Wahrheit gesagt: „Glauben Sie an nichts, nur weil Sie es gehört haben. Glauben Sie nicht einfach an Traditionen, weil sie von Generationen akzeptiert wurden. Glauben Sie an nichts, nur auf Grund der Verbreitung durch Gerüchte. Glauben Sie nie etwas, nur weil es in Heiligen Schriften steht. Glauben Sie an nichts, nur wegen der Autorität der Lehrer oder älterer Menschen. Aber wenn Sie selber erkennen, dass etwas heilsam ist und dass es dem Einzelnen und Allen zugutekommt und förderlich ist, dann mögen Sie es annehmen und stets danach leben“ (Anguttara-Nikāya, 1997, S. 66, III).

Diese Liste könnte mit vielen weiteren religiösen Zitaten vom Islam bis zum Taoismus, von wissenschaftlichen Ansichten der Redundanztheorie, zur Kohärenztheorie bis zum kritischen Rationalismus oder den Philosophen des deutschen Idealismus von Hegel, Fichte über Nietzsche weitergeführt werden. In der Manier der vorangegangenen Ausführungen dieser Arbeit, wird hier das Feld mit kurzen Worten des Konstruktivismus abgeschlossen.

Nach Jürgen Hargens geht dabei die Wahrnehmung Hand in Hand mit der Wahrheit: „Der Begriff der Wahrnehmung setzt sich aus zwei Wortstämmen zusammen *wahr* und *nehmen*. Anders gesagt, das was wir wahrnehmen, nehmen wir wahr – es handelt sich daher immer um ein aktives Handeln und Gestalten, und nicht um ein passives Aufnehmen und Übernehmen. Das, was bei der Wahrnehmung am Ende herauskommt, bzw. hergestellt wird, bleibt deshalb im Wesentlichen immer ein Prozess der subjektiven *Wirklichkeits-* und damit auch *Wahrheitsgestaltung*. Damit aber beeinflusst meine Wahrheit mein Handeln im sozialen Feld und Wahrheit hat daher immer auch Auswirkungen auf das soziale Miteinander. Wahrnehmung und Wahrheit bleiben in diesem Sinne immer eine gemeinsame Konstruktion im sozialen Feld“ (Jürgen Hargens, 2006. S. 27).

3.2.4 Sprache ist Handeln

Handle stets so, dass sich Deine Möglichkeiten vergrössern. (Heinz von Foerster & Bernhard Pörksen)

In den Worten von Astrid Habiba Kreszmeier:

„Wenn wir sprechen, dann ist das nicht belanglos. Wir können nicht einfach nur über etwas sprechen (oder denken), wir sind es. Mit jemandem sprechen heisst nicht nur abstrakte Begriffe mehr oder weniger fliessend hin und her zu schicken, mit jemandem sprechen heisst, ihm zu begegnen, und in dieser Begegnung die eigene, die andere und die gemeinsame Wirklichkeit zu kreieren. Sprache ist immer Handlung, was aber nicht heisst, dass jede Handlung (Wort) – Sprache ist oder dass jede Handlung durch Sprache vollzogen werden kann“ (Astrid Habiba Kreszmeier, Vorlesung & Manuskript, 2005).

Entsprechend dieser Einleitung(en), werden einige Fragen, die einen bei der Auswahl von erlebnispädagogischen Aktivitäten und Übungen mit Jugendlichen leiten sollen, aufgeführt. Die Interventionen basieren auf dem Auftrag oder dem Thema des jeweiligen Jugendlichen.

- Was unterstützt den Jugendlichen, die ihm *verpasste Rolle* in der Gruppe neu zu definieren und selbstverantwortlich zu gestalten?
- Welche sprachlichen Interventionen können helfen, um mit dem Jugendlichen Lösungen zu finden?
- Durch welche Sprache schafft der Jugendliche eine Weiterentwicklung, hinsichtlich innerer Bilder, die er vom Leben hat und die ihm immer gleiche Handlungen aufzwingen?

Mögliche Antworten, mit möglichen Beispielen werden zu einem späteren Zeitpunkt folgen.

Hanspeter Hufenus, der Gründer und Leiter der ehemaligen Wildnisschule –neu Institut Plano Alto– zur Sprache:

„Die Sprache bringt ans Licht, was wir denken, wie wir denken. Durch sie nehmen wir mit unserer Umwelt Kontakt auf, unabhängig davon, ob wirklich gesprochen wird. Bereits wenn wir schweigend einen Baum betrachten und bewusst in Beziehung zu ihm treten, tun wir dies mit Hilfe der Worte, die wir über ihn gelernt haben. Die Sprache ist also unser Kontakt- und Beziehungsmedium Nummer eins. In erlebnispädagogischen Lernsettings empfiehlt es sich daher, der Sprache ebenso viel Aufmerksamkeit zu schenken, wie der Methodik, besonders da ein Wort deutlich schneller gesprochen, als ein Berg bestiegen ist“ (Hanspeter Hufenus, Vortragsskizzen 2010).

Teil 3. Theoretische Ausführungen

In den nächsten Schritten findet die Betrachtung der Sprache in einem beraterischen Kontext statt. Sämtliche Ausführungen der Beratung werden hier auch als (Sprach-) Anleitung in einem erlebnispädagogischen Setting verstanden.

3.3.1 Worte waren ursprünglich Zauber

Ich rate nie. Raten ist eine entsetzliche Angewohnheit – es zerstört die Fähigkeit zu logischem Denken. (Sherlock Holmes)

„In der analytischen Behandlung geht es nicht anders vor als ein Austausch von Worten … Der Patient spricht … Der Arzt hört zu … Worte waren ursprünglich Zauber, und das Wort hat noch heute viel von seiner alten Zauberkraft bewahrt. Durch Worte kann der Mensch den anderen selig machen oder zur Verzweiflung treiben … Worte rufen Affekte hervor und sind das allgemeine Mittel zur Beeinflussung der Menschen untereinander. Wir werden also die Verwendung der Worte in der Psychotherapie nicht gering schätzen und werden zufrieden sein, wenn wir Zuhörer der Worte sein können, die zwischen dem Analytiker und seinem Patienten gewechselt werden“ (Sigmund Freud, Vorlesung 1915, Vol. 23,279-286; dtsch. Ausgabe J.Stachey, 1938).

Worte sind selbstverständlich Teil der Sprache. Genau wie Schweigen, Gestik, Mimik usw. Um den Zauber von Worten sehen zu können, müssen wir die Sprache betrachten, den Kontext, in dem Worte ihre Magie entfalten.

„Beratung findet in der Regel in Sprache statt und Sprechen ist es, was Berater und Klienten in der Beratung üblicherweise tun. Beratung kann somit, …, als ein „Austausch von Worten“, als eine Konversation, betrachtet werden“ (Steve de Shazer, 1996, S. 19).

3.3.2 Die eigene Sprache lernen

Es ist unser Glück, dass sieben Leute unter einem Wort siebenerlei verstehen – falls man sie nicht belehrt. Und weil sie im selben Wort so Verschiedenes verstehen, darum entsteht Gespräch. Und aus dem Gespräch manchmal Erfahrung, sogar Liebe. (Edmond Tondeur)

Es gibt eine Theorie, die gewöhnlich als Poststrukturalismus bezeichnet wird. Eine Theorie oder eben Sichtweise die behauptet, Sprache sei Realität. Gesellschaftliche Probleme, familiäre Probleme oder individuelle Probleme sind danach einfach Konstruktionen derjenigen Personen, die diese Begriffe gebrauchen. Die Bedeutung dieser Begriffe ist sowohl beliebig als auch instabil, das heisst, sie variiert je nachdem, wer den Begriff benutzt, und an wen er in einem spezifischen Kontext gerichtet ist (vgl. Steve de Shazer, 1998, S.26).

Im Widerspruch zu unserem Alltagsverständnis findet Verhärtung oder Veränderung nach dieser Sichtweise innerhalb der Sprache, des Redens statt: Worüber wir sprechen und wie wir darüber sprechen, macht einen Unterschied, und es sind solche Unterschiede, die genutzt werden können, um eine Verschiedenheit bzw. Differenz zu machen.

„Das Umdeuten (Reframing) eines „individuellen Problems“ in ein „gesellschaftliches Problem“ macht sowohl einen Unterschied in der Art, wie wir über diese Dinge sprechen, als auch darin, wo wir nach Lösungen suchen“ (Steve de Shazer, 1998, S. 28).

„Es ist unmöglich, genau zu wissen, was mit dem Begriff „individuelle Probleme“ gemeint ist: hinter und / oder unter jeder Bedeutung oder Interpretation lauert eine andere Interpretation bzw. ein anderer Versuch, die Bedeutung zu erraten. Daher ist die Suche nach „der einen wahren Bedeutung“ unnütz, wenn nicht gar schädlich. Im Endeffekt erscheint es nützlicher, die Situation so hinzunehmen, wie sie ist, und unsere gesammelten Missverständnisse dazu zu benutzen, dem Menschen bei der Konstruktion einer Lösung zu helfen. Aber, man soll diese Nötigung, Begriffe … zu bilden … nicht so verstehen, als ob wir damit die wahre Welt zu fixieren imstande wären, sondern als Nötigung, uns eine Welt zurecht zu machen, bei der unsere Existenz ermöglicht wird.“ „… Die Welt erscheint uns logisch, weil wir sie erst logisiert haben“ (Friedrich Nietzsche, 1968, S. 282).

3.3.3 Eine magische Handlung

Welche Konsequenzen ergeben sich aus der Tatsache …, dass ein Mögliches – dass eine mögliche Gefahr – immer möglich ist, gewissermassen eine notwendige Möglichkeit ist? Und, ist es einmal eine solche notwendige

Möglichkeit des Misslingens zugegeben, ob dies noch ein Zufall ist? (Jacques Derrida)

„Mit dem Klienten darüber zu sprechen, was das Problem nicht ist, ist eine Möglichkeit, Missverständnisse kreativ zu nutzen. Der Fokus des „Nicht-Problems“ erlaubt es dem Berater und dem Klienten, auf der Basis der Erfahrungen des Klienten ausserhalb des Problem-Bereiches gemeinsam eine Lösung zu konstruieren oder wenigstens damit anzufangen. Eine Lösung ist also ein gemeinsames Produkt von Berater und Klient, die miteinander darüber sprechen, was das Problem nicht ist. Natürlich können wir genauso wenig verstehen, was das Problem nicht ist, wie wir verstehen können, was das Problem ist. Glücklicherweise erscheint das Sprechen darüber, was das Problem nicht ist, für die meisten Klienten nützlich und wertvoll zu sein. Während sie weiter über das Nicht-Problem sprechen, tun sie etwas anderes, anstatt mehr desselben, was nicht funktioniert hat. Je mehr sie über „Ausnahmen“, „ Wunder“, usw. sprechen, umso „realer“ wird das, worüber sie da sprechen" (Steve de Shazer, 1996, S. 76).

Jedoch ist nicht jedes Gespräch über Probleme problematisch! Manchmal ist es äusserst nützlich.

„Wenn ein Klient noch nie mit irgendjemandem über sein Problem gesprochen hat, dann bedeutet es, dass er etwas anders macht als bisher, wenn er über das Problem spricht. Über das Problem zu sprechen kann auch nützlich sein, wenn der Klient vor dem Therapeuten noch nie jemanden gefunden hat, der ihm aufmerksam zugehört und ernst genommen hat, was er gesagt hat“ (Steve de Shazer, 1996, S.100).

Weakland schreibt dazu: „Häufig erweist sich der Ansatz als nützlich, über das Problem zu sprechen und darüber, wie es aufrecht erhalten wird (z.B. durch Lösungsversuche), und dabei darauf zu konzentrieren, *diese Lösungsversuche* zu unterbrechen, sei es dadurch, dass sie durch neue und andersartige Verhaltensweisen ersetzt werden, oder, seltener, dadurch, dass die ursprünglichen mit Besorgnis betrachteten Verhaltensweisen neu und als *kein Problem von Bedeutung* bewertet werden. … Ich möchte, so viele Details wie möglich erfahren. Dies spiegelt mein Bedürfnis wieder, innerhalb dessen, was der Klient sagt, und innerhalb der Logik zu bleiben“ (Weakland 1993a, S. 141).

3.3.4 Alle Tugend ist Macht

Plato sagte: „Alle Tugend ist Wissen.“ Francis Bacon fügte hinzu: „Alles Wissen ist Macht.“ Spinoza schloss: „Daher ist alle Tugend Macht.“ (David Bidley)

„Wenn wir über Beziehungen sprechen, ist ein Konzept wie „Macht“ (einseitige Kontrolle durch eine Person in einer Beziehung) notwendigerweise unvollständig ohne ein damit verbundenes, komplementäres Konzept zur Beschreibung und / oder Etikettierung des Reaktionsverhaltens der anderen Person“ (Gregory Bateson, 1972, S. 437).

Bateson nennt das den Beginn einer Beschreibung von Mustern. Einseitige Kontrolle wird jedenfalls für unmöglich gehalten, weil ein Teil niemals das ganze kontrollieren kann, was nicht heisst, dass alle Teile gleichviel Kontrolle ausüben. Es ist eine Frage von Macht über wen oder was und unter welchen Bedingungen? Wenn jemand versucht, einseitige oder wenigstens direkte Kontrolle auszuüben, muss er oder sie herausfinden, welche Reaktionen es gegeben hat, ob nämlich seine oder ihre Bemühungen erfolgreich waren. Damit reagiert auch der Möchtegernmachthaber im Grunde nur und muss seine Bemühungen entsprechend modifizieren.

„Es gibt keine einfache, geradlinige Kontrolle. Wir leben nicht in einem solchen Universum, in dem eine einfache geradlinige Kontrolle möglich wäre. Wenn Systemkrankheiten auftreten, machen die Mitglieder gewöhnlich einander oder manchmal auch sich selbst verantwortlich. In Wahrheit sind aber beide Alternativen im Grunde arrogant. Jede der Alternativen geht davon aus, dass das individuelle menschliche Wesen totale Macht über das System hat, von dem er oder sie einen Teil bildet“ (Gregory Bateson, 1972, S. 438).

Für Foucault ist Macht omnipräsent: „Individuen befinden sich immer und überall in derselben Position, in einem Netz systemischer Beziehungen, in einem Netz von Systemen, in einer Position, die gleichzeitig Macht erduldet, ausübt und ihr widersteht. „Widerstand“ ist der andere Begriff, der notwendig ist, um mit der Beschreibung eines Musters beginnen zu können“(Michel Foucault, 1978, S. 52f).

Macht - Abhängigkeit ist ein Attribut einer Beziehung, die sich nach Emerson auf verschiedene Arten verändern oder neu ausbalancieren kann (vgl. Ralph Waldo Emerson, 1994, S. 290).

- Rückzug: abnehmende motivationale Investition aufseiten des schwächeren Teils (B)
- Vergrösserung des Netzwerkes: zunehmende Verfügbarkeit von Zielen aufseiten des schwächeren Teiles (B) ausserhalb der Beziehung des stärkeren Teils (A). Erweiterung des „Macht – Netzwerkes“ durch Bildung neuer Beziehungen.

Bateson, Emerson und Foucault betrachten die Abhängigkeit einer jeden Beziehung, als wechselseitig; das heisst A ist gleichzeitig von B abhängig, während B von A abhängig ist. Macht und Widerstand liegen in der gegenseitigen Abhängigkeit. Das bedeutet nicht, dass A und B notwendigerweise bezüglich Macht oder Widerstand gleichgestellt wären. Aber es bedeutet, dass keiner von beiden einseitig die Kontrolle ausübt.

„In traditionell therapeutischen Beziehungen würde ich die Beziehung als oftmals unbalanciert betrachten. Der Therapeut hat einen Machtvorteil, da der Klient ihn als Experten, als Autorität betrachtet, der ihm helfen soll. Der Klient müsste daher

zumindest in mancher Hinsicht als vom Therapeuten abhängig betrachtet werden. Und – auf andere Weise(n) – ist der Therapeut auch vom Klienten abhängig. Wenn weiterhin der Therapeut entweder vom Klienten, von sich selbst oder von beiden als „mächtiger“ gesehen wird, dann ist es verständlich, zu erwarten und sogar vorhersehbar, dass der Klient als diesem Einfluss „widerstehend“ wahrgenommen wird, wenn die Sichtweise des Beraters zu Vorschlägen führt, die seinen eigenen Wünschen wider-sprechen. … Die Therapie würde enden, wenn entweder die Ziele des Klienten ausserhalb des beraterischen Kontextes erreichbar wären und / oder sich ausserhalb der Therapie neue bedeutsame Beziehungen bildeten und / oder etwas anderes passieren würde, das die motivationale Investition des Klienten in die Beratung verringerte“ (Steve de Shazer, 1996, S.81).

Eine andere Idee, die hier kurz zu beschreiben, sich ebenfalls als lohnenswert erweist. Der Tod des Widerstandes (vgl. Steve de Shazer, 1984, S. 79 - 83). Widerstand ist nach diesem Verständnis nichts anderes, als der Versuch, eine einzige (richtige!) Auffassung durchzusetzen.

Die Gesetzmässigkeit des Konstruktivismus sagt hierzu: „Es geht nicht um richtig oder falsch, es geht vielmehr darum, unterschiedliche Wirklichkeiten zu nutzen und den Unterschied arbeiten zu lassen“ (Michael Durrant 1996, S. 152).

Wenn der Berater sich natürlich genau von dem leiten lässt, was der Klient möchte, ist ein Konzept wie Widerstand überflüssig. Damit wird auch das Erfordernis eines Konzeptes von Macht verringert. Dass soll nicht heissen, der Berater habe keinen Einfluss; Berater werden ja schliesslich dafür bezahlt, dass sie Einfluss ausüben.

„Wenn nach Emerson der notwendige Grad der Macht vom Grad des Widerstandes abhängig ist, der überwunden werden muss, dann verringert sich auch die notwendige Macht in dem Masse, wie Widerstand durch Kooperation ersetzt wird“ (Steve de Shazer, 1996, S.81).

Daraus die Folge: Wohlwollende Aufmerksamkeit ist die Grundlage jedes gelungenen Kontakts. Es ist deshalb ein wichtiger Bestandteil im Gespräch mit Respekt und Interesse dem Gegenüber zu begegnen und Ihm das Gefühl zu geben, dass er eine wichtige Persönlichkeit ist.

3.3.5 Fragen können wie Küsse schmecken

Eine Frage kann nur eine „gute Frage“ werden, wenn sie einer guten Antwort vorausgeht. Eine gute Antwort wird dann und nur dann als gut beurteilt, wenn sie dem Zweck der Therapie dienlich ist. (Steve de Shazer)

Eine wohlwollende Aufmerksamkeit kann erlangt werden, durch eine Haltung der hinwendenden Neugierde. Diese Neugierde ist neugierig darauf, wie der Jugendliche

auf sich selbst neugierig wird. Diese Neugierde und das Interesses am Gegenüber, drückt sich in Fragen aus; den Jugendlichen mit Fragen herausfordern und mit Interesse seinen Anliegen zuhören, mit ihm in Kontakt zu gehen, ihn wahrnehmen und ihm Zeit geben, sich selbst wahrzunehmen, ist unsere Aufgabe.

„… auch wenn Fragen viel *softer* sind als Statements, so verraten sie doch in ihrer Konstruktion und ihrer Abfolge unsere Gedanken, unsere Zielstellung, unsere Haltung." … „Die Frage ist der Auftakt zu mehr, sie ist der Beginn eines Miteinanders, das erst endet, wenn die Fragen ausgehen" (Carmen Kindl-Beilfuss, 2008, S. 12 & 16).

Dazu ein kleiner Ausschnitt eines Dialoges aus einem wunderschönen und ebenso bekannten Film:

Humphrey Bogart fragt Ingrid Bergman im Film Casablanca beim ersten Glas Champagner unverhohlen und direkt: „Wer bist du wirklich? … und was warst du vorher? Was hast du getan, und was hast du gedacht?

Sie antwortet: „Wir hatten ausgemacht keine Fragen."

Humphrey Bogart: „Ich seh dir in die Augen, Kleines!"

Im systemischen Interview ist das Fragen eine zentrale Methode, die viele Vorteile in sich vereint (unter Kapitel 3, Methoden & Instrumente) Carmen Kindl-Beilfuss führt hier folgende Punkte an:

- Fördern Informationen zu Tage und konstruieren gleichzeitig neue Informationen im System
- Ermöglichen es, mehrere Menschen (Familien, Paare, Lehrer und Schüler, Freunde etc.) gleichzeitig und unter Wahrnehmung der Allparteilichkeit zu interviewen
- Wecken die Neugier des Systems und erhalten die Aufmerksamkeit im längeren Interviewprozess aufrecht
- Schaffen die Möglichkeit, die Sicht anderer auf die eigene Person genauer kennen zu lernen
- Verstärken das Gefühl, an etwas Gemeinsamen zu arbeiten

(vgl. Carmen Kindl-Beilfuss, 2008, S. 13)

Im systemischen Feld gilt der Grundsatz: Fragen sind Interventionen!

Teil 4. Arbeitsinstrumente & Methoden

3.4.1 Konstruktion schöner Fragen

Das Geheimnis zu langweilen, besteht darin, alles zu sagen, was man weiß. (François Marie Voltaire)

Fragen dienen nicht dazu, Gewissheit zu erlangen. Fragen sollen Neugier wecken, unsere Neugier auf unsere Gesprächspartner und deren Neugier auf sich selbst und ihre Umgebung. Noch nicht gedachte Gedanken und unausgesprochene Worte machen Appetit auf mehr. Sie zeigen Menschen in ihrer gesamten Vielfalt und weisen auf ihre zahllosen Möglichkeiten und Chancen hin. Es geht also weniger darum, jemanden zu beurteilen, sondern vielmehr den Menschen von der ersten Minute an in eine Denkart zu bringen, bei der er am meisten von sich selbst lernen kann.

„Ein wichtiges Kriterium einer guten Beratung ist, dass es dem Berater leicht fällt, unabhängig von der Stimmung des Gegenübers ein tiefes Interesse an der Person zu haben und aus diesem Interesse unendlich viele Fragen resultieren, die als kleine, bunte Leuchtfeuer auf die Seelenpfade des Gegenübers prasseln“ (Carmen Kindl-Beilfuss, 2008, S. 22).

Ein wunderschönes Beispiel (aus einem etwas anderen Kontext) hierzu findet sich im US-amerikanischer Spielfilm von Mike Nichols aus dem Jahr 1967, basierend auf dem gleichnamigen Roman von Charles Webb. Die Szenerie skurril, die Handlung undurchsichtig, die Hauptdarsteller noch scheu, die Frage von Dustin Hoffmann legendär, klar und von tiefstem Interesse: „Mrs. Robinson, Sie versuchen mich zu verführen … oder nicht?“

Einige Handlungsleitende Punkte zur Erstellung *guter Fragen* nach Carmen Kindl-Beilfuss*:*

- Sein Sie so neugierig, wie Sie nur können!
- Üben Sie sich im Querdenken!
- Nutzen Sie all Ihre Eindrücke von Ihrem Gesprächspartner, all Ihre Vorinformationen, formen Sie daraus wohlwollende Annahmen (Hypothesen) über Ihr Gegenüber, die Familie, die Freunde und seine gesamte Lebenswelt. Nutzen Sie diese Hypothesen als Basis zum Entwerfen interessanter Fragen!
- Sammeln Sie Ihre Lieblingsbegriffe!
- Werden Sie grundsätzlich aktiver!
- Fragen Sie oft und viel!
- Gehen Sie Risiken ein, machen Sie Fehler! Sie lernen daraus unendlich viel!
- Verbessern Sie Ihre Sprache nach und nach! Lassen Sie einige Begriffe in den Papierkorb wandern, setzen Sie andere auf Ihre Hitliste!
- Werben Sie mit Ihrer Sprache für Ihren hellwachen Geist und Ihre blitzgescheiten Fragen!

(Carmen Kindl-Beilfuss, 2008, S. 23)

Beispiele:

Neuland betreten: Wenn Du – wie einst Christoph Columbus – nach einer langen Reise Neuland betrittst, wie heisst Dein neues Ufer?

Rebellisch sein: In welchen Situationen bist Du erfolgreich in Rebellion gegangen? Wenn wir nun Deine rebellische Seite fragenwürde, was würde die vorschlagen, was wir nun tun sollten?

Reich an Fantasie: Wenn Du als Geist in das Reich der Fantasie Deines … (Vater, Idol, Freundes etc.) reisen könntest, was würde Dich am meisten Interessieren, am meisten in Freude versetzten?

3.4.2 Drei konkrete Fragetechniken

Das Leben ist die Kunst, aus unzureichenden Prämissen hinreichende Schlussfolgerungen zu ziehen. (Samuel Butler)

„Über Fragetechniken, z.B. das zirkuläre oder das hypothetische Fragen, wird man sich zunächst über die Landkarte der Ideenwelt und des Verhaltens des Klienten in seinen speziellen Kontexten bzgl. der Gegenwart, der Zukunft und der Vergangenheit kundig machen. Durch solche Fragen werden die Klienten gleichzeitig zu vielseitigen, die

Möglichkeiten erweiternden Denkspielen eingeladen, indem lösungsrelevante Unterschiede im Erleben, im Handeln, im Verhalten in verschiedenen Kontexten impliziert werden“ (Dagmar Ingwersen, 2004, S. 190).

Zirkuläre Fragen

„Zirkuläre Fragen ermöglichen dem Klienten eine Betrachtung des Systems aus einer Art Aussenperspektive. Sie ermöglichen einen Zugang zu anderen Sichtweisen und damit zu Problembeschreibungen aus unterschiedlichen Perspektiven, die wiederum neue Ideen für Problemlösungen anregen können. Der Wechsel von einer linearkausalen zu einer zirkulär – interaktiven Sichtweise wird möglich, gewohnte Denkmuster werden durchbrochen und neue Suchprozesse angeregt“ (Elisabeth Berchtold, Manuskript, 2010).

Beispiel:

- Wie ist das eigentlich? Die Frage habe ich mir so noch nie gestellt! Was denkt mein Kollege, wenn ich mit diesem Jugendlichen Stress habe?
- Wenn Du heute Abend deiner Mutter eine Rose mit einem Dankesbrief mit nach Hause bringst, was würde Deine Mutter Deinem Vater erzählen?

Skalierungsfragen

„Wie jeder weiss, der schon einmal mit Zahlen herumgespielt hat, sind Zahlen, ebenso wie Worte, Zauber. … Wir haben … Möglichkeiten entwickelt, Skalen als einfaches therapeutisches Werkzeug zu gebrauchen. Anders als die meisten Skalen, die Dinge messen sollen, … , dienen unsere Skalen in erster Linie dazu, die Behandlung zu erleichtern. Wir verwenden unsere Skalen nicht nur dazu, die Eigenwahrnehmung der Klienten zu „messen“ , sondern auch, um zu motivieren und Mut zu machen, um Ziele, Lösungen und alles, was jeder einzelnen Klientin sonst noch wichtig ist zu beleuchten. … Skalen erlauben es der Therapeutin und der Klientin, das natürliche Funktionieren eines Dialoges auszunutzen, indem sie einen beiderseits akzeptierten Begriff und ein ganz offensichtlich vielseitiges und flexibles Konzept (z.B. ist auf einer Skala, wo 10 für die Lösung steht und 0 für den Ausgangspunkt, 6 eindeutig besser als 5) entwickeln. … Skalen eröffnen uns eine Möglichkeit, uns in kreativer Weise misszuverstehen. Indem wir diese Zahlen benutzen, können wir das Unbeschreibliche beschreiben, und uns dennoch einigermassen darauf verlassen, dass wir als Therapeuten die Arbeit machen, für die uns die Klienten engagiert hat“ (Steve de Shazer. 1998. S. 113 & 114).

Beispiel:

- Ein junger Mann meinte, er sei auf halbem Weg zu seinem Ziel 10, und gab sich selbst daher eine 5. Als er gefragt wurde, was denn anders wäre, wenn er bei 6 wäre, sagte er einfach: „Ich würde mich mehr *sechsig* fühlen.“ Natürlich hätte jeder gerne konkretere und spezifischere Beschreibungen von 5 und 6 gehabt, aber der

junge Mann war nicht in der Lage, die Dinge konkret zu benennen, obwohl er sich sicher war, er würde merken, wenn er bei 6 wäre.
Der Antwort auf diese Frage folgt natürlich die Frage, was der junge Mann tun muss, um von 5 nach 6 zu gelangen.

Beispiel:

- „Wenn Sie sich von 5 nach 6 bewegen, was wird sich in Ihrem Leben verändert haben?“ (Skalierungsfrage)
- „Was wird Ihre Mutter anders machen, wenn sie die Veränderung bei Ihnen bemerkt?“ (Zirkuläre Frage)

Wunderfrage

Die *Wunderfrage* ist eine Methode, bei der es darum geht, aus dem Problemzustand herauszukommen und einen Zielzustand zu erleben. Durch diesen Zielzustand können mögliche Lösungen erarbeitet werden. Nach Steve de Shazer sollte die Wunderfrage nur einmal am Anfang der Therapie gestellt werden, um dem Klienten danach die Möglichkeit zu geben, selbst an der Lösung zu arbeiten. Die Wunderfrage sollte mit sanfter, langsamer Stimme gestellt werden (Elisabeth Berchtold, Manuskript, 2010):

Beispiel:

- Ich möchte Ihnen jetzt eine ungewöhnliche Frage stellen. Stellen Sie sich vor, Sie gehen nach Hause und legen sich wie immer zu Bett. Und während Sie heute Nacht schlafen und es ganz ruhig ist, geschieht ein Wunder. Das Wunder besteht darin, dass das Problem, das Sie hierher geführt hat, gelöst ist. Allerdings wissen Sie nicht, dass das Wunder geschehen ist, weil Sie ja schlafen. Wenn Sie also morgen früh aufwachen, was wird dann anders sein, das Ihnen sagt, dass ein Wunder geschehen ist und das Problem, das Sie hierher geführt hat, gelöst ist?

Wie hier dargestellt, sehen wir, dass Fragen einerseits Möglichkeiten von verschiedenen Typen von Antworten eröffnen, während sie andererseits gleichzeitig die möglichen Antworten beschränken und eingrenzen.

Merkt der Therapeut, dass zu viel Veränderung heikel erscheint oder es schwierig für den Klienten ist, Ideen über Veränderung zuzulassen, geht man eher auf die Nicht-Veränderungsseite. Das heisst, der Therapeut zeigt sich neutraler einer Veränderung gegenüber und lässt den Veränderungsimpuls in der Verantwortung und Entscheidung des Klienten – mit Fragen wie z.B.: „Wie sieht Ihr Leben in fünf Jahren aus, wenn sich nichts ändert?“ oder: „Nehmen wir an, Sie wollten nicht erst in fünf Jahren in die Psychiatrie, sondern schon in drei Monaten. Was müssten Sie tun, um das so schnell zu schaffen?“ Oder man stellt *Verschlimmerungsfragen* wie: „Wie müssten Sie sich verhalten, damit Ihre Minderwertigkeitskomplexe stärker werden?“. Geht der Therapeut

im Sinne eines advocatus diaboli auf die Seite der Nicht – Veränderung, hat der Klient eher die Herausforderung und damit die Chance, selbst auf die Lösungsseite zu gehen. Der Therapeut koppelt sich so neutral wie möglich an das sichtbare und verborgene Ideengebäude des Klienten und seiner Bezugssysteme an. Auf diese Weise fühlt sich der Klient eher respektvoll gesehen, und es kann leichter ein tragfähiger Rapport zustande kommen (vgl. Dagmar Ingwersen, 2004, S. 190 – 191).

3.4.3 Die sanfte Kunst des Umdeutens

Aller Irrtum besteht darin, dass wir unsere Art Begriffe zu bestimmen oder abzuleiten oder einzuteilen, für Bedingungen der Sache an sich halten, also unsere Art die Dinge zu ordnen, gilt für uns (naiver weise) als die wirkliche Wirklichkeit. (Emanuel Kant)

Ebenso wie wir gute Zustände verfestigen können, können wir auch schlechte zementieren. *Er ist faul, unzuverlässig, aggressiv, zwanghaft, süchtig, depressiv, ängstlich usw.*

Hier entsteht schnell das Bild, solche Verhaltensmerkmale prägen den gesamten Menschen, und das führt uns zur Idee, sie sind manifest, unveränderbar. Viel zu leicht wird dabei die Vielfalt eines Menschen übersehen, die Tatsache, dass nichts so bleibt, wie es ist.

Das Umdeuten oder *Reframen* ist ein ausserordentlich wirksames Mittel, Sackgassen zu verlassen und neue Wege zu finden. Carmen Kindl-Beilfuss hierzu: „Neue Worte Schaffen neue Gefühle“ (Carmen Kindl-Beilfuss, 2008, S. 33).

Die Umschreibung von „verhaltensauffällig“ in „verhaltensorientiert“ hat sich weit verbreitet und hat wahrscheinlich so einigen ein neues (Begriffs-) Verständnis gegeben.

Es ist nahezu die Regel, dass in Konflikt- oder Familiengesprächen andere Personen mit negativen Eigenschaften betitelt werden. Nach Carmen Kindl-Beilfuss soll hier der Gesprächsleiter oder Berater möglichst schnell eine neue Perspektive einnehmen und einen neuen Begriff finden (vgl. Carmen Kindl-Beilfuss, 2008, S. 35).

Beispiele:

- „In puncto Hausaufgaben ist unser Sohn stinkend faul.“ Zu: „Frau B, wie erklären Sie sich, dass Ihr Sohn ab und zu den Schongang einlegt?“
- „Mein Sohn ist immer gleich beleidigt.“ Zu: „Wie reagieren Sie, wenn Ihnen Ihr Sohn signalisiert, da stimmt was nicht?“

- „Mein Sohn hat grosse Probleme in der Schule, denn er ist hyperaktiv.“ Zu: „Ihr Sohn erhält in der Schule ein grosses Publikum, da er sehr aktiv, lebendig ist.“

Meist liegt hier der *Teufel* im Detail. Noch einige weitere Wortbeispiele mit ihren Wortverwandten:

- aggressiv – oder eben: durchsetzungsfähig, wehrt sich, kämpferisch, sagt seine Meinung
- ängstlich – oder eben: vorsichtig, zurückhaltend, umsichtig beobachtend, abwägend
- langsam – oder eben: ruhig, geht das eigene Tempo, nimmt sich Zeit
- haut zu Hause ab – oder eben: geht momentan eigene Wege, zeigt grossen Freiheitsdrang, ist auf Erkundungstour
- schwänzt die Schule – oder eben: organisiert sich Freiräume, setzt andere Prioritäten, nimmt sich eine Auszeit
- prügelt sich herum – oder eben: verschafft sich Respekt, kämpft um Anerkennung, lässt sich nichts gefallen

3.4.4 Erwartungen klären – formulieren eines klaren Ziels

Die Gewohnheit ist ein Seil. Wir fügen jeden Tag einen Faden hinzu, und schließlich können wir es nicht mehr zerreißen. (Elisabeth Berchtold)

Das Aussprechen von Hoffnungen und Befürchtungen führt im Idealfall zur Formulierung eines klaren Ziels. Unrealistische Erwartungen können so beizeiten korrigiert und nötigenfalls zurückgewiesen werden. Oft hilft schon eine kurze Klärung der Erwartungen aller Beteiligten, sich über die Absichten klar zu werden um eine stimmige Vereinbarung zu treffen.

„Um aktuelle Probleme zu bewältigen ist es sinnvoll, hier und heute Perspektiven für die Zukunft zu entwickeln. Zwar gilt dies immer unter der Bezugnahme der Vergangenheit, allerdings sollte der Fokus auf der Gegenwart und der Zukunft liegen“ (Elisabeth Berchtold, Manuskript 2010).

Das was Menschen antreibt – das ist zumindest meine feste Überzeugung – sind Zukunftsvisionen von dem, was sie wollen, was sie in einem für sie positiven Sinne erreichen möchten (dies bedeutet nicht, dass wir dies auch positiv finden). Wenn Jugendliche keine Vorstellungen und Bilder mehr davon haben, dass in der Zukunft irgendetwas besser sein könnte (nicht gut, sondern besser), was soll dann der gute Grund sein um sich anzustrengen, sich und etwas zu verändern? Das ist wohl eine der wichtigsten Annahmen eines neugierigen, lösungs- und ressourcenorientierten

Arbeitens. Mit den Jugendlichen sollen positive Zukunftsentwürfe erarbeitet werden. Ihnen zu helfen, konkrete Ziele zu entwickeln, die ihr Leben lebenswerter machen, ist unsere Aufgabe.

„Wenn es nicht die Idee einer erfreulicheren Zukunft gäbe, was wäre dann Zukunft noch“ (Jürgen Hargens, 2006, S. 52)?

Fünf Schritte zu einer erfolgreichen Zielformulierung nach Elisabeth Berchtold (Elisabeth Berchtold, Manuskript 2010):

S P E Z I

S innlich wahrnehmbar
Woran werden Sie erkennen, dass Sie Ihr Ziel erreicht haben?
Wenn eine Fee käme und das Ziel wäre erreicht, woran würde Sie es merken?

P ositiv ausgedrückt (Statt weg vom Negativen, hin zum Positiven)
„Ich will …“ statt „Ich will nicht mehr …“ Keine Vergleiche! Kein Konditional!

E igenverantwortlich erreichbar (das Ergebnis aus eigener Kraft erreichen können)
Können Sie es selber erreichen? Was brauchen Sie noch dazu? Hat Ihr Ziel die richtige Grösse oder muss es noch in der Grösse angepasst werden?

Z usammenhang definieren (den Kontext festlegen, in dem und für den ein Ergebnis erreicht werden soll)
Ein Ziel gilt nicht universell. Wann, wo und mit wem möchten Sie Ihr Ziel erreichen? Welche Ausnahmen gibt es?

I ntegration von Einwänden
Wenn Ziele eine Veränderung beinhalten, werden ihnen häufig viele Einwände entgegengesetzt mit der Absicht, das Bestehende beizubehalten. Am besten ist es, die Einwände zu prüfen (was ist die positive Absicht dahinter) und gegebenenfalls in die Zielformulierung zu integrieren.

3.4.5 Bedeutung der Botschaft

Es ist einfach aber nicht leicht… ! (Klaus Baeschlin)

„Der Vergleich zwischen Selbstbild , vermutetem Fremdbild sowie realem (rückgemeldetem) Fremdbild erlaubt die Identifizierung persönlicher Entwicklungsbereiche, ohne der Person die Entscheidungsfreiheit über Veränderungsnotwendigkeiten zu entziehen … Das wichtigste Instrument in diesem Zusammenhang ist das Feedback, mit dessen Hilfe eine Aufhellung blinder Flecken

und die Klärung von zum Teil. unbewussten Verhaltensweisen möglich ist“ (Bernadette Grawe, Manuskript 2010).

Ein Feedback ist eine Mitteilung an eine Person, die diese Person darüber informiert, wie ihre Verhaltensweise von den anderen wahrgenommen, verstanden und erlebt wird. Die Wirksamkeit des Feedbacks wird weitgehend bestimmt vom Grad des Vertrauens zwischen den betroffenen Personen.

Anleitung zur Strukturierung eines Feedbacks:

- Was nehme ich an Dir wahr (beschreibend, angemessen, konkret und korrekt)?
- Welche Wirkung hat das auf mich (Gedanken, Gefühle, Fantasien)?
- Welchen Verhaltensimpuls bekomme ich, wozu möchte ich dich gerne veranlassen?

Die Effekte des Feedbacks nach Prof. Dr. Norbert Groddeck (Norbert Groddeck, Manuskript 2010):

- Aktualisierungs- und Entfaltungs - Effekt: Kontrolle und Überprüfung für den Zuhörer ob er richtig verstanden hat, bzw. für den Sender, richtig verstanden worden zu sein. Es beginnt dann ein weiterführender Mitteilungsprozess (Aktualisierungstendenz).
- Rapport - Effekt: Es entsteht zwischen Sender und Empfänger ein wachsendes Band von Verstehen, Verständnis und Vertrauen. Beide gleichen sich (oft auch in der Körpersprache) aneinander an und gewinnen an Vertrautheit und Sicherheit (Beziehungsresonanz).
- Empowerment - Effekt: Der von einem Problem zumeist blockierte Sender beginnt sich sicherer zu fühlen, verliert innere Aufregung und ein gewisses Getrieben sein. Er wird innerlich ruhiger und selbstsicherer. Die Blockierung löst sich auf und erst dann kann er mit einer frischen und differenzierten (Selbst-) Wahrnehmung beginnen (Introspektion) oder einen neuen kreativen Blick auf sein Problem werfen (Extrospektion).
- Problemverwandlungs - Effekt: Wenn der Sender sich sicherer fühlt (empowert), beginnt sich auch seine Sicht und seine Beziehung zu seinem Problem zu verändern. Dieses wird in der Regel kleiner, d.h. es wird von ihm als weniger bedrohlich bzw. weniger angstbesetzt wahrgenommen. Oder es tauchen während des Sprechens neue Aspekte auf, die zuvor nicht im Bewusstsein waren und nun die ganze Sache in einem anderen Licht erscheinen lassen.
- Stellvertreter - Effekt: In dieser Zeitspanne, in der der Zuhörer das geschilderte Problem zurück sagt, ist es sozusagen stellvertretend beim Zuhörer, der Erzähler hält (besitzt) es für diesen Moment. So kann der Erzähler es nun aus einer Aussen-

perspektive wahrnehmen (hören und sehen, wie der Berater damit umgeht) und es fallen ihm leichter Bewältigungsstrategien und Lösungsmöglichkeiten ein. Er gibt sich selber Tipps.

- Bearbeitungs - Effekt: Das Mitgeteilte löst sich von dem Sprecher ab und kann nun als Objektivation bearbeitet werden. Es kann externalisiert werden, als Bild, als Text (Flip Chart), als Skulptur, als Aufstellung, etc.

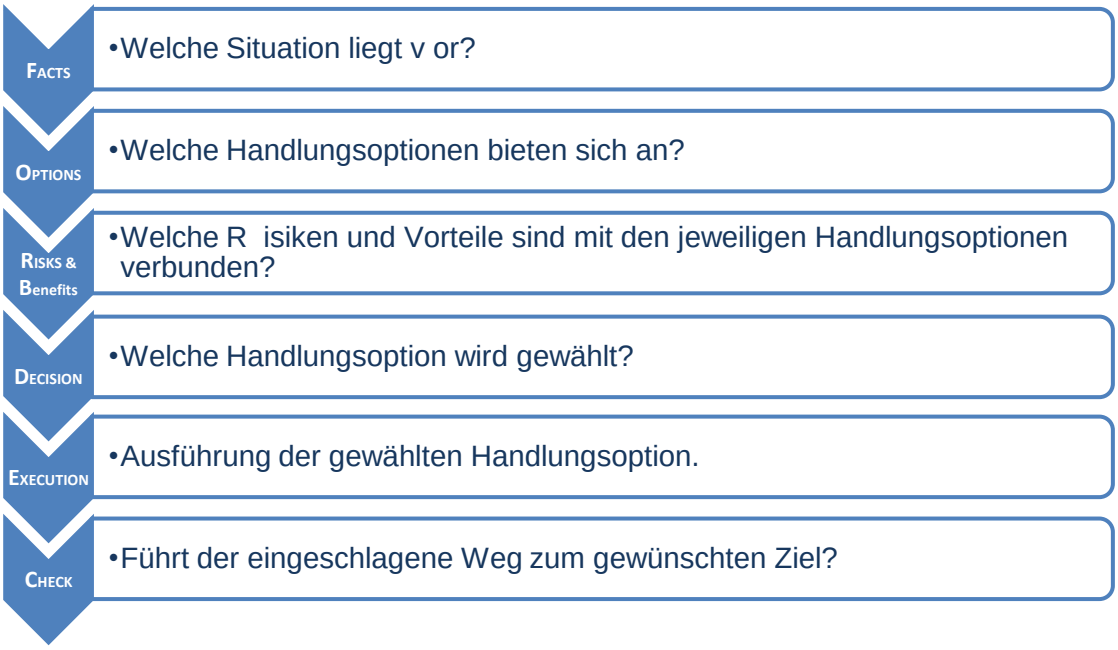
3.4.6 Sprache in Notsituationen

Es wird angenommen, dass Entscheidungen robuster gegen vorschnelle Impulse und Gefühlseinflüsse sind, wenn sie nach metakognitiven Regel getroffen werden. In dynamischen Situationen könnte allerdings auch ein Nachteil dadurch entstehen, dass manche Entscheider ohne Zeitgefühl versuchen, immer die "optimale" Lösung zu finden. Wenn in zeitkritischen Situationen Handlungsdruck vorliegt, sollte zunächst eine Option gewählt werden, die die Sicherheitslage erst einmal steigert und möglichst weitere Zeitreserven bringt (vgl. Hörmann, H.J.1995 Seite 17 -23).

FORDEC bezeichnet eine Methode zur strukturierten systemischen Entscheidungs-findung, die vor allem in der Luftfahrt angewandt wird. Entwickelt wurde sie von Mitarbeitern des Deutschen Zentrums für Luft- und Raumfahrt mit der Einführung von Crew Ressource Management Trainings für Piloten.

Das FORDEC - Modell stellt im deutschsprachigen Raum die aktuelle Lehrmeinung in Bezug auf Entscheidungsfindungsprozesse in der Luftfahrt dar. Die Buchstaben bezeichnen die einzelnen Schritte, die zur Entscheidungsfindung führen und bedeuten im Einzelnen:

Deutsches Zentrum für Luft- und Raumfahrt. Hamburg: 1994



Diese Forschungsarbeiten lassen sich auf sämtliche Arbeitsbereiche ausdehnen, in welchen Menschenleben akut in Gefahr stehen können. Denn das erste was der Mensch in einer Notsituation wieder finden muss, ist seine Sprache, denn die liefert ihm in einer verdichteten Sprachformel die Lösung zu den nächsten Schritten. Wenn die Formel laut aufsagt wird, muss nur noch die Kürzel mit Sinn gefüllt werden, doch dies ist bereits der erste Schritt zur kultivierten Aktion. Natürlich ist die Versuchung gross, gleich drauflos zu werkeln, doch zeigt es sich, dass die strenge Anbindung der Sprache an eine Formel die notwendige Struktur liefert, die den folgenden Handlungen und auch dem begleitendem Denken die Richtung weist. Durch das Land der Verirrungen gelotst, besteht eine grosse Chance, in Grenzsituationen mit Hilfe der geregelten Sprache die richtigen Portionen von Wissen, Erfahrung und Intuition anzuwenden, um schlussendlich die gute Lösung herauszuarbeiten.

Teil 5. Im Handlungsfeld der Praxis

3.5.1 Sprechen, aber was, wann, wie?

Was lässt sich nun herleiten durch die verschiedenen Exkurse und was kann für die Erlebnispädagogik hilfreich sein?

Ausgehend von der systemisch - konstruktivistischen These, dass durch die Sprache das Bild von der Welt aktiv mitentwickelt wird, gilt ein besonderer Wert nicht nur dem erzählten Inhalt, sondern auch der Art und Weise, wie jemand etwas erzählt. Es macht einen Unterschied, wie die Geschichte erzählt wird und welche Aspekte dabei ins Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt werden. Kriterien in der Formulierung von Zielen sind: positiv, überprüfbar und terminlich eingegrenzt. Oder wenn es bei den Jugendlichen darum geht, sich bei einer fremden Person in ein gutes Licht zu stellen, Anträge zu verfassen, bei Behörden vorstellig zu werden, ist die Wirkung von Wörtern und Botschaften mit den Jugendlichen immer wieder zu besprechen. Unterschiede wie *ich möchte gerne machen* oder *ich muss noch machen*, wie *bestehen* oder *hinter sich bringen* … sind oft kaum bewusst, haben aber eine grosse Wirkung.

siehe Praxisbeispiel 4 & 5 Seite 77

In der reflexiven, auf sich selbst bezogenen Sprachbegleitung in Grenzsituationen ist es dienlich, eine phänomenologische Sprachkompetenz zu entwickeln, die primär das Geschehen beschreibt und erst dann kommentiert. Natürlich ist schon die Erstwahrnehmung sehr subjektiv, aber die Fähigkeit, primär Fakten zu sammeln, nicht zu interpretieren und diese erst in späteren Schritten zu gewichten, lässt sich trainieren. Um diese situative Aufmerksamkeit in Stresssituationen gut zu strukturieren, mag es wirksam sein, auf Sprachformeln zurückzugreifen.

siehe Praxisbeispiel 6 Seite 78

In der personenzentrierten Sprachbegleitung in Grenzsituationen kann es zur Lösung führen, zuerst einmal eine Defokussierung einzuleiten, um später durch das stellvertretende Formulieren und das Generieren von Optionen eine Entlastung der Orientierungslosigkeit herbeizuführen (Zoltan Michael Horvath, Vortrag HSL 2006).

siehe Praxisbeispiel 7 Seite 79

Die stationäre Jugendarbeit kann nur funktionieren, wenn sie vom gesamten Helfersystem getragen wird. Die Durchführung von Standortgesprächen mit allen Beteiligten des Helfersystems ist unablässig. Die Haltung und die vorgegebene Struktur, mit welcher in ein Standortgespräch gegangen wird, beeinflusst massgebend deren Ausgang. Wie im Praxisbeispiel dargestellt, wird ersichtlich, dass Fragen einerseits Möglichkeiten von verschiedenen Typen von Antworten eröffnen, während sie andererseits gleichzeitig die möglichen Antworten beschränken und eingrenzen.

siehe Praxisbeispiel 8 Seite 80

Letztendlich bleibt es offen, wann ein Wort sich als heilsam erweist, und wann das Schweigen goldiger gewesen wäre.

Sprachmedialität, Demut, Achtsamkeit und Hinwendung können Orientierungspunkte sein in einem Sprachbereich, der immer im Spannungsfeld zwischen Sprache und Handlung angesiedelt bleibt.

3.5.2 Kreation von Wirklichkeiten

Die Wirklichkeit wird von uns erfunden, nicht gefunden. (Paul Watzlawick)

Praxisbeispiel 4

Tom, der schon in jedem Sumpf steckte, eine lange Heimkarriere hinter sich und kein stützendes Familiensystem um sich hat, führt es zu einem neuen Selbstbild, seine Fähigkeiten zu sich zu schauen (Egoismus), sein Organisationstalent (langes Strafregister) und seine Führungsqualitäten (Bandenführer) als wertvolle Ressource anzuerkennen. Es gelingt Tom, seine Opfergeschichte in eine Wachstumsgeschichte umzuschreiben. Er hat als letzter im Jugendheim eine Lehrstelle gefunden. Am letzten Abend in der Gruppe erzählt er den anderen: „Ich war ein ziemlich fauler, motzender Typ als ich hierhin kam. Aber letzten Monat habe ich meinen Lehrvertrag unterschrieben. Ich gebe euch nun das Wort weiter, das ich hier wohl am häufigsten gehört

habe – *Kraftbündel* !“ Was Tom hier etwas plakativ benennt, ist ein wichtiger Grundsatz unserer Arbeit. Dabei geht es um die Gestaltung von einem Klima, welches die Jugendlichen mit ihrem Wesen und Eigenarten ernst nimmt und ihnen dabei auch eine Ausrichtung gibt bzw. sie auf ihrem Weg begleitet. So entstand für Tom eine Atmosphäre, in der in ihn vertraut, ihm ein Rückgrat zugestanden wurde. Diese implizierte Ressource, konnte sich während seinem Aufenthalt Schritt für Schritt manifestieren. Das Schlagwort *Kraftbündel* repräsentiert hier die Haltung, dem Jugendlichen auf der Ebene einer anerkennenden Ressource zu begegnen, anstatt auf der *fauler Typ* Ebene. Ein wichtiger Aspekt ist hier auch die Authentizität. Tom hörte das Wort *Kraftbündel* nicht bloss von uns Pädagogen, er erlebte auch die Bedeutung in positivem Sinne, bei einem Arbeitsprojekt, als wir einen Holzerauftrag fristgerecht erfüllen mussten, im internen Förderprogramm, in der Erlebnispädagogik beim Kanufahren etc.

3.5.3 Eine Frage der Haltung

Die Menschen reisen in fremde Länder und staunen über die Höhe der Berge, die Gewalt der Meereswellen, die Länge der Flüsse, die Weite des Ozeans, das Wandern der Sterne; aber sie gehen ohne Staunen aneinander vorüber. (Augustinus)

Aus dem Auftrag, in der erlebnispädagogischen Arbeit nach dem eigentlichen *what works* zu forschen, ergaben sich Gespräche mit ehemaligen Jugendlichen der Erlebniswelten. Es wurde klar, dass das wichtigste Fundament unserer Sprache die Haltung ist. Bei den individuellen Eigenheiten und Charakteren der Betreuungspersonen, liegen die Wurzeln einer Ressourcenorientierung. Wer intensiv mit Jugendlichen arbeitet, mit Schicksalen und destruktiven Verhalten konfrontiert ist, muss dies gerne tun, muss Menschen mit all ihren Eigenheiten mögen.

Praxisbeispiel 5

Samuel: „Sie haben mir einen Verweis gegeben und mich nicht mehr am Programm teilnehmen lassen. Ich durfte erst wieder einsteigen, als ich ihnen drei gute Gründe liefern konnte, weshalb sie mich behalten sollten. Ich fand das damals voll daneben. Mir sind auch nicht so schnell drei gute Gründe eingefallen. Aber als ich sie nach längerem grübeln fand und vor der Gruppe aufzählte, hat sich etwas bei mir verändert. Es ist mir ein Licht aufgegangen. Ich mache dies hier für mich.“

Der Jugendliche konnte auch in diesem Arbeitsbeispiel auf seiner Ressourcenebene abgeholt werden. Es wurden Selbstwirksamkeitskräfte mobilisiert.

3.5.4 Defokussierung und stellvertretendes Sprechen

Gerade in Situationen, wo es dem Jugendlichen die Sprache verschlägt, kann es hilfreich sein, zuerst einmal ganz bewusst vom übermächtigen, bedrohlich Grossem abzulenken. Kleine Geschichten aus der Komfortzone, Erinnerungen an Situationen des Gelingens und der Stärke beleben oft die Kräfte des Vertrauens. In einem weiteren Schritt kann es dienlich sein, eine Vielzahl von guten Möglichkeiten vorzusprechen, um dem Jugendlichen aufzuzeigen, dass er die Wahl hat, ohne dies jedoch formulieren zu müssen. Gleichzeitig beginnen sich diese Möglichkeiten als Gedanken einzunisten; der blockierte Fluss kommt ins fliessen. Nun gilt es noch, in die Handlung zu kommen, um die Blockade aufzuheben, um die Grenzsituation zu einem benennbaren Ufer hinzuführen.

Praxisbeispiel 6

Jahreswende in den julischen Alpen. Wir sind eine Gruppe von 7 Personen. Das Thema ist im Bereich der Selbsterfahrung angesiedelt, Wendezeit, Neues und Altes. Mitte der Expedition steht die Besteigung eines Berges an. Am Vorabend kommt Steven, ein jüngerer Teilnehmer, zu mir und eröffnet mir seine Bedenken. Er leide an Höhenangst, er wolle aber auf alle Fälle mitkommen, doch wisse er nicht, wie hoch hinauf sein Mut reiche. Ich beschwichtige ihn, dass er jederzeit umkehren könne, es jedoch schön wäre, wenn wir alle zusammen das Gipfelplateau erreichten.

Es ist dunkel, als wir aufbrechen. Ein steiler Gebirgspfad führt in engen Kehren auf erste Felsstufen und immer weiter durch geröllartige Durchbrüche dem Gipfelplateau entgegen. Nun dämmert es, ein kühler Wind hebt an, und bald schon erreichen wir die Schlüsselstelle des Aufstiegs, eine circa dreissig Meter hohe Felsplatte, mit Seilen als Handlauf zwar gut gesichert, doch ziemlich ausgesetzt und mit luftiger Aussicht. Die ersten Jugendlichen nehmen die Hürde ohne sichtliche Anstrengung, ich beschliesse vorderhand zu schweigen und Steven nur räumlich nahe zu sein. Tapfer hat er bisher durchgehalten, die Dunkelheit hat mitgeholfen, die Tiefe der Abgründe zu verhüllen. Doch nun scheint alles gleichzeitig aufzubrechen. Das Morgenlicht beleuchtet die Ausgesetztheit des Weges, die Felsplatte lässt an der Fortsetzung zweifeln, die Kräfte schwinden. Plötzlich ist Steven völlig blockiert, sein Atem geht stossweise, er zittert am ganzen Leib. Keinen Schritt will er mehr gehen, nicht vor noch zurück, und er schweigt. Auf nichts und niemand reagiert er. Ich bleibe bei ihm, schweigend. Irgendwann frage ich ihn über sein Hobby, den Fussball aus, wie das letzte Turnier lief, welche Strategie er angewendet hat. Einfache Fragen, mehr Selbstgespräch als wirklicher Dialog, doch dann steigt er auf die Fragen ein, beginnt immer mehr zu erzählen. Absurde Situationskomik: in einer Felswand im Südosten Europas sprechen wir über Fussballtaktiken. Irgendwann kommt er auf die Vorfreude zu sprechen, die er im Bezug auf die nächsten Treffen mit ihm nicht bekannten Gegnern hat. Ich frage nach, ob er hier auf dieser Reise, solche Erfahrungen bereits auch schon machen konnte. Und

dann wird ihm die Situation wieder gewahr, in welcher er noch immer steckt. Wieder scheint die Angst Herrin zu werden, doch er wagt erste Bewegungen. Ich bitte ihn, sich eine gemütliche Stellung zu suchen, frage ihn das erste Mal, ob wir weitersteigen wollen, und was er braucht, um das Ziel zu erreichen. Ungläubig schaut er die Felsplatte hoch, noch ist sie zu hoch. Wir plaudern weiter. Immer mehr beschreibe ich ihm, wie er die Platte bewältigen wird, wie wir technisch vorgehen, und was wir auf dem Gipfel zu tun gedenken. Langsam rüste ich zum Aufbruch, ein Schluck Wasser noch, zwei drei Apfelstücke, dann steige ich zum Wandfuss und warte auf Steven. Er nimmt die Einladung an, spricht einige Verlegenheitsformeln und beginnt den Aufstieg seines Lebens, immer euphorischer, immer mutiger. Ruhig begleite ich ihn, dann braucht er mich nicht mehr. Konzentriert steigt er Meter für Meter, bald hat er den Aufstieg geschafft und ist auf dem Gipfel fünf Jahre älter.

3.5.5 Sprache ist Supervision

Im Hinblick auf die Fragestellung dieser Arbeit will ich auf die Sprachregelung fokussieren, die zum Tragen kommt, wenn sehr kritische Situationen anstehen, wie Gebirgsunfälle oder Selbstgefährdungen in sehr unwegsamem Gelände. Obwohl man in solchen Stresssituationen nicht zum Sprechen aufgelegt ist, dient gerade die Sprache als atmosphärische Gradmesserin der eigenen Befindlichkeit. Nicht nur die Informationen, die in solch einer Situation weitergegeben werden, sondern gerade auch der Tonfall, die Sinnhaftigkeit oder Sinnlosigkeit des Gesagten, grössere Pausen und eine allzu grosse Kluft von Erwünschtem und Tatsächlichem lassen einen selbst und die Arbeitskollegen aufhorchen und achtsam werden für die Qualität des Unterfangens.

Braucht es zu viel Schönfärberei? Fehlen die Worte, weil gar keine Kapazität mehr vorhanden ist? Wirken die Worte gepresst und nervös? All dies dient der beobachtenden Instanz, die in einem selbst angesiedelt sein muss, um ein Bild der Gesamtsituation zu generieren. Kritisch wird die Lage, wenn der innere Beobachter sich abmeldet, da er an den gestressten Gastgeber keine Rückmeldung mehr geben konnte, da dieser ihm kein Gehör schenkt. Ab da ist es nur noch eine Frage der Zeit, bis die Situation eskaliert, da die Selbstkontrolle ausgestiegen ist.

Praxisbeispiel 7

Spätherbst im Appenzellerland. Ein Expeditionsteilnehmer erfährt an einem Morgen, nach einer ungeschickten Bemerkung eines weiteren Teilnehmers, akut eine Re-traumatisierung eines frühkindlichen Missbrauches. In der Verzweiflung klettert Bernhard auf eine schmale, auf alle Seiten steil abfallende Felsklippe. Er ist starr, bewegt sich nicht mehr. Wir, das Leitungsteam, werden von unseren Jugendlichen über die Situation informiert. Wir brechen sofort auf, mit sehr gemischten Gefühlen, denn wir kennen die instrumentalisierende Seite von Bernhard. Vor Ort erkennen wir,

wie ein Schlag ins Gesicht, die Ernsthaftigkeit der Situation. Wir beraten uns im Wissen, dass Bernhard dringende Hilfe braucht, wir aber die Grenzen des Machbaren respektieren müssen. Ich entscheide mich, zu Bernhard von oben abzuseilen und ein lautes Selfreporting durchzuführen, sodass alle immer hören können, was ich denke. Durch den selbstauferlegten Kommentar bin ich nun gezwungen, das Gesehene zu beschreiben und in einem zweiten Schritt auch zu werten. Gleichzeitig können meine Teamkollegen das Beschriebene nachprüfen und bei gegenteiliger Ansicht intervenieren. Das Gespräch hört sich etwa so an:

„… also, ich klettere nun diesem Felsband entlang … im Moment sieht es gut aus, bin noch im sicheren, trockenen Fels. Sehe Bernhard von oben … er bewegt sich nicht. Die Seilgeschwindigkeit ist gut, der Abseilwinkel ist gut, ich mache weiter. … oh jetzt brauche ich Seil, brauche viel Seil. OK, Winkel wieder gut. OK, bin gleich bei Bernhard. Geschwindigkeit ist gut … Bernhard ich bin gleich bei Dir. Bewege Dich bitte nicht. Brauchst keine Angst zu haben. Ich berühre Dich nicht. … Ich komme zu Dir um zu reden. Seil etwas schnell, immer noch zu schnell … jetzt sieht es besser aus …Noch 1 Meter dann Stopp. … versuche auf dem Fels sicheren Stand zu gewinnen… nun bin ich bei Dir Bernhard. Kannst Du mir Deine Hand geben? … gut, Ok. … ich halte Dich jetzt fest an der Hand. … ich gebe Dir das Seil … wenn Du nickst werde ich Dich festbinden … gut, es wird alles wieder gut. Du bist gleich in Sicherheit. Ja … du bist nun angebunden. … du kannst ruhig durchatmen … wir werden nun gemeinsam den Felsen hochgezogen. Es ist alles gut. “

3.5.6 Standortgespräch

Wenn das Helfergespräch verglichen werden kann mit dem Bauplan für ein Haus, so ist die lösungsorientierte Sprache das Werkzeug, mit dem es gebaut wird. (Autor unbekannt)

Praxisbeispiel 8

Die Haltung der Wertschätzung (Wertschätzung im Sinne von: der Jugendliche als Träger von Kompetenzen, Ressourcen und Möglichkeiten. Nicht: … Störungen, Krankheiten, Dysfunktionen, Fehlern) und die Unterstellung von „jeder ist sein eigener Experte“ (Experte für das eigenen Handeln, das eigene Wollen, die eigenen Ziele) ,versucht Erlebniswelten und das ZaEP bei den Standortgesprächen (Eintrittsgespräch, Probezeitauswertung, Verlaufsgespräch, Klärungsgespräch etc.), welche in regelmässigen Abständen mit den Eltern, Versorgern und den Jugendlichen durchgeführt werden, umzusetzen. Das umdeuten von Problem in Stärken, und die Arbeit mit kreativen, handlungsgenerierenden Fragen, bilden die Kernelemente der (Sprach-) Begleitung. Wichtig in der Arbeit, ist die Besprechung von der Umsetzung von den vereinbarten Zielen, Abmachungen, Kontakten und Lösungen zur konkreten *Standortbestimmung*. Das Absolvieren des Programms bei Erlebniswelten oder im

ZaEP soll für die Jugendlichen ein Weg sein, auf dem sie neue Fertigkeiten und neue Gefühle der Kompetenz gewinnen. In den Standortgesprächen soll das Augenmerk immer wieder auf das gelenkt werden, was beim Jugendlichen gut läuft und es soll auch den kleinen positiven Schritten grosse Aufmerksamkeit geschenkt werden. Die Standortbestimmung wird als ein Zwischenhalt verstanden. Wir schauen zurück und es werden mit dem Jugendliche neue Ziele gesetzt. Die Gesprächsführung liegt in der Hand des Heimleiters oder der Gruppenleiterin.

„Die Aufgabe besteht darin, dafür zu sorgen, dass alle Beteiligten zu Wort kommen, es werden die Ansichten aller Gesprächsteilnehmer gewürdigt und es werden lösungsorientierte Fragen gestellt, um gemeinsam den Fortschritt sichtbar zu machen und die nächsten Schritte zu konstruieren“ (Klaus Baeschlin, 2001. S 56).

Es kommt nun allerdings darauf an, wie das, was das Gegenüber sagt und will, gewürdigt wird, auch wenn es nicht der Absichten und den Ideen des restlichen Systems entspricht. Genau an diesem Punkt könnte sonst nämlich leicht die Verlockung auftauchen, Etiketten wie unmotiviert, widerspenstig, unwillig etc. zu verwenden und mit ihnen zu operieren. In der Arbeit mit Jugendlichen mit fremd motivierten Zielen im Zwangskontext sind diese Reaktionen sehr wohl möglich, nun muss aber deren Ursache bewusst sein. Wird dieser Gedanke erweitert, dann ist es unter Umständen nützlich, wenn der Jugendliche Widerstand zu zeigen beginnt, dies als Ausdruck unterschiedlicher Zielvorstellungen. In diesem Sinne ist Widerstand Ausdruck des Selbstbewusstseins des Jugendlichen. Hier liegt eine zentrale Erkenntnis dieses Modells – es geht nicht um richtig oder falsch, nicht um *entweder-oder*, sondern es geht um *sowohl als auch* unter Berücksichtigung dessen, was Gegenwärtig für den Jugendlichen am meisten Sinn und Nutzen macht.

Die Stellungnahme des Heims übernimmt die Bezugsperson des Jugendlichen. Es sollen auch die Themen angesprochen werden, die dem Jugendlichen oder dem Helfersystem Schwierigkeiten und Probleme bereiten, also all jene, welche verbessert werden müssen. Die Instrumente und Techniken der Lösungsorientierung, wie in den vorangegangenen Kapiteln geschildert, dienen als Grundlage für die Gesprächsführung (Fragen mit Hilfe einer Skala, Zirkuläre Fragen, Ausnahmefragen, Wunderfragen etc.). An den Standortgesprächen wird ein Protokoll erstellt. Die Arbeit soll sich immer wieder am roten Faden orientieren. Es soll ein Bezug zum Eintrittsgespräch und zur Vereinbarung der angestrebten Zielerreichung, welche zum Austritt führt, geschlagen werden. Die Gesprächsführung erscheint im gesamten Verlauf vielleicht etwas eigentümlich, weil es eine künstliche Art des Dialoges ist und oft einer inszenierten Fragerunde gleicht. Möglicherweise vermisst jemand eine natürliche Gesprächsentwicklung und deren Dynamik. Hier liegt aber die Möglichkeit, die gewohnten Pfade zu verlassen. Wohlwollende Irritation ist handlungsleitend. Alle am Gespräch beteiligten sollen durch gezielte Interventionen eine neue Sicht der Dinge bekommen. Beim Praktizieren dieser Form von Gesprächsführung ist die Wahrscheinlichkeit sehr gross, dem Jugendlichen begegnen zu können.

Teil 6. Themenspezifische Reflexion und persönliche Gedanken

3.6.1 Sprache ist erfolgreicher wenn …

Nicht alles was wahr ist, muss ich sagen; aber alles, was ich sage muss wahr sein. (Elisabeth Berchtold)

Sprachliche Begleitung ist erfolgreicher, wenn die „richtigen“ Fragen zur richtigen Zeit gestellt werden. „was muss passieren, damit sich dieses Gespräch für Sie gelohnt hat?“ Oft sind es einfache Fragen, die den Unterschied, das Detail ausmachen. Fragen die eine Lösung einschließen, die zu einem Kontext- oder Perspektivenwechsel führen. Fragen die den Menschen Fähigkeiten unterstellen.

Bei meiner Arbeit halte ich mich an folgende Formel, welche mir als Richtschnur dient:

Wertschätzung + wohlwollende Konfrontation = Entwicklung

Bei (Sprach-) Interventionen handelt es sich oftmals um Konfrontation. Direktheit und Klarheit wirken hier in der Regel am erfolgreichsten. Die ausdrückliche und unmissverständliche Unterscheidung von der Person und ihrem Verhalten, ist notwendig für die Umsetzung der Balance zwischen Wertschätzung und Konfrontation. Die Wertschätzung und Annahme der Person findet wohl zu 98 % auf nonverbaler Ebene statt. Es ist für mich in der Arbeit umso wichtiger, sie auch sprachlich auszudrücken. Wir leben und bewegen uns in einer sprachlichen Welt, und was wir fühlen, denken und sagen konstruiert diese Welt massgeblich mit. Das Gefühl, von einem Umfeld angenommen und wertgeschätzt zu sein, lässt Menschen wachsen.

3.6.2 Expertin (be-) achten

Es ist Grundlegend, die eigenen Vorannahmen und Einstellungen immer wieder und immer wieder neu zu prüfen, da wir auf der Grundlage dieser Vorannahmen unser Handeln organisieren. Walter & Peller haben dazu einige Skalenfragen entwickelt, welche Personen der sozialen, beraterischen oder therapeutischen Arbeit in der Reflexion unterstützen (vgl. Jürg Hargens. 2006. S. 40).

Auf einer Skala von 1 – 10, auf welcher 1 bedeutet: überhaupt nicht, schlecht und 10 bedeutet: wunderbar, besser und mehr kann es gar nicht sein:

- Wie schätze ich im Moment meine eigenen Kompetenzen ein?
- Wie schätze ich im Moment die Kompetenzen des Jugendlichen ein, denen ich gleich begegnen werde?

- Wie schätze ich im Moment meine Überzeugung ein, dass der Jugendliche, dem ich gleich begegnen werde, über Kompetenzen und Ressourcen verfügt?
- Wie bin ich davon überzeugt, dass ich eine gute (herausragende) Sitzung vor mir habe?

... und ich hoffe, mich so unbefangener auf meine Interventionen einzustimmen, bin offen und neugierig auf das, was mich erwartet und mache mich daran, Anliegen und Aufträge zu klären.

Kapitel 4

Konklusion

4.1.1 Von Sprache und Weisheit und Phänomenen

Der Lebenszweck eines Menschen ist nichts Geringeres, als auf dem Umweg über Kunst, Liebe oder leidenschaftliche Arbeit jene ein oder zwei Bilder wiederzuentdecken, in deren Gegenwart sich sein Herz zuerst geöffnet hat. (Albert Camus)

Die Luft ist das flüchtigste aller Elemente. Der Mensch kann es nutzen, aber er kann es nicht beherrschen. Obwohl die Luft für gewöhnlich unsichtbar ist, birgt sie in ihrer Beschaffenheit das Potenzial für vielfältige Erfahrungen mit weitreichenden Folgen. Die Luft bewegt Wellen, Blätter, Halme und Baumwipfel. Sie repräsentiert sich im Spiel der Wolken oder im Spiel mit den Flammen. Oder würde beispielweise das Licht sich nicht in der Luft brechen, wäre der Himmel nicht blau. Die Welt der Farben würde sich uns nie in dieser prächtigen Vielfalt zu erkennen geben. Würde die Luft nicht Duftstoffe transportieren, wäre unsere Nase funktionslos und die Welt ohne Gerüche. Und wenn die Luft nicht Schall übertragen könnte, wären Rhythmus und Musik ein rein körperliches Phänomen. Die Luft ist der Raum in dem sich Kommunikation (in jeder Qualität) entwickelt und entfaltet. Die Sprache, unsere Fähigkeit uns Ausdruck zu verleihen ist eng verknüpft mit unserer Selbstwahrnehmung, unserem Handeln und Sein. Sie verleiht uns die Fähigkeit mit unserer Umwelt in Kontakt und Austausch zu treten. Die Luft ist das Element, das Sprache ermöglicht, und so ist sie auch der Ort, der Menschen zu ihrer Sprache führen kann (vgl. Astrid Habiba Kreszmeier, 2008, S. 163 – 169).

„Die westliche Epistemologie (Bewertung und Begründbarkeit von Erkenntnis) hält immer noch an einer eigentümlichen Dualität von Sprache und Welt fest. Auf fiktive Art ist die Sprache der Welt gegenübergestellt, ausgelagert, um sich so auf sie beziehen und ihre Funktion der Beschreibung erfüllen zu können. Dass Sprache nicht nur beschreibt, sondern körperliche und psychische Wirkung ausübt, ist jedoch eine geläufige Erfahrung, mit der sowohl lyrische Dichtung, Werbetexte oder aber auch Religionen (Buddhismus, Sufismus) arbeiten. Das heisst, die Sprache soll die psychophysische Basis der Erlebnisfähigkeit herstellen und unter Umständen dem Inhalt eines Textes Realität verschaffen. Das kommunikative Können besteht gerade in einer fusionierenden Praxis von Wort und Welt durch beispielsweise mantrische

Techniken oder Rezitationstechniken: Das Wort entfaltet seinen Inhalt auf körperliche und materielle Weise“ (Roland Stastny, 2004, S. 151).

Sprachräume sind nach diesen Schlussfolgerungen lebendige Systeme, die ihr Eigenleben, ihren Ausdruck und ihre Rhythmik besitzen. Wie und ob sie mit uns in Resonanz gehen, ist abhängig von unserer Haltung, mit der wir ihnen begegnen. Diese phänomenologische Annäherung an die Welt und zu dem, was in ihr geschieht, ist das Elixier, das der Systemischen Erlebnispädagogik Leben und Faszination verleiht.

Phänomen oder phänomenologisch meint im wörtlichen und ursprünglichen Sinne: Das was erscheint, das was klar vor uns liegt. In der Phänomenologie geht es darum, „zu den Sachen selbst“ zu gelangen. Es beschreibt das vorurteilsfreie Sehen und Beschreiben der Welt und seinen Vorgängen (vgl. Paul Jansen 1971, S. 103).

Es ist eine Grundüberlegung systemischer Erlebnispädagogik bei der Wahrnehmung anzusetzen, damit Menschen anders und anderes wahrnehmen und damit andere (förderliche) Wirklichkeiten konstruieren können. Wahrnehmung wird dabei von zielgerichteter Beobachtung unterschieden. Sie versteht unter Wahrnehmung eine *unfokussierte, absichtslose Kontaktaufnahme* mit der Umgebung unter Aktivierung aller Sinne. Ein Phänomen ist im Kontext erlebnispädagogischen Arbeitens etwas, das die Aufmerksamkeit eines Menschen auf sich zieht und vom Betrachter mit Bedeutung versehen wird. Eine Offenheit in der Wahrnehmung lässt zu, dass Phänomene als solche wahrgenommen werden. Ein *gutes*, nützliches Phänomen berührt, klopft an, enthält vertraute und fremde Informationen, weckt Abenteuergeist und trägt einen Samen für echte Entwicklung in sich (vgl. Kreszmeier/Hufenus 2000, S. 167 - 172).

4.1.2 Sprache ist Erlebnis, Handwerk und Kunst

Wer spricht, der stellt nicht nur etwas dar, der tut etwas. (John Langshaw Austin)

Narrative Ansätze, die davon ausgehen, dass die Wirklichkeit aus Geschichten besteht, treffen sich mit Luhmanns Annahme (vgl. Niklas Luhmann, 2004, S.105), dass Handlung und Sprache und die damit verknüpften Bedeutungszusammenhänge der Realität sich in einem sozialen System herstellen. In dieser Sichtweise konstruiert jeder Mensch seine eigene Geschichte, Gruppen kreieren kollektive Geschichten.

„Die Natur erinnert uns dabei an Grundlegendes, an die Gesetzmässigkeit jedes Lebendigen. Sie erinnert uns an das mütterliche Prinzip und nimmt die Geschichte mit unserer Mutter als eine von Millionen Gestaltungsformen in sich auf; sie erinner uns an das Sterben und Werden“ (Astrid Habiba Kreszmeier, 2008, S. 183).

Die Systemische Erlebnispädagogik konzentriert sich hier auf Ausnahmen, auf Ansätze für andere Geschichten. Diese Geschichten entstehen in der Systemischen Erlebnispädagogik über Handlung, Erleben und Wahrnehmung. Die Sprache übernimmt dabei

die Aufgabe, einen sicheren und fruchtbaren Boden zu gewährleisten, auf dem sich Erfahrungen entwickeln können. Manchmal geschieht es jedoch, dass die Sprache zu mehr wird als zu einem begleitenden Medium. Dann kann plötzlich ein Wort oder ein Satz an Bedeutung gewinnen, zur unmittelbaren Erfahrung werden, zur Erkenntnis, zur Wandlung, zur Zauberformel. Es können spontane Eingebungen sein, die sich mitunter in Naturerfahrungen einstellen, oder auch bewusst platzierte *Schlüsselwörter oder – Sätze* wie sie in szenischen Arbeiten oder rituellen Gestaltungen vorkommen. In solchen Momenten erwacht die Sprache zu einem anderen Leben, eröffnet einen sinnlichen und wirkungsvollen Raum, in dem Grenzen überschritten und Neuland entdeckt werden. Dann wird die Sprache zum Katalysator für Bedeutsames, so wie in anderen Situationen die Natur oder Erlebnisse es werden können. Jene Momente, in denen Handlung oder Sprache zur Magie wird, in denen sich spürbar eine Wirkkraft entwickelt, sind nicht plan- und steuerbar. Sie sind die Edelsteine des Kunsthandwerkes.

4.1.3 Resonanzphänomene

Menschlich zu sein heißt, sichtbar zu werden, während man das Verborgene als Gabe für andere einbringt. (David Whyte)

Im Vorwort dieser Arbeit ist die Bindungserfahrung eines jungen Menschen und die daran geknüpfte Entwicklungsmöglichkeit thematisiert. Wie verändern sich nun der Bindungs- und Beziehungsraum im Kontext von Sprache und Handlung in der Natur?

Die Neurologie hat durch die Entdeckung von sogenannten Spiegelneuronen auf die vielfältigen Resonanzphänomene *zwischen Menschen* auf der biologischen Ebene eine (vorläufige) Antwort gefunden. Mit Resonanz ist hier die Fähigkeit gemeint, sich noch vor jeder intellektuellen Analyse ein inneres Bild von Handlungsvollzügen und emotionalen Befindlichkeiten anderer Menschen machen zu können und durch das permanente Zurückspiegeln des inneren Verstehens einen gemeinsamen Bedeutungsraum aufzubauen. Die Spiegelneuronen sind die biologische Grundlage für emphatisches und intuitives Handeln, eine – sofern sie aktiviert sind, denn ihre Existenz allein sagt nichts über ihre Funktionstüchtigkeit aus – wichtige Voraussetzung für eine umfassende Orientierung in der Welt. Die Wahrnehmung des anderen in sich selbst sorgt für emotionale und soziale Bindungskraft, wacht über die Bildung von Strukturen der Zugehörigkeit und ist vielleicht sogar Motor für die menschliche Notwendigkeit, sich in Bindungsräumen zu bewegen (vgl. Joachim Bauer, 2005, S. 37 – 52)-

Die Erfahrung des Eingebundenseins, des Verstehens und Verstandenwerdens, des Sehens und Gesehenwerdens ist eine wesentliche Grundlage für Entwicklung. Ja, vielleicht ist das *Menschliche (und allzu Menschliche)* nichts anderes als die Bewegung, die sich rund um diese Bindungsorganisation ergibt. Wir werden lebendig, wenn wir uns gesehen fühlen, und wir fühlen uns gesehen, wenn die Umgebung uns Zeichen schickt, die uns annehmen lassen, dass sie versteht, was in uns vorgeht.

In erlebnispädagogischen Situationen machen wir genau diese Erfahrung, dass Menschen in und mit der Natur in eine heilsame Resonanzbewegung kommen können, dass sie von der Natur oder einzelnen Elementen gesehen und gespiegelt werden, so wie sie selbst auch in eine Art des Sehens und Spiegelns eintauchen. Zwischen der Natur und dem Menschen geschieht demnach Ähnliches wie von Mensch zu Mensch, und doch ist es auch etwas anderes.

„Die Natur scheint uns als eigenwilliger Ressourcenpartner auf heilsame Weise entgegenzukommen. Eigenwillig deshalb, weil sie zwar Spiegelphänomene erzeugt, das heisst auch lebendige Beziehungen bietet, gleichzeitig jedoch von der Bindungskraft oder auch der Sehnsucht nach Bindung weitestgehend frei ist“ (Astrid Habiba Kreszmeier, 2008, S. 182).

Wir experimentieren gezielt oder aus dem Prozess heraus mit der Wirkkraft, die Handlung und Sprache entwickeln kann, wenn sie als aktive und lebendige Mitspieler betrachtet werden.

4.1.4 Die Wirkungskraft von Handlung und Sprache

Oh, wunderbar, wunderbar und höchst wunderbarlich wunderbar. Und nochmals wunderbar … (William Shakespeare)

Was ist nun das Wesentlichste dieser Arbeit zur *Systemischen Erlebnispädagogik im Kontext von Handlung und Sprache*? Eine Zusammenfassung:

Am Anfang eines Lernprozesses steht so etwas wie ein Ruf, eine Motivation, ein Antrieb oder bei einer Zwangsplatzierung, vielleicht das Bedürfnis nach einer Veränderung der Situation (so schnell als möglich wieder fort von hier!). Dies führt zu einem gemeinsamen Arbeitsvertrag, die den vorhandenen Ressourcen gerecht werden. Diese Phase ist bereits ein wesentlicher Lernmoment, in dem Grenzen gesteckt und Möglichkeiten ausgelotet werden. Der Jugendliche soll hier bereits Würdigung und den Wert seiner Einmaligkeit erfahren. Jugendliche so zu sehen und zu leiten ist nicht leicht, weil sie sich oftmals nicht so erleben und aufführen. Entwicklung findet denn auch nur statt, wenn sie von den Jugendlichen bejaht und mitgetragen wird. Daran führt kein Weg vorbei. *Verordnete Entwicklung* ist keine, mögen die Programme noch so gut abgefasst sein.

So macht sich der Jugendliche auf den Weg, hinein in das Erlebnis, das auch ein Wagnis enthält, Prüfungen und Grenzerfahrungen. Das ist nur möglich, wenn sich Lernender und Begleiter aus dem durchgestylten Alltagsraum hinaus in offene Räume begeben, in denen sich das Wesentliche zeigen kann. Der Jugendliche muss die Chance bekommen, sich selbst neu zu entdecken. Das ist leichter möglich, wenn verschiedene Sinneskanäle angesprochen werden, eine Atmosphäre von Engagement und Vertrauen vorhanden, eine Sprache, welche Lösungen fokussiert verwendet, die gegenseitige (u.U. phänomenologische) Wahrnehmung geschärft und eine ehrliche

Kontakt- und Feedback-Kultur ermöglicht sind. Ein so verdichtetes Feld ist ein geeigneter Landeplatz für wichtige Impulserlebnisse – sie können durch spezielle kreative, rituelle oder szenische Gestaltungen gelockt werden oder spontan aus dem Erlebnisszenario heraus entstehen.

Im dritten Schritt geht es um die Verankerung, die Integration des Erlebten – denn, ohne die Verwandlung geht auch das als wesentlich Erfahrene verloren. Eine professionell unterstützte Nachbearbeitung greift auf eine Sprache der lösungsorientierten Wertschätzung, einer neugierigen Hartnäckigkeit und wohlwollende Konfrontation zurück oder wendet nichtsprachliche Formen wie Kreativtechniken und szenische Arbeiten zurück. Oftmals sind es den eben auch Bilder und nicht Worte, die der Erfahrung am nächsten kommen. Weiter gibt es noch zwei weitere wichtige Schritte zu leisten. Der eine besteht in einem Nachvertrag, einer Verpflichtung zur unablässigen Übung. Der zweite vervollständigt sich durch das Element der *Abschlussprüfung* die eine *Öffentlichmachung* der Lernschritte und Absichten enthält. Bei einer initiatorischen Gestaltung geht es bei der Abschlussprüfung jedoch nicht primär um das Beweisen dessen, was man gelernt hat, sondern es handelt sich um eine den Übergang unterstützende ritualisierte Verstärkung, die den Fokus auf das Nachher legt. Die Auszeichnung ist weniger eine Belohnung als vielmehr Auftrag. Dieser Auftrag bezieht sich auf die neue Funktion im Leben – ein Weitergeben dessen, was man gelernt hat.

4.1.5 Ein wachsender Regenbogen

Du hast nicht gesehen, woher du gekommen bist. Du wirst nicht sehen, wohin du gehst. Dazwischen liegt das Sichtbare - Deine Insel. (Hindu-Weisheit)

Abschliessend möchte ich festhalten, dass das Zusammenwirken von Handlung und Sprache in einem eingebundenen Settings eine oft zutiefst bewegende Schönheit beinhaltet. Dies erscheint mir erwähnenswert, denn der Begriff der *Schönheit* wird selten im Kontext von Entwicklungsprozessen verwendet. Obwohl doch oftmals das Wiederherstellen, Erinnern oder Erschliessen von Erfahrungen als eine grosse Qualität (in diesem Sinne als Schönheit der Balance der Seelenstärke) erlebt wird. Im Zusammenspiel von Handlung und Sprache geben wir im vorneweg weder dem einen noch dem andern zuviel an Bedeutung. Beide werden im jeweiligen Potenzial angesprochen und bewegt durch seinen Handlungs- oder Sprachpartner.

Es existiert etwas, dass der *neuronale Optimismus* genannt wird (vgl. Nurit Sommer, 2004, S. 177). Dieser beschreibt ein natürlich fliessendes, mehr oder weniger balanciertes Kräfteverhältnis zwischen den Anforderungen des Lebens und den Antwortmöglichkeiten oder dem Variantenreichtum an Antworten eines Menschen. Die Eigenwahrnehmung und das Wissen, dass jeder Handlung Bewusstsein innewohnt und das diese Bewusstheit sich körperlich oder sprachlich ausdrückt, führen zusammen und befreien gleichzeitig. Dies verdeutlicht, dass -wenn beides, also die

Handlung und die Sprache- genährt und geordnet wird, Energie freigesetzt werden kann und sich damit ein Bewusstsein zu öffnen vermag, das weit über unser *Ich* hinausragt. Dieses Zusammenspiel lässt das auftauchen, was uns mit dem Wohlfühlen als natürlichen Zustand, mit dem Wissen um die Schönheit unserer Existenz verbindet.

… ein wachsender Regenbogen

Quellen

5.1.1 Literaturverzeichnis

Bacon, St. (2003). Die Macht der Metaphern. Augsburg: Ziel Verlag. 2. Überarbeitete Auflage

Baeschlin, K. (2001). Einfach, aber nicht leicht - Leitfaden für lösungsorientiertes Arbeiten in sozialpädagogischen Organisationen. Dortmund: Verlag modernes lernen

Bateson, G. (1972). Kybernetik des Selbst. In: ders. Ökologie des Geistes (1981). Frankfurt/M.: Suhrkamp

Barbuto, J. (1998). Motivation sources inventory: development and validation of new scales to measure an integrative taxonomy of motivation. In: Psychological Reports, Vol. 82

Bauer, J. (2005). Warum ich fühle, was du fühlst - Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneurone. Hamburg: Hoffmann und Campe Verlag

Bibel; Einheitsübersetzung der Heiligen Schrift (1980). Katholische Bibelanstalt, Stuttgart: Herder Verlag

Bidley, D. (1962). The psychology and ethics of Spinonza. New York: Russell & Russell

Brockhaus, F.A. (1995). Lexikon. Leipzig-Mannheim. 2. neue Auflage

Buob, B. (2006). Lob der Disziplin - Eine Streitschrift. Berlin: List

Campbell, J. (1999). Der Heros in tausend Gestalten. Frankfurt am Main: Insel Verlag

De Shazer, St. (1984). The Death of Resistance. Fam. Proc

De Shazer, St. (1998). Worte waren ursprünglich Zauber. Dortmund: Verlag Modernes Lernen

Derrida, J. (1982) Speech and phenomena: And other essays on Husserl`s theory of signs. Northwestern University: Evanston, Il

Durrant, M. (1996). Auf Stärken kannst du bauen. Lösungsorientierte Arbeit in Heimen und anderen stationären Settings. Dortmund: Verlag modernes lernen

Emerson, R. (1964). Power-dependence relations. Am. Sociolog. Rev. New York: Norton

Fehlinger, M. & Gassner G. (2004). Aus der Erstarrung in die Bewegung. In Verkörperungen. Heidelberg: Carl Auer Verlag

Foucault, M. (1978). The history of sexuality. Eine Anleitung. New York: Pantheon

Freigang, W. (1986). Abschieben oder verlegen? Weinheim und München: Juventa Verlag

Freud, S. (1915 – 1917). Some elementary lessons in psycho-analysis. In J. Stachey (ed.& transl.) The standard of the complete psychologicial works of Sigmund Freud. New York: Norton, 1938, dtsch Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse,1915

Furman, B. (2008). Es ist nie zu spät eine glückliche Kindheit zu haben. Dortmund: Borgmann

Gerstner, H. (1997). Brüder Grimm. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. 9. Auflage

Gilsdorf, R. (2004). Von der Erlebnispädagogik zur Erlebnistherapie: Perspektiven erfahrungsorientierten Lernens auf der Grundlage systemischer und prozessdirektiver Ansätze von Edition Humanistische Psychologie – Ehp. München und Basel: Ernst Reinhardt Verlag

Gollwitzer, P. (1991). Abwägen und Planen. Göttingen: Hogrefe Verlag

Grawe, K. (1998). Psychologische Therapie. Göttingen: Hogrefe-Verlag

Hargens, J. (2006). Systemische Therapie … und gut. Dortmund: Verlag modernes lernen

Heckmair, B. & Michl, W. (2004). Erleben und Lernen, Einführung in die Erlebnispädagogik. München und Basel: Ernst Reinhardt Verlag. 5. Auflage

Heruas, E. (1977). Kapitulation. Aufgang einer Krankheit. München: C. Hanser

Hirsch, S. R. (2011), Chorew (Tora - Mizwot mit philosophischen Hintergrund), Basel: Morascha Verlag

Hörmann, H. J. (1995). FORDEC. A prescriptive model for aeronautical decision making. In R. Fuller, N. Johnston, N. McDonald (Eds.) "Human Factors in Aviation Operations". Proceedings of the 21 st Conference of the European Association for Aviation Psychology (EAAP). Aldershot Hampshire, Avebury Aviation

Huschke-Rhein, R.B. (1998). Systemische Erziehungswissenschaft. Weinheim: Beltz

Ingwersen, D. (2004). Methoden – Switching. In Verkörperungen. Heidelberg: Carl Auer Verlag.

Janssen, P. (1971). Art. Phänomenologie. Historisches Wörterbuch der Philosophie. Basel: Schwabe Verlag

Jung, C. G. (1928a). Die Beziehung zwischen dem Ich und dem Unbewußten. Zweiter Teil: Die Individuation. G.W. Bd.7 [Zwei Schriften über Analytische Psychologie], dt. 1977, Stern, P. J. Wien: Europa Verlag

Keller, J.A. & Novak, F. (1986). Kleines pädagogisches Wörterbuch. Freiburg im Breisgau: Herder Verlag. 5. Auflage

Kegan, R. (1982). Die Entwicklungsstufen des Selbst. Fortschritte und Krisen im menschlichen Leben. München: Kindt Verlag

Kindl-Beilfuss, C. (2008). Fragen können wie Küsse schmecken. Systemische Fragetechniken. Heidelberg: Carl Auer Systeme Verlag

Klawe W. & Bräuer W. (2001). Erlebnispädagogik zwischen Alltag und Alaska. Weinheim und München: Juventa

Kölsch, H. & Wagner, F.J. (2004). Erlebnispädagogik in der Natur, Praxisbuch für Einsteiger. München und Basel: Ernst Reinhardt Verlag. 2. Auflage

Kösel, E. (1997). Die Modellierung von Lernwelten. Ein Handbuch zur Subjektiven Didaktik. Elztal-Dallau. 3.unveränderte Auflage

Kreszmeier, A.H. & Hufenus H.P. (2000). Wagnisse des Lernens. Aus der Praxis der Kreativ-Rituellen Prozessgestaltung. Bern: Haupt Verlag

Kreszmeier, A.H. & Pfirter, R. (2004). Erlebnis und Wandlung sind zweierlei. In: Vom Nutzen des Nachklangs. Augsburg: Ziel Verlag.

Kreszmeier, A.H. (2008). Systemische Naturtherapie. Heidelberg: Carl Auer Verlag

Luhmann, N. (2004). Einführung in die Systemtheorie. Heidelberg: Carl Auer Verlag.

Maturana, H. & Varela, F. (1987). Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln menschlichen Erkennens. Heidelberg: Carl Auer Verlag

Mead, M. (1971). Geschlecht und Temperament in drei primitiven Gesellschaften (dt.). In: Jugend und Sexualität in primitiven Gesellschaften Bd 3. München: Kindler Verlag

Michl, W. & Reiners A. & Sandmann J. (2002). Drum prüfe wer ans Seil sich bindet. Augsburg: Ziel Verlag

Nietsche, F. (1968). Der Wille zur Macht. Stuttgart: Kröner – Verlag

Nikāya, A. (1997). Die Lehrreden des Buddha. Die Gruppierte Sammlung, übers. v. Geiger & Nyanaponika & Hecker. Herrnschrot: Beyerlein & Steinschulte

Plotkin, B. (2003). Soulcraft. Crossing into the Mysteries of Nature and Psyche. Novato / California, USA: New World Library. Für die deutsche Ausgabe. (2005). Uhlstädt – Kirchhasel: Arun – Verlag.

Raithel, H. J. (2007). Mut zum Risiko, Synopsis der Risikoverhaltensdimensionen. München: Ernst Reinhardt Verlag

Reddemann, L. (2001). Imagination als heilsame Kraft / Zur Behandlung von Traumafolgen mit ressourcenorientierten Verfahren. Stuttgart: Klett-Cotta

Reiners, A. (1995). Erlebnis und Pädagogik. München: Fachverlag Dr. Sandmann

Retzer, A. (2007). Passagen. Systemische Erkundungen. Stuttgart: Klett-Cotta

Roeloffs, N. & Reiter, R. (1990). Projekte im Evangelischen Jugenddorf Rendsburg. In : Zeitschrift für Erlebnispädagogik. Heft 2 – 3 / 1990

Schattenhofer, K. (1998). Gruppendynamik als Praxis der Selbststeuerung. Opladen: Westdeutscher Verlag

Schlippe, A., Schweizer, J. (2003). Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht

Schinzilarz, C. (2008). Gerechtes Sprechen. Weinheim und Basel: Beltz Verlag

Schricker, G. (2004). Lernen durch Verkörperungen in der Berufssupervision mit Lehrkräften. In Verkörperungen. Heidelberg: Carl Auer Verlag

Senninger, T. (2000). Abenteuer leiten. In Abenteuern lernen. Münster: Ökotopia Verlag

Sommer, N. (2004). Komm wie Wasser, geh wie Wasser - Systemisches und integratives Berühren, Bewegen und die Kunst des Stellens. In Verkörperungen. Heidelberg: Carl Auer Verlag.

Stastny, R. (2004). Wege zum Ritual. In Verkörperungen. Heidelberg. Carl Auer Systeme

Storch, M. (2007). Selbstmanagement – Ressourcenorientiert. Bern: Hans Huber Verlag

Turcanu, F. (2006). Mircea Eliade, der Philosoph des Heiligen oder im Gefängnis der Geschichte. Dtsch. Übersetzung von Silke Lührmann. Schnellroda: Edition Antaios

Van Gennep, A. (1909). Les rites de passage, Dt.: Übergangsriten. Frankfurt/M. 2005: Campus-Verlag

Weakland J. H. (1993a). Conversation –but what kind? In: Stephen Gilligan & Reese Price (eds). Therapeutic conversations. New York: Norton

Wilber, K. (2001) Eros, Kosmos, Logos. Frankfurt: Fischer Verlag

Wittgenstein, L. (1972) dtsch. Vorlesungen und Gespräche über Ästhetik, Psychologie und Religion. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht

Zuffellato, A. & Kreszmeier, A.H. (2009). Lexikon Erlebnispädagogik. Theorie und Praxis der Erlebnispädagogik aus systemischer Perspektive. Augsburg: Ziel Verlag

5.1.2 Manuskriptverzeichnis

Berchtold, E. (2010). Manuskript zum Seminar: Interaktion und Kommunikation. CAS Beratungstraining. FHS St. Gallen

Berchtold, E. (2010). Manuskript zum Seminar: Interventionsmethodik und Interventionstaktik. CAS Beratungstraining. FHS St. Gallen

Deutsches Zentrum für Luft- und Raumfahrt. (2009). Einführung von Crew Resource Management Trainings für Piloten

Girsberger, A. (2008/2009). Arbeitstheorien zur Systemischen Erlebnispädagogik. Erlebniswelten Trogen

Grawe, B. (2010). Manuskript zum Seminar: Selbstreflexive Prozesse in der Beratung. CAS Beratungstraining. FHS St. Gallen
Groddeck, N. (2010). Manuskript zum Seminar: Beratungskultur und Beratungskontext. CAS Beratungstraining. FHS St. Gallen

Hufenus, H. (2010), Manuskript zum Seminar: Archetypen in Märchen und Mythen. Lehrgang Kreativ Rituelle Prozessgestaltung. Maderanertal

Schenkel-Ill, B. (2008) Manuskript zum Vortrag: Lernmotivation. Impulstag interne Fortbildung. Erlebniswelten Trogen

Zuffellato, A. (2010). Manuskript zum Modul: Motivation und Lernen. NDS-Erlebnispädagogik. Planoalto Stein

5.1.3 Vorlesungsverzeichnis

Brönnle, S. (Januar 2003). Landschaften der Seele. Schloss Wartensee.

Bündner, P. (Oktober 2010). Beratung in Zwangskontexten. FHS St. Gallen

Gollwitzer P. (September 2008). Motivationstheorien. Universität Zürich. Pädagogisches Institut

Horvath, Z. M. (Februar 2006). Zwischen reden und Schweigen. Höheren Fachschule HSL, Luzern

Kreszmeier, A.H. (März 2001). Fachtagung zur Veröffentlichung von: Wagnisse des Lernens. Wartensee

Kreszmeier, A.H. & Hufenus H.P. (2004 / 2005). Fachaustausch in der Ausbildung Kreativ Rituelle Prozessgestaltung. Schweiz und Griechenland

Storch, M. (September 2008). Motivationstheorien. Universität Zürich, Pädagogisches Institut

Tondeur, E. (Mai 2005). Sprachbiographische Skizzen: ich bin, was ich sage- und ebenso was ich verschweige. Schloss Wartensee

Zuffellato, A. (Oktober 2006). Kongress –erleben und lernen-: der Dreh- weil Lernen so viel mehr ist als Pädagogik. Augsburg

5.1.4 Internetverzeichnis

Internet / Wikipedia / Douglas McGregor 1960/ am 13. Januar 2011

http://books.google.ch/books/The_Human_Side_of_Enterprise

Internet / Wikipedia / Erlebnis / am 9. Oktober 2010
http://de.wikipedia.org/wiki/Erlebnis

Internet / Gruppendynamik / Management Kolleg / am 15. Februar 2011
http://solution4u-online.de/000001986e0d56a77/04a4789c2f0b8d030/index.php

Internet / Wikipedia / Gruppendynamik / am 15. Februar 2011
http://de.wikipedia.org/wiki/Gruppendynamik

Internet 7 Wikipedia / Individuation / am 11. Februar 2011
http://de.wikipedia.org/wiki/Individuation

Internet / Wikipedia / Intrinsische & Extrinsische Motivation / am 29. Januar 2011
http://de.wikipedia.org/wiki/Motivation

Internet / Wikipedia / Maslow / am 9.Oktober 2010
http://en.wikipedia.org/wiki/Maslow_hierarchy_of_needs

Internet / Wikipedia / Wahrheit / am 8. Februar 2011
http://de.wikipedia.org/wiki/Wahrheit

5.1.5 Studien- und Statistikverzeichnis

Journal of Experiential Education (1995). A quantitative analysis of three teaching styles. Boulder. USA

Wilson, S.J. & Lipsey M.W. & Derzon J. H. (2003). The effects of schoolbased intervention programs on aggressive behavior: A meta-analysis. Journal of Consulting and Clinical Psychology. USA

Anhang

Anhang 1: ZRM – Zürcher Ressourcen Modell

Anhang 2: Gründungsväter der Erlebnispädagogik

Anhang 3: Arbeitsansätze der Erlebnispädagogik

Anhang 4: Topografische Inspiration

Anhang 5: Arbeitsprinzipien der Gruppendynamik

Anhang 6: Methodenfelder der Systemischen Erlebnispädagogik

Anhang 7: Praxisbeispiel: Supertramp

Anhang 8: Praxisbeispiel: Karawane

Anhang 9: Evaluationsstudie der Erlebnispädagogik

Quellen:
Die Quellenvergleiche im Anhang 1 - 10, werden mit dem Autor und der Jahreszahl aufgeführt. Die Zitate werden mit dem Autor, der Jahreszahl und Seitenangaben dargestellt. Im Quellenverzeichnis finden sich die detaillierten Quellenangaben.

Anhang 1

ZRM – Zürcher Ressourcen Modell

Der Inhalt des folgenden Textes ist zusammengestellt nach den Inhalten der Vorlesung und dem Manuskript von Dr. Maja Storch und Prof. Dr. Peter Gollwitzer an der Universität Zürich, Pädagogisches Institut zum Vortragsthema: *Motivationstheorien - Wenn Wünsche wahr werden*. Datum: 8. September 2008.

A.1.1 Vom Rubikon – Modell zum Rubikon – Prozess

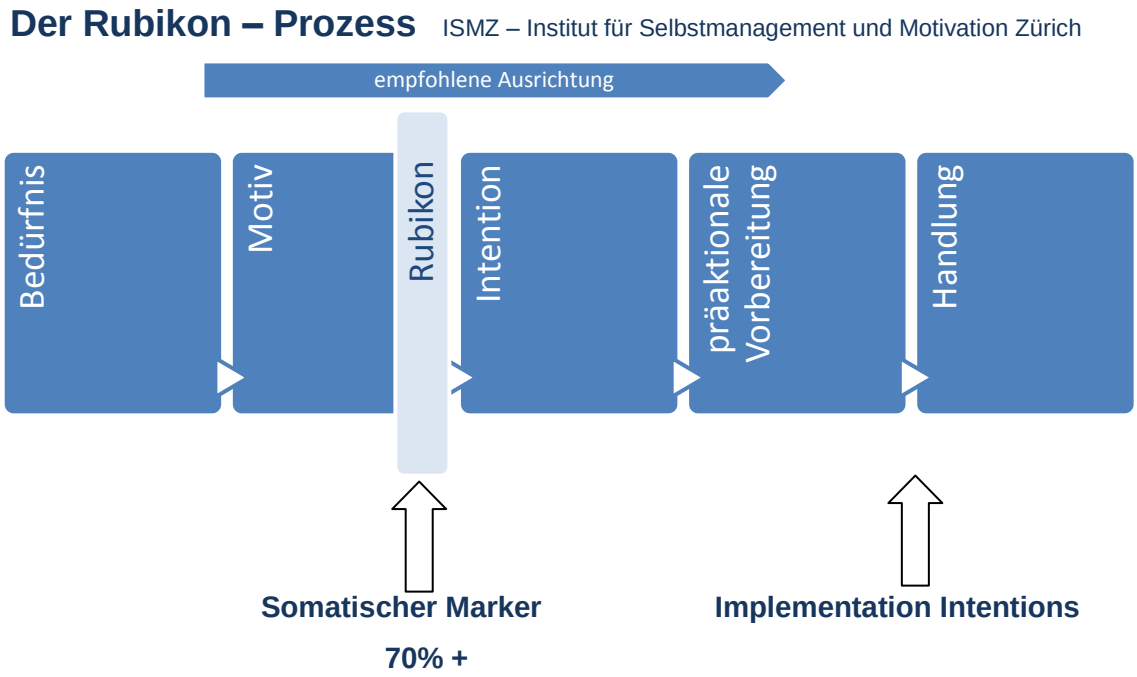
Beim Rubikon - Modell in seiner ursprünglichen Form handelt es sich um ein vierstufiges Modell, das mit dem Motiv beginnt und bei der Handlung endet. Im Hinblick auf die mittlerweile vorangeschrittenen Forschungsergebnisse zur Funktionsweise des adaptiven Unbewussten, haben Storch und Krause für die Praxis den Rubikon – Prozess entwickelt, der das ursprünglich vierphasige Rubikon – Modell um eine Phase erweitert; um die Phase der zunächst unbewussten Bedürfnisse. Das erweiterte Prozessmodell unterscheidet zwischen Bedürfnis, Motiv, Intention, präaktionaler Vorbereitungsphase und Handlung (Maja Storch und Frank Krause, 2002).

Jeder Prozess zielrealisierenden Handelns beginnt zunächst im Unbewussten. Dort hat er – in unserer Terminologie – den Status eines Bedürfnisses. Wenn das Bedürfnis bewusst geworden ist, ist es zum Motiv geworden. Kennzeichen eines Motivs ist – im Rahmen dieser Systematik – seine bewusste Verfügbarkeit. In diesem Reifestadium wird ein Thema jedoch noch nicht nachhaltig mit Willenskraft verfolgt, es wird lediglich beabsichtigt. Die schon erwähnten Neujahrsvorsätze kommen oft über das Motivstadium nicht hinaus und erleiden darum auch meist das wohlbekannte Schicksal des gnädigen Vergessens. Ein ähnliches Schicksal erleidet auch oft die löbliche Absicht, jetzt dann bald mit den Hausaufgaben zu beginnen.

A.1.2 Somatischer Marker

Um die Wahrscheinlichkeit zu erhöhen, dass nachhaltiges zielrealisierendes Handeln erfolgen kann, muss das Motiv den psychologischen Rubikon überqueren – es muss zur Intention werden. Wann weiß ich, dass meine Handlungsabsicht den Rubikon überschritten hat? An dieser entscheidenden Stelle wird im Zürcher Ressourcen Modell die Motivationspsychologie mit der Hirnforschung gekoppelt: Diagnostiziert werden kann die Überquerung des Rubikon am Auftreten eines deutlichen positiven

somatischen Markers. Somatische Marker sind Signale aus dem emotionalen Erfahrungsgedächtnis des adaptiven Unbewussten, die entweder als Körperempfindung und / oder als Emotion wahrgenommen werden können (Antonio Damasio, 1994; Storch, 2002). Ein positiver somatischer Marker wird im Zürcher Ressourcen Modell als Hinweis darauf gewertet, dass eine Person bewusste und unbewusste Anteile ihrer Handlungsabsicht synchronisiert hat und dass sie deswegen intrinsisch, das heißt aus sich selbst heraus, motiviert ist (Julius Kuhl, 2001; Maja Storch & Frank Krause, 2002; Jürgen Martens & Julius Kuhl, 2004; Maja Storch 2004). Nach der Intentionsbildung können viele Menschen schon direkt mit der Handlung beginnen. Falls jedoch unerwünschte alte Automatismen bestehen, die durch Auslösereize bestimmter Situationen unterhalb der Bewusstseinsschwelle aktiviert werden, genügt die Intentionsbildung oftmals noch nicht, um zielrealisierend zu handeln. In diesem Fall muss präaktional, das heißt *vor* der eigentlichen Handlung, noch einiges vorbereitet werden, was das Umlernen und das Stoppen von alten Automatismen betrifft. Wenn ein Bedürfnis dann auch diesbezüglich gut ausgestattet wurde, steht dem zielrealisierenden Handeln nichts mehr im Wege.



Willenskraft

Willenskraft wird erzeugt an zwei Stellen des Rubikon – Prozesses. Beim Gang über den Rubikon durch einen somatischen Marker von 70 + (die innere Zustimmung – Goal-Commitment – muss bei mind. 70 % liegen) und durch eine Strategie zur Vorbereitung von Handlung, hier als Implementation Intention (Bildung von konkreten Vorsätzen für die Zielverfolgung) benannt.

Anhang 2

Gründungsväter der Erlebnispädagogik und deren Schaffen

Im Überblick:

- **Jean-Jacques Rousseau**
- **Henry David Thoreau**
- **Kurt Hahn**

A.2.1 Jean-Jacques Rousseau 1712 - 1778

In seinem Buch „Emilie“ plädiert Jean-Jacques Rousseau für eine „natürliche Erziehung“, was als umfassendes Konzept der Einzelerziehung betitelt werden kann. Jean- Jacques Rousseaus Erziehungstheorie fordert eine tolerantere und psychologisch orientierte Methode der Kindererziehung und beeinflusst Pädagogen wie Friedrich Fröbel und Johann Heinrich Pestalozzi zu ihren Konzepten der „Moderner Erziehung“.

Gleich zu Beginn seines pädagogischen und philosophischen Werkes *Emilie* verdeutlicht der erste Satz den Kernpunkt des Buches :

„Alles ist gut, wie es aus den Händen des Schöpfers kommt, alles entartet unter den Händen des Menschen“ (vgl. Ferdinand Schöningh, 1971. S.43).

- und wird heute häufig mit dem Leitwort *Zurück zur Natur* wiedergegeben. Jean-Jacques Rousseau geht davon aus, dass der Mensch von Natur aus gut ist. Sein Ziel; eine Erziehung ohne Erzieher, die durch eine natürliche Strafe, d.h. durch negative Folgen von unpassendem Verhalten, zum freien Menschen führt. Drei Dinge erziehen den Mensch, die Natur oder die Dinge oder die Menschen, so Rousseau. Die Reihenfolge der drei Begriffe meint auch deren Gewichtung. Somit hängt der Lernerfolg nicht so sehr an der Person des Erziehers ab, sondern mehr an der Wirkung, die sich durch den Umgang mit substantiellen Dingen in der Natur ergeben. Das einzige Ziel, das die Erziehung durch den Menschen hat, ist die Erziehungsgewalt

der Natur und die Dinge zu stärken und negative Einwirkungen, durch Wissenschaft, Kunst, Gesellschaft und Zivilisation zu vermeiden.

„Leben ist nicht Atmen, leben ist Handeln!“ (Jean-Jacques Rousseau)

Das Wissen soll der Mensch nur durch eigene Erfahrungen aneignen, denn er lernt aus der Sache und deren Unmittelbarkeit selbst und nicht durch die Belehrung eines Erziehers. Das Bedürfnis nach Bewegung und Tätigkeitsdrang setzt Jean-Jacques Rousseau voraus. „Erst durch Bewegung lernen wir, dass es Dinge gibt, die nicht wir sind. Durch unsere eigene Bewegung gelangen wir zum Begriff der Ausdehnung“, dies schrieb Rousseau im Jahre 1795. Massstab von guter Erziehung ist die eigene Befindlichkeit wie Zufriedenheit, Glück und die Fähigkeit, die Freuden und Leiden des Lebens zu ertragen.

Mit diesen Gedanken legt Jean-Jacques Rousseau den Grundstein der Erlebnispädagogik. Er prägte das Denken von Schriftstellern wie Johann Wolfgang von Goethe oder von Friedrich von Schiller (Bernd Heckmair & Werner Michl, 2004).

A.2.2 Henry David Thoreau 1817 - 1862

David Henry Thoreau immer wieder aufzusuchendes Ziel besteht in der unmittelbaren und ursprünglichen Hinwendung zum Leben ohne Mittel. Was damals den Zeitgeist prägt, wie Technik, Zivilisation, Mode, Bequemlichkeit und Luxus macht David Henry Thoreau für den Verlust der Unmittelbarkeit verantwortlich. Er sucht nach den eigentlichen Lebensbedürfnissen des Menschen. Er zieht sich in einer selbstgebauten Blockhütte am Walden-See nahe seiner Heimatstadt Concord zweieinhalb Jahre zurück, um ein bedürfnisloses Leben zu führen und zum eigentlichen Wichtigen im Leben vorzustossen. In dieser Zeit lebt er das Leben eines Einsiedlers und Philosophen um der Wirklichkeit näher zu kommen. In den Augen David Henry Thoreaus, ist der Naturraum und die Kultur die grosse Erzieherin, Bildung sei Weltsicht. David Henry Thoreau will einen neuen Menschen gestalten, einfach, wahrheitsliebend, vertrauenswürdig, weise und aufrichtig. Es sind grosse Ziele die David Henry Thoreau aufstellt, Ziele die dazu dienen, über sich selbst hinaus zu wachsen. Nach Thoreau bleibt ein Mensch, der nicht über sich hinauswachsen will, ein armseliges Wesen (Bernd Heckmair & Werner Michl, 2004).

A.2.3 Kurt Hahn 1886 - 1974

1941 gründet Kurt Hahn eine Kurzschule mit mehrwöchigen Kursen, die einen Modellcharakter von Erlebnispädagogik aufweisen. Sein Arbeitskonzept umschreibt er unter dem Begriff der Erlebnistherapie, welche sich an der Natur und deren Wirkungsprinzipien und an den Defiziten seiner Schüler orientiert.

Mit seinem erlebnistherapeutischen Konzept, *den vier Elementen*, will er den Verfall der Gesellschaft bekämpfen, durch…:

- Körperliches Training (durch Natursport, wie Bergwandern, Kanufahren, Segeln oder durch leichtathletische Übungen)
- den Rettungsdienst (je nach Standort üben seine Schüler sich gegenseitig zu retten, zum Beispiel; See- oder Rettungsdienst.)
- Kunst- und handwerkliche Projekte (Aufgabenstellung mit hoher, aber erreichbarer Zielsetzung bei selbstständiger Planung und Durchführung im künstlerischen oder handwerklich-technischen Bereich.)
- mehrtätige Expeditionen (bei den natursportlichen Aktivitäten, zum Beispiel Ski- oder Bergtouren, Flossfahrten etc., ging es in erster Linie um den Erwerb von lebenspraktischen Know How, wie z.B. das einrichten eines Nachtlager, Material transportieren etc.)

Diese vier Aktivitäten standen unter dem gemeinsamen Motto des Erlebens. Kurt Hahn geht davon aus, dass das Verhalten, die Einstellung und das Wertesystem von einer unbewussten Wirkung durch das Erlebnis auf den Betroffenen wirkt. Durch die Gemeinschaft oder durch die Gruppe wird das Erleben realisiert. Ernsthafte und unmittelbare Situationen werden kooperativ und gemeinschaftlich gemeistert, damit Verhalten und Konsequenzen direkt nachvollziehbar werden. Ziel ist eine Erziehung zur Verantwortung durch Verantwortung. Nach Kurt Hahn`s Ansicht sind Erwachsene nicht mehr beeinflussbar, deshalb nehmen nur Jugendliche an seinen Programmen teil. Über die Vorteile einer „pädagogischen Provinz“, in der Erzieher und Schüler eine Lebensgemeinschaft bilden, um die erzieherische Unfähigkeit der Eltern in den wichtigsten Erziehungsjahren zu umgehen, haben sich bereits Goethe, Lietz und Pestalozzi Gedanken gemacht.
Kurt Hahn orientiert sich an den Erziehungsprinzipien von William James:

- Man lernt am besten, wenn man selbst dabei handelnd tätig ist
- Interesse ist ein Zeichen dafür, dass Lernen stattfindet
- Die Basis jedes Lernens ist das unmittelbare Erleben durch die Sinne
- Gute Erziehung muss ganzheitlich sein
- Liebe und Verständnis ist für den Lernprozess wichtig
- Effektives Lernen findet fächerübergreifend statt
- Respekt für die unterschiedlichen Individuen ist bedeutungsvoll

Durch Kurt Hahn, der diese Ideen zu einem pädagogischen Konzept zusammenfasst, gibt es heute kaum eine Bildungsstätte, die sich nicht dem Thema des Erlebens zugewandt hat (Anette Reiners, 1995).

Anhang 3

Arbeitsansätze der Erlebnispädagogik

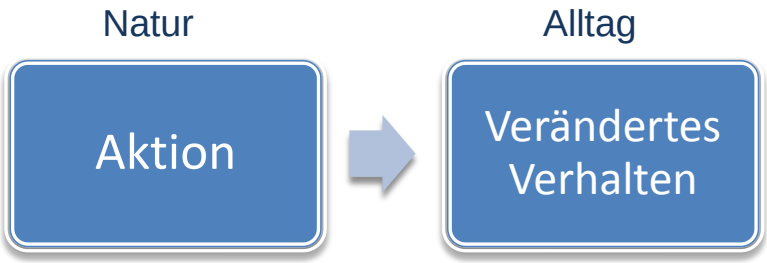
Die vier Modelle werden zuerst mit den wichtigsten Inhalten beschrieben. Im Anschluss findet ein Vergleich und eine Bewertung der einzelnen Modelle untereinander statt.

Im Überblick:

- **The mountains speak for themselves**
- **Outward bound plus**
- **Metaphorisches Modell**
- **Systemische Erlebnispädagogik**

A.3.1 The mountains speak for themselves

Modell: Die Berge sprechen für sich selber



Der Ansatz *the mountains speak for themselves* geht davon aus, dass Erlebnisse auf einen Teilnehmer an sich schon wirken und diese unterbewusst zu einer Lernerfahrung beitragen. Das Eingehen vom blossen Wagnis der Unternehmung wird als Veränderung angesehen und ist so der Mittelpunkt der pädagogischen Bemühungen. Verbale Auswertungen finden nicht oder je nachdem spontan statt, somit bleibt es den Teilnehmenden überlassen, ob und wie sie ihre Erfahrungen verarbeiten. Die Aufgaben der Betreuungspersonen ist es, physische Sicherheit, Raum und Zeit für Erfahrungen zu schaffen. Die Unternehmungen finden fast ausschliesslich in der Natur statt. Ökologische Aspekte, wie Tier- und Pflanzenwelt nehmen eine bedeutende Rolle ein.

Die Betreuungspersonen sind Experten für Situationen in der Wildnis und vermeiden Berater- und Diskussionsleiterfunktionen. Gruppendynamische Geschehen werden nicht reflektiert. Die Übertragung (Transfer) der Naturerlebnisse auf jeweilige Alltagssituationen der Teilnehmenden wird nicht bewusst durch eine Betreuungsperson vollzogen.

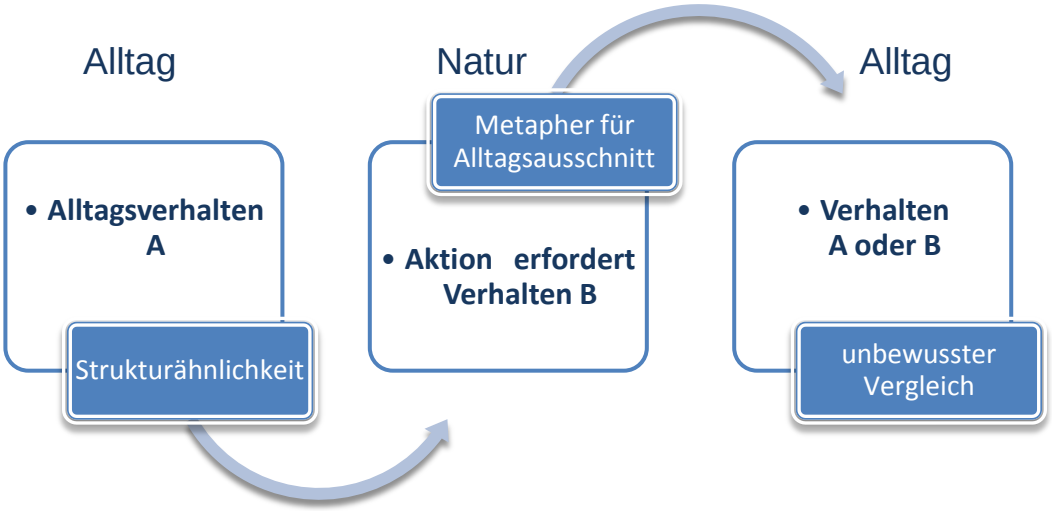
A.3.2 Outward Bound Plus

Modell: Aktion und Reflexion

Ein einfaches, theoretisches Modell um die Didaktik der Erlebnispädagogik zu verdeutlichen ist das AERT- Modell. Die didaktische Reihe wird in Anreiz, Erlebnis, Reflexion und Transfer aufgeteilt. Da erlebnispädagogische Lernprozesse idealerweise intrinsisch motiviert sind, also vom Subjekt gewollt und beabsichtigt, wird ein Anreiz von außen gesetzt. Man könnte auch sagen „Appetit machen“. Eine Art Spannungsbogen wird aufgebaut und somit dafür gesorgt, dass jeder Einzelne für sich dem bevorstehenden Ereignis positiv und mit einer gewissen Grundspannung entgegen sieht. Dem Modell liegt der Ansatz zugrunde, dass ein Erlebnis eine nachhaltige Wirkung zeigt, wenn nach der Aktivität eine Reflexion durchgeführt wird (g.g.f. erfolgt vor der Aktion eine Vorbesprechung, in der Art einer Sensibilisierung auf die folgenden Herausforderungen & Lösungsmöglichkeiten). Das Erlebte wird nochmals ins Bewusstsein hervorgehoben. Die Teilnehmenden werden direkt in die Umsetzung der gemachten Erfahrungen mit einbezogen. Die Aufgabe des Leiters ist es, zum Nachdenken anregende Fragen zu stellen, um so einen Prozess bei den Teilnehmern auszulösen und aufzugreifen. An die Teilnehmer wird appelliert, das Erlebte zu reflektieren und mit Erfahrungen aus dem Alltag zu vergleichen. Der Auftrag der Leitung besteht nicht darin Lösungen vorzugeben. Jeder einzelne Teilnehmer trägt selbstständig die eigene Lernverantwortung. Es wird davon ausgegangen, dass Menschen am ehesten bereit sind, an Persönlichkeitsentwicklung und an Veränderungsprozessen mitzuarbeiten, wenn der Prozess aktiv mitbestimmt und beeinflusst werden kann. Die Programmbausteine sind in der Regel geplant und folgen nicht einem Gruppenprozess. Die Rolle der Leitung ist begleitend und unterstützend. Bekannt wird diese Art der Erlebnispädagogik unter dem Namen Outward Bound Plus. Gruppendynamische Vertrauens- und Kooperationsübungen, Gelände- und Geschicklichkeitsspiele kommen hier häufig zum Einsatz.

A.3.3 Das metaphorische Modell

Modell: Lernen in der (metaphorischen) Aktion



Bei diesem Modell werden die erlebnispädagogischen Aktivitäten möglichst genau auf die Lebenssituationen der Teilnehmenden und deren persönlichen Zielen angepasst. Die metaphorische Erfahrung muss in sich herausfordern genug sein, um die Aufmerksamkeit des Einzelnen in den Bann zu ziehen. Wenn sie schliesslich in einer Verhaltensänderung münden soll, dann muss sie einen anderen Schluss –eine abweichende Lösung – bereit haben, als die mit ihr korrespondierende Lebenserfahrung. Der Ausgangssituation und den Zielen entsprechend werden die geeigneten Aktivitäten ausgesucht, die der Lebenssituation der Teilnehmenden möglichst ähnlich sind. Mit Hilfe von passenden Metaphern (Sinnbildern) werden die Aktivitäten beschrieben und begleitet, um so auch unbewusste Ebenen anzusprechen. Die Teilnehmer/-innen erhalten somit ein Spiegelbild zur Alltagsrealität, durch das initiierte Erlebnis.

Das Mass an Isomorphie zwischen der metaphorischen und der entsprechenden Lebenssituation stellt den Schlüsselfaktor dar, der zu bestimmen erlaubt, ob eine Erfahrung als metaphorisch gelten kann. Isomorph bedeutet dabei strukturgleich. Wenn alle Hauptbestandteile einer Erfahrung in korrespondierenden Elementen einer zweiten repräsentiert werden und wenn die übergreifende Struktur der beiden Erfahrungen einen hohen Grad an Ähnlichkeit aufweist, dann treten die beiden Erfahrungen metaphorisch füreinander ein (Stephen Bacon, 2003).

A.3.4 Systemische Erlebnispädagogik

Lernen im Prozess

Die Systemische Erlebnispädagogik ist eine erweiterte Form der metaphorischen Erlebnispädagogik, die sich über eine systemische Arbeitshaltung sowie ein

entsprechendes Methodenrepertoire definiert. Sie räumt der Wirkung der Natur einen hohen Stellenwert für pädagogische und beratende Lern- und Entwicklungskonzepte ein. Die Systemische Erlebnispädagogik versucht Abenteuer zu ermöglichen, ohne sie explizit anzubieten, Wagnisse einzugehen und Abenteuer zu erleben, das Mass der Anforderungen passend zu wählen, für den nötigen Schutz zu sorgen und dabei stets den Menschen Nahe zu bleiben.

Geografisch betritt die Systemische Erlebnispädagogik in der Begleitung von Menschen oft Naturräume, Wälder, Flusslandschaften, Meeresküsten, Alptäler oder Bergketten. Die Natur hat dabei die wunderbare Eigenschaft, durch ihre metaphorische und phänomenologische Kraft, Entwicklungsprozesse mitzugestalten und mit den Menschen in Resonanz zu gehen. „Wie ich in den Wald rufe, so tönt es aus ihm hinaus“. Und auf welche Art und Weise ich die Natur betrete, so eröffnet sich mir ihre Resonanz und ihre Weisheit. Die Wirkung der Natur wird in der systemischen erlebnispädagogischen Literatur als dynamischer Spiegel beschrieben, der innere Prozesse, Strukturen, Handlungsmuster, Lebensthemen vor Augen führt. Eine Erklärung dafür ist, dass die Natur starke Metaphern und Bilder bietet, darunter vor allem Metaphern des Lebens, die archetypische Themen berühren. z.B. Handlungen wie das Anzünden und Hüten eines Feuers, das Zubereiten des Essens am Feuer oder das Waschen in einem Fluss etc. Die Natur überrascht immer wieder mit ihrer Qualität, das Leben zu spiegeln und Eigenschaften, Verhaltensweisen und Muster wie eine Lupe hervorzuheben. In der Natur rekonstruieren Menschen unablässig bekannte Lebenssituationen und Umstände.

A.3.5 Modelle im Vergleich

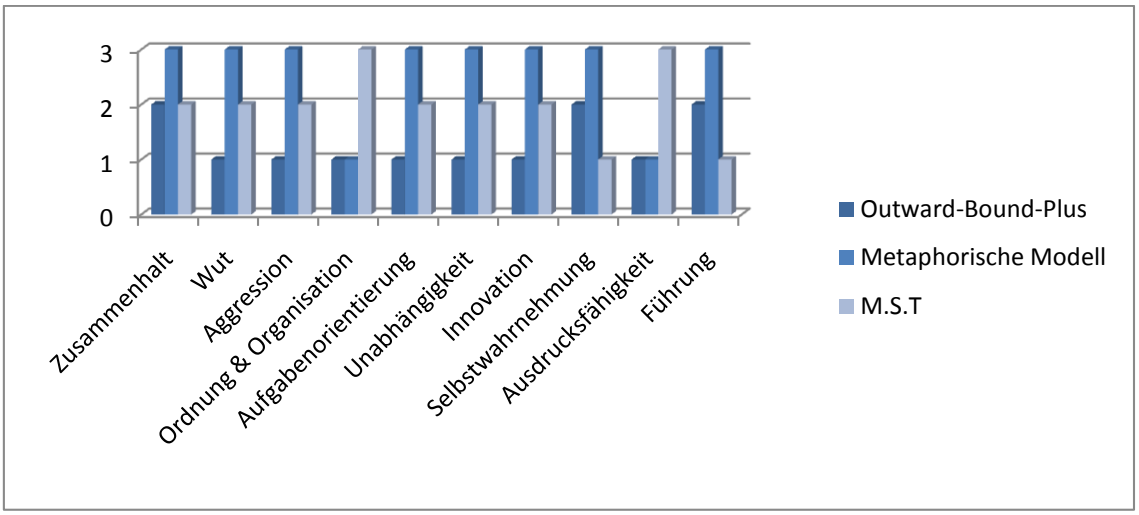
Das Modell des selbstwirksamen Naturerlebnisses legt den Fokus auf das Erlebnis im Hier und Jetzt und überlässt den Prozess der Wandlung dem Einzelnen. Dem Gegenüber glaubt das Outward – Bound – Plus – Modell, dass Wandlung vor allem durch eine intensive Nachbereitung, also im Nachhinein geschieht. Die metaphorische Erlebnispädagogik glaubt wiederum an die den Zielen und Fragestellungen angemessene Metaphernbildung im Vorher. Durch die isomorphe (strukturgleiche) Gestaltung des Erlebnisses mit diesen Bildern soll der Transfer schon im Erlebnisteil stattfinden.

Wie sind nun diese drei Modelle (zum Modell der Systemischen Erlebnispädagogik liegen noch keine umfassenden, aussagekräftigen Studien vor; daher hier auch nicht aufgeführt) in Bezug auf den Wandel, also den Erfolg bzw. Transfer zu werten? Dieser Frage hat sich eine amerikanische Untersuchung angenommen. Unter dem Titel „A quantitative analysis of three teaching styles“ wurde sie im Journal of Experiential Education publiziert (the Journal of Experiential Education, Boulder, USA Mai 1995).

Die Untersuchung wurde 1992 an 84 Teilnehmern in sieben Gruppen unter der Betrachtung folgender Lernziele durchgeführt: Zusammenhalt, Wut und Aggression,

Ordnung und Organisation, Aufgabenorientierung, Unabhängigkeit, Innovation, Selbstwahrnehmung, Ausdrucksfähigkeit und Führung. Überraschend war das Ergebnis. Das Outward – Bound – Plus Modell schnitt schlecht ab, das metaphorische hingegen sehr gut. Das Modell The Mountains Speak for Themselves (MST) erhielt in zwei von zehn Punkten, nämlich in Ausdrucksfähigkeit und Ordnung, die besten Resultate. In den anderen acht Punkten blieb die metaphorische Erlebnispädagogik ungeschlagen. Das Outward – Bound – Plus erhielt in den beiden Punkten Führung und Selbstwahrnehmung den zweiten Rang, im Punkt Zusammenhalt denselben wie die MST, in allen anderen Punkten jedoch den schlechtesten.

A quantitative analysis of three teaching styles. The Journal of Experiential Education, Boulder, USA Mai 1995



Wie wir sehen ist Erlebnis und Wandlung zweierlei. Auch die Erlebnispädagogik musste und muss das vielfach erfahren, sucht aber die Probleme in der Nachbearbeitung und weniger im Erlebnisprogramm selbst. In der Vergangenheit bestanden Qualitätsverbesserungen von erlebnispädagogischen Programmen deshalb meist aus Verlängerungen oder Verdichtungen der Nachbearbeitung – es sei dahingestellt mit welchem Erfolg.

Anhang 4

Topografische Inspiration

Der Mensch gestaltet die Landschaft von aussen, die Landschaft aber gestaltet den Menschen von innen. Durch diese gegenseitige Beziehung entsteht Heimat. Der Mensch wird Teil seiner Landschaft. (Emil Egli)

A.4.1 Topische Einführung

Räume können besondere Qualitäten haben und Ereignisse, die in ihnen stattfinden, verdichten. Spezielle Raumqualitäten können sogar Erfahrungen ermöglichen, die außerhalb der Naturgesetze von Raum und Zeit sind. Die besondere Raumqualität ergibt sich aus verschiedenen Gründen. (a) Sie kann vom Ort selbst ausgehen, der entweder besonders schön gelegen ist und durch seine geografische Lage besondere Emotionen in uns weckt, heißt eine besondere Stimmung hat (topografisch). (b) Oder über besondere (geomantische) Energien verfügt; heißt, dass sich diese (Kraft-) Plätze von ihrer Umgebung dadurch unterscheiden, dass sie eine andere Schwingung besitzen. Es handelt sich dabei nicht einfach um eine höhere Schwingung, sondern diese können sowohl höher als auch tiefer sein. Es scheint der Schwingungs-unterschied von der Umgebung zum Kraftplatz zu sein, der diesen besonders wirken lässt. (Stefan Brönnle, 2003). (c) Es kann sich um ein Ort handeln, der durch vielfach oder besonders intensiv geübte Praktiken eine besondere Wirkung hat (die sogenannte morphische Resonanz; nach dem Biochemiker und Zellbiologen Rupert Sheldrake) oder (d) der Ort hat eine besondere Wirkung, weil er von den Nutzern besonders gestaltet wurde und mit einer besonderen Haltung betreten wird. Und schließlich kann er einfach (e) durch die definierte Begrenzung (Bühne) und die spezielle Absicht des in ihm Platzierten besonderes möglich machen.

Im Folgenden werden die topografischen Räumen ergründet, die in der erlebnispädagogischen Arbeit besonders zur Geltung kommen.

Die fünf topografischen Felder werden mit den wichtigsten Inhalten beschrieben und folgen der Auslegung von Astrid Habiba Kreszmeier und Hanspeter Hufenus (Astrid Habiba Kreszmeier, 2008).

Im Überblick:

- **Berg**
- **Alp**
- **Wald**
- **Meer und Küste**
- **Quellen, Seen und Flusslandschaften**

A.4.2 Berg – dem Leben gerecht werden

Berge rufen und faszinieren. Kahl, forsch, majestätisch und schön repräsentieren sie das Höchste, was die Erde zu bieten hat. Wer in die Berge geht, wendet sich für diese Zeit von der pulsierenden Welt ab und begibt sich in einen Bereich, wo der Tod präsenter ist als das Lebendige. Der Berg bietet dem Menschen eine Grenze und mit jedem Schritt eine Grenzerfahrung. Er fordert Konzentration und Willen in solchem Ausmaß, dass unser Bewusstsein in einen außergewöhnlichen Zustand gerät. Ergriffenheit stellt sich nicht nur oben auf den Bergen ein, sondern oft auch in ihrer Nähe, durch ihre Ausstrahlung oder bei ihrem Anblick. Die Präsenz eines Bergmassives strahlt Erhabenheit aus.

Wenn wir die Berge erlebnispädagogisch nutzen wollen, können wir keine Leistungsaspekte in den Vordergrund stellen. Es ist zwar kaum möglich, Berge ohne körperliche Anstrengung zu erfahren, aber sie muss dosiert sein, dass sie es dem Berg erlaubt, seine heilende Wirkung zu entfalten. Berge bieten uns trotz ihrer Kargheit einen topografisch lebendigen und vielseitigen Raum, dessen metaphorische Bedeutung sich auch in der sprachlichen Beschreibung unseres Lebens niederschlagen: Weitblick haben, auf einem Grat wandern, den Höhepunkt erreichen, über dem Berg sein, am Abgrund stehen, einen steilen Aufstieg erleben, eine Talsohle durchschreiten. All diese Metaphern erzählen von der Gleichartigkeit innerer und äußerer Landschaftsstrukturen. Der Berg repräsentiert ein väterliches Prinzip. Wer in die Berge geht, sucht vielleicht auch die Nähe des *großen Vaters,* seinen Schutz, seinen Segen, aber auch die Herausforderung, ihm gleich oder gar noch grösser zu sein. Für das Gelingen dieses Aufstieges braucht es absolute Anpassung. Die Freiheit kommt -vermeintlich- erst oben, denn in Wirklichkeit ist der Spielraum auf dem Gipfel extrem klein, und die Welt liegt einem nur für einen begrenzten Zeitraum zu Füssen. Der Berg ist kein Raum der Unschuld, er erlaubt kein kindliches Aufgehoben sein, aber er fordert und fördert die Annahme der Konsequenzen und bemächtigt einen würdigen Umgang mit ihnen.

A.4.3 Alp – der Raum zwischen Wahn und Sinn

Die Alpregion ist ein Zwischenraum, der oberhalb des kultivierbaren Raumes liegt, aber unterhalb der Todeszone. In ihm begegnen sich das Reich der Lebenden und das

Reich der Toten, das Materielle und Feinstoffliche. Wer sich in diesem Raum schutzlos aufhält, dem kann der Alpraum schnell zum Alptraum werden. Wer sich hier als spirituell Suchender ohne Schutz den Elementen hingibt, den kann statt Transzendenz, Auslöschung ereilen, statt Erleuchtung, Wahn. Die Alp ist eine Zwischenwelt, ein Raum, in dem sich eine Fülle von Kräften tummeln, welche die Menschen gleich wo auf der Erde, zu Schutzriten bewegt – vielleicht, weil in ihr die Beseeltheit der Welt intensiver wahrnehmbar ist als an vielen anderen Orten. In der modernen Alpindustrie mit ihrer hoch subventionierten Widernatürlichkeit findet man Reste einer solchen Schutztradition meist nur noch in Form von Folklore. Aber in abgeschiedenen Regionen ist der in die Dämmerung gerufene Alpsegen des Senns noch jeden Abend zu hören. Die Alp steht für ein Sinnbild der bewussten Grenzziehung oder auch Grenzbildung von drinnen und draußen, von Vertrautem und Fremden. Verstärkt wird diese Grenzbildung dadurch, dass die Kargheit der Alp zu einer sorgfältigen und disziplinierten Reduktion auf das Wesentliche herausfordert. Im Unterschied zum Berg, der als erlebnispädagogischer Raum nur sparsam, vielleicht einmalig eingesetzt wird, kann die Alp in regelmäßigen Abständen besucht werden. Die Rhythmisierung des Hinauf- und Hinabziehens (die sich ja auch im Almauf und Abtrieb zeigt) kann dazu beitragen, dass immer mehr Autonomie in der eigenen Schutzarbeit entwickelt wird. Schutzarbeit heißt hier nichts anderes als das Aufnehmen und Pflegen von Beziehungen zur eigenen natürlichen Grenze.

A.4.4 Wald – Vielgesichtiges Zauberland

Der Wald ist einer der bedeutendsten Räume für die erlebnispädagogische Praxis. Zum einen weil er einem breiten Spektrum von Prozessen gerecht wird, zum anderen weil er vergleichsweise einfach zu erreichen und ohne technisches Spezialwissen nutzbar ist. Zu früheren Zeiten kam der Mensch nicht immer heil aus dem Wald zurück. Er konnte sich verirren, von wilden Tieren angefallen oder von feindlichen Menschen überfallen werden. Das Halbdunkel des Waldes, in dem sich vieles verbergen kann, ist ein Raum der unsichtbaren Gefahren, die überall und jederzeit lauern. So begleitet den Wald auch die Metapher einer unheimlichen Gefahrenwelt. „Unseren Vorfahren ist der Wald alles in allem und alles zugleich gewesen“, schreiben die Gebrüder Grimm (Hermann Gerstner, 1997). Ihnen muss besonders aufgefallen sein, dass in fast allen Märchen (Märchen waren früher Volkssagen, die unter Erwachsenen erzählt worden sind) der Wald eine wichtige Rolle spielt. Diese Geschichten berichten von magischen Geschehnissen in einer Region, die als dunkel und düster beschrieben wird. In den tiefen Wäldern wohnen Hexen und Geister, Zwerge und Riesen. Da gibt es unergründliche Teiche und geheimnisvolle Quellen. Wer aber die mannigfachen Gefahren, die im Walde lauern, überwindet und die Prüfungen besteht, der kehrt nicht nur unbeschadet, sondern gewandelt und beschenkt zurück. In allen (Wald-) Geschichten (von Kriemhild in der Gudrunsage, zum Sommernachtstraum bei Shakespeare bis zu Schneewittchen oder Hänsel und Gretel) können wir die klassische Gestalt der initiatorischen Reise ausmachen. Der Wald ist der prädestinierte Raum für die Entdeckung, den Kontakt und die Integration von *Schattenseiten*, dem

Nichtgesehenen, Vergessenen, Ausgeblendeten. Der Wald ist eine Naturerfahrung, die uns den freien Blick auf den Himmel, den Weitblick im Allgemeinen und Bezugspunkte zur Ausrichtung versagt. Zugleich konfrontiert er uns aber mit einer unsagbaren Vielfalt, mit einem komplexen Zusammenspiel elementarer Kräfte. Das Hauptmotiv ist hier ohne Zweifel der Prozess der Zusichnahme, der Weitung der eigenen Lebensgeschichte. Aus sozialanthropologischer Sicht beschreibt der rumänische Religionshistoriker Mircea Eliade den Wald als ein Synonym für den mythischen Mutterbauch, in dem der Initiand sich selbst neu gebiert (Florin Turcanu, 2006).

A.4.5 Meer und Küste – Wiege der grossen Mutter

Aus dem Meer entstammt alles Leben dieser Erde, und so ist es vielleicht das grösste Sinnbild für Geburt und Schöpfung. Sie trägt die Metapher einer grossen Mutter, die uns sowohl tragen als auch verschlingen kann. Das Tragende kann dabei gleichzeitig ein Austragendes sein, und der verschlingende Urgrund gleichzeitig ein Schoss für Wiedergeburt. Die meisten Mythen, die das Meer als Ort des Geschehens wählen, handeln von diesen beiden Aspekten. Von Noah über die Argonauten, Jonas, Odysseus, Donar bis hin zum *Alten Mann und das Meer* sind die Heldenreisen auf dem Meer Männerangelegenheiten (im Vergleich dazu erzählen Waldgeschichten mehrheitlich von weiblichen Protagonisten). Das mag daran liegen, dass ein weibliches Wesen durch die Symbolik einer verschlingenden Mutter nicht so essenziell gebunden werden kann wie ein Mann (duale Anziehungskräfte). Die erlebnispädagogische Arbeit am Meer greift primär die Bewegung zwischen Wasser und Land, d.h. das Ausziehen ins ewig Bewegte, Wogende, Tiefe, Große und das Anlanden an einem neuen Ufer, an Land, auf der Erde, dem festen Grund, auf. Am Wasser begegnen uns vor allem zwei Hauptmotive: Das eine ist die Integration und das Loslassen von Gefühlen und den daran geknüpften Erfahrungen, die im Laufe des Lebens aus dem Bewusstsein geraten sind. Zu berücksichtigen ist dabei die unendliche Macht des Meeres: seine Unberechenbarkeit, seine Tragweite im wahrsten Sinn des Wortes, die den Menschen oft unvorbereitet, von einem Moment zum anderen ergreifen und mitnehmen kann. Das zweite und zugleich markanteste Motiv des Meeres ist seine Kraft, uns an nichtsprachliche Erfahrungen anzudocken. Es schaukelt und spült uns in ein Empfinden hinein, das viele Menschen mit dem embryonalen Dasein im Mutterbauch assoziieren. Die Menschwerdung, die Geburt tritt in den Vordergrund des Prozesses.

A.4.6 Quellen, Seen und Flusslandschaften – lebendige Spiegelwelten

Su gibi git, su gibi gel. (türkisches Sprichwort)

Su gibi git, su gibi gel. Im Deutschen heisst dies: Komm wie Wasser, geh wie Wasser. Das ist ein Gruss, den man sich gegenseitig sagt, wenn einer auf Reisen geht. Wasser ist, so wie die Bewegung des Fliessens selbst, Ausdruck von Leben.

Von einem Wasserfall kann man sich beeindrucken und ergreifen lassen, an einem See darf man verweilen und zur Ruhe kommen, an einem Fluss das Leben an sich vorbeiziehen oder sich auch mitnehmen lassen. Eine Quelle will entdeckt werden wie ein glänzender Schatz, und in einem weitläufigen Mündungsgebiet darf man den Überblick verlieren. Ob gurgelnde Quelle, rauschende Wildwasser, plätschernde Wellen oder spiegelglatte Wasserflächen: Die akustische und visuelle Präsenz, die Rhythmik und die Obertonklänge, aber auch die sichtbar gemachte Stille des Elementes Wasser wecken in den Menschen besondere Formen von Wahrnehmungen, führen uns in außergewöhnliche Bewusstseinszustände. Anders als das Meer, das in seiner unermesslichen Wiegenkraft in Grenzbereiche des Unbewussten führt und Tiefverborgenes plötzlich ans Licht spülen kann, erlaubt das süße Wasser meist einen dosierten Wechsel von ergriffen und distanziert sein. Flussauen und Bachläufe unterstützen jenes Hin und Her und die Ausgestaltung eines sicheren Raumes, die für tiefe Einsichtsprozesse so wesentlich sind. Das Wasser arbeitet ohne Hast, aber stetig am Spiel mit den Unterschieden.

A.4.7 Topisches Schlusswort

… und weil die Natur einfach da ist und ihrem Rhythmus folgt, uns nicht belohnt oder bestraft, sondern in ihrer Autonomie ihren Platz im Weltgeschehen einnimmt, kann jemand, der an einem Naturplatz eine heilende Begegnung hatte, jederzeit und in aller Freiheit dorthin zurückkehren oder auch nicht. Er kann das Meer wieder zum Meer werden lassen, oder er kann in ihm weiterhin das mütterliche Prinzip sehen. Er kann die Beziehung zelebrieren, unveröffentlicht zu sich nehmen oder vergessen. Er ist auf sich selbst, seine Entscheidung und Verantwortung im Umgang damit angewiesen, während das Meer Meer bleibt.

Die Natur vertritt das Prinzip der Abstinenz in hohem Mass: Sie ist da, und doch stellt sie keine Forderungen an Veränderung und keine an Bindung. Darin liegt sehr viel Kraft.

Anhang 5

Arbeitsprinzipien der Gruppendynamik

Folgende Ausführungen zur Gruppendynamik orientieren sich am Manuskript von Prof. Dr. B. Grawe, FHS St. Gallen (Bernadette Grawe, Manuskript 2010).

A.5.1 Das Hier und Jetzt Prinzip

„Im Mittelpunkt gruppendynamischen Arbeitens stehen die Vorgänge im *Hier* und *Jetzt* der Gruppe. Die aktuelle Interaktion wird in den Blick genommen – sie soll auf diese Weise bewusst werden und sich weiter entwickeln. Das Erleben der Beteiligten soll besprechbar und sichtbar werden. Durch den Austausch über eigene Beweggründe und über vermutete Beweggründe anderer über differierende subjektive Interpretationen und emotionale Reaktionen zu ein und demselben Ereignis werden sozialpsychologische Zusammenhänge erfahrbar und reflektierbar“ (Karl Schattenhofer, 1998. S. 6).

Erlebnispädagogen achten darauf, dass die Mitglieder sich nicht zu sehr vom eigenen Gruppenprozess entfernen und über Dinge reden, die entweder abstrakt sind oder ganz woanders geschehen. Das Hier- und Jetzt- Prinzip bringt den Gruppenprozess besser voran, unter anderem weil alle durch eigenes Erleben einen gemeinsamen Bezugspunkt haben.

A.5.2 Struktur und Prozess

Gruppendynamische Methodik unterscheidet zwischen der Arbeit an der Struktur und am Prozess. Strukturelle Vorgaben wie räumliche, zeitliche oder die Zusammensetzung von Gruppen, Statusunterschiede, Rollen und Funktionen usw. nehmen Einfluss auf den Prozess der Gruppe und haben rahmengebende Funktion für die Dynamik der Gruppe, die in den Dimensionen wie Offenheit, Klima, Kreativität, Vertrauen, Zielgerichtetheit, Konfliktfähigkeit, Gruppenkohäsion (Wir-Gefühl), Abgrenzung gegen Aussenbezüge, Rollenflexibilität usw. beschrieben werden kann. Interventionen des Erlebnispädagogen richten sich sowohl auf die Entwicklung des Prozesses wie auf die der Struktur.

Erlebnispädagogen arbeiten mit anfänglicher Unstrukturiertheit. Ausgehend von der anfänglichen Unstrukturiertheit und dem dadurch bedingten sozialen Vakuum beginnt ein Prozess der zunehmenden Differenzierung hinsichtlich Personen, Rollen, Normen, Wahrnehmungen, Rückmeldungen usw. Minimale Strukturierung in Gruppen eröffnet damit Gestaltungsräume und fördert das Reflexionspotenzial des Einzelnen: unsichere Lagen in Gruppen führen zu einer Verstärkung der Introspektion. Der einzelne Teilnehmer nimmt stärker Kontakt zu seinen Gefühlen auf und versucht, Erklärungen für seine eigene Situation und die Situation, in der er sich befindet zu finden. Er muss sich jeweils klar werden über die Position, die er in der Gruppe einnimmt und dieses Interesse *erdet* die Selbstreflexion.

Minimale Strukturierung fördert außerdem die Selbstorganisation von Gruppen: In der Spannung zwischen zentrifugalen (nach außen, in die Interaktion drängenden) Kräften und zentripetalen (nach innen, in die innere Welt flüchtenden) Kräften muss sich der Einzelne für ein Handeln entscheiden, dass diese Spannungen löst. Um den Anschluss an den Gruppenprozess nicht zu verlieren, organisiert sich die Gruppe durch die Initiative von Einzelnen, auf die sich andere dann wieder beziehen.

Unterschiede und Konflikte sind das Kraftwerk von Gruppen: Grundsätzlich gehen Erlebnispädagogen davon aus, dass die in der Gruppe vorhandenen Differenzen in Gefühlen, Meinungen, Werten usw. das Kraftwerk der Gruppe darstellen. Aufgrund dieser unterschiede versuchen ihre Mitglieder Einfluss zu nehmen im Sinne der Durchsetzung ihrer eigenen Position – von diesen Interessen wird der Gruppenprozess angestoßen und weiterentwickelt.

Neben vielerlei anderen Unterschieden, die hier relevant werden können, wurden drei Leitdifferenzen ausgemacht, die diese Interaktion bestimmen und Dynamik in die Gruppe bringen. Die Gruppe klärt die Fragen der Zugehörigkeit, die der Macht und die der Intimität, kurz beschrieben als die Fragen danach:

- Wer ist draußen, wer ist drinnen?
- Wer ist oben, wer ist unten?
- Wer ist nah, wer fern?

A.5.3 Metakommunikation und Systemorientierung

Mit dem Blickwinkel des systemischen Paradigmas wird die Gruppe in der Gruppendynamik als sich selbst steuerndes und sich selbst organisierendes System betrachtet, das eine gewisse Autonomie gegenüber der Umwelt entwickelt. Insofern kann die Systemische Erlebnispädagogik als Praxis der Selbststeuerung in sozialen Systemen betrachtet werden (vgl. Karl Schattenhofer, 1998).

Diese Selbststeuerung wird unterstützt durch Metakommunikation, durch Selbstbeobachtung und Feedbacks. Diese Reflexionsprozesse ermöglichen das Erkennen und Verändern von typischen Mustern, in denen sich die Gruppe bewegt. Auch können über diese Reflexionsprozesse und Feedback – Schleifen Konflikte geklärt und Verstrickungen aufgelöst werden. Die Rolle des Erlebnispädagogen und sein Einfluss werden in dieser Sichtweise relativiert.

A.5.4 Trainerkompetenz in der Gruppendynamik

Der Erlebnispädagoge ist einerseits Teil des Prozesses und affektiv angekoppelt, andererseits bezieht er eine Position der Gruppe gegenüber. Erlebnispädagogen gestalten ihre Rolle in der Gruppe und gegenüber den Gruppenmitgliedern darum nicht distanziert, sondern verstehen sie angesiedelt zwischen Mitgliedschaft und Nichtmitgliedschaft auf der Grenze zwischen *drinnen* und *draußen*. Aus der Gleichzeitigkeit von *drinnen* und *draußen* entsteht die eigentliche Arbeitsfähigkeit des Erlebnispädagogen.

A.5.5 Gruppendynamisches Schlusswort

Systemische Interventionen sind nicht (in erster Linie) aufdeckend, Veränderungswünsche soll das System selbst mobilisieren.

Gruppendynamik ist in diesem Sinne vor allem eine Methode, Lernen zu lernen, Selbstveränderungs-potenziale zu entwickeln, bzw. lebendig zu halten .

Anhang 6

Methodenfelder der Systemischen Erlebnispädagogik

A.6.1 Methodenwahl

Und wann welche Methode? Hauptsächlich leiten mich folgende Gesichtspunkte bei der Wahl des Methodenfeldes im Sinne eines Pacings, d.h. Mitgehens mit den von mir angenommenen Bedürfnissen des Klienten:

- Der Klient wünscht speziell eine der vier Methodenfelder. Dann beginne ich mit diesem Verfahren, was nicht ausschliesst, dass zu einem späteren Zeitpunkt *Methodenswitching* ansteht.
- Der Klient lässt sich leichter über eine der Methoden erreichen aufgrund der speziellen Beziehungsaufnahme oder der Kommunikationsmuster, die er anbietet.
- Der dritte Gesichtspunkt ist die von mir jeweils einzuschätzende Bereitschaft des Klienten, Lösungen in den Blick zu nehmen und zu wagen.

Im Folgenden, werden die vier Methodenfelder mit den wichtigsten Inhalten beschrieben. Die Auslegung der Methodenfelder richtet sich am Grundgerüst der Konzeption des Institutes Planoalto aus.

Im Überblick:

- **Naturerfahrung**
- **Kreativtechnik**
- **Szenische Arbeit**
- **Rituelle Gestaltung**

Zu Beginn, einige allgemeine Überlegungen, welche allen vier Methodenfeldern inne wohnt.

A.6.2 Chancen und Fallen

„Die grosse Chance, aber gleichsam auch die grösste Falle bei diesen vier Methodenfeldern liegt darin, dass die Natur die Informationsdichte des Konstellationsraumes um ein vielfaches erhöht“ (Astrid Habiba Kreszmeier, 2008, S. 173).

Ein für die erlebnispädagogische Arbeit wesentlicher Punkt ist die Eigenschaft der Natur, sowohl eine abstrakte als auch konkrete Ressource sein zu können. Die Gegenwart des Meeres, eines markanten Baumes oder eines Felsens kann die Funktion eines Ressourcenrahmens besonderer Qualität übernehmen. An die Stelle eines Stellvertreters, der ein abstraktes Element darstellt, wie zum Beispiel *das was den Rücken stärkt* oder *Freundschaft* oder *Gruppenhalt* kann ein Naturelement sein.

Zu den allgemeinen Bedingungen der Methoden und des Platzes kommen die lebenden Phänomene, die sich ungefragt in die Arbeit *einmischen,* hinzu. Der Vogel, der bei einem wichtigen Prozessschritt mit einem lauten Flügelschlag davonfliegt und das ganze System nach oben blicken lässt; die Fliegen, die ausgerechnet und unentwegt einen Stellvertreter ärgern, sodass er außer sich gerät; der Wind, der immer gerade dann auftaucht, wenn etwas verabschiedet wird. Diese Mitspieler in natürlichen Räumen können gleichermaßen die Konzentration auf sich ziehen oder ablenken, können einfach da sein oder zum bedeutsamen Zeichen werden. Was sie sind, hängt von den konstruierenden Faktoren des Geschehens ab, aber sie fordern in jedem Fall dazu heraus zu entscheiden, ob ihnen Bedeutung gegeben werden soll oder nicht.

A.6.3 Naturerfahrung

Die Naturerfahrung wird in der Systemischen Erlebnispädagogik aufgeteilt in vier Erfahrungsbereiche:

- Konkrete Naturerfahrung
- Metaphorische Naturerfahrung
- Energetische Naturerfahrung
- Spirituelle Naturerfahrung

Im Folgenden werden die einzelnen beschrieben:

- Konkrete Naturerfahrung
  Unter den konkreten Naturerfahrungen werden alle praktischen, sportlichen Aktivitäten verstanden. u.a. wandern, schwimmen, klettern, … Die in der Regel einfache und gesunde Lebensweise sowie vielfältige Sinneseindrücke tragen zu einer Verbesserung der allgemeinen körperlichen und physischen Verfassung bei. Wer lernt, sich in der Natur zu bewegen, von und mit ihr zu leben, schöpft Mut, Impulse und praktische Orientierung für das Leben in der Kultur. Daran glaubt die Erlebnispädagogik seit ihren Anfängen.

- Metaphorische Naturerfahrung
  Metaphern sind in unserem Zusammenhang besondere, symbolhaft erlebte Bilder, Situationen oder Geschehnisse, die auf eine andere Lebenssituation übertragbar sind. Eine reiche Sammlung solcher Bilder findet sich in Märchen, Legenden und in den heiligen Schriften von Religionen. Bei genauerem Hinsehen bemerkt man, dass es sich bei einer Mehrzahl dieser Metaphern um Naturerfahrungen handelt. Die Metaphern bieten uns einfache und doch starke Bilder, die wir für das Ausdrücken von Absichten, das Verständlich machen von Zusammenhängen, das Beschreiben von Befindlichkeiten und vielem mehr benützen können. Einige Beispiele: Die Seilschaft bei Klettern, die Partnerschaft im Zweierkanadier, das Durchziehen beim Trekking, das Mutterbauch – Erlebnis in der Höhle, das Spurenlegen beim Schneeschuhlaufen etc.

- Energetische Naturerfahrung
  Im folgenden Bereich bewegt sich die Auslegung in einem Feld der Annahmen, jenseits von sicherem Wissen. Im Bewusstsein dieser *Unwissenheit* und ohne Anspruch auf Vollständigkeit einige Gedanken hierzu.
  Wenn im systemisch- erlebnispädagogischen Kontext von energetischer Naturerfahrung geschrieben wird, dann liegt der Fokus auf derjenigen, mit welcher wir am häufigsten und unmittelbarsten in Berührung kommen: nämlich die energetischen Kräfte der vier Elemente Feuer, Erde, Wasser und Luft. Feuer weckt in uns etwas anderes als Wasser, Erde strahlt anders als Luft. Jedes Element erfüllt nicht nur im konkreten, sondern auch im energetischen Sinn Funktionen, die sich in zahlreichen Redewendungen, in Mythen und Märchen wiederfinden.

- Spirituelle Naturerfahrung
  Hier wird das Terrain der Wissenschaften nun vollkommen verlassen. Aber auch hier, sollen einige wenige Gedanken angeführt werden: Nicht nur in den so genannten primitiven oder animistischen Traditionen gibt es eine direkte Verbindung zwischen Natur und Gott oder Göttinnen. Das Numinose findet auf der ganzen Welt in und mit der Natur einen Ausdruck. So steckt in der Naturerfahrung immer auch die Möglichkeit der spirituellen Erfahrung. Ganz von selbst kann sie plötzlich über uns hereinfallen oder uns auch ganz langsam und unauffällig unter die Haut gehen. Wir können uns ihr aber auch bewusst zuwenden und einen Rahmen schaffen, der Achtsamkeit und Empfänglichkeit für solche Erfahrungen unterstützt. Ein Rückzug in den Wald, eine Visionssuche in den Bergen, Initiationserfahrung in der Höhle können solche Rahmen sein.

A.6.4 Kreativtechniken

Unter Kreativtechniken werden gezielte, gestalterische Aktivitäten mit (Natur-) Materialien verstanden.

Zu den Kreativtechniken zählen folgende Elemente: Linienarbeiten, Sozialer Kosmos, Raumgestaltungen, Skulpturen- und Symbolarbeit. Diese Mittel verhelfen, Freude am Schaffen und am Leben zu erleben und die Integration von persönlichen Anteilen zu fördern. Während die szenischen Verfahren in gruppenpädagogischen (oder therapeutischen) Settings zur Anwendung kommen, sind die hier genannten Kreativtechniken Mittel der Einzelbegleitung.

Es ist das Ziel, mithilfe von Materialien und Gegenständen inneren Landkarten Ausdruck zu verleihen, sie in ein Bild zu bringen. Solch ein Bild bietet eine andere Perspektive auf Gefühls- oder Handlungserfahrungen sowie ein *spielerisches* Probehandeln. Es handelt sich um ein Externalisierungsprozess, der durch die fokussierte Verdichtung dem inneren Prozess wichtige Informationen zuspielen kann. Bildgestaltungen machen innere Bilder in einer Momentaufnahme sichtbar. Bildgestaltungen bieten die Möglichkeit, auf Beziehungskonstellationen zu blicken, mögliche Wechselwirkungen zu erkennen und Neuordnung auszuloten. Sie haben meist eine ordnende und impulsgebende Wirkung und ergänzen den sprachlichen Prozess mit sinnlicher und visueller Nahrung. Bei diesen Arbeiten in der Natur nutzen die Jugendlichen Materialen aus Wald und Wiese; Steine, Wurzeln, Blätter, Blüten, Gräser, ja selbst Wasser oder Strukturen der Landschaft werden häufig mit ins Bild gebracht. In diesem Rahmen zeichnet sich die Arbeitsweise vor allem durch zwei Elemente besonders aus. Zum einen durch die *neutrale* Qualität der Naturmaterialien, zum anderen durch die Möglichkeit, dass Jugendliche auch über längere Zeitabschnitte mit sich allein, ohne die unmittelbare Begleitung eines Coachs arbeiten können.

A.6.5 Szenische Arbeit

Unter dem Begriff des szenischen Arbeitens wird im systemisch-erlebnispädagogischen Handlungsfeld einfache bis hin zu komplexen Übungsformen in den vier Bereichen Rollenspiel, Skulpting, Aufstellung und Spotting verstanden. In Outdoorsetting begegnet einem immer wieder das Phänomen, dass Menschen auf (geheimnisvolle) Weise immer wieder Szenen konstruieren, die aktuellen Fragestellungen, Familienkonstellationen oder Lebensmuster entsprechen. Ausgangspunkt ist oftmals eine Probleminszenierung. Mithilfe einer szenischen Arbeit machen wir uns sodann auf die Suche nach neuen Perspektiven oder Lösungen.

In den Worten von Astrid Habiba Kreszmeier: „Wir versuchen, der guten Absicht und Botschaft der Spontaninszenierung (Probleminszenierung) durch eine weitere Inszenierung (homöopathisches Prinzip) auf die Spur zu kommen“ (Astrid Habiba Kreszmeier, 2000, S. 96).

Das Rollenspiel und das Skulpting, die Aufstellungsarbeit und das Spotting haben trotz einiger Unterschiede auch vieles gemeinsam: Sie alle holen eine innere oder äussere Erfahrung, die aus der Vergangenheit kommen, aber ebenso gut etwas Aktuelles oder Zukünftiges betreffen kann, in einen zeitlich, räumlich und inhaltlich verdichteten Raum.

Wie Scheinwerfer, die eine bestimmte Stelle ausleuchten, machen sie Erfahrungen bzw. Erfahrungsausschnitte besonders sicht- und erlebbar. Sie erlauben, innerhalb eines abgesteckten Rahmens, eine scheinbare Mitgestaltung der äusseren Welt.

„Es ist ein Wechselspiel von Assoziation (Vereinigung) und Dissoziation (Trennung), das das Leben von uns fordert, und es ist genau dieses Wechselspiel, das zum Wesen szenischer Arbeit gehört“ (Astrid Habiba Kreszmeier, 2000, S. 99).

- Rollenspiel
  Das Rollenspiel umfasst kleine bis hin zu grösseren gespielten Szenen. Sie können als eine Art Spontantheater eingesetzt werden oder einen längeren Prozess mit Drehbucharbeit und Proben begleiten. Die Orientierung in der Auswahl eines Theaters richtet sich an bestehenden Märchen und Sagen (siehe Initiatorischer Kreis), welche eine aktuelle Thematik symbolisch wiederspiegelt. Im Rollenspiel werden die Mitwirkenden zu Schauspielern, die einer bestimmten Rolle mit Körper, Sprache und Interaktion Ausdruck verleihen. Im Rollenspiel können Szenen aus der Vergangenheit wiederholt oder auch Szenen für die Zukunft entworfen werden.

- Skulpting
  Im Skulpting werden Beziehungen, Gefühle, Ränge, innere Befindlichkeiten, Kommunikationsmuster von Menschen dargestellt. In dieser Technik sind die Mitwirkenden nicht Schauspieler (mit eigenem Leben), sondern dienen – ähnlich wie der Stein dem Bildhauer – als Grundmaterial, aus dem eine bestimmte Körperhaltung, ein Ausdruck, der Abstand zwischen den einzelnen etc. entwickelt wird. So bietet das Skulpting auf dreidimensionale und analoge Art einen reichhaltigen Spiegel des Erlebens eines oder mehrerer Menschen und kann Feedbackprozesse auf besondere Weise unterstützen.

- Aufstellungsarbeit
  Bei der Aufstellungsarbeit werden Fragestellungen, Beziehungen oder Strukturen durch Positionierung im Raum sichtbar gemacht. Während im Rollenspiel das Ausprobieren und Übernehmen von Rollen geschieht und im Skulpting Gefühle und Situationen durch die Körperhaltung der Statisten differenziert werden, geht es in der Aufstellung um den Platz der Einzelnen in einem Gesamtsystem, man könnte auch sagen, um das dem System innewohnende Grundmuster. Der Bogen der Aufstellungsarbeit reicht von einfachen Aufstellungen, die auf schnelle Art viele Informationen in ein System einspeisen (z.B. alle, die Erfahrung im Feuermachen haben, hierhin, diejenigen die kein Feuer in der Natur bei Regen machen können, dorthin, etc.), bis hin zu komplexen Familien- oder Werteaufstellungen, die als Ausgangspunkt für die Suche nach einem Lösungsbild dienen.

- Spotting
  Beim Spotting werden zwei einander ausschliessende oder widersprüchliche Parteien an verschiedenen Punkten (Spots) im Raum aufgestellt. In einer ersten Phase können die beiden Pole auch unter Mithilfe anderer Gruppenmitglieder ihrer Position Ausdruck verleihen und damit die Polarisierung verstärken. Wenn der

Unterschiedlichkeit der Positionen genug Raum gegeben ist, kann die Position gewechselt, das heisst in die andere Seite eingetaucht werden. Der prozesshafte Wechsel zwischen der einen und der anderen Position provoziert häufig einen Haltungswandel, der zu integrativen Lösungen führt. Das Spotting eröffnet also einen intensiven und facettenreichen Ausdruck eines Gefühls bzw. einer Haltung.

A.6.6 Rituelle Gestaltung

Rituale - vor welchem Hintergrund und mit welchem Ziel sie auch stehen- sind Mittel des Ausdrucks. Es sind Aktivitäten mit symbolischem Charakter -es sind Handlungen, die für etwas Anderes stehen. Rituale sind Werkzeuge und Handlungstechniken, um den Kontakt mit einem durch Alltagsverhalten schwer zu erreichenden Adressaten herzustellen. Die Grundbotschaft und Absicht jeder rituellen Gestaltung ist vom Respekt vor allem Lebendigen getragen. Will die Natur ihre Interaktionsqualität für uns erkenntlich zeigen, muss der Raum, den wir betreten, einen verdichtenden Charakter bekommen. So wie beim Betreten einer stillen Kapelle plötzlich eine veränderte Seins-Erfahrung in uns ausgelöst wird, wird auch der Naturraum, den wir für unsere Arbeit wählen (meist sind es kleine geografische Gebiete) durch leichte Ritualisierung zu einem besonderen Raum, einer Bühne, einem heiligen Hain, in dem das, was geschieht, Dichte und Tiefe erfährt. Diese Ritualisierung hat nichts mit Räucherwerk, Federn, mantrischen Gesängen oder andern äusseren esoterischen Ausdrucksmitteln zu tun. Sie geschieht vielmehr durch eine innere Haltung, die den Raum in seinen vielen Schichten wertschätzt und wahrnimmt. Sie kann aber auch durch konkrete Handlungen, wie das Einrichten eines Zentrums, das Bezeichnen von Aussengrenzen, die bewusste Trennung von sozialen und pädagogischen Plätzen, unterstützt sein.

„Das beschriebene Ritualmodell, sieht die besondere und eigentümliche Leistung des Rituellen u.a. in drei Grundmerkmalen“ (Roland Stastny, 2004, S. 150):

- dem Wissen von und die Fähigkeit zu einem intensiven Kontakt
- der physischen Realität und Wirksamkeit von Worten und Texten
- der Beziehungskraft von Gaben

Anhang 7

Supertramp - Lebendig Lernen

Praxisbeispiel 2

A.7.1 Intro

Das Leben ist eine Reise, nich ein Ziel, so geniesse ich den Weg. (Autor unbekannt)

Drehort: staubige Strassen, holprige Wagons, verlassene Landstriche … Der Roadmovie ist im klassischen Sinne die Bezeichnung für ein in den 1960er und 1970er Jahren aufgekommenes Filmgenre. Die Filme handeln vorwiegend vom Unterwegssein einzelner Menschen, vom Durchleben von Abenteuern und Herausforderungen; von der Aufgabe einen, bzw. seinen Platz in der Gesellschaft zu finden. Häufig sind die Roadmovie -Helden eher eine Art Antihelden. Sie sind zu Fuss, per Bahn oder in alten klapprigen Autos unterwegs; ihre Ziele sind Orte, die gemeinhin nicht als Attraktionen gelten, die jedoch mit Geschichten angereichert sind und so eine ungewöhnliche Anziehung auf die Hauptdarsteller ausüben. Im Roadmovie enthüllt sich die Identität als Reise, als Monomythos des Alltags.

Was geschieht nun, wenn wir in einer 1:1 Begleitung einem Jugendlichen die Möglichkeit geben, seinen eigenen Film zu drehen, seine Lebensgeschichte aufzuzeichnen, ihr auf den Grund zu gehen oder diese neu zu schreiben? Wir nennen dieses Experiment Supertramp!

Wir folgen einem inneren oder äusseren Ruf. Wir überschreiten Grenzen, begegnen Helden und Monstern, entdecken uns selbst.

A.7.2 Programmziel

Kernziel ist die Stärkung der Persönlichkeit des Jugendlichen und die Ermächtigung der Verantwortung für das eigene Handeln. Der Supertramp versetzt Menschen in die

ungewohnte Lage Hauptdarsteller des eigenen Films zu sein. Er lädt sie ein, die Geschichte des Lebens neu zu schreiben, zu erleben und auszuhalten. Der Supertramps soll verinnerlichte Phantasien mit den überprüfbaren Faktoren der äusseren Realität in Einklang bringen, dadurch die Identitätsfindung zu unterstützen und das Selbstwertgefühl zu stärken.

A.7.3 Kamera

Die pädagogische Begleitung ist die Kamera. Die Vorproduktion, das Drehbuch, die Dreharbeiten, der Filmschnitt und die Vorführung sind geprägt von der Idee eines eigenen Filmes. Der Film soll eine Neuorientierung, einen Wandel festhalten. Das Produkt Film an sich unterstreicht die Bedeutsamkeit für den Jugendlichen, denn es ist sein Film, seine Lebensgeschichte.

Die Kamera verändert die Beziehungsstruktur zwischen Pädagogen und Jugendlichen. Das laufende Filmband versetzt den Jugendlichen in eine Bewusstseinsdimension, die ein permanentes *von aussen mitschauen* beinhaltet. Die Kamera sieht, sie hält fest und führt vor. Die Veröffentlichung am Ende unterstütz die Verankerung des Neuen, den Wandel und somit die Nachhaltigkeit.

A.7.4 Es ist nie zu spät eine schöne Kindheit zu haben

Das Leben ist eine Geschichte, die immer wieder neu geschrieben wird und nicht ein für allemal festgeschrieben ist. Es ist nie zu spät eine glückliche Kindheit zu haben. (E. Furman)

Der Supertramp ist eine wirkungsvolle Methode, Jugendliche zu begleiten, ihre eigene Lebensgeschichte zu schreiben, indem sie Klarheit über sich selbst und ihre Geschichte erhalten. Das Auffinden von Fakten und Fotos und das Sprechen über bedeutsame Ereignisse und Personen der Vergangenheit helfen dem Jugendlichen, seine Lebensgeschichte zu akzeptieren und mit diesem Wissen gestärkt in die Zukunft zu gehen.

Das Supertramp - Konzept begleitet Menschen mitten hinein ins Leben, an ihre ganz persönlichen Drehorte, an Dreh- und Angelpunkte des Lebens. Es unterstützt sie dabei, ihren Lebensgeschichten eine neue Bedeutung zu geben, das Leben einmal ganz anders zu erzählen. Die systemisch narrativen Ansätze gehen davon aus, dass Menschen, sind wie sie sind, weniger aufgrund ihre effektiven Erfahrungen, sondern vor allem aufgrund der Geschichten die sie über sich und ihr Leben erzählen und der Bedeutung die sie den Dingen beimessen, ihr Leben definieren. Schicht für Schicht, Blatt für Blatt, wird die eigene Vergangenheit wieder lebendig. Indem Informationen von Eltern oder anderen nahe stehenden Erwachsenen eingeholt und aufgezeichnet werden, Fotos angeschaut und beschrieben werden, Familienstammbäume erstellt oder Orte aufgesucht werden, an denen man einmal gelebt hat. In der Integration der

Vergangenheit in die Gegenwart können neue Möglichkeiten eröffnet und entwickelt werden, selbstbewusst und Aktiv das eigene Leben und die eigene Zukunft zu gestalten.

A.7.5 Initiatorische Gestalt im Supertramp

Der Supertramp integriert in sein Konzept die so genannte initiatorische Gestalt. Der Supertramp wird gezielt für die Gestaltung von Übergängen gewählt und bekommt dadurch einen initiatorischen Charakter. Der Supertramp eignet sich insofern, als dass er ausserhalb der gewohnten Umgebung und Strukturen stattfindet, jedoch nach dem (Wandlungs-) Prozess dorthin zurückkehrt.

Diese Entwicklungsschritte in der Initiation sind –ähnlich wie das Lernen- kein einfaches Hinzunehmen von neuen Fertigkeiten. Sie verlangen von uns, das Bisherige hinter uns zu lassen und zugunsten des Neuen zu verlieren. Jeder Entwicklungsschritt trägt somit einen notwendigen Verlust und gleichsam einen Gewinn in sich.

Durch die Begegnung der Jugendlichen mit anderen Menschen entsteht Reibung, gestalten sich Wagnisse und Prüfungen, die Verbindung an die Welt fördern. In der Begegnung mit anderen Menschen begegnen sich die Hauptdarsteller letztlich immer wieder selbst, in unterschiedlichen Facetten und immer wieder relativierender Bedeutung. Sie werden auf sich zurück verwiesen oder geworfen.

Irgendwann landen sie dann an dem Ort der sie inspiriert, treffen in der entferntesten Dorfkneipe den Menschen, der weiss, wo ihr Schatz vergraben liegt, der sie zu kennen scheint, der sie ganz sieht oder liebt, ohne Fragen zu stellen. Die persönliche Geschichte des Helden und die des Umfeldes fliessen (wieder) ineinander.

A.7.6 Bedeutung des lebendigen Umfeldes

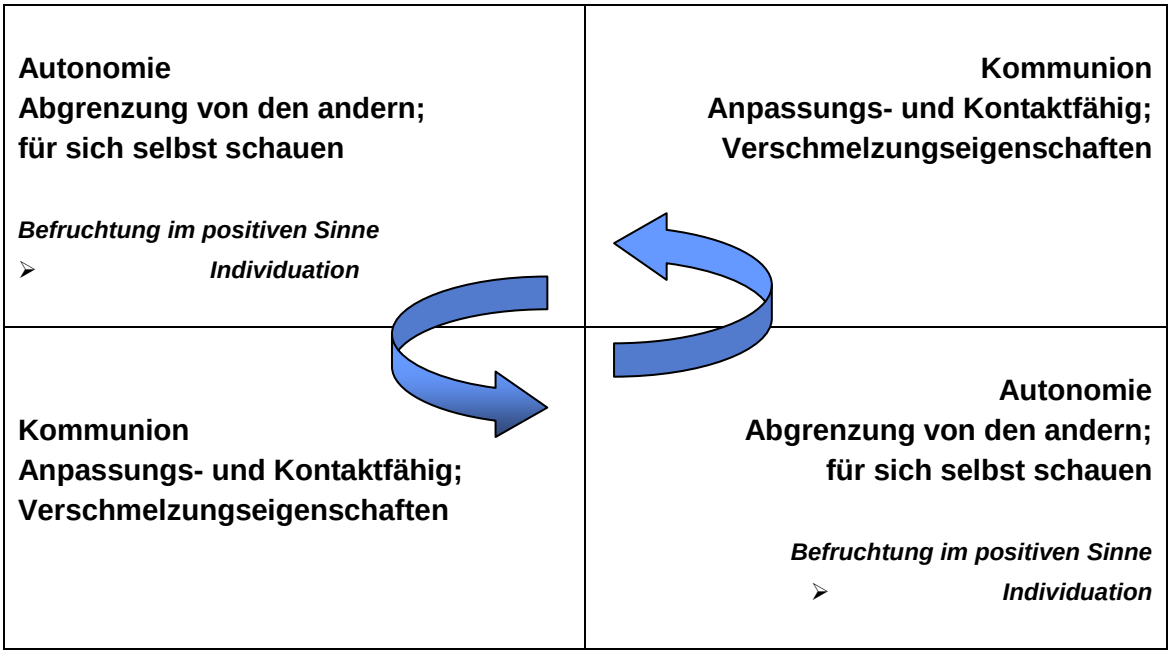
Du musst verstehen, dass ein Mensch, der eine Vision hatte, ihre Kraft solange nicht nutzen kann, bis er sie in sein Leben gebracht und seine Leute sie erkennen (und anerkennen) können. (Black Elk)

Der Supertramp führt durch Kultur- und Naturlandschaften. Der Kontakt mit der Zivilisation ist dabei eher eine Bewegung nach „aussen“, die Arbeit mit der Natur eher introspektiv. Naturlandschaften repräsentieren Freiheit, Ausgleich und Kontemplation. Zivilisation fokussiert kulturelle und biografische Bezogenheit.

Da wir als Individuum ja auch von den Erwartungen der äusseren Welt, ihren Bildern über uns, geprägt werden, beeinflusst der Kontext massgeblich unsere Wirklichkeit. Deshalb macht es nur Sinn diesen Lernzyklus als Einzelner zu durchlaufen, wenn das soziale Umfeld in den Prozess eingebunden ist oder selbst zu Entwicklung bereit ist.

Allzu leicht würde uns sonst, unsere Umwelt, ohne böse Absicht, in die alten Strickmuster verweben.

Holon *Astrid Habiba Kreszmeier, Vorlesung 2001*



A.7.7 Eignung

Der Supertramp eignet sich insbesondere für Jugendliche, die Brüche in ihrer Lebensgeschichte erfahren haben. Jugendliche die phasenweise oder dauernd von ihren Eltern getrennt leben.
Jugendliche in krisenhaften Zeiten oder bei bestimmten Lebensübergängen. In diesen Bereichen kann der Supertramp hilfreich sein, das Erlebte positiv in die eigene Lebensgeschichte zu integrieren.

A.7.8 Vorbereitung

Die Begleitperson muss sich bereits im Vorfeld sehr genau und intensiv mit der Geschichte des Jugendlichen auseinandersetzen. Die wichtigen Daten der Lebensgeschichte sollen erhoben sein, bevor die eigentliche Arbeit mit dem Jugendlichen beginnt.

Ein genaues Studium der Akten und Dokumente ermöglicht es, eine chronologische Auflistung der Ereignisse im Leben eines Jugendlichen zu machen und damit einen ersten Einblick in die Lebensgeschichte des Jugendlichen zu bekommen. Durch diese Erfassung der vorhandenen Daten und Fakten zeigt sich auch, wo noch Lücken in den Aufzeichnungen bestehen und wo es nochmals notwendig ist, nach weiteren Erklärungen und Hintergründen zu fragen.

A.7.9 Grenzen wahren

Bei dieser Art der Biografiearbeit ist sehr darauf zu achten, dass die Grenzen, die uns die Jugendlichen aufzeigen, respektiert werden und dass sensibel mit ihnen umgegangen wird.

Biographiearbeit kann an massive Traumatisierungen rühren und es kann ein sinnvoller Schutz sein, diese einfach ruhen zu lassen. Um die Wahrscheinlichkeit eines reaktiven traumatischen Erlebnisses zu senken, arbeiten wir mit den Ressourcen und Fähigkeiten der Jugendlichen und eben diese wollen wir im Film auch sicht- und bewusstbar machen.

A.7.10 Zeit- und Geldmanagement

- Vorbereitung
  Nach dem Studium der Unterlagen und dem gemeinsamen Gespräch über die Biografie mit Besichtigung von Fotos (Alben etc.) folgt im weiteren die Zielausarbeitung und die konkrete Zielformulierung mit der Festsetzung der ersten geografischen Etappe.

- Dauer
  Der Supertramp dauert 2 Tage inkl. Übernachtung.

- Geld
  Um das Kreativpotenzial auszuschöpfen, wird kein Reisegeld zur Verfügung gestellt = No - Budget

- Abschluss
  Nach Rückkehr der Reise wird der Film gemeinsam geschnitten und einem ausgewählten Publikum vorgeführt. Ein Abschlussgespräch mit dem Jugendlichen schliesst den Supertramp ab.

A.7.11 Begleitung

Es ist sinnvoll, dass jene Bezugspersonen, die den Jugendlichen besonders nahe stehen und bei denen sie sich sicher und gut aufgehoben fühlen, den Supertramp durchführen. In der Regel sind dies Sozialpädagogen und Erlebnispädagogen.

Der Supertramp setzt keine therapeutische Ausbildung voraus und hat in erster Linie im pädagogischen Setting seinen Platz. Der Supertramp ist eine Form der intensiven Begleitung eines heranwachsenden Menschen, die bei den Jugendlichen oft sehr lösende und heilsame Wirkungen zeigen kann. Der Supertramp ersetzt keine Psychotherapie, lässt sich aber hervorragend in verschiedene psychotherapeutische Verfahren integrieren.

A.7.12 Anforderungen an die Begleitperson

Die Begleitperson, die sich mit dem Jugendlichen auf den Weg macht, benötigt bestimmte Kompetenzen und Haltungen. Die Begleitperson muss vom Wert und der Sinnhaftigkeit des Supertramps überzeugt sein. Weiter sind persönliche Kompetenzen wie Sensibilität und die Fähigkeit, sich in den Jugendlichen einfühlen zu können, unabdingbare Voraussetzungen.

Unabdingbare Haltung auf Seiten der Begleitperson sind Verbindlichkeit und Verlässlichkeit. Die Begleitperson muss die Bereitschaft mitbringen, den Jugendlichen über einen Zeitraum hinweg in der Bearbeitung seiner Lebensgeschichte intensiv zu stützen. Dies bedeutet, dass es von besonderer Wichtigkeit ist, dass die Begleitperson willens ist, mit dem Jugendlichen eine einfühlsame, verbindliche von Vertrauen und Verantwortung getragene Beziehung einzugehen.

A.7.13 Aufgaben der Begleitperson

- Konsequente Zielorientierung; stete Besinnung mit welchem „Selbstauftrag“ bewegt sich der Jugendliche in diesem Prozess.
- Fokus auf „was ist für den Jugendlichen gut“, „von was kann er profitieren.“
- Am Anfang des Prozesses gibt sich die Begleitperson aktiv ein, danach soll sie Sich so weit als möglich zurückzuhalten.
- Der Jugendliche soll neue Informationen über sich selbst erhalten. Dies führt zur Selbstorganisation = Selbstheilung.
- Settings mit möglichst viel verschiedenen Perspektiven ermöglichen Dies führt zu Vernetzung, was Austausch und somit Infofluss zur Folge hat.
- Ressourcenarbeit; Wahrnehmung der (verdeckten) Ressourcen. Klima erschaffen, in welchen diese Platz bekommen.
- Vertrauen und Wertschätzung gegenüber dem Jugendlichen aufbauen und bewahren.
- Bewusstsein, dass meine Wahrnehmung die gemeinsame Wirklichkeit prägt.

A.7.14 Auskunftspflicht und Datenbesitz

Da es bei dieser Arbeit um das Teilen sehr persönlicher Erfahrungen geht, ist es wichtig, dass der Jugendliche von Anfang an Bescheid weiss, wem die Informationen zugänglich gemacht werden müssen. Für die Weitergabe von Informationen und Fakten an weitere Personen, darf dies nur mit der Zustimmung des Jugendlichen geschehen. Der Jugendliche selbst kann jedem erzählen, was er entdeckt oder besprochen hat oder auch Personen seines Vertrauens den Film zeigen.

Anhang 8

Karawane - Eine Abenteuerreise in ferne und weite Landen

Praxisbeispiel 3

A.8.1 Intro

Wer immer nur das tut, was er Heute kann,
wird immer das bleiben, was er Heute ist.
(Autor unbekannt)

Die Karawane soll die Jugendlichen Herausfordern, das Erlebnis, das Abenteuer spür- und erfahrbar machen.

Ausgangspunkt des Lernprozesses innerhalb der Karawane ist ein Zustand des Ungleichgewichts, in dem sich die Teilnehmer aufgrund der neuartigen und fremden Situation befinden, in der sie mit ungewohnten Problemen konfrontiert werden. Der Schlüsselbegriff ist hier die Herausforderung, durch die eine Person in einen Ungleichgewichtszustand kommt.

A.8.2 Lernräume

Die Karawane bewegt sich im gesamten europäischen Raum, welcher der Europäischen Union (EU) angeschlossen ist, oder in Ländern welche von Erlebniswelten als sicher beurteilt und in der Verhandlung um Aufnahme mit der Europäischen Union stehen.

Geographisch betreten wir in der Karawane oft Naturräume, Wälder, Flusslandschaften, Meeresküsten, Alptäler oder Bergketten. Die Natur hat dabei die wunderbare Eigenschaft, Entwicklungsprozesse mitzugestalten und mit den Menschen in Resonanz zu gehen. Die Natur überrascht immer wieder mit ihrer Qualität, das Leben zu spiegeln und Eigenschaften, Verhaltensweisen und Muster wie eine Lupe

hervorzuheben. Die Arbeit mit der Natur ist dabei eher introspektiv. Naturlandschaften repräsentieren Freiheit, Ausgleich und Ruhe.

Die Karawane führt jedoch ebenso durch Kultur- und Zivilisationslandschaften. Der Kontakt mit der Zivilisation ist dabei eher eine Bewegung nach „aussen"; die Zivilisation fokussiert kulturelle und biografische Bezogenheit. Durch die Begegnung der Jugendlichen mit anderen Menschen und Kulturen entsteht Reibung, gestalten sich Wagnisse und Prüfungen, die Verbindung an die Welt fördern. In der Begegnung mit anderen Menschen begegnen sich die Jugendlichen letztlich immer wieder selbst, in unterschiedlichen Facetten und abwechselnder Bedeutung.

Der Raumwechsel ist eine permanente Bewegung. Die Jugendlichen müssen die Möglichkeit bekommen das in der Natur erfahrene und erlernte in der Zivilisation umzusetzen und natürlich auch umgekehrt. Für die einen liegt die Komfortzone dabei in der Stadt für die andere in der Wildnis. Diesem Aspekt der Balance soll Rechnung getragen werden.

A.8.3 Eignung

Die Karawane eignet sich für männliche Jugendliche, welche an einem Wendepunkt im Leben stehen. Dies kann zu Beginn eines Heimeintrittes oder Austrittes sein. Bei Krisen, um sich wieder auf sich selbst zu besinnen und neue Impulse zu erhalten oder um Abstand zum (Familien –oder Heim) Alltag zu bekommen.

Bei einer Aufnahme in die Karawane gelten folgende Kriterien:

- Ein externes Interventionsprogramm wird benötigt, d.h. eine ambulante Maßnahme wird als nicht Erfolg versprechend beurteilt.
- Der männliche Jugendliche ist zwischen 15 und 20 Jahren alt.
- Vorhandensein einer Eigenmotivation an den vereinbarten Zielen mit den Betreuungspersonen zu arbeiten.

A.8.4 Aufenthaltsdauer

Die Aufenthaltsdauer in der Karawane beträgt mind. 2 Wochen und max. 2 Monate. Verlängerungen werden nur im Einverständnis des Jugendlichen vorgenommen.

A.8.5 Grundausstattung

Die Grundausstattung besteht aus einem Rucksack, Tarp, Schlafsack und Pfaditopf.

A.8.6 Grösse der Karawane

Die Karawane besteht aus einem bis sechs Jugendlichen.

A.8.7 Reiseorganisation

Die Fortbewegung passt sich dem Auftrag und den Gegebenheiten an. Das hauptsächlich genutzte Bewegungsmittel sind die Füsse. Als weitere Transportmittel kommen in Frage: Velo, Pferd, Schiff, Traktor, Kanus, Autostopp oder weitere kreative Fahrzeuge.

A.8.8 Geldmanagement

Es gilt ein No – Budget – Konzept:

Das heisst, das Essen, Reisekosten (wenn nicht zu Fuss) oder weitere Anschaffungen müssen erarbeitet, erfragt oder getauscht werden. Der Kontakt und der Transfer mit dem Zivilisationsraum wird damit sichergestellt.

A.8.9 Beziehungskonstanz

In der Karawane, der Aussenwohngruppe, im Jugendheim Tilia oder der Nachberatung arbeiten dieselben Betreuungspersonen. Es findet in regelmässigen Zyklus ein Wechsel statt. Die Beziehungskonstanz bleibt dadurch gewährleistet.

A.8.10 Systemeinbindung

Dem Familiensystem und weitere dem Jugendlichen wichtige Bezugspersonen, werden regelmässig Möglichkeiten gegeben, an Leadership - Tagen teilzunehmen.

Die Leadership - Tage finden gewöhnlich im Naturraum der Schweiz statt. Die Jugendlichen bekommen dabei die Möglichkeit, in einem ausgewählten Setting, erworbenes Wissen als Leiter einer Miniexpedition weiterzugeben. Die Betreuungspersonen von Erlebniswelten treten dabei nur als Coachs auf.

Der Jugendliche hat dabei die Chance, als Gastgeber und Experte, welcher Verantwortung für sich und seine Angehörigen übernimmt, aufzutreten. Der Jugendliche kann dabei in einem anderen „Licht“ wahrgenommen werden. Er trägt aktiv zu einem Wandel der Wahrnehmung des Systems und somit zur Kreation einer neuen Wirklichkeit bei.

Als Aktivitäten in den Leadership – Tagen kommen sämtliche natursportlichen Aktivitäten wie Klettern, Kanufahren, Trekken, Schneeschuhlaufen oder Waldleben in Frage. Eine Übernachtung im Freien bildet dabei einen festen Bestandteil des Projektes.

A.8.11 Rückkehr

Jugendliche haben nach der Rückkehr von der Karawane die Möglichkeit in das Jugendheim Tilia oder direkt in eine Aussenwohngruppe von Erlebniswelten

einzutreten. Eine ambulante Nachbetreuung findet, in gemeinsam mit dem Auftragsgeber festgesetzten Abständen, während mindestens 3 Monaten nach der Rückkehr statt.

A.8.12 Begleitung

Die Karawane wird permanent und unabhängig der Gruppengrösse von zwei dafür befähigten Betreuungspersonen begleitet. Mindestens eine Person davon ist im Besitz einer anerkannten sozialpädagogischen oder psychiatrischen Grundausbildung. Um eine Beziehungskonstanz zu gewährleisten, dauert ein Arbeitszyklus eines Betreuers in der Regel 4 Wochen. Alle zwei Wochen versetzt, wird eine Betreuungsperson durch eine neue abgelöst. Die Übergänge können somit fliessend stattfinden. In der Begleitung der Jugendlichen befinden sich männliche, als auch weibliche Betreuungspersonen.

A.8.13 Anforderungen an die Begleitperson

Die Begleitpersonen der Karawane besitzen eine anerkannte Ausbildung im sozialpädagogischen, psychiatrischen und / oder erlebnispädagogischen Bereich. Über Ausnahmen entscheidet die Heimleitung von Erlebniswelten.

Weiter besitzen die Betreuungspersonen praktische Erfahrungen in der Begleitung von Gruppenexpeditionen im In- und Ausland. Erlebnispädagogische Skills sind allen Betreuungspersonen vertraut

Unabdingbare Haltung auf Seiten der Begleitperson sind Verbindlichkeit und Verlässlichkeit. Die Begleitperson muss die Bereitschaft mitbringen, den Jugendlichen über einen langen Zeitraum hinweg in unbekannten Situationen und g.g.f. Krisen zu stützen. Dies bedeutet, dass es von besonderer Wichtigkeit ist, dass die Begleitperson willens ist, mit dem Jugendlichen eine intensive, von Vertrauen und Verantwortung getragene Beziehung einzugehen.

Anhang 9

Evaluationsstudie Erlebnispädagogik

Die Einschätzung erlebnispädagogischer Massnahmen in der Literatur und von Experten, beruhen zwar meist auf praktischen Erfahrungen, sind aber oft von subjektiven Perspektiven bestimmt. Ein Korrektiv bilden die quantitativen Daten einer schriftlichen Befragung von den deutschen Jugendämtern zu Erfahrungen mit erlebnispädagogischen Massnahmen in den Hilfen zur Erziehung. Die Studie ist erhoben von: Diplomsoziologe Willy Klawe & Psychologe Wolfgang Bräuer (vgl. Willy Klawe & Wolfgang Bräuer, 2001, S. 93 - 112). Eine vergleichbare Datenerhebung aus der Schweiz liegt nicht vor.

Im Oktober 1996, versendete Klawe & Bräuer an 653 Jugendämter der Bundesrepublik Fragebögen, von welchen bis im Juli 1997, 40,9 % ausgefüllt retourniert wurden. Evaluation nach: Art der Massnahme, Betreuungsschlüssel, Dauer der Massnahme, Vorbereitung, Durchführung, Nachbetreuung, rechtliche Begründung sowie die Art der vorangegangenen Hilfen.

Aus 158 Jugendämtern liegen also quantitative Angaben über insgesamt 566 auswertbare erlebnispädagogische Massnahmen vor. Über 210 dieser erlebnispädagogischen Massnahmen liegt auch umfangreiches qualitatives Material vor, das Verläufe und Effekte erlebnispädagogischer Massnahmen aus der Sicht der Jugendämter beschreibt.

Die in den Statistiken mit **N** angegebenen Zahlen, bezeichnen die Größe der erhobenen Stichprobenmengen.

Verteilung erlebnispädagogischer Maßnahmen

Der geringe Anteil erlebnispädagogischer Maßnahmen an allen Hilfen zur Erziehung ist wenig überraschend und liegt im Durchschnitt aller Jugendämter, die geantwortet haben bei 1,9 %, davon werden 1,5% der Maßnahmen von Jungen genutzt. Nimmt man allerdings nur die Jugendämter, in denen erlebnispädagogische Maßnahmen tatsächlich durchgeführt werden, steigt ihr Anteil auf etwa 2,5% aller Hilfen zur Erziehung.

Von den 566 erlebnispädagogischen Maßnahmen wurden in 62,2% der Fälle im Rahmen von stationären Maßnahmen § 34 KJHG gewährt, 37,8% waren intensive sozialpädagogische Einzelbetreuungen (§ 35), 12,2% ganz allgemeine Hilfen zur Erziehung nach § 27, 4,8% fanden im Rahmen sozialer Gruppenarbeit (§ 29) statt. Alle anderen rechtlichen Zuordnungen wurden für weniger als 3% der Fälle angegeben (Mehrfachnennungen).

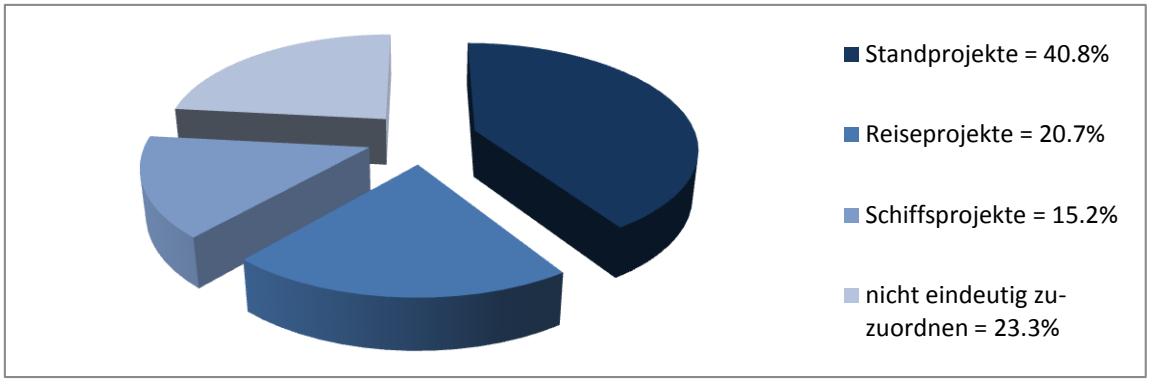
Projektarten

Aufgrund der Beschreibungen der Jugendämter lassen sich die erlebnispädagogischen Maßnahmen in drei Arten von Projekten zuordnen:

- Standprojekte
  Hierbei handelt es sich um Betreuungsarrangements, bei denen Jugendliche im Inland bei einheimischen Trägern oder im Ausland bei deutschen Trägern untergebracht werden.
- Reiseprojekte
  Reiseprojekte zielen darauf ab, unterwegs in neuen, unbekannten Gegenden und Situationen neue Erfahrungen zu machen und Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln
- Schiffsprojekte
  Schiffsprojekte nutzen die klaren Regelmechanismen des Schiffsalltags, um die Notwendigkeit und Erfahrungen des Zusammenwirkens in der Gruppe zu vermitteln.

Freizeitpädagogische Aktivitäten im Rahmen des Heimalltages bleiben im Rahmen dieser Studie unberücksichtigt. Kombinationen und Überschneidungen der o.g. Projektformen sind in der Praxis durchaus möglich.

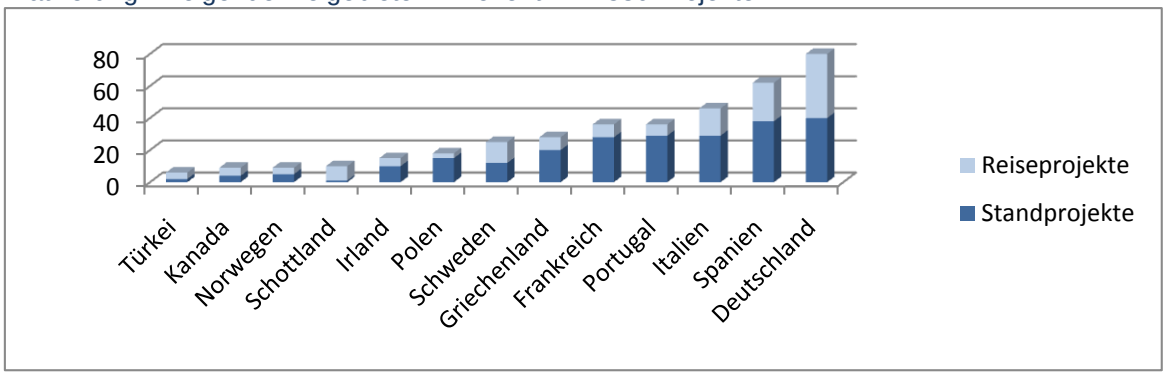
Verteilung nach Projektarten in Prozent: N = 566 Projekte



Zielgebiete

Entgegen der weitverbreiteten Ansicht, erlebnispädagogische Maßnahmen im Ausland finden vorwiegend in besonders exotischen Zielgebieten statt, gehen die meisten Maßnahmen ins benachbarte europäische Ausland.

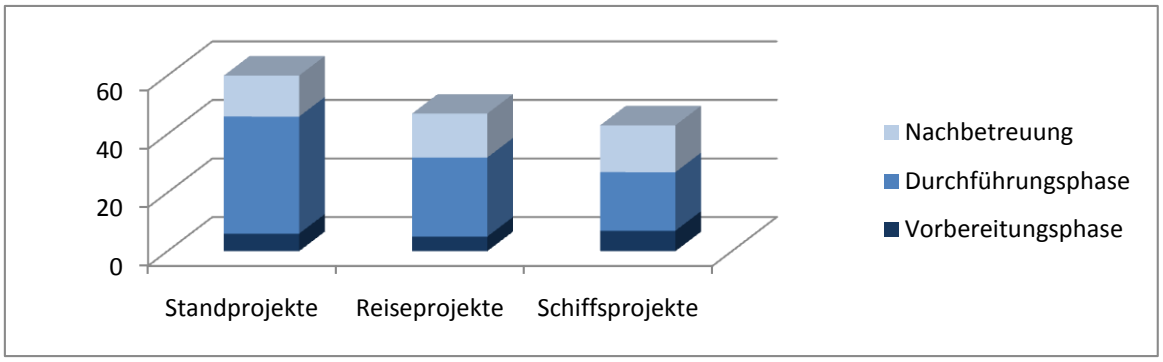
Platzierung in folgende Zielgebiete in Prozent: N = 380 Projekte



Dauer der Projektphasen in Wochen

Die Projektarten unterscheiden sich in ihrer Gesamtdauer und der zeitlichen Gewichtung von Vorbereitung, Praxisphase und Nachbetreuung.

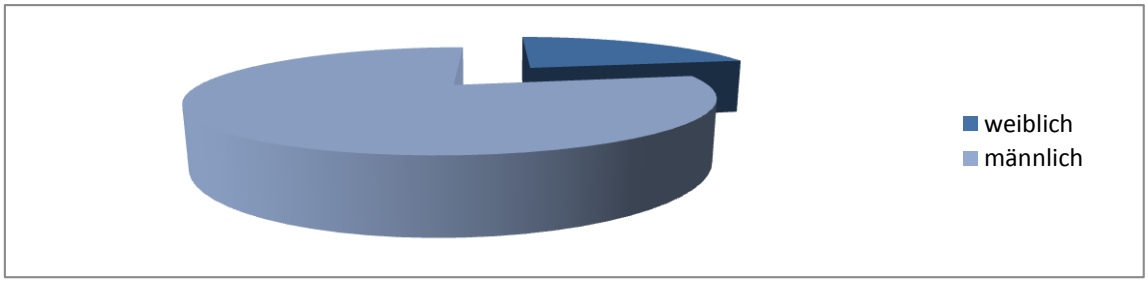
Projektphasen in Wochen: N = 128 Projekte



Geschlechtsspezifische Teilnahme

78,1% der erlebnispädagogischen Projekte werden für männliche Jugendliche gewährt. Damit sind sie sind deutlich überrepräsentiert, selbst wenn man ihren höheren Anteil (55% liegen in den Hilfen zur Erziehung außerhalb des Elternhauses für das Jahr 1995; Statistisches Bundesamt, 1997) an allen Hilfen zur Erziehung berücksichtigt. Dies könnte einerseits ein Hinweis darauf sein, dass es derzeit noch zu wenige, an den Bedürfnissen von Mädchen orientierte Angebote der Träger gibt, oder aber bei der Entscheidung der Jugendämter für solche Maßnahmen stark geschlechtsspezifische Vorstellungen von Erlebnis und Abenteuer eine Rolle spielen. Daneben ist die unterschiedliche Repräsentanz der Geschlechter in erlebnispädagogischen Maßnahmen sicher auch das Ergebnis der unterschiedlichen Wahrnehmung und Bewertung von Verhaltensauffälligkeiten bei Jungen und Mädchen durch Professionelle und durch die Öffentlichkeit.

Verteilung der erlebnispädagogischen Maßnahmen nach Geschlecht in Prozent: N = 566

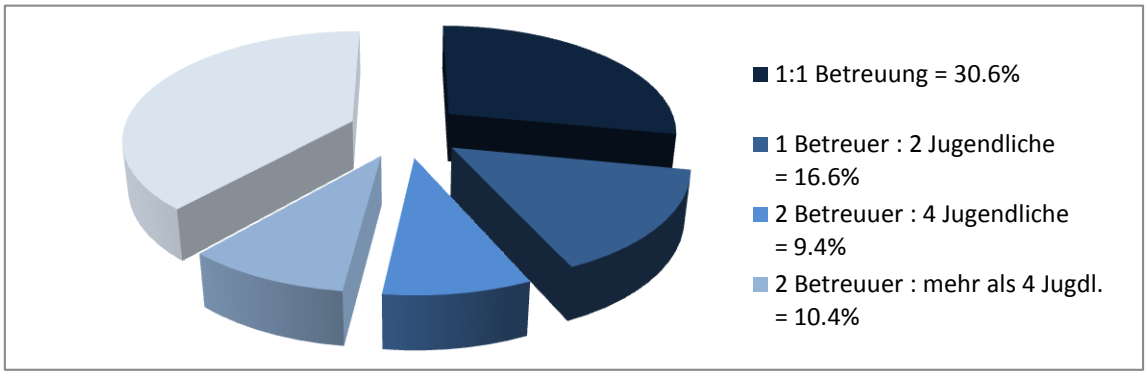


Projekte

Betreuerrelation

Nahezu ein Drittel aller Maßnahmen (30,6%) werden als 1:1 Betreuungen durchgeführt, gefolgt von den Konstellationen ein Betreuer – zwei Jugendliche. Diese Tatsache verweist darauf, wie wichtig es für das *Setting* erlebnispädagogischer Maßnahmen ist, geeignete Formen der kollegialen Beratung und Supervision zu etablieren.

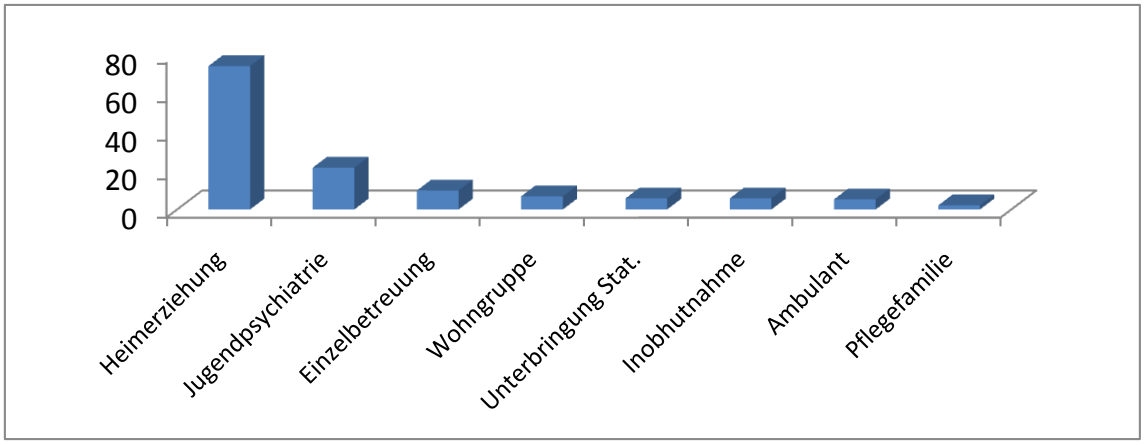
Betreuerrelation in Prozent: N = 542 Projekte



Vorhilfen

Nach Angaben der Jugendämter gingen der erlebnispädagogischen Maßnahme in erster Linie eine der zwei folgenden Hilfen voraus: Heimerziehung und Jugend-psychiatrie. Mehrfachnennungen waren möglich.

Die häufigsten Vorhilfen in Anzahl der Platzierungen: N = 194 Projekte



Der überraschend hohe Anteil Jugendlicher aus der Jugendpsychiatrie legt die Frage nahe, ob pädagogische Arrangements allein ausreichend sind, um psychisch auffällige Jugendliche aufzufangen, zumal – jedenfalls bei Auslandprojekten – psychologische Kompetenz und Assistenz in der Muttersprache nicht immer verfügbar sein dürfte.

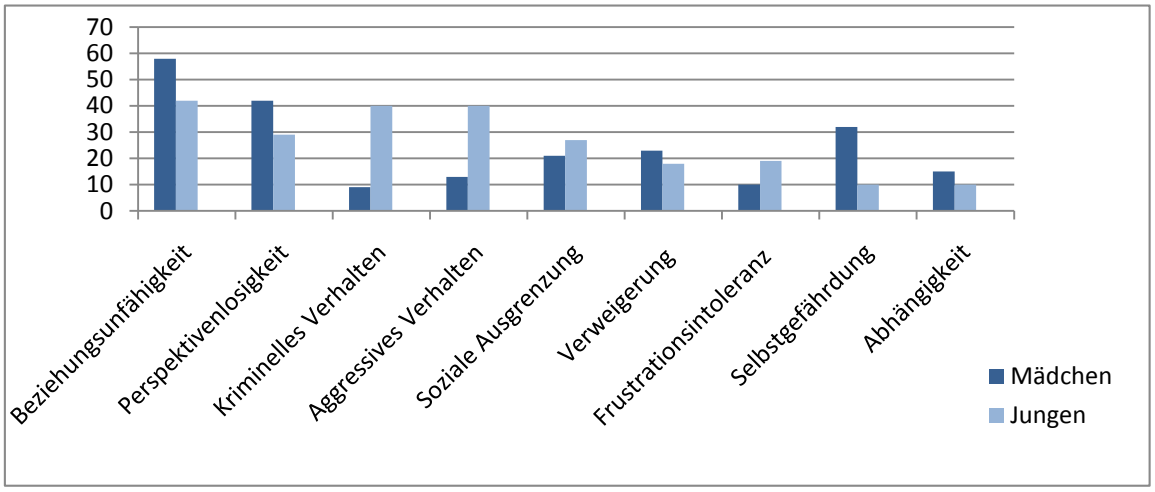
Zuweisungsgründe

Ebenfalls von Interesse zum Verständnis der Anlage und Verläufe erlebnis-pädagogischer Maßnahmen sind die Zuweisungsgründe.

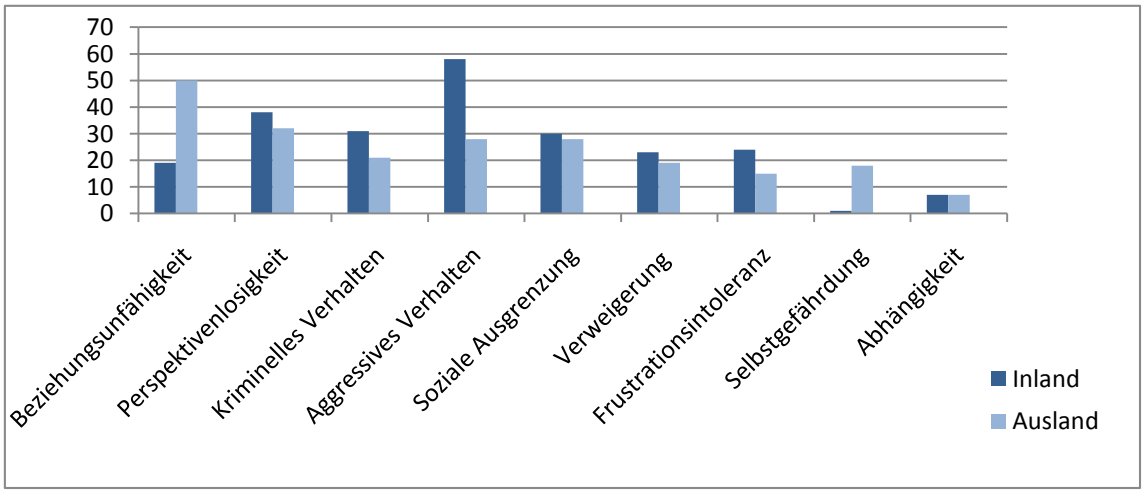
Die wichtigsten Zuweisungsgründe sind aus der Sicht der Jugendämter:

- Unfähigkeit zu einer tragfähigen, soziale Beziehungen
- Perspektivenlosigkeit
- Aggressives und wiederholt kriminelles Verhalten (bei Jungen), Selbstgefährdung (bei Mädchen)

Zuweisungsgründe in Anzahl Platzierungen: N weiblich = 51 Projekt N männlich =156 Projekt



In- oder Auslandplatzierungen bei spezifischen Indikatoren in Anzahl der Platzierungen:
N Inland = 16 Projekte N Ausland = 179 Projekte



Bei Betrachtung der Indikationen unter dem Gesichtspunkt, ob es unterschiedliche Indikationen für Inland und Ausland gibt, kann festgestellt werden, dass die Rangfolge der Indikation bestehen bleibt, jedoch werden bei aggressivem Verhalten Inlandprojekte, bei Selbstgefährdung Auslandprojekte bevorzugt.

Die Vermeidung von gesicherter Unterbringung ist nach Aussage der Jugendämter kein erklärtes Ziel erlebnispädagogischer Maßnahmen. Das wird für 76 Maßnahmen (von 182) von den Jugendämtern explizit angegeben. Vergleicht man diese Absicht mit den Zielen, die nach Meinung der Mitarbeiter der Jugendämter mit den Maßnahmen erreicht werden, steht allerdings *Vermeidung von gesicherter Unterbringung* an erster Stelle.

Andere erreichte Ziele sind u.a.: Selbstvertrauen stärken, Beziehungsfähigkeit ausbauen, Konflikte aufarbeiten / bewältigen, sich für Wahrnehmung und Lernen öffnen, abweichende Kreisläufe durchbrechen.

Vorbereitung erlebnispädagogischer Maßnahmen

In 72,2% aller Fälle wurde die erlebnispädagogische Maßnahme vom Jugendamt angeregt, gefolgt von der Einrichtung, die den Jugendlichen betreut (32,2%), der Psychiatrie (8,3%) und den Eltern (6,3%). Der Jugendliche hat lediglich in 4,4% der Fälle die Maßnahme von sich aus angeregt. 42,7% der durchgeführten Maßnahmen werden dabei von den Jugendämtern als Krisenintervention verstanden.

Die daraufhin einsetzende Planung wird vorrangig zwischen Jugendamt und Träger wahrgenommen, Betreuer und Jugendliche sind deutlich weniger beteiligt, die Sorgeberechtigten noch weniger. Gleichwohl halten die Jugendämter die Beteiligung der Jugendlichen für einen außerordentlich wichtigen Faktor für den Erfolg einer solchen Maßnahme. Bei erlebnispädagogischen Maßnahmen im Rahmen von Kriseninterventionen spielt nach Aussage der Jugendämter eine angemessene Vorbereitung des Jugendlichen ebenso wie seine Motivation faktisch eine untergeordnete Rolle, obwohl sie deren Notwendigkeit als Erfolgskriterium durchaus hoch einschätzen. Damit sind die Erfolgsperspektiven dieser Maßnahmen von vornherein strukturell deutlich geringer. Da sich die Planungszeiträume weder bei Inlands- und Auslandprojekten noch bei Kriseninterventionen oder langfristiger Hilfeplanung wesentlich unterscheiden, scheint dies auch nicht in erster Linie eine Zeitfrage zu sein.

Die Angaben der Jugendämter über die faktischen Planungszeiträume unterscheiden sich deutlich von den in Medienberichten geschilderten Kriseninterventionen als *Nacht- und Nebelaktionen.* Bei etwa der Hälfte aller Maßnahmen (47,2%) verstreichen bis zu vier Wochen zwischen Idee und Umsetzung. Maßnahmen im Rahmen von Kriseninterventionen unterscheiden sich dabei nicht wesentlich von solchen im Rahmen langfristiger Hilfeplanungen.

Kriterien zur Trägerauswahl

Bei der *Auswahl der Träger* wurden die folgenden Kriterien von den Jugendämtern in dieser Rangfolge als wichtig eingestuft:

1. Fachlich überzeugendes Konzept
2. Plausibles Anschlussprogramm
3. Qualifikation der Betreuer
4. Angebotspalette des Trägers
5. Aktuelle Kapazität des Trägers
6. Qualität des Informationsmaterials
7. Vorerfahrung mit dem Träger
8. Erfahrungsaustausch mit den Kollegen
9. Örtliche Nähe zum Träger

Ohne Rangreihung werden außerdem noch der gute Ruf des Trägers, Kostenüberlegungen und die schnelle Vermittlung genannt.

„Vor dem Hintergrund der Experteninterviews und den Erfahrungen anderer Untersuchungen ist zu vermuten, dass diese Rangreihe eher sozial erwünschte Antworten wiedergibt. Praktiker aus Jugendämtern und von Trägern stellen immer wieder heraus, dass das gegenseitige Vertrauen und die guten Erfahrungen (der Ruf des *Trägers*) wesentlichstes Entscheidungskriterium ist. Die Vorlieben für bestimmte Einrichtungen gründen nicht so sehr auf die strukturellen Merkmale wie Größe, Integration in der Umwelt, Offenheit oder Geschlossenheit, sondern auf der Qualität der Zusammenarbeit. Man brachte bevorzugt dort unter, wo man den Eindruck hatte, dass offen über Probleme geredet wurde und das Heim sich nicht vor dem Jugendamt *versteckte*, sondern es als Partner verstand“ (W. Freigang, 1986, S. 166).

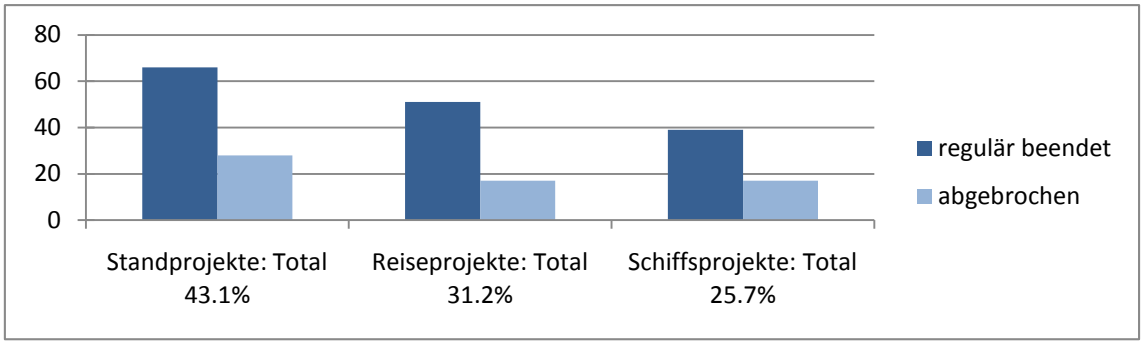
Die befragten Jugendämter geben sich in ihren Entscheidungen für oder gegen erlebnispädagogische Maßnahmen weitgehend unbeeinflusst von der Medienberichterstattung. Die Experteninterviews weisen allerdings in eine andere Richtung: hier wird hervorgehoben, dass der durch die öffentliche Diskussion erhöhte Legitimationsdruck eine größere Skepsis und rückläufige Nutzung solcher Maßnahmen zur Folge hat.

Abbruchquoten

Der Abbruch einer Maßnahme wird zu 57,1%von den Jugendlichen selbst initiiert, zu 34,7% vom Träger der Maßnahme und zu 22,4% vom Betreuer. Nur 16,3% der Maßnahmen werden vom Jugendamt abgebrochen, nur 8,2% von den Personensorgeberechtigten (Mehrfachnennungen möglich).

Differenziert nach Projektarten zeigt sich eine annähernd gleiche Abbruchquote: Reiseprojekte 25%, Schiffsprojekte 30,4%, Standprojekte 29,8%.

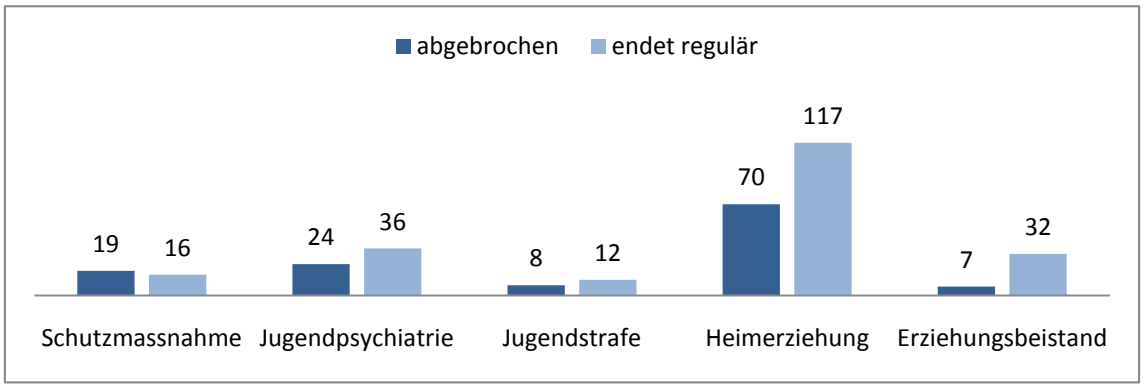
Verteilung der erlebnispädagogischen Projekte nach Projektart und Abbruchquote, nach Anzahl der Platzierungen: N = 218 Projekte



Die geringfügigen Unterschiede lassen sich eher über das *Setting* der Maßnahme als über deren Qualität begründen. Standprojekte haben es gegenüber den Schiffsprojekten einfacher, aus fachlichen und organisatorischen Gründen (Kontrolle und Aufsicht, Supervision bzw. Reflexion), eine laufende Maßnahme vorzeitig zu beenden.

Bei der Betrachtung der Abbruchquoten im Zusammenhang mit den unmittelbar vorangegangenen Hilfen, zeigt sich, dass besonders der Übergang aus sehr restriktiven Hilfeformen in erlebnispädagogischen Maßnahmen eine große Zahl von Abbrüchen mit sich bringt.

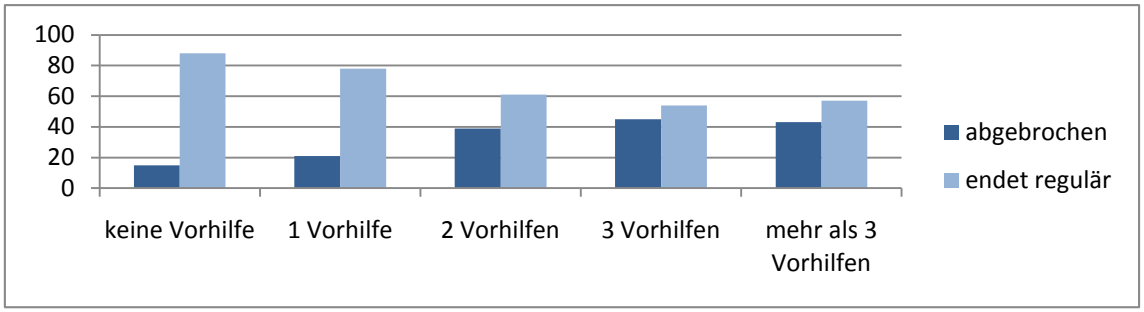
Reguläres Ende / Abbruch der Maßnahme in Abhängigkeit der vorangegangenen Hilfen (Mehrfachnennungen) nach Anzahl der genannten Ereignisse: N = 256 Projekte



Dass die Vorhilfen Auswirkungen auf die reguläre Beendigung einer Maßnahme haben, wird auch deutlich, wenn die Abbrüche im Zusammenhang mit der Anzahl vorangegangener Hilfemaßnahmen betrachtet werden.

Im Vergleich zu den biografischen Vorerfahrungen der Jugendlichen sind auch Geschlecht und Alter entscheidend für den Abbruch oder das reguläre Ende von Maßnahmen. Für die Gruppe der unter 14jährigen Jugendlichen werden allerdings deutlich höhere Abbruchquoten als für die älter als 16jährigen berichtet (bis 14j: 39%; ab 16j: 19%).

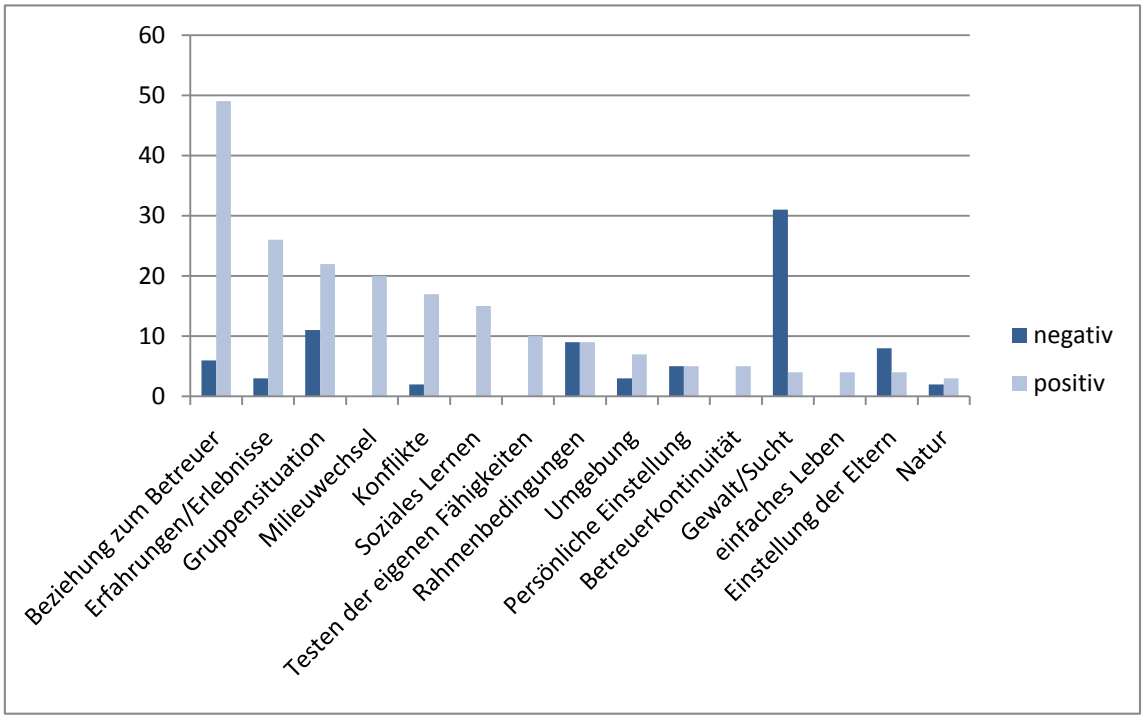
Abbruchquote in Abhängigkeit der Anzahl der vorangegangenen Hilfen in Prozent: N = 286 Projekte



Einflussfaktoren auf den Verlauf

Die Tatsache, dass ein erheblicher Teil der genannten Ereignisse durch die Jugendämter sowohl als positiver wie auch als negativer Einfluss bewertet wird, zeigt wie wichtig es ist, den Prozess der Vorbereitung und Durchführung eines Projektes sowie die anschließende Betreuung aus der Sicht aller Beteiligten zu rekonstruieren, um so den Kontext der jeweiligen Ereignisse und ihre Bedeutung für den Verlauf einer Maßnahme exemplarisch beschreiben zu können.

Faktoren während der Maßnahme, welche den Verlauf besonders beeinflussen in Anzahl der genannten Ereignisse: N = 97



Befragt nach der Einschätzung der Auswirkung der Maßnahmen auf die Lebensperspektive des Jugendlichen gaben die fallzuständigen Mitarbeiter der Jugendämter folgende Einschätzung:

Angaben in Prozent der Antworten:

	regulär beendet	abgebrochen
verschlechtert	5.9	21.6
unverändert	15.3	23.1
geringfügig verbessert	24.7	28.2
etwas verbessert	32.9	15.4
stark verbessert	21.2	7.7

Damit wird deutlich, dass die Effekte erlebnispädagogischer Maßnahmen eher positiv eingeschätzt werden und selbst bei abgebrochenen Maßnahmen positive Effekte haben können.