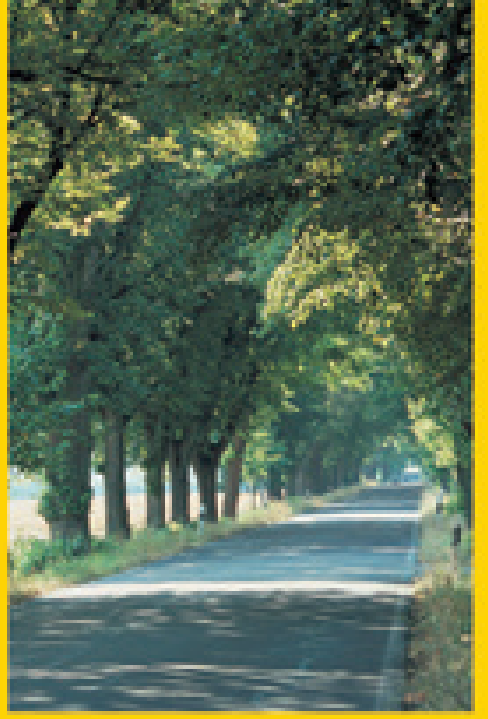


Metaphern – Schnellstraßen, Saumpfade und Sackgassen des Lernens

Internationaler Kongreß „erleben und lernen“

Cornelia Schödlbauer, F. Hartmut Paffrath,
Werner Michl (Hrsg.)

ziel

PRAKTISCHE ERLEBNISPÄDAGOGIK
vormals Fachverlag Dr. Sandmann

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Metaphern : Schnellstraßen, Saumpfade und Sackgassen des Lernens /
Internationaler Kongreß „Erleben und Lernen".
Cornelia Schödlbauer, F. Hartmut Paffrath, Werner Michl (Hrsg.).

Printed in Germany

ISBN 978-3-934214-00-2 (Print)

Verlag ZIEL – Zentrum für interdisziplinäres erfahrungsorientiertes Lernen GmbH
Neuburger Straße 77, 86167 Augsburg
1. Auflage 1999

Graphik und Layoutgestaltung Ute Gierstorfer, Alex Media, Gierstorfer & Ferstl GbR
Neuburger Straße 77, 86167 Augsburg

Bildnachweise: Titel: Project Photos; S. 15, 93,169, 284-287: Alex Ferstl; S. 44: Kodak, Beispielhafte Meisterfotos. Verlag Time-Life Books, Amsterdam 1985, S. 89; S. 45, Abb. 1: Kreutzkamp, Dieter: Straßen in die Einsamkeit. Durch West-Kanada und Alaska. Frederking und Thaler GmbH, München 1991, S. 25; S. 48, Abb. 1: ebd. S. 44; S. 45, Abb. 2, S. 46: Bode, Peter M. et al.: Alptraum Auto. Eine hundertjährige Erfindung und die Folgen. Raben Verlag München 1986, Frohschammerstraße 14, S. 14; S.48, Abb. 2: ebd., S. 29; S. 47, Abb. 1: Stoffel, Hans-Peter, Irmes, Laslo: Neuseeland. Silva-Verlag, Zürich 1985, S. 25/26; S. 47, Abb. 2, S. 267: Kodak, Natur und Landschaftsfotografie. Verlag Time-Life Books B.V., Amsterdam 1984, S. 26; S. 49: Menara, Hanspaul: Südtiroler Waalwege. Verlagsanstalt Athesia, Bozen 1986, S. 2; S. 70, 73: Reinhold Stecher; S. 72: Paul Ladürner; S. 74: Hermann Frass; S. 76: Heinz Zak; S. 77: Alexander Kaya; S. 99-102, 105, 106, 115: Pete Allison; S. 171, 174, 176, 177: Andreas Bedacht; S. 180-184, Rücken: Karin Bergdolt; S. 233-242: Jochen Riehl; S. 275-281: Albin Muff, Wolfgang Walter; S. 284-287: Jürgen Maier, Klaus Schlaier; Klaus Scheuermann;

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

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

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

Metaphern – Schnellstraßen, Saumpfade und Sackgassen des Lernens

Vorwort 6

Werner Michl: Zur Einführung 10

Vorträge 15

Helmut Koopmann: Die Macht der Metaphern 16
Cornelia Schödlbauer: Von Schnellstraßen, Saumpfaden und Sackgassen. Metaphern als zielstrebige Umwege des Lernens 40
Chris Loynes: Es war einmal… 59
Bischof Reinhold Stecher: Die Botschaft der Berge 69
Hartmut von Hentig: „Erlebnis ist in meiner Pädagogik unentbehrlich…" – Ein Gespräch 77

Foren 93

Peter Alberter, Christian Kohner: Mit vereinten Kräften ein gemeinsames Europa bauen 94
Pete Allison: Grönland – mehr Fragen als Antworten 99
Günter Amesberger, Karl Schörghuber: Metaphorisches Lernen und moderne Theorien der Selbstorganisation 118
Jürgen Einwanger, Michele Gallonetto: Leben im Griff – Erlebnispädagogik in der stationären Jugendhilfe 129
Monika Flückiger: Die Wildnis in mir – Erlebnispädagogik mit drogenabhängigen Jugendlichen 136
Sven Gunnar Furmark: Erlebnispädagogik mit Phantasie 144
Bernd Heckmair: Management unter freiem Himmel – Orientierung ist nicht nur Glückssache 150
Gerhard Schad: Alles, was mich bewegt. Die Arbeit mit „Themen" bei Kindern und Jugendlichen mit Lern- und Körperbehinderungen 156

Workshops 169

Andreas Bedacht: Zwischenzeit: Höhlen als Lernorte zwischen Vergangenheit und Zukunft 170
Karin Bergdolt: Land-Art: Eindruck braucht Ausdruck – Ausdruck schafft Eindruck 179
Rüdiger Gilsdorf, Günter Kistner, Katharina Becker: Tausend Bilder aus einer Nacht 185
Johan Hovelynck: Erfahrungslernen und Erlebnispädagogik als Prozeß der Metaphernentwicklung 192
Walter Krug: Mächtige Metaphern in der Arbeit mit schwierigen Jugendlichen 208
Chris Loynes: Vom Kartoffelanbau und von der Erlebnispädagogik 215
Simon Priest, Michael Gass: Techniken der unterstützenden Prozeßbegleitung 218
Jochen Riehl: Metapher „Behindert!" 232
Peter Schettgen: Aikido als Metapher synergetischer Konfliktregulation 243
Anke Schlehufer: Die Sprache der Natur 248
Jutta Schlich: Von der mächtigen zur pädagogischen Metapher 257
Andrea Szabadi: Emotionale Intelligenz – Führen Frauen anders? 263

Impressionen aus der Fachausstellung 267

Werner Michl: Preisverleihung „erleben und lernen" 1998 268
Michael Jagenlauf: Zu Idee und Konzept 272
Albin Muff, Wolgang Walter: 136 500 km mit Fahrrädern auf religiöser Spurensuche 275

Autorinnen und Autoren 288

Vorwort

„Leben im Griff“ – „Die Wildnis in mir“ – „Islands of Healing“... Die Titel wichtiger erlebnispädagogischer Publikationen der letzten Jahre verraten es schon: ein neues und zugleich altehrwürdiges Lernmodell hat Konjunktur – das Lernen durch und mit Metaphern. Alle Pädagog/innen, die zugleich Geschichtenerzähler waren, wußten darum: Jesus, Äsop oder Heinrich Hoffmann, der den Struwwelpeter erfand (der übrigens von allen Kindern zu allen Zeiten immer subversiv gelesen wurde).

Gut 15 Jahre, nach denen sich die Arbeit mit Metaphern in der Adventure Education der USA zum bestimmenden Leitbild entwickelt hatte, wurde es Zeit, den gebannten Blick von den Vereinigten Staaten zu lösen und auf Europa zurück zu richten. Nach den Arbeiten von Stephen Bacon (Die Macht der Metaphern, Alling,1997), der seine gesprächstherapeutische Ausbildung mit den Leitlinien von Outward Bound verband, den Beiträgen von Michael Gass, Simon Priest und Karl Rohnke, die dieses pädagogisch-therapeutische Gerippe ausdifferenzierten und das Fleisch langjähriger Praxis auf seine Knochen zauberten, hat sich nunmehr etwas verändert. Diese Veränderung spüren wohl am ehesten die Amerikaner, die bisher als Vorreiter galten. So meinte Simon Priest, wenn er Vorträge in Afrika oder Neuseeland halte, wären die Rückmeldungen stets bestätigend. Nur in Europa gäbe es immer diese Vorbehalte...
Die Europäer/innen haben das metaphorische Lernen für sich (wieder-)entdeckt; mit Euphorie und Mißverständnissen, mit notwendigen und unnötigen Brüchen zwischen den mentalen Kontinenten, mit Bereicherungen durch gewachsene Bilder, Symbole und Metaphern aus der europäischen Tradition und Geistesgeschichte.

Der vorliegende Band dokumentiert die spannende Auseinandersetzung um Macht und Ohnmacht von Metaphern im handlungsorientierten Lernen, die während des Internationalen Kongresses „erleben und lernen“ 1998 ausgetragen wurde.

In der Dichtung sind Metaphern Dreh- und Angelpunkte des Sagbaren, und so wird es kaum verwundern, daß Helmut Koopmann, Ordinarius für Neuere Deutsche Literaturwissenschaft in Augsburg, aus der Sicht des Literaturwissenschaftlers ins Thema einführt und damit unmißverständlich klar macht, daß Metaphern mehr und anderes sind als ein Methodenreservoir für neuerungssüchtige Erlebnispädagog/innen. Mit Simon Priest (Kanada), Chris Loynes (Großbritannien), Sven Gunnar Furmark (Schweden), Johan Hovelynck (Belgien), Monika Flückiger (Schweiz), Pete Allison (Schottland) und Bischof Reinhold Stecher (Österrreich) kommen namhafte internationale Expert/innen zu Wort, sowie mit Hartmut von Hentig, der zur Zeit bekannteste und anerkannteste Pädagoge Deutschlands.

Foren, Workshops und Vorträge spiegeln das breite Spektrum pädagogischer und therapeutischer Möglichkeiten, reflektieren Grundlagen, Chancen und Grenzen. Rüdiger Gilsdorf und sein Team NEPAL beschäftigen sich mit den „Tausend Bildern einer Nacht" und erproben die Wirkungsweisen eines Settings, das mit Stille und Dunkelheit arbeitet. Der Psychologe Walter Krug zeigt, wie metaphorisches Arbeiten mit schwierigen Jugendlichen aussehen kann. Peter Alberter, Jürgen Einwanger und Michele Gallonetto stellen dazu spezielle Ansätze vor. Jochen Riehl und Gerhard Schad begreifen Behinderungen als Metaphern und zeigen, wie man sie zum Besten der Betroffenen umdeuten und durch aktives Handeln durchbrechen und ersetzen kann. Bernd Heckmair demonstriert, wie lernende Unternehmen vom metaphorischen Ansatz profitieren. Das belegt auch Peter Schettgen am konkreten Beispiel des Aikido als Methode des Streß- und Konfliktmanagements. Günter Amesberger vertritt einen Ansatz, wonach moderne Theorien der Selbstorganisation und metaphorisches Lernen zusammenhängen, während für Andrea Szabadi Führen und Leiten nicht zuletzt eine Frage der Metaphern des Geschlechts ist. Nach der Bedeutung von Naturmetaphern für die menschliche Entwicklung fragt Anke Schlehufer, und für Andreas Bedacht erweist sich die Höhle als magischer Ort der Vertiefung und Versenkung. Die Germanistin Jutta Schlich setzt sich mit Verflechtungen von Sprach- und Naturerleben auseinander und versucht Antworten auf die Frage, wie Literatur als Lebenshilfe taugen kann. Pete Allison entführt uns auf eine Reise nach Grönland und diskutiert Ergebnisse seiner empirischen Forschung über die Wirkung der arktischen Natur auf junge Erwachsene. Einen Brückenschlag zwischen abstrakten Metaphorntheorien und konkreter erlebnispädagogischer Praxis unternimmt Cornelia Schödlbauer im Blick auf verschiedene Metaphern vom Lernen als Weg. Daß sprachliche Bilder das Potential von Metaphern keineswegs ausschöpfen können, erweist sich an Karin Bergdolts Reflexion zu Land-Art als einem keineswegs beliebigen und allseits verfügbaren Instrument der Erlebnispädagogik.

Eine wichtige Ergängzung zum Kongreß stellt die Fachausstellung „erleben und lernen" dar. Sie bietet, wie Michael Jagenlauf erläutert, differenzierte Einblicke in das Spektrum der unterschiedlichen Modelle handlungsorientierten Lernens, wie auch in das breit gefächerte Angebot verschiedener Organisationen, Institutionen, Verbände, Vereine und Firmen. Am Beispiel einer Fahrradwallfahrt von Bamberg nach Assisi zeigen Albin Muff und Wolfgang Walter, wie Erlebnispädagogik in der kirchlichen Jugendarbeit aussehen kann. Damit ist exemplarisch ein Beitrag aus dem Veranstaltungsprogramm der Fachausstellung aufgenommen.

Die mit dem Preis „erleben und lernen" 1998 ausgezeichneten Produkte, Projekte und Publikationen sowie ihre innovative und beispielgebende Leistung würdigt Werner Michl.

Metaphern – ein schillerndes, faszinierendes, verführerisches Thema. Metaphern führen, wenn auch manchmal auf Abwege, in Sackgassen und über Umwege, und es bleibt Ihnen, den Leserinnen und Lesern vorbehalten, sich Ihren eigenen Weg zu suchen und zu bahnen. Daß dieser Band für alle, die sich für Handlungslernen interessieren, ein anregender Führer und Wegweiser sein kann, davon sind wir überzeugt.

Zum Schluß noch einige editorische Hinweise: Wir haben die einzelnen Beiträge so wenig wie möglich vereinheitlicht, um die individuellen Akzente nicht zu nivellieren. Aus diesem Grund haben wir die Schreibweise und Auffassung der Autor/innen hinsichtlich der sprachlichen Markierung der Geschlechterdifferenz respektiert. Wir haben auch niemand zur Einhaltung der neuen deutschen Rechtschreibung verpflichtet. Die englischsprachigen Texte (Chris Loynes, Simon Priest, Sven-Gunnar Furmark, Johan Hovelynck und Pete Allison) wurden von Cornelia Schödlbauer ins Deutsche übertragen. Die Reihenfolge der Vorträge folgt der Chronologie des Kongresses. Alle übrigen Beiträge sind nach Autorennamen alphabetisch geordnet.

So bleibt und schließlich allen zu danken, die ihren Beitrag zum Entstehen dieses Buches geleistet haben. Den Referentinnen und Referenten des Kongresses, die uns ihre Texte zur Verfügung stellten und sich die Mühe machten, sie druckgerecht zu überarbeiten, der AFAG Messen und Ausstellungen GmbH als Trägerin der Veranstaltung mit ihrem Projektleiter Franz Bossek, Sandra Münzberg und Klaus Schlaier für ihre Mithilfe bei der Erstellung der Dokumentation, sowie dem ZIEL-Verlag (vormals Fachverlag Dr. Jürgen Sandmann) für seine Bereitschaft, diesen Band zu publizieren.
Ohne die Unterstützung aller, die zum vorbereitenden Team des Kongresses und der Fachausstellung gehören, wäre dieses Buch in der vorliegenden Form undenkbar gewesen. Herzlich danken wir Michael Rehm, Prof. Dr. Michael Jagenlauf und insbesondere Alex Ferstl und Ute Gierstorfer, die die mühevolle Arbeit der grafischen Gestaltung übernahmen.

Ottensoos, Augsburg, Berg,
im Frühjahr 1999

Cornelia Schödlbauer F. Hartmut Paffrath Werner Michl

Zur Einführung

Werner Michl

Das wichtigste an Festansprachen ist, daß sie kurz sind und daß man niemand zu begrüßen vergißt. Wir wissen aus dem Märchen von Dornröschen, daß man dann verwunschen wird. Da ich nun alle wichtigen Persönlichkeiten begrüßt habe, bleibt mir nur, meine Rede kurz zu halten. Sie gliedert sich in fünf Teile:

1. Danksagung
2. Konstruktivismus und Erlebnispädagogik
3. Anmerkungen zur Erlebnispädagogik
4. Metaphorisches Lernen und
5. Schlußbetrachtung

1. Danksagung

Mehr als 400 Expertinnen und Experten nehmen an diesem Kongreß teil.
Daß Referenten und Teilnehmer aus insgesamt 13 Ländern hier versammelt sind, zeigt auch die internationale Bedeutung dieses Kongresses auf. Danken möchte ich dem Vorbereitungskreis, bei dem Alexander Ferstl, Prof. Dr. F. Hartmut Paffrath und Michael Rehm von der Universität Augsburg mitgewirkt haben, Herrn Prof. Dr. Michael Jagenlauf von der Universität Hamburg und Cornelia Schödlbauer. Ohne das Engagement und den Rückhalt der Augsburger Messegesellschaft AFAG, im besonderen vertreten durch Herrn Franz Bossek, hätten diese internationale Fachtagung und die Fachausstellung zur Erlebnispädagogik nicht durchgeführt werden können.

2. Konstruktivismus und Erlebnispädagogik

Dem Begründer der Evolutionstheorie, Charles Darwin, wurde einmal eine Pflanze aus Madagaskar vorgelegt. Er beschrieb daraufhin den seiner Meinung nach zugehörigen Käfer. 20 Jahre nach seinem Tod wurde dieser Käfer auf Madagaskar entdeckt. Er entsprach haargenau den Beschreibungen von Darwin. Was ist Wirklichkeit und was ist Konstruktion? Ein weiteres Beispiel: Den neuberufenen Professoren in meinem Zentrum für Hochschuldidaktik der bayerischen Fachhochschulen zeige ich einen von mir gezeichneten Würfel und frage sie, was sie sähen. Die Antworten lauten: einen Würfel, eine Schachtel, eine Zimmerecke, einen Teil eines Maschendrahtes. Manche findige Kollegen erklären dann, daß eigentlich nur neun Linien zu sehen sind. Das ist in der Tat richtig. Wir sehen neun Linien, der Rest ist Konstruktion.

An der Universität München läuft im Fach Medizin seit geraumer Zeit das sogenannte Harvard-Projekt, bei dem Medizinstudenten nach den Prinzipien des handlungsorientierten Lernens unterrichtet werden. Prof. Heinz Mandl, der dieses Projekt begleitet, hat die vier Lerngesetze des Konstruktivismus definiert. Diese Lerngesetze des Konstruktivismus decken sich in erstaunlicher Weise mit den Lernprinzipien der handlungsorientierten Pädagogik. Sie lauten:

1. Effektives Lernen geschieht nicht durch Instruktion, das Wissen wird vielmehr im Individuum konstruiert. Da wir in Schule und Hochschule in der Regel meist instruktiv und nur selten konstruktiv lernen, gibt es das Phänomen des trägen Wissens. Wir lernen mehr, als wir für professionelles Handeln benötigen, daher erklärt sich unsere große Vergessensleistung nach 13 Jahren Schule und 4–6 Jahren Hochschule. Was eine gute Gestalt hat, vergessen wir nicht. So habe ich auch die Lateinstunde nicht vergessen, bei der es um die Tischsitten der Römer ging. Unser Lehrer lag auf dem Pult, aß dabei genüßlich ein Hähnchen, warf die Knochen hinter sich und erzählte dabei von den Tischsitten der Römer.
2. Lernen ist situations- und kontextgebunden. Wir haben dieses Prinzip in den letzten 20 Jahren im Mainstream einer sehr nüchternen Pädagogik fast vergessen. Effektives Lernen muß eingebunden sein in ein Umfeld, das Ambiente und Atmosphäre bietet, das Stimmung und Stil ausstrahlt, das Feste und Feiern ermöglicht und so eine neue Kultur des Lernens schafft. Auch hier hat die Erlebnispädagogik wichtige Beiträge geliefert. Ich zitiere aus dem Prospekt von OUTWARD BOUND Deutschland: „Die Natur – das komplexeste ‚Lernarrangement', das wir finden konnten. Als Handlungsfeld für Herausforderungen, die den ganzen Menschen beanspruchen und mehr: eine Gruppe, die reale Aufgaben gemeinsam angeht, im Handeln lernt, zum Team wird. Und die Erfahrungen wirken weiter, in den beruflichen wie privaten Alltag".
3. Lernen ist ein soziales Phänomen. Lernen ist immer Interaktion, wenigstens zwischen dem Lehrer und Schüler, zwischen der Sozialpädagogin und dem Jugendlichen, meistens aber auch eine Interaktion innerhalb der Klasse, der Gruppe, den Jugendlichen. Wer die Gesetze der Gruppendynamik mißachtet, vergibt Chancen des wirksamen Lernens.
4. Selbsttätiges Lernen ist am erfolgreichsten. Durch zahlreiche Untersuchungen wissen wir, daß das Gehörte nur zu etwa 10% behalten wird, daß die Behaltensrate bei gleichzeitiger Visualisierung auf 20% steigt, und daß bei handlungsorientierten Lernformen etwa 90% des Stoffes behalten wird. Das zeigen neueste Untersuchungen. Historisch kundige Pädagogen wissen dies schon seit dem 17. Jahrhundert, als der große Didaktiker Comenius diese Prinzipien des Lernens formulierte.

3. Anmerkungen zur Erlebnispädagogik

Die Erlebnispädagogik ist vor den Wahlen sehr in Verruf geraten, inzwischen aber spielt die Lufthoheit über den Stammtischen der Wirtshäuser und Bistros zwischen Hamburg und München keine so große Rolle mehr. Manchen Politikern, wie z.B. Herrn Westerwelle, wünsche ich, daß sie sich bei den Betroffenen, bei Jugendlichen und Pädagoginnen, direkt informieren. Dann könnten zukünftig einige Inkarnationen der Geschwätzigkeit vermieden werden. Ohne Zweifel sind Erleben und Erlebnis zu den Kultwörtern des ausgehenden 20. Jahrhunderts geworden. Es scheint, daß jetzt in allen Facetten genossen und erlebt werden muß, ganz so, als würde die Welt mit der Jahrtausendwende zu Grunde gehen. Vor einem solch dumpfen Hedonismus sollte sich die Erlebnispädagogik hüten. Es geht der Erlebnispädagogik primär nicht um besondere Erlebnisse, um Action und Abenteuer oder um Kick und Fun. Man muß sie als eine pädagogische Suchbewegung verstehen, die Ausschau hält nach wirksamen Formen des Lernens. Es geht der Erlebnispädagogik vielmehr um Erziehung und Bildung, um Helfen und Heilen, um Begleiten und Betreuen, um Therapie und Training. Dabei hat sie sicherlich einige Sackgassen eingeschlagen, sie hat aber auch Verdienste vorzuweisen. Wie schwierig des Begriff des Erlebens ist, zeigt uns Franz Kafka in seinem Brief an den Vater: „Einmal brach ich mir das Bein. Es war mein schönstes Erlebnis". Ich hoffe, Sie hatten schönere Erlebnisse, die Sie in bester Erinnerung bewahren. An anderer Stelle schreibt Kafka: „... was mich packt, muß Dich noch kaum berühren und umgekehrt, was bei Dir Unschuld ist, kann bei mir Schuld sein und umgekehrt, was bei Dir folgenlos bleibt, kann mein Sargdeckel sein". Erleben und Erziehen – das ist eine schwierige Partnerschaft. Trotzdem hat die Erlebnispädagogik einige Verdienste – ich möchte nur einige erwähnen:

- Da sie nur eine Methode ist, hat sie zu einer sehr wichtigen Diskussion über pädagogische Zielsetzungen geführt.
- Das Prinzip des Learning by Doing ist in der Erlebnispädagogik am konsequentesten verwirklicht worden.
- Auch die Diskussion über Führung, Leitung, Verantwortung, kurzum über eine Ethik des Erziehens, ist durch sie neu belebt worden.
- Die Begründung einer neuen Spielpädagogik, die sich mit dem Terminus „kooperative Abenteuerpädagogik" beschreiben läßt und die Entdeckung der pädagogischen Möglichkeiten der Stadt, ist ihr Verdienst.
- Schließlich ganzheitliches Lernen: Lernen mit Kopf, Herz und Hand ist nicht nur der Leitspruch von Johann Heinrich Pestalozzi, sondern auch von Kurt Hahn, dem Begründer der modernen Erlebnispädagogik.
- Und ein letzter Hinweis: der Dienst an der Gemeinschaft und das Projektlernen haben so eine Renaissance erfahren.

4. Metaphorisches Lernen

„Die Macht der Metaphern" lautet das Motto des internationalen Kongresses 1998. Auch dies ist eine Wiederentdeckung. Der Protagonist des metaphorischen Lernens, Stephen Bacon, beruft sich auf den Tiefenpsychologen Carl Gustav Jung. Und wir alle kennen mächtige Metaphern – aus der Bibel, aus Kindergeschichten oder aus Märchen. Solche Metaphern, die uns angesprochen haben, begleiten und helfen uns. Sie sind einer der zielstrebigsten Umwege der Pädagogik. Märchen bieten Identifikationen mit Personen und Problemen an, die auch im Alltag des Kindes vorhanden sind. Es gibt eine Strukturähnlichkeit, eine Isomorphie, zwischen der Erzählung und dem Alltagsleben. Während es aber in der Realität noch keine Lösung der Probleme gibt, zeigt die Geschichte oder das Märchen Lösungsmöglichkeiten auf. Bruno Bettelheim hat in seinem Buch „Kinder brauchen Märchen" diesen Zusammenhang überzeugend beschrieben und der Therapeut Nosrat Peseschkian ist durch seine therapeutischen Geschichten für Erwachsene mit dem Titel „Der Kaufmann und der Papagei" bekannt geworden. Das metaphorische Lernen erweitert diesen Ansatz, indem es Geschichten, auch Lebensgeschichten in Bewegung und Handlung umsetzt. So werden die Botschaften nicht nur gehört, sondern auch mit Kopf, Herz und Hand erfahren. Jean Piaget, der bedeutendste Entwicklungspsychologe unseres Jahrhunderts, hat den Satz geprägt: „Denken funktioniert wie Klettern im Baum". Dann, so würden wir folgern, kann Klettern im Baum etwas zum logischen Denken beitragen. Oder eine weitere Metapher: der Weg von der Mündung bis zur Quelle eines Baches kann auch zu einem Weg in die Kindheit werden; oder der Gang in die Tiefe der Höhle wird zu inneren Vertiefung...

Ich möchte aber nur Ihren Appetit anregen, denn im Verlauf der Tagung werden die wichtigsten Aspekte metaphorischen Lernens in Referaten, Foren und Workshops grundlegend behandelt. Wir betrachten Sie, liebe Tagungsteilnehmer als Gourmets, denen wir ein Drei-Sterne-Menü servieren dürfen. Und schon der erste Gang ist ein Leckerbissen, nämlich der Eröffnungsvortrag „Die Macht der Metaphern" von Prof. Dr. Helmut Koopmann von der Universität Augsburg. Welches Forum oder welchen Workshop Sie dann wählen, haben wir ganz ihrem Geschmack überlassen. Ganz besonders fiebere ich dem Gespräch mit Prof. Dr. Hartmut von Hentig entgegen, denn damit wird einer meiner beruflichen Herzenswünsche erfüllt. Cornelia Schödlbauer beginnt am morgigen Tag unser Menü mit dem Referat: „Von Schnellstraßen, Saumpfaden und Sackgassen. Metaphern als zielstrebige Umwege des Lernens" und dann tischen wir Ihnen Chris Loynes auf mit „Once upon a Time...". Der letzte Gang, auf den ich mich besonders freue, wird der Schlußvortrag von Bischof Dr. Reinhold Stecher sein: „Die Botschaft der Berge". Das gleichnamige Buch gehört zu dem Anregendsten, was ich über Berge und Bergsteigen gelesen habe. Und es enthält pädagogische Botschaften! Ich hoffe natürlich auch, daß Sie dann viele Botschaften mit nach Hause nehmen können, daß Sie etwas erlebt und etwas zum Erzählen haben.

5. Schlußbemerkung

Eine Karikatur der Süddeutschen Zeitung zeigt unseren Mangel an Erlebnissen und Geschichten auf. Es sind drei Bilder: im ersten Bild sitzt der Großvater im Lehnstuhl und die zwei Enkel kommen daher gelaufen. Sie bitten den Großvater: „Bitte erzähle uns eine Geschichte!" Im zweiten Bild erzählt der Großvater: „Also, als ich noch im Finanzamt gearbeitet habe, mußte ich meinem Chef die Akte, Meier, Helga, bringen. Das habe ich getan. Da lacht mein Chef laut auf: Das ist ja die Akte Müller, Rudolf".
Im dritten Bild laufen die Kinder jubelnd davon und rufen: „Großvater kann immer die besten Geschichten erzählen!"

Ich wünsche Ihnen und uns, daß Sie nach der internationalen Tagung „Die Macht der Metaphern" spannendere Geschichten erzählen können.

Vorträge

Die Macht der Metaphern

Helmut Koopmann

Als der junge Hugo von Hofmannsthal im Jahre 1894 eines Tages durch Wien ging, da betrachtete er – wir wollen annehmen: gewohnheitsmäßig – die Fenster eines Buchladens und sah dort ein Buch, das sein Interesse erregte. Es trug den Titel „Philosophie des Metaphorischen". Er erstand dieses Buch – und war grenzenlos enttäuscht. Er mußte lesen, daß in Deutschland manche Leute den metaphorischen Ausdruck „für einen willkürlich gewählten Schmuck der Rede, eine geistreiche Erfindung der Schriftsteller" hielten und daß man diesen erst einmal beweisen müsse, daß dem nicht so sei. Das Buch vertrat im übrigen die Anschauung, das Metaphorische sei so etwas wie eine primäre Anschauung, es sei, so resümiert Hofmannsthal, „das eigentliche innerste Schema des Menschengeistes, und die Metapher die wahre Wurzel alles Denkens und Redens". Wir fragen uns natürlich sofort, was Hofmannsthal an dieser Feststellung denn so verwunderlich fand. Die etwas pathetisch anmutende Formulierung von der Metapher als der wahren Wurzel alles Denkens und Redens und der Rede vom „innersten Schema des Menschengeistes" muten uns heute in der Tat ein wenig großspurig und gleichzeitig nichtssagend an, aber vor hundert Jahren sprach man noch eine andere Sprache; Feststellungen, die alles gerne sofort auf Metaphysisch-Existentielles hin abklopften, waren durchaus an der Tagesordnung. Hofmannsthal störte sich daran nicht. Er machte das noch auf andere Weise deutlich: er zitierte einen Spruch Goethes, und der lautete: „Alles, was wir Erfinden, Entdecken im höheren Sinne nennen, ist eine aus dem Innern am Äußern sich entwickelnde Offenbarung, die den Menschen seine Gottähnlichkeit vorahnen läßt. Es ist eine Synthese von Welt und Geist, welche von der ewigen Harmonie des Daseins die seligste Versicherung gibt". Auch das ist für unsere Ohren Pathos, und wenn wir von der Synthese von Welt und Geist, von der ewigen Harmonie des Daseins lesen, dann ist es nicht weit bis zum Etikett „Idealismus", mit dem man derartige Äußerungen zu belegen pflegte – wir wissen, daß eine solche Sprache aber bis tief in die zwanziger Jahre zahlreiche geistesgeschichtliche Darstellungen prägte. Ob man nun von der ewigen Harmonie des Daseins überzeugt ist oder nicht: wer sich heute so ausdrücken würde, den würde man eher dem Sektenwesen als der Goethephilologie zuordnen. Vor siebzig Jahren war es noch umgekehrt.

Aber wenn es nicht die Sprache war – was hat den jungen Hofmannsthal dann gestört? Nun, ihn hat gestört, daß der Verfasser des Buches sich mit einer ganzen Phalanx von Nothelfern umgeben hatte, mit Aristoteles und Goethe, mit Friedrich Theodor Vischer und Jean Paul, und daß er dann, derart im Glauben an die Richtigkeit seines Tuns bestärkt, das ganze Reich des Metaphorischen durchwandert hatte. Das war ein unendlicher Weg; er führte von der Phantasie kleiner Kinder bis, so können wir in Hofmannsthals Bemerkungen lesen, „zu den Höhen der philosophischen Spekulation, von Thales zu Hegel, von orphischen Urworten zu den grotesken Feuilletons Heines".

Offenbar also ein sammlerisches Großunternehmen, das Hofmannsthal da vor die Augen gekommen war. Aber das alles war es nicht, was Hofmannsthal so verärgerte. Er machte seinem Unmut in einem Vergleich Luft und schrieb, daß der Verfasser ihn an das Abenteuer des Gottes Thor im Lande der Riesen erinnere: „Wie sie ihm ein Trinkhorn reichten und er mit gewaltigem Saugen kaum ein Fingerhoch bezwang, und wie sie ihn ringen ließen mit einem alten Weib und er sie stöhnend kaum in die Knie drücken konnte: denn er lag in trügerischem Zauber, und das Trinkhorn war das ewige Weltmeer, daran er gesogen hatte, bis in unheimlicher Ebbe weithin die Klippen nackt und die Dünen öde standen, und die Alte war die Midgardschlange, die er aus ihrem tausendjährigen Bette emporgerissen hatte, daß die ältesten Berge dröhnten". Der Verfasser hatte sich also an einem Unternehmen versucht, an dem er hoffnungslos scheitern mußte, und verblendet war er noch obendrein. Aber Hofmannsthal hat sich nicht mit diesem fast schon epischen Vergleich begnügt. Er hat noch einen Satz hinzugesetzt, der seine Verachtung für dieses Unternehmen kaum besser zum Ausdruck hätte bringen können. Er schrieb: „Denn etwas Dämonisch-Hartnäckiges hat der Fleiß eines deutschen Philologen".

Das Buch hatte als Verfasser einen gewissen Alfred Biese, der sich gleich zweimal über Metaphern geäußert hatte, einmal 1889 in einem Buch mit dem Titel „Das Metaphorische in der dichterischen Phantasie" und dann in der erwähnten „Philosophie des Metaphorischen", 1893. Er wird heute noch in den literarischen Lexika mitgeschleppt, sieht man unter dem Stichwort Metapher nach. Die Leistung dieses metaphorischen Archivars ist in der Tat gar nicht einmal gering anzusetzen: er hat die auserlesensten Metaphern gesammelt, und für Hofmannsthal sind das eigentlich alles herrliche Gedichte. Die Fleißarbeit also in Ehren – Hofmannsthals Enttäuschung galt etwas anderem. Was er erwartet hatte, war eine „Philosophie der subjektiven Metaphorik", und was er darunter verstand, hat er in einigen Sätzen erläutert. Er hatte erwartet „eine Betrachtung des metaphernbildenden Triebes in uns und der unheimlichen Herrschaft, die die von uns erzeugten Metaphern rückwirkend auf unser Denken ausüben, – andererseits der unsäglichen Lust, die wir durch metaphorische Beseelung aus toten Dingen saugen. Eine hellsichtige Darstellung des seltsam vibrierenden Zustandes, in welchem die Metapher zu uns kommt, über uns kommt in Schauer, Blitz und Sturm: dieser plötzlichen blitzartigen Erleuchtung, in der wir einen Augenblick lang den großen Weltzusammenhang ahnen, schauernd die Gegenwart der Idee spüren, dieses ganzen mystischen Vorganges, der uns die Metapher leuchtend und real hinterläßt, wie Götter in den Häusern der Sterblichen funkelnde Geschenke als Pfänder ihrer Gegenwart hinterlassen".

Wir hören: eine Rede voller Metaphern, aber ein Loblied wie dieses auf die Macht der Metapher könnte wohl auch in keiner anderen Sprache als eben in einer metaphorischen gesungen werden. Eines ist freilich bei alledem sicher: mit dem Fleiß eines deutschen Philologen war das nicht zu leisten. Hofmannsthal denkt denn auch an ein lebendiges kleines dünnes Büchlein über dieses Thema, in anspruchsloser und wenig pedantischer Form gehalten, vielleicht an einen platonischen Dialog; zwei oder drei recht moderne junge Menschen sollten an diesem Dialog beteiligt sein, sollten im Wiener Volksgarten

spazieren – was sich dann ereignen würde, hat Hofmannsthal auch noch beschrieben, und seine Beschreibung ist ein Kontrastprogramm zu jenem Sammelsurium des Alfred Biese, der alles Metaphorische erfaßt zu haben glaubte und nichts davon verstanden hatte. Die drei jungen modernen Menschen gehen also im Wiener Volksgarten spazieren, an einem Juniabend, wie sich fast von selbst versteht, und dann geraten wir in eine Welt, die ihre eigene Phantastik hat: „Weiße Kastanienblüten und blaßrote liegen auf dem Weg, und daneben leuchtet smaragdgrün das dichte kühle Gras. Ringsum laufen Wände von dunklem Laub, und aus dem Dunkel glimmern weiße Blütentrauben der Akazien und funkeln die vergoldeten Lanzenspitzen des Eisengitters. Über den schwarzen Baumwipfeln aber silhouettieren sich auf dem glutroten Abendhimmel die wundervollen Linien phantastischer Steinfirste, bronzener Viergespanne, marmorner Götter und vergoldeter Bekrönungen, und weithin glühen in die ferne Dämmerung goldgrün und kupferrot Kuppeln und Knäufe von Türmen. Die Luft ist eigentümlich leuchtend und bringt in den gigantischen Raum einen rätselhaft intimen Zauber. Und einer sagt vielleicht: 'Wie schön ist das! Wie lebendig, erfaßbar, wie wirklich! Wie schön ist Schönheit!' Oder sie gehen schweigend weiter; ein leiser lauer Wind raschelt in den Wipfeln und wirft sich manchmal kopfüber herab, stößt über die Wiese hin und regt einen flüchtigen Duft von Jasmin und Flieder und Akazien auf. Dann ist es wieder still. Aber endlich, getroffen von so viel Schönheit, müssen diese jungen Menschen anfangen, von der Kunst zu reden, wie die Memnonssäulen tönen müssen, wenn das Licht sie trifft. Und sie sind ja 'innerlich so voll Figur', so durchtränkt mit Metaphorischem, so gewohnt, ihre Seele unter seltsamen Gleichnissen anzuschauen, ihren Lebensweg mit drohenden und lockenden apokalyptischen Gestalten zu umstellen; sie sagen zur Welt: 'Du bist mein Traum, ich kann dich einrollen und wegtragen wie eine bemalte Leinwand', und zum Frühlingswind: 'Du bist die kindische Liebe'; zu einer alten Kirche: 'Deine Dämmerung ist voll Sehnsucht', und zu einem jungen Mädchen Worte, die auf Musik, auf blühende Kirschenbäume, auf einen Trunk Wasser passen; die Worte sind ihnen lebendige Wesen, und vor Begriffen fliehen sie, wie vor großen schwarzen Hunden.

Ja, die könnten über das Metaphorische philosophieren. Aber es wäre ein ganz unwissenschaftliches Buch, eher ein Gedicht, eine bebende Hymne auf Gottweißwas, als eine ordentliche Abhandlung".

Ein Farbenrausch, da herrscht wilde poetische Imagination. Man muß auch heute noch bewundern, wie Hofmannsthal sich haarscharf an der Grenze zum Kitsch hin bewegt, ohne sie je zu überschreiten, und wenn wir uns auch vorstellen können, was er da beschwört, können wir doch kaum seinen poetischen Tagtraum in die nüchterne Sprache übersetzen, die dem Versammlungsraum heute angemessen wäre. Wir können nur zwei Folgerungen ziehen: daß es um eine Theorie der Metapher aus der Sicht der Poeten schlecht bestellt ist, und zweitens, daß es in der Zeit um 1900, aus der unser Text ja stammt, schwierig war, über die Metapher überhaupt etwas zu sagen, oder genauer: daß sich da eine Diskrepanz aufgetan hatte zwischen dem Sprechen über Metaphern und dem Gebrauch von Metaphern, und wir ahnen jetzt schon: das ist nicht etwa nur eine Frage der Terminologie, sondern hier ist die Grenze zwischen „Poesia e non Poesia"

Von Schnellstraßen, Saumpfaden und Sackgassen

Metaphern als zielstrebige Umwege des Lernens

Cornelia Schödlbauer

Zunächst ein Überblick

Manchmal ist es wichtig zu wissen, welchen persönlichen Bezug jemand zu einem Thema hat, damit man verstehen kann, warum so und nicht anders argumentiert wird. Dies ist der Grund, warum es mir wichtig erscheint, zunächst kurz darauf einzugehen, wie ich zum Thema „metaphorisches Lernen in der Erlebnispädagogik" kam, wieso das Thema meine Aufmerksamkeit erregte und welche persönlichen Leidenschaften sich dahinter verbergen.

Als nächstes folgt eine kleine Bildbetrachtung über den Titel meines Referats „Von Schnellstraßen, Saumpfaden und Sackgassen des Lernens". Dabei soll diskutiert werden, was mit der Metapher vom Lernen als Weg gemeint sein kann.

Mit zwei literarischen Beispielen wird anschließend die Verbindung zwischen der Metapher vom Lernen als Weg und dem Denken und Gehen herausgestellt. Daß dabei eher bildliche und assoziative, weniger logisch-rationale Brücken gebaut werden, ist kein Zufall, sondern Ausdruck meiner Auffassung von Metaphern als Denkstrukturen.

Der nächste Teil gibt einen kleinen Ausschnitt aus meiner Forschung zu verschiedenen Metaphorntheorien wider. Ich möchte damit exemplarisch Alternativen zu den üblichen Vorstellungen von der Struktur und vom Wirken einer Metapher schmackhaft machen.

Metaphern – eine persönliche „Challenge by Choice"

Gut zwei Jahre liegt es nun schon zurück, daß ich eine Abschlußarbeit für meine Zusatzausbildung als Erlebnispädagogin bei Outward Bound schreiben mußte. In einem Aufbaukurs hatte ich einen ersten Einblick in Theorie und Praxis des metaphorischen Lernens bekommen. Die beiden Kursleiter Werner Michl und Walter Krug führten mit unserem Kurs verschiedene Isomorphieübungen zu Problemlagen Jugendlicher in der Heimerziehung durch. Was soll man sich darunter vorstellen? Die Isomorphie darf man getrost als Grundform der erlebnispädagogischen Metaphorntheorie auffassen. Isomorphie bedeutet Strukturgleichheit. Dahinter steckt der Gedanke, daß ein Erlebnis um so wirkungsvoller ist, je mehr es in seinen Grundzügen der Alltagssituation ähnelt, auf die es übertragen werden soll. Eine Metapher ist der Alltagssituation um so ähnlicher, je mehr Strukturelemente auf beiden Seiten übereinstimmen. Wie bei einer geometrischen Spiegelung ist das Abbild um so detailreicher, je mehr Punkte von der einen auf die andere Seite übertragen werden. Das Thema des metaphorischen Lernens begann mich zu interessieren. Dafür gab es verschiedene Gründe:

1. Zunächst schienen metaphorische, isomorph konstruierte Übungen von einer verblüffenden und sinnfälligen Überzeugungskraft zu sein: Ein Jugendlicher lebt von seiner Familie und seinen Freunden getrennt in einem Heim. Jeder, der mit ihm zu tun hat, will etwas anderes von ihm. Er fühlt sich innerlich und äußerlich zerrissen. Doch diesen Gefühlen kann er sich nicht stellen, er verbirgt sie. So, wie Friedrich Nietzsche einmal sagte: „Ich könnte mir denken, daß ein Mensch, der etwas Kostbares und Verletzliches zu bergen hätte, grob und rund wie ein grünes altes schwerbeschlagenes Weinfaß durchs Leben rollte: die Feinheit seiner Scham will es so".[1] Doch vielleicht wird er seiner Gefühle wieder gewahr, wenn er seine Situation körperlich durchlebt. Das haben wir damals selbst ausprobiert. Man muß sich die Situation folgendermaßen vorstellen:

Der Jugendliche trägt eine Kletterkombination, an der verschiedene Seile befestigt sind. An jedem Seil zieht jemand anderes. Diese Personen verkörpern in der Übung die Personen oder Institutionen, die in seiner aktuellen Lebenssituation im übertragenen Sinn an ihm zerren: Mutter, Vater, Jugendamt, Heimleitung, Pädagogen, Freunde... Dabei verliert er buchstäblich den Boden unter den Füßen. Bilder innerer Situationen, in körperliche Empfindungen übersetzt – diese Übungen schienen genau auf die Situation des Einzelnen zu passen und ihn damit radikal ernst zu nehmen. Aber als ich begann, mehr über die Theorie und Praxis des metaphorischen Lernens zu lesen, trübten sich die euphorischen Aussichten, die mein erster Eindruck versprach. Ich hielt mich zunächst an den immer wieder zitierten Stephen Bacon. Da wurde eine junge Frau, die sich konditionell des Anforderungen des Kurses nicht gewachsen sah, vom Kursleiter Stephen Bacon davon überzeugt, daß sie nicht deprimiert, sondern egoistisch sei. Reframing nennt er das. Umdeutung. Ich wurde den Eindruck nicht los, daß hier mit besten Absichten Manipulation betrieben wurde.

2. Metaphorisches Lernen, der Begriff hatte in meinen Ohren auch deshalb einen verführerischen Klang, denn er versprach mir ein gewisses Maß an Heimkehr in vertraute Wissensbereiche. Wer metaphorisches Lernen praktiziert oder propagiert, so dachte ich, muß sicher gut über Metaphern, also über Bilder, Geschichten, Märchen usw. Bescheid wissen; muß belesen sein, eine Kultur der Sprache pflegen, sich auch mit Metapherntheorien auskennen. Als ich feststellte, daß die Metapher in ihrer Funktion als Lern- und Transfertheorie meistens in dem dünnen und dürftigen Gewand der Isomorphie – also der Strukturgleichheit zwischen Metapher und realer Lebenssituation – daherkam, begann ich eine Idee zu nähren: es müßte spannend sein, die vielen nicht-pädagogischen Metaphern theorien in einen Bezug zu den reichhaltigen Erfahrungswelten der Erlebnispädagogik zu setzen. Dies wurde das Thema meiner Abschlußarbeit: „Metaphern. Ein Beitrag zur erlebnispädagogischen Methodik, Ethik und Ästhetik". Damit war ich in gewissem Sinn wieder bei meinen Ursprüngen angekommen. Denn studiert hatte ich Germanistik, Philosophie und Kunstgeschichte, um später auf Umwegen in der außerschulischen Jugendarbeit Fuß zu fassen. Der pädagogische Bezug als zu mir passende Lebensform mußte erst wachsen. Ich fand an meinem Beruf Freude, doch galt es für

1 Nietzsche 1982, S. 603

lange Zeit als ausgemacht, daß die Gegenstände meiner Ausbildung allenfalls von exotischem Randinteresse sein könnten. Die meisten Jugendlichen stellen sich unter einer Germanistin jemand vor, die Grammatik und Rechtschreibung studiert hat. Welche Gelegenheit in Gedichten, Romanen, philosophischen Metaphertheorien und in Bildikonografien zu plündern und damit mein neues Metier, die Erlebnispädagogik, für mich selbst bedeutsamer und reichhaltiger werden zu lassen! Beim letztjährigen Kongreß „erleben und lernen" durfte ich mich dafür über einen Preis freuen. Es war ein Zelt. Ich nahm es als Metapher, daß ich mir das Recht erworben hätte, in der Erlebnispädagogik meine Zelte aufzuschlagen.

Seitdem gehört die theoretische und je nach Möglichkeit auch die praktische Beschäftigung mit dem metaphorischen Lernen zu meinem Alltag. Ich bekam die Gelegenheit, den Gründungstext des metaphorischen Lernens in der Erlebnispädagogik, Stephen Bacons „The Conscious Use of Metaphors in Outward Bound", ins Deutsche zu übersetzen. Von ihm übernahm der Kongreß seinen Titel – „Die Macht der Metaphern". Und schließlich wagte ich, ermutigt durch den steten Zuspruch von Werner Michl, die Rückkehr an die universitäre Front. Zur Zeit schreibe ich an meiner Dissertation mit dem Arbeitstitel „Metaphorisches Lernen in erlebnispädagogischen Szenarien".

Durch meine persönliche Geschichte und durch den Forschungsansatz meiner Arbeit stehe ich gewissermaßen im Dauerspagat zwischen Kulturwissenschaften und Erlebnispädagogik. Doch sind die Dinge nicht so fern voneinander, wie sie vielleicht zunächst scheinen. Nach diesen ausführlichen Bemerkungen zu meinem persönlichen Hintergrund soll dieser Brückenschlag auf einer allgemeinen Ebene plausibel gemacht werden. Denn einige Schlußfolgerungen meiner Auseinandersetzung könnten für die gegenwärtige Diskussion um das Lehren und Lernen mit Metaphern fruchtbar sein.

Von der Schwierigkeit zu sagen, was eine Metapher sei

Ich beschäftige mich seit geraumer Zeit mit den Metaphern in der Erlebnispädagogik, aber auch mit denen in der Sprache, der Philosophie und der Literatur. Und doch tat ich mich schwer, als ich mich auf den heutigen Tag vorbereitete. Es ging mir mit der Metapher wie dem Heiligen Augustinus auf die Frage „Was also ist Zeit?" Er antwortete: „Wenn mich niemand danach fragt, weiß ich es; will ich es einem Fragenden erklären, weiß ich es nicht".[2] Woran liegt es, daß man auf die Frage nach der Zeit und der Metapher so schwer eine Antwort findet, die einen zufrieden stellt? Vielleicht liegt es daran, daß Zeit und Metapher eins miteinander gemein haben: sie sind, was man ein Existenzial nennt. Das heißt, man kann sich nicht irgendwie dafür oder dagegen entscheiden, mit oder ohne Zeit oder Metaphern zu existieren. Unter anderem merkt man das daran, daß niemand wirklich ohne Metaphern lehren und auch niemand ohne Metaphern lernen kann. Wer Metaphern aus dem Bereich des Lernens austreiben wollte, würde schnell die gleiche Erfahrung machen, wie die Philosophen des logischen Positivismus. Sie machten sich für eine Wissenschaftssprache ohne Metaphern stark. Aber: es funktioniert nicht.

2 Augustinius 1987, S. 629

Es war einmal...

Chris Loynes

Einführung

Dieser Beitrag ist nicht streng in einem akademischen Sinn. Er schickt sich nicht an, eine Theorie vorzuschlagen oder zu erproben. Er hat sich auch nicht vorgenommen, aus sorgfältig gesammeltem Datenmaterial Schlüsse zu ziehen. Vielmehr versuche ich, den intuitiven, sinngebenden Prozeß in meinem eigenen Kopf zu beschreiben, der sich mit den Dingen aussöhnt, die ich im Verlauf meiner Erfahrungen bei der Arbeit mit Menschen in der Natur festgestellt habe. Indem ich auf diese Art schreibe, stelle ich mich in eine Tradition des Erfahrungslernens, die John Heron als vielfältiges Lernen (Heron 1989) bezeichnete. Auf breiter Ebene wird das zwar nicht als strenge Form wissenschaftlicher Forschung akzeptiert. Aber es ist dennoch, wie ich glaube, eine rationale Form, die zugleich der Einbildungskraft Raum gibt und Grundlage für ein Wissen bietet, das konzeptuellem Denken und Expertenwissen offen seinen Tribut zollt.

Des weiteren ist dieser Aufsatz eine Darlegung meiner Wahrheit, nicht einer Wahrheit im Allgemeinen, und sie braucht für niemand sonst wahr zu sein. Als Quelle gebe ich jene Bücher an, die am unmittelbarsten für mein Thema von Bedeutung sind. Diese Bücher leisteten außerdem einen Beitrag, den Sinn zu erhellen, den ich meinen Erfahrungen beilegte. Sie erhellten ihn so weit, daß ich einen Versuch wagen konnte, diesen Sinn öffentlich zu artikulieren.

Ich nähre eine Reihe von Vorurteilen, die diese Sinngebung beeinflußten, und die ich zunächst eingestehen sollte. Ich glaube, daß der Mensch Teil der Natur ist. Wir zeigen dort eine unverfälschte Natur, wo wir in solche Umgebungen und Gemeinschaften eingebettet sind, die unseren Ursprüngen nahe sind. Dort entwickelt sie sich am besten. Man könnte dies mit den Worten zusammenfassen: „Gesunde Menschen sind natürliche Menschen in ihrem natürlichen Kontext".

Ich glaube auch, daß es zu unserer Natur gehört zu versuchen, unseren Erfahrungen einen Sinn zu geben und aus diesem Prozeß zu lernen und zu gesunden. Ich glaube, daß wir bei unseren Sinngebungen weitgehend mit Metaphern arbeiten, die wir aus unseren Erfahrungen mit der Welt ziehen. Und ich glaube, daß deshalb unsere Fähigkeiten, Metaphern zu finden, um so reicher sind, je reicher unsere Erfahrungen von der Welt sind.

Ich bin beileibe nicht der erste in unserem Arbeitsfeld, der Verbindungen zwischen Erfahrungen in der Natur und der Bedeutung und den Werten zieht, die in bestimmten persönlichen und sozialen Weltanschauungen von der Welt eingebettet sind. Diese Verbindungen wurden auf zweierlei Arten dargestellt: die Natur als ein Ort, an dem man seine persönlichen Wahrheiten entdecken und ausagieren kann und die Natur als Ort, um sich soziale Deutungen und Bedeutungen anzueignen und mit ihnen zu experimentieren.

Maurice Phipps (1985) erkannte, daß die Jungschen Archetypen in die Erlebnispädagogik eingebettet sind. Insbesondere richtete er die Aufmerksamkeit auf den Helden, das Kind, die Reise, das komplementäre Paar Anima und Animus als die Archetypen, die für die Teilnehmer/innen bedeutsam sind. Maddern (1990) und Gair (1988) beschrieben die Expedition im Anschluß an ihre persönlichen Erfahrungen in der erlebnispädagogischen Arbeit mit Jugendlichen als Rite de Passage.

Stephen Bacon (1981) betrachtete Outward Bound als Metapher für ein Leben, in dem die Einzelnen ihr persönliches Potential mit den sozialen Rollen in der Gesellschaft und in der Arbeit in Einklang bringen könnten. Schoel et al. (1988) nannten diese raumzeitliche Einheit eine Insel und erkannten das Potential dieser Erfahrung für die Gesundung im Titel ihres Buches „Islands of Healing" an.

Priest und Gass (1993) bestimmten die Weisen, in denen unser Geist seine Erfahrungen versteht, als reichhaltige, metaphorische und davon abgeleitete Prozesse. Sie entwickelten Aktivitäten und einen Stil der Kursleitung (Gass 1995), die darauf abzielten, den Transfer des Gelernten aus den erlebnispädagogischen Programmen in andere Kontexte zu verbessern.

Gillis (1998) versuchte eine Interpretation der amerikanischen Dorothy(?)-Geschichte, um die Elemente der Therapie bei einer Abenteueraktion herauszuarbeiten.

Märchen

Auf einer Ebene ist ein Märchen eine Geschichte für Kinder. Es ist jedoch auch eine Tradition des Hörens, die in vielen Kulturen lebt und die sich, bis vor kurzem auch in der westlichen Welt, von einem Ort zum nächsten und von einer Zeit zur nächsten fortpflanzte. Einige archetypische Charaktere überschreiten die Grenzen spezifischer kultureller Traditionen, wie zum Beispiel Stiefmütter, Drachen, junge Helden und Heldinnen, Riesen und Zauberer. Bettelheim (1979) glaubt, daß Märchen für die Entwicklung des Kindes ein anderes Ziel haben, eines, das nur dann anvisiert wird, wenn es wirklich notwendig ist. Dieses Ziel bleibt dem Kind selbst unbewußt und dem Geschichtenerzähler weitgehend unerkannt. Aus seiner Sicht helfen Märchen den Kindern, sich aus den Freudschen Double Binds der Macht zu befreien, wie etwa, eine eigene, von Mutter und Vater unterschiedene und getrennte Identität zu entwickeln, sich mit dem Bewußtsein der Sterblichkeit auszusöhnen, die Kräfte der Sexualität in die Persönlichkeit des Kindes und in die Beziehungen zum persönlichen Umfeld zu integrieren und Verantwortung für das handelnde Eingreifen in die Welt zu übernehmen. Einige Märchen, so glaubt er, nehmen sogar den spezifischen körperlichen, sexuellen und emotionalen Mißbrauch am Kind ins Visier.

Bettelheim kann seine eigene Sache besser darstellen als ich, und so soll ein Beispiel für die Illustration genügen.

Man muß die Geschichte dem Kind erzählen. Nur in diesem Zusammenhang kann sich die Einbildungskraft voll darauf konzentrieren, die Landschaften und Charaktere heraufzubeschwören und auszumalen. Bettelheim ist überzeugt, daß die Einbildungskraft der Eingang zum Dialog mit dem Unbewußten ist. Geschriebenen Geschichten mangelt es an der Möglichkeit, das Erzählte intuitiv anzupassen, und das Lesen unterbricht den veränderten Zustand des Bewußtseins, den ein Geschichtenerzähler im Hörer hervorruft. Daraus folgt, daß bebilderte Märchen, auch wenn sie gute Geschichten bleiben, mit geringerer Wahrscheinlichkeit ihre Wirkung im Unbewußten entfalten, und daß in dieser Beziehung die Cartoons aus Disneyland ganz hoffnungslose Fälle sind!

„Es war einmal, vor langer, langer Zeit,
an einem weit entfernten Ort..."

Der Anfang eines Märchens verfolgt einen bestimmten Zweck. Das Kind erhält die Versicherung, daß es nicht um das Hier und Jetzt geht, sondern daß die Geschichte weit entfernt und vor langer Zeit spielt.

„...da lebte ein junges Mädchen mit Namen Schneewittchen
mit ihrem Vater und ihrer Stiefmutter."

Da das Kind auf der Ebene des Unbewußten einige der zentralen Charaktere mit tatsächlichen Menschen, besonders mit Vater und Mutter identifizieren soll, muß sich die Charakteristik auch auf den Bereich der Dissoziation beziehen. Dies ist besonders deshalb der Fall, weil sich Märchen oft bei den dunkleren Seiten einer Beziehung aufhalten. Die Unterbrechung wird auf der bewußten Ebene durch bestimmte Hinweise erzielt, wie etwa auf böse Eltern, die Stief- oder Pflegeeltern sind.

Der Held oder die Heldin stehen nicht alleine, wenn sie auch meist am offenkundigsten die Charaktere sind, mit denen sich das Kind identifizieren wird. Ein gutes Märchen zeichnet sich durch den Reichtum an Charakteren mit dunklen, lichtvollen, mächtigen, ohnmächtigen, guten, bösen, jungen und alten Figuren aus. In vielen Märchen treten ein Junge und ein Mädchen auf. Dies mag seinen Grund darin haben, daß sie sich an beide Geschlechter gleichermaßen richten oder daß sie an das Maskuline und das Feminine in beiden Geschlechtern appellieren. Diese zentralen Figuren sind immer „gut", aber sie werden von einer mächtigen und düsteren Gestalt unterdrückt. Das Dilemma kann nur durch die Überwindung augenscheinlich unbezwingbarer Herausforderungen auf einer Reise, bei einem Gottesurteil oder einer Prüfung überwunden werden.

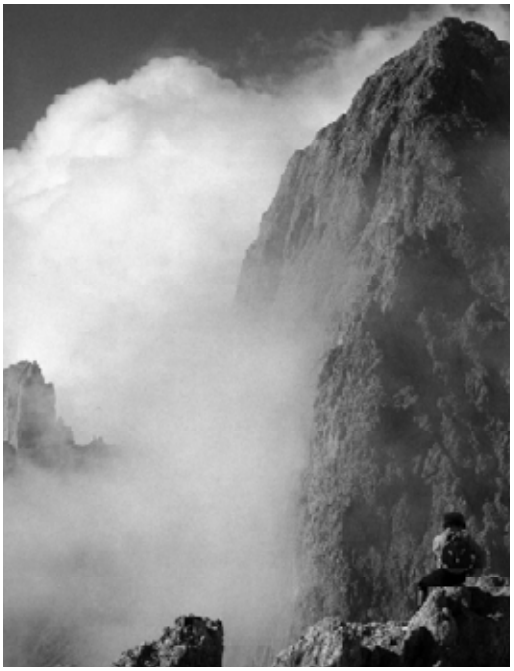
Die Botschaft der Berge

Bischof Reinhold Stecher

Einleitung

Als ich von der Leitung dieses hochbesetzten Internationalen Kongresses eingeladen wurde, über die „Botschaft der Berge" zu sprechen, hatte ich, offen gesagt, einige Hemmungen. Ich muß daher einige Bemerkungen vorausschicken. Zu einer intensiveren Auseinandersetzung „Junger Mensch und Berg" bin ich gekommen, weil ich jahrzehntelang eben mit jungen Menschen im Alter von 15 bis 25 Jahren zu tun hatte. Vor Jahrzehnten habe ich bei einem englischen Pädagogen – dessen Namen ich nicht mehr weiß – gelesen, er wisse für junge Männer keine bessere Erziehungsform wie Ausbildung zum Seenotdienst und zum Bergrettungsdienst. Dazu kam meine Verlegenheit als Jugendseelsorger: Wie kannst du die doch mehr sachlich-theoretische Begegnung in Schulstunden, Vorlesungen, Seminaren, Hausarbeitsbetreuung usw. überwinden? Es ging mir um ein „Bindemittel" für Gemeinschaft und persönliche Beziehungen. Auch von anderer Seite kamen Anregungen: So beeindruckte mich z.B. der Schweizer Anthropologe Adolf Portmann, der die Defizite des Menschen in einer überzivilisierten, selbstgebauten Welt sah und meinte, es werde die Aufgabe der Zukunft sein, diesen Menschen der künstlichen Welt immer wieder in Beziehung zur Natur zu bringen. Und in meiner Heimat lagen eben die Berge vor der Türe. Es ist auch so, daß bei einer Untersuchung, welche Werte eine Sportart vermitteln kann, Bergwandern und Bergsteigen ganz oben lagen:

- Körperliche Herausforderung, Anstrengung, Ausdauer, Gewandtheit, Mut ...
- soziale Werte: Verantwortung, Rücksicht, Kameradschaft, Zusammenwachsen in der kleinen Gruppe ...
- Förderung gesunder Selbstwertgefühle: Leistungserlebnis, Gipfelstunden, Angstüberwindung ...
- Naturerlebnis: Schönheit und Weite, Gefahr und Gewitter, Nebelmeere und Abende ...
- und ein leiser Übergang zur Transzendenz über die Faszination der Schöpfung.



Aber ich möchte ausdrücklich betonen, daß dieser pädagogische Versuch über das Bergerlebnis nur eine Möglichkeit ist, die ich zufällig realisieren konnte – und daß Sie ja auch im Rahmen dieser Tagung viele andere Formen gesunden, aktiven Erlebens kennengelernt haben. Sie sind nicht weniger wert als das, was ich hier als Möglichkeit darstelle. Sicher ist, daß wir heute aus verschiedenen Gründen eine Erlebnisimpotenz vor uns sehen, eine Art Innenweltverarmung, die die künstlichen und meistens mühelosen und gefährlichen „Räusche der Gesellschaft" nicht wettzumachen vermögen. Bei aller Vitalität, die der junge Mensch vom Erleben erwartet, müßten doch auch Wege in eine tiefere Dimension möglich sein. Und das ist nun einmal mit Knopfdruckerlebnissen selten der Fall, und ebenso nicht mit einer wohlstandsbedingten Multiplikation von Sensationen und Animationen aller Art.

Der Bergraum

Wenn ich jetzt von übervölkerten Skipisten und überfüllten Gipfelrestaurants absehe, bietet der Bergraum eine Alternative zu unserer hektischen Welt.

Er schweigt!

In Innsbruck erlebe ich das besonders deutlich, wenn ich auf der Nordkette über den Grat von der Südseite auf die Nordseite überwechsle. Auf der Südseite verstummt der Lärm vom Tal herauf nie: Autobahn und Flugzeugmotoren, heulende Sirenen im dumpfen Lärm der Straßen – die ganze laute Welt, die wir uns gebaut haben, ist da unten versammelt und wir müssen damit leben. Auf der anderen Seite die Stille des Karwendels: Weite Kare und Täler, ein Dohlenschrei, der rollende Stein, den eine Gemse lostritt. Hie und da ein Steinschlag in den Wänden, der Pfiff eines Murmeltieres... Der Bergraum ist sparsam mit Geräuschen. Auf manche Menschen wirkt diese Stille wie ein Schock. Aber ich habe einfach erlebt, daß das Schweigen des Bergraums auch vitale, junge Menschen still werden läßt: Der Mondaufstieg durch einen Gletscherbruch, das erste Leuchten über weiten Gletschern, der Tanz der Sonne auf den Graten... Neulich hat mir eine Lehrerin, die vor 20 Jahren bei einem Alpinkurs dabei war, gesagt: Wissen Sie, was das größte

Erlebnis für mich war? Sie haben abends nach der großen Tour mit uns über dem Ferner die Heilige Messe gefeiert – und danach haben sie gesagt, sie würden vorschlagen, daß sich alle, jeder einzeln, irgendeinen Platz in den Felsen rundum suchen sollte. Das Abendessen sei in einer Stunde... Diese Stunde hoch über dem Talschluß, mit den rauschenden Gletscherbächen unter mir und dem weiten Blick hinaus ist ein Erlebnis, das ich nie vergessen werde. Ich kehre oft zu ihm zurück.

Ich glaube, daß Tiefenerlebnisse sehr oft einen Raum des Schweigens brauchen. Das ist ja eigentlich eine Menschheitserfahrung. Der Teppich des Schweigens muß ausgerollt werden, damit die Ehrfurcht Einzug halten kann. Und die Ehrfurcht war lange Zeit eine völlig vergessene Dimension der Erziehung. Ich habe einmal zu diesem Thema die pädagogische Literatur zusammengestellt. Das war eine mühsame Spurensuche. Mir ist noch etwas am Schweigen der Berge wertvoll gewesen. Man muß Formen der Erziehung schätzen, die wortkarg sind. Große Erzieher waren gar nicht so verbalisierungsfreudig. Die Berge sind leise Erzieher. Sie erziehen mehr durch Sein als durch Reden.

Der Bergraum ruht

Er hält nicht viel von der Hektik und Tempobolzerei unserer Zeit. Selbst zweiminütige Olympiaabfahrten und Rekordzeiten ändern nichts an der Gelassenheit der Berge, die sie nach derartigen sportlichen Mega-Events wieder ausstrahlen. Die Berge bleiben und überdauern. Und wer sich in einer natürlichen Weise in ihnen bewegt, bekommt etwas von den steingewordenen Jahrmillionen zu spüren – und vielleicht auch etwas von der Ewigkeit. Berge erziehen zur Ruhe. Der Bergsteiger muß zu der in der Zivilisation verlernten Tiefenatmung zurückkehren. Und der Berg verändert Kulissen und Horizonte, Bilder und Ausblicke allmählich, nicht zu vergleichen mit dem schnellen Blick aus dem Autofenster oder gar mit manchem verrückten Bildgewitter im Fernsehen, die jedes Bewußtwerden eines Bildes verhindern. Heute gibt es so viele Formen des Erlebens, bei denen das Herz gar nicht mehr nachkommen kann. Am Berg verstehen wir den alten Indianer, der zum ersten Mal im Auto gefahren ist und nach einer Stunde aussteigen wollte. „Was willst du?“ haben ihn die anderen gefragt. „Ist dir schlecht?“ „Nein“, hat er gesagt, „ich muß nur warten, bis mein Herz nachkommt.“ Der Bergraum ruht. In ihm lernen die Kinder der Hast die kostbare Kunst des Verweilens.

Der Bergraum widerhallt

Schon als Kinder haben wir fasziniert in die Felswände hineingerufen. Und wir haben uns die Stellen gemerkt, wo's am besten ging. Ist uns eigentlich bewußt, wie sehr wir in einer echolosen Welt leben? Echo erzeugt man künstlich in den Tonstudios. Aber sonst verschluckt der Lärm das Echo. Und dabei brauchten wir so nötig manchmal ein Widerhallen eines Erlebnisses. Denn Tiefenerlebnisse brauchen Zeit. Sie benötigen den Faktor „t". Bei den Husch-husch-Erlebnissen bleibt keine Zeit zum Eindringen – aber das wissen Sie ja von vielen pädagogisch wertvollen Erlebnisformen in Wort und Musik, Basteln und Werken, Lesen und Theater. Es hat noch niemand seine Feldflasche am Wasserfall füllen können – da braucht man einen sanften rieselnden Strahl. Die Fülle der Genüsse und Sensationen fördert irgendwo die Innenweltverarmung, so wie das zwanzig Meter lange Frühstücksbüffet und andere Freßorgien letztlich auch nicht den Genuß am Essen fördern. Weniger ist mehr. Zu Tiefenerlebnissen kann man zurückkehren – sie hinterlassen Erinnerung. Ein großer Erzieher hat einmal zu mir gesagt: Wenn man einem jungen Menschen nicht mehr mitgeben hätte können als ein paar schöne Erinnerungen – dann hätte man schon sehr viel getan.

Der Berg berauscht

Ich meine damit nicht die Jagerteegenießer, die dann im Winter mit zwei Promille an die Bäume neben der Piste fahren und den Rettungsdienst beschäftigen. Ich glaube, daß junge Menschen rauschhafte Erlebnisse brauchen, die sie vielleicht nur mit „toll" oder „super" verbalisieren, ich meine damit gesunde Räusche, wie die Sternennacht beim Aufstieg, die Morgensonne über den Schaumkronen des Gletscherkamms, die mühelosen Schwünge im Frühjahrsfirn, die fröhliche Rast auf dem Gipfel, das Abendlied der Quellen und Bäche. Wer diese Räusche kennengelernt hat, braucht kein Marihuana und alle jene anderen gefährlichen Räusche, die einen Kater hinterlassen, aber keine schönen Erinnerungen, kein Beschwingtsein, sondern nur Sucht. Darum ist Ihr Thema so

„Erlebnis ist in meiner Pädagogik unentbehrlich...“

Hartmut von Hentig – Ein Gespräch [1]

Paffrath:
Unser Gespräch möchte ich beginnen mit Ihrer Stellungnahme zu Kurt Hahn, einem der „Gründungsväter“ der Erlebnispädagogik. In dem Essay „Bildung“ aus dem Jahre 1996 heißt es: „Die Pädagogik von Kurt Hahn, der seine Schulen am liebsten an steiler Meeresküste anlegte, und mit seinen Schülern auf hohe See ging oder ins Hochgebirge, damit sie Gelegenheit hätten, Menschen aus Todesgefahr zu retten, hat mich stets befremdet. Das Leben darf uns in solcher Weise heimsuchen oder herausfordern, die Pädagogik nicht.“ (S. 104) – Könnten Sie dies näher erläutern?

von Hentig:
Um meine Aussage zu verdeutlichen, erscheint es sinnvoll, einige biographische Daten und Zusammenhänge anzusprechen.
Im Jahre 1963 wurde ich zum Professor ernannt und damit begann meine akademische Laufbahn. Als Akademiker fühle ich mich freilich bis heute noch nicht. Ich bin Lehrer.
In Göttingen war ich – ich wußte nicht wie – auf den Lehrstuhl des großen Herman Nohl geraten. Ich kam dahin mit dem sehr ausgeprägten Wunsch, etwas dazu beizutragen, daß 1933 sich nicht wiederholte. Eine Kurzfomel für einen sehr komplexen Anspruch.
Die Pädagogik saß damals am Katzentisch der hohen Philosophischen Fakultät, oben saßen die Altgermanisten, die Sanskritologen, die Historiker natürlich, die Vertreter der großen Kultursprachen und ganz unten ein Soziologe, zwei Pädagogen – ganz außergewöhnlich für diese Zeit: Heinrich Roth und der frisch zum Pädagogen gebackene Altphilologe Hartmut von Hentig.
Was können wir tun, so fragte ich mich, damit eine Perspektivveränderung eintritt, daß Pädagogik sich nicht einfach in „the tricks of the trad“ erschöpft, darin, daß Pädagogen, Lehrer lernen, wie sie den Hund dazu bringen, durch den feurigen Reifen zu springen? Pädagogik ist eine bedeutende gesellschaftliche Tätigkeit. Das war meine Überzeugung angesichts des Anspruchs, unter dem ich angetreten war.
Und ich war kühn und jung genug, um der erstaunten Fakultät einen Vortragszyklus vorzuschlagen, bedeutende Leute aus dem öffentlichen Leben einzuladen, die uns sagen sollten, warum sie auf die Pädagogik setzten: den Grafen Baudissin zum Beispiel, der

1 Bei der vorliegenden Fassung handelt es sich um die Aufzeichnung eines öffentlichen Gesprächs zwischen Prof. Dr. Hartmut von Henting und Prof. Dr. F. Hartmut Paffrath sowie ergänzende Fragen aus dem Auditorium. Zu berücksichtigen ist, daß es sich hierbei um eine frei gesprochene Rede handelt, nicht um einen ausgearbeiteten Vortrag. Herrn Prof. Dr. Hartmut von Hentig ist zu danken für die Durchsicht der Textvorlage und die Erlaubnis zur Veröffentlichung.

damals das Modell der Inneren Führung vertrat und bei der Umwandlung der alten Wehrmacht in die jetzige Bundeswehr mitwirkte, oder Axel Freiherrn von dem Bussche, einen der Männer des Widerstands und einer meiner persönlichen Heroen, oder Hellmut Becker, den Leiter des eben gegründeten Max Planck Instituts für Bildungsforschung, oder den Physiker Carl Friedrich von Weizsäcker – bedeutende Leute, für die sich die akademische Öffentlichkeit Göttingens interessierte. Auch Kurt Hahn habe ich eingeladen. Kurt Hahn war den meisten ganz unbekannt. Stellen sie sich das Jahr 1963 in Göttingen vor. Kein Hauch von Pädagogik. Ein kleines Wehen von '68' war schon zu spüren, aber dies betraf die Pädagogik nicht. Und jetzt kam ein Mensch, der Schloßschulen leitete und die Elite bildete.

Ich lud Kurt Hahn ein, weil ich von dem Gründer der Schule fasziniert war, an der ich selbst Lehrer gewesen war: dem Birklehof, einer Dependance der Schule Salem. Zwar hatte ich noch nicht viel von ihm gelesen, aber ich dachte: Das ist einer, der weiß, wenn er ein Internat gründet, daß der ganze Mensch gebildet werden muß. Ich erwartete ein gutes öffentliches Gespräch über Erziehung und Bildung im Zeitalter der Zweiten Industriellen Revolution. Aber es kam etwas ganz anderes.

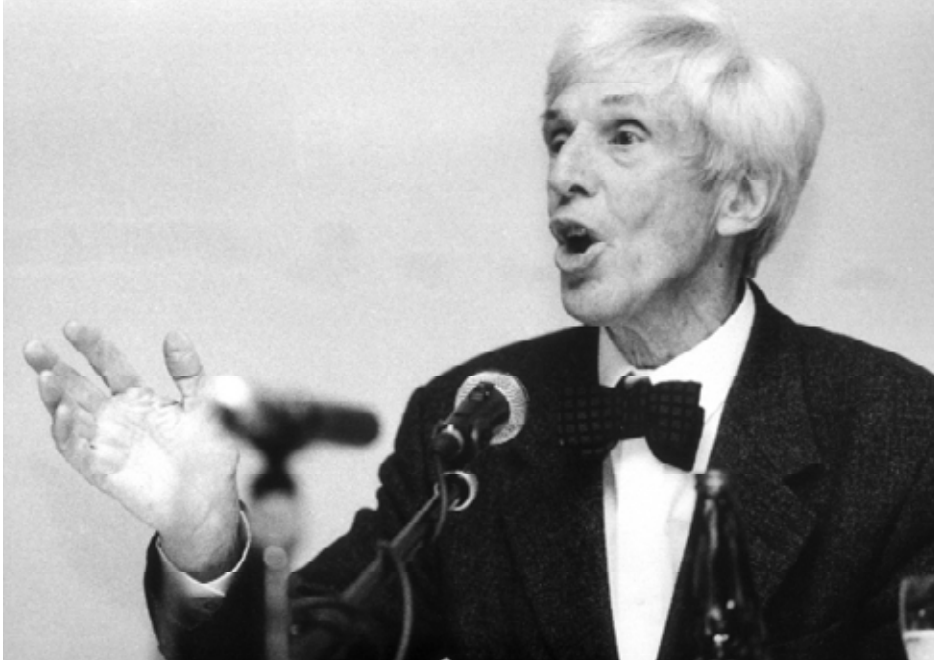
Es kam ein würdiger, sehr großer, etwas gebeugt gehender Herr und machte dem pädagogischen Seminar ein Geschenk: eine große Gummipuppe, auf der man Beatmung von Ertrunkenen üben konnte. Sie stand lange Zeit im Vorraum meines Arbeitszimmers – ein bißchen rätselhaft, ein bißchen komisch, ein bißchen obszön. Eine neue Pädagogik hat sie uns nicht gebracht.

Kurt Hahn konnte eindrucksvoll erzählen, wie seine Schüler, die „Obstinaten", die damals noch anders genannten jungen Wilden, die er zu zähmen hatte, von ihm morgens in den Wald geschickt wurden und mit leuchtenden Augen zurückkamen und berichteten: „Wir haben einen Bussard pfeifen hören". Und Kurt Hahn fügte hinzu: „Das hat sie verändert". Er erzählte ebenfalls von einer Reise durch Amerika in einem jener Traum-Züge der Santa-Fe-Line, die von Ost nach West eilen: Da seien „zwei wunderbare Menschen" in sein Abteil gekommen. Blaue Augen und großer klarer Blick. Sie setzten sich hin und sprachen Deutsch. Sie kamen aus Salem...

Sie können sich vorstellen, wie das auf mich wirkte – einen jungen Lehrer, der eben durch alle Tiefen und Untiefen seines Berufs gegangen war und der sich nun als Professor daran machte, anderen praktische Hilfe gegen dessen Anfechtungen und Illusionen zu geben: Da bekam er nun die wunderbaren Menschen und die wunderbaren Bilder und die wunderbaren Lösungen vorgesetzt.

Ich habe Kurt Hahn nichts geglaubt, ich konnte es ihm nicht glauben. Am Birklehof lebte ich mit den mir anvertrauten 12 bis 15 pubertierenden Jungen zwischen 13 und 15 Jahren zusammen; ich gab ihnen (schlechten) Unterricht in Latein und Griechisch; ich teilte das Klo, den Waschraum , die Mahlzeiten mit ihnen – und war all ihren Unordnungen, Leidenschaften, Lebensnöten ausgesetzt. Hahns Wunder passierten hier nicht. In Amerika hatte ich nicht Pädagogik studiert, sondern die alten Sprachen und war beglückt. Ich hatte gemeint, das ist eine „wunderbare" Sache, und dachte, damit kann man auch dazu beitragen, daß 1933 sich nicht wiederholt. Da gibt es eben den Platon, da gibt es den Thukydides, da gibt es den großen Sophokles. Das werden wir lesen, daran werden wir uns entzünden. Das hätte ich glatt „Erlebnis" genannt, damals.

Aber stattdessen gab es die merkwürdigsten Streitereien und Eifersüchte unter diesen jungen Leute. Eckard Butenandt, der Sohn des großen Butenandt, war so nervös, daß man ihn leicht reizen konnte. Wenn er dann aus der Haut fuhr, war das eine Lust für die andern. Wenn sie sich langweilten, spielten sie „Eckard-ärgern", woraufhin er die Schränke einschlug. Es war meine Aufgabe, einem 15jährigen Jungen, der nachts aus Liebeskummer weint, beizustehen, nein, beizusitzen. Wir spielten rasende Geländespiele und kunstvolle Streiche, um mit den Abenteuer- und Bewegungsbedürfnissen fertig zu werden. Und das half alles indirekt meinem Lateinunterricht. Den haben sie mir durchgehen lassen. Ich war ja ein ganz „ordentlicher Kerl", mit dem konnte man 'was machen. Mit diesen Erfahrungen hatte ich das Gefühl, ich weiß besser, worum es geht, als der große weise Kurt Hahn.



Es geht nicht darum, die Lehrer und den Unterricht zu verachten, stattdessen auf Erlebnisse zu setzen, sie um jeden Preis zu arrangieren. Es geht auch nicht immer um das allerbedeutendste Erlebnis. Es geht darum, dem Erlebnis – auch dem unscheinbaren und leisen – stattzugeben und es bewußt zu machen im Unterricht wie im „Alltag"; das Erlebnis darf den Zwecken, den Ordnungen, dem Wissen nicht geopfert werden, nicht zuletzt, weil es ihnen dient.

Das Verhältnis von Leben und Lernen, von Erziehung und Unterricht, von – wie es in meiner Pädagogik seitdem heißt – Beteiligung und Belehrung, habe ich hier begriffen. In diesen zwei Jahren habe ich gelernt, was die Themen meines Berufes sind und wie man sie besser löst als die vorhandenen Schulen und eben auch anders als Kurt Hahn in seinem Schloß. Es hat mich befremdet, daß er meinte, immerzu gegen das Böse ankämpfen zu müssen. Mit dem Bösen hat man gar nicht so viel zu tun. Ich habe einen anderen weisen Freund, Robert Neumann, ein Jude, der nach Deutschland zurückgekehrt war, mit dem ich viele Gespräche geführt habe, er sagte einmal diesen trefflichen Satz: „Wissen Sie, Hentig, das schlimme ist, daß es gar nicht so viele wirkliche Schurken auf dieser Welt gibt. Mit denen würde man ja fertig." Es sind in der Tat diese kleinen Mieslinge, es ist die Tuberkulose, es ist die Kretze, an der wir zugrunde gehen, an der Halbheit, der Lauheit, der Auszehrung. Das ist der größere und schwerere pädagogische Auftrag: der Ermüdung, der Verschlafenheit, der Gleichgültigkeit entgegenzuwirken.

Foren

Mit vereinten Kräften ein gemeinsames Europa bauen

Jugend-für-Europa Floß '97

Peter Alberter, Christian Kohner

Projektinhalt und pädagogische Ziele
Im Mai 1997 nahmen 16 Jungen und Mädchen und ihre Betreuer aus Österreich und Deutschland an einer ökologischen Ausforstung einer Fichtenschonung in Regendorf bei Regensburg teil. Aus den gewonnenen Fichtenstangen bauten sie sich ein großes Floß und befuhren damit die Donau. Der Grundgedanke des Projektes war, daß zwei Jugendgruppen ein gemeinsames Ziel verfolgen und sich mehr durch konkretes Handeln kennenlernen, als alleine durch eine kognitive Annäherung mit Gesprächen und Ideenaustausch.

So stand während des erlebnispädagogischen Projektes das gemeinsame Tun, das Trainieren von zielorientiertem Arbeiten im Team und der interkulturelle Austausch im Vordergrund. Durch den Arbeits- und Gruppenprozeß konnten die Jugendlichen Erfahrungen austauschen und reflektieren lernen.

Der tatsächliche Einsatz jedes einzelnen Teilnehmers war auch nötig, um ein Gelingen zu garantieren. Themen wie Ausdauer, Kooperation, Kreativität, Einlassen auf die Gruppe und die nötige Konfliktbereitschaft waren zentrale Inhalte des Arbeits- und Gruppenprozesses. Im Unterschied zur realen Arbeitssituation waren im Projekt Floß '97 alle Teilnehmer – und damit alle Arbeitskräfte – gleichberechtigte Partner. Entscheidungen wurden in der Gruppe getroffen, bei unterschiedlichen Meinungen wurde abgestimmt. So maßen die Betreuer der Dynamik des Gruppenprozesses von Anfang an großes Gewicht bei. Erfolg oder Mißerfolg der Aktion waren hiervon abhängig.

Tägliche Reflexionen in der Großgruppe dienten dazu, den Prozeß am Laufen zu halten, Wünsche, Spannungen und Konflikte anzusprechen und bewußt zu machen, anstatt sie zu verdrängen oder zu negieren. Meinungsverschiedenheiten einzelner Jugendlicher untereinander wurden nach dem Motto „Störungen haben Vorrang" als Problem der gesamten Gruppe definiert und als solche auch unmittelbar mit der Gruppe besprochen.

Die Gruppe
Die Gruppe bestand aus einer deutschen und einer österreichischen Jugendgruppe und ihren Betreuern. Die deutsche Gruppe war gemischt, vier Mädchen und vier Jungs im Alter von 17 bis 21 Jahren, während die österreichische Gruppe ausschließlich 15 und 16-jährige Burschen aufwies. Die österreichischen Jugendlichen waren durchwegs noch

alle Schüler, die deutschen Jugendlichen standen bereits in Berufsausbildung. Alle Jugendlichen waren verhaltensauffällig, im Alter von 15 bis 21 Jahren. Die Jugendlichen leben in sozialen Einrichtungen, wo sie zur Schule gehen, oder bereits eine berufsvorbereitende Ausbildung begonnen haben. Die Träger der Aktion waren das Sozialpädagogische Zentrum Gleink / Österreich, die Katholische Jugendfürsorge der Diözese Regensburg und das K.A.P. Institut Regensburg.

Der Projektverlauf: Die Idee wird Stück für Stück greifbarer
Ein Floß bauen, mit verhaltensauffälligen Jugendlichen, Kategorie schwer erziehbar? Noch dazu mit Jugendlichen aus Österreich und Deutschland, die sich zuvor noch nicht kannten? Warum nicht, dachten wir uns, als im Herbst '96 die Idee geboren wurde. Handfeste konkrete Aufgaben, die ein reales Ziel innerhalb eines überschaubaren Zeitraums als Hintergrund haben. Für viele Jugendliche etwas Neues und Reizvolles. Gepaart mit dem nötigen Schuß Abenteuer – wer von Ihnen ist denn bitte schön schon mal auf einem selbstgebauten Floß unterwegs gewesen – würden wir unsere Idee schon an den Mann oder die Frau bringen. Wir sollten recht behalten, denn unser Projekt wurde sowohl vom Interkulturellen Zentrum Wien, als auch vom Jugend-für-Europa-Büro Bonn für förderungswürdig erachtet. Und die Jugendlichen waren mit so einem Projekt schnell motiviert.

Zwar standen für sie in erster Linie Fragen, wie: „Ob wir dabei rauchen dürfen?" – „Wie lange dürfen wir aufbleiben?" und „Wieviele Mädchen sind am Projekt dabei?" im Vordergrund, aber teilnehmen wollten sie auf alle Fälle! Doch bevor die Jungen und Mädchen auf der Donau fahren konnten, mußten sie erst einmal viel Tatkraft und Teamgeist beweisen. Nach der Vorbereitungs- und Kontaktphase, in der die Jugendlichen die Möglichkeit hatten, aufeinander zuzugehen und sich kennenzulernen, machten sie sich in Kleingruppen einen Plan über die Vorgehensweise und Arbeitsteilung am „Jugend-für-Europa Floß". Unsere anfängliche Sorge, eine Integration beider Jugendgruppen zu einer Großgruppe könnte sich als schwierig erweisen, war gänzlich umsonst. Mit Hilfe des „Eierfalls" – einer Übung aus den „Kooperativen Abenteuerspielen" (Gilsdorf, Kistner 1996) – wurde die Kontaktphase „spielend" überwunden und erste Berührungsängste abgebaut. Die Teamaufgabe war es, mit Hilfe von 25 Strohhalmen und 30 cm Tesafilm eine Konstruktion zu erfinden, die ein rohes Ei vor dem Zerbrechen bei einem Sturz aus 1,60 m Höhe bewahren sollte. Mit guter Stimmung und bunt gemischt ging es dann ans Werk. Die ersten Floßkonstruktionspläne wurden gezeichnet, im Plenum vorgestellt und besprochen.

Projektrealisierung – Die schweißtreibende Arbeit beginnt
Bei einer geplanten Größe von 9x5 Metern mußten an die 200 Fichtenstangen aus dem Wald geschnitten werden. Dabei kam aber nicht etwa die Motorsäge zum Einsatz, sondern lediglich die Muskelkraft und die Bogensäge. Ganze sechs Stunden wurde intensiv gesägt, gehackt und geschleppt. Im Zweier-Team wurde gearbeitet, die Jugendlichen blieben bei der Sache, und halfen sich gegenseitig. Übrigens fielen nur Bäume der Säge zum Opfer, die unter ökologischen und forstwirtschaftlichen Gesichtspunkten

entfernt werden mußten. Dies geschah in Zusammenarbeit und unter Aufsicht des örtlichen Forstamtes. Die Jugendlichen lernten, sich in der Gruppe zu behaupten und erlebten Teamarbeit positiv. Durch zielorientiertes Arbeiten wurde das Floß Stück für Stück greifbarer. Am nächsten Tag, zur aktiven Erholung und um spätere Berührungsängste mit dem nassen Element zu minimieren, befuhren die Floßbauer mit Kanus den Fluß Regen. Alternative Freizeitbeschäftigung statt Abenteuer nur durch Actionfilme, also Erlebnisse aus erster Hand standen auf dem Programm.

Danach ging es nach Vohburg; dort wurde das Floß zusammengebaut. Die Gruppe war in ihrer Arbeitsteilung und Verteilung der verschiedenen Aufgaben weitgehend autonom. Hier wurden drei Untergruppen gebildet: die Floßbaugesellschaft, die Steuer- und Ruderbau-Manufaktur und der Koch- und Versorgungstrupp. Die Floßbau-Architekten fügten den Rahmen mit Sechskantschrauben zusammen, die anschließend versenkt wurden. Mit der Hand, mit Stemmeisen, Handbohrer und Handbeil wurden die Baumstämme bearbeitet. So entstand Schritt für Schritt das Floßgerüst, unser Symbol für ein gemeinsames Europa. Die Ruderbau-Manufaktur konstruierte zwei große Steuerruder mit einer Länge von jeweils fünf Metern sowie die Steuervorrichtung für das Floß.

Um das handwerkliche Geschick, Fein- und Grobmotorik der Jugendlichen zu fördern, wurde bewußt auf elektrische Hilfsmittel verzichtet. So lernten sie nicht nur den adäquaten Umgang mit Werkzeug kennen, sondern auch die Beschaffenheit und Eigenschaft des Werkstoffes Holz. Für die meisten war dies die erste Erfahrung mit sachgemäßer Aufgabenstellung und Arbeitseinteilung. Die Kochgruppe kümmerte sich um das leibliche Wohlergehen der fleißigen Handwerker und Konstrukteure und sorgte für Ordnung in der Outdoor-Küche.

Gespräche und Reflexionen – Am Ball bleiben, das Ziel und den Zeitplan nicht aus den Augen verlieren

Die Gruppe selbst hatte dafür Sorge zu tragen, daß bald auftretende Streitigkeiten und Meinungsverschiedenheiten geschlichtet und das Ziel nicht aus den Augen verloren wurde. Mit Unterstützung der Betreuer trafen die Jugendlichen feste Regeln der Zusammenarbeit und des Zusammenlebens. Es wurden Absprachen getroffen, schwierige Situationen gemeistert und bei Konflikten wurden diese analysiert und nach Lösungen gesucht. In den täglichen Morgenrunden und Tagesbesprechungen wurden gemeinsam mit den Jugendlichen die Arbeit reflektiert, Zwischenbilanz gezogen und feste Zeitpläne erstellt. Jedem wurde klar, daß die Qualität und Funktionstüchtigkeit des Floßes so gut ist, wie die Arbeitsqualität jeder einzelnen Arbeitsgruppe. Alle Teilnehmer des Projektes waren gleichberechtigte Partner und es war der Wunsch, qualitativ gute Arbeit – im Interesse aller – zu leisten.

Grönland: mehr Fragen als Antworten

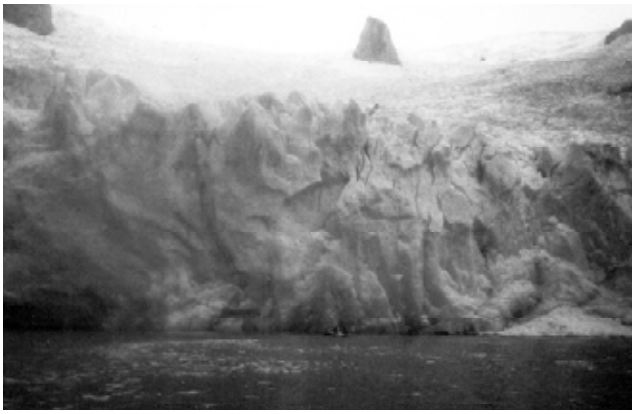
oder: Wo war ich, wo waren wir und hat irgend jemand eine Idee, wo wir hier hingehen?

Pete Allison

Während des ganzen letzten Jahres habe ich eine Menge Zeit damit verbracht, über Metaphern nachzudenken. Ich überlegte, was ich hier sagen wollte und wie ich Metaphern in meiner Arbeit und in meinem Leben benutze.

Zunächst hatte ich vor, darüber zu sprechen, wie man Metaphern für die Arbeit mit Gruppen entwickelt, denn ich glaube, daß es wichtig ist, sich darüber Gedanken zu machen. Ich überlegte mir, hier eine Aktivität mit Ihnen durchzuführen und eine ausgearbeitete Metapher in Szene zu setzen und hoffte, Sie alle würden Ihren Spaß haben und eine Erfahrung machen, die Ihr Leben ändern könnte. Aber ich habe mich anders entschieden.

Dann hatte ich vor, über verschiedene Stufen von Metaphern zu sprechen und ein Modell mit einer Flut von Overheadfolien zu entwickeln und zu versuchen, Sie mit meiner Kenntnis vieler und langer Wörter zu verblüffen und hoffte, Sie damit alle mächtig zu beeindrucken. Ich habe mich anders entschieden.



Dann dachte ich, ich sollte vielleicht eine lange Aktivität mit Ihnen durchführen, die für jeden eine Metapher bereithielte. Dann müßte ich gar nichts sagen, aber es würde Ihnen gestatten, Ihren eigenen Sinn darin zu finden. Als mich diese Idee noch verlockte, wurde mir klar, daß ich damit der eigentlichen Aufgabe aus dem Weg ginge und daß ich besser daran täte, mich ihr zu stellen.

Dann hatte ich vor, die Zeit für ganz eigensüchtige Zwecke zu nutzen, um einige der Fragen zu beantworten, die Metaphern mir aufgeben, und um die Zeit für eine Art persönlichen Forschungsprojekts zu nutzen. Um Fragen wie diese zu stellen:

- Wer macht eigentlich Metaphern?
- Wie ist es, simultan in verschiedenen Welten zu leben, wie es das Konzept der isomorphen Erfahrungen unterstellt?

- Gibt es tatsächlich eine objektive Wirklichkeit oder ist alles, was wir tun, ganz und gar subjektiv? Wenn letzteres stimmt, wie wirkt sich das auf unsere Arbeit aus?
- Was ist das Vielschichtige, worin liegen die Unterschiede zwischen der vorwegnehmenden Deutung (dem Frontloading), den Isomorphien und den Metaphern? Welche Berührungspunkte und Wechselbeziehungen gibt es zwischen ihnen?
- Wie wirken „Flow", magische Momente und Grenzerfahrungen zusammen, wie können wir sie erkennen und auf welche Weise können sie das Erlebnis und die Entwicklung von Metaphern für die Gruppen, mit denen wir arbeiten, begünstigen?
- Was sind „transderivationale Suchvorgänge"? Wie funktionieren sie und nochmals: wie können wir sie erkennen, wenn sie stattfinden?
- Wie können wir an exzellente, bereits veröffentlichte Arbeiten zu diesen Themen anknüpfen, wie an Stephen Bacons „Die Macht der Metaphern" oder an „Adventure Therapie" von Mike Gass?

Einerseits ist klar, daß dies alles für mich sehr interessant gewesen wäre, andererseits hielt ich es für etwas unredlich und nicht ganz für das, was man eigentlich von mir erwarten dürfte.

Die Metaphern meines Lebens

Also dachte ich über mein Leben und die Metaphern in meinem Leben nach, und ich dachte über meine Arbeit und die Metaphern in meiner Arbeit nach. Da dies das einzige ist, worüber ich aus eigener Erfahrung sprechen kann, schien mir dies eine gute Lösung.

Vielleicht ist es an dieser Stelle sinnvoll, daß ich einiges von meinem Hintergrund darstelle, damit Sie ein breiteres Bild davon bekommen, wo ich herkomme – im metaphorischen und buchstäblichen Sinn, versteht sich.

Ich hatte eine sehr „normale Kindheit", damit meine ich, daß ich aus einer Kleinstadt in Nordengland komme, daß meine Eltern zusammenlebten und noch zusammenleben und daß ich eine ältere Schwester hatte. Die Wochenenden verbrachten wir im Garten und unter der Woche gingen wir in die Schule und meine Eltern zur Arbeit. Eine ziemlich traditionelle Mittelklasse-Kindheit mit einem alljährlichen Campingurlaub in Frankreich.

Als ich mit elf Jahren in eine weiterführende Schule kam, konnte ich mich dort nicht einfügen. Das einzig Gute an der Schule war der Sportunterricht. Ich liebte Kricket sehr, aber abgesehen davon war die Schule für mich ein notwendiges Übel. Mit ungefähr dreizehn Jahren fing ich, ermutigt von meinem Vater, an, Vögel zu beobachten.

Die Vogelbeobachtung wurde für mich zu einem Bereich, in dem ich mich besonders profilieren und mit mir selbst in einen Wettstreit treten konnte, ob ich jeden Vogel, den ich sah, auch kennen würde. Das war die Initialzündung für mein Interesse an Natur-

geschichte und für alles in der Natur, so daß sich Campen und Wandern daraus bald als logische Konsequenz ergaben.

Mit sechzehn machte ich meine Abschlußprüfungen, die mir wie eine sinnlose Übung im Auswendiglernen nutzloser Fakten vorkamen. Irgendwie schaffte ich es, Noten zu bekommen, die gut genug waren, um weiter studieren zu können. Während dieser Prüfungen erfuhr ich Neuigkeiten: Ich hatte mich erfolgreich für die Teilnahme bei einer Expedition beworben, die für mich viel interessanter als irgendwelche Prüfungen war. Eine Expedition nach Grönland, nach Nordost Grönland – ein Land, von dem ich kaum je gehört hatte. Bilder von Eisbergen, Eisbären und unglaublich hohen Bergen stiegen in mir auf, als meine Phantasie mit mir durchging. Ich mußte hart dafür arbeiten, um dorthin zu kommen. Ich brachte 2500 Britische Pfund auf und mußte mich sechs Wochen im kalten Norden vorbereiten. Bevor ich zum Denken kam, hatten sich meine Träume erfüllt: Ich fand mich in dieser arktischen Wüste, führte mit einer Gruppe völlig fremder Menschen wissenschaftliche Arbeiten durch, fuhr auf der Eiskappe von Grönland Ski und kampierte dort auch. Sechs Wochen, die für mich das Paradies waren. Sie flogen vorüber, aber meine Erinnerungen an diese Expedition sind noch immer klar wie Kristall.

Erschöpft und doch hungrig nach viel mehr von diesem Expeditionsleben, kehrte ich zur Schule zurück. Sicherlich nicht aus irgendwelchen akademischen Gründen, sondern weil es da lange Ferien gab und die Schule ein Grund war, Arbeit oder irgendwelche Entscheidungen zu umgehen! Also füllten Expeditionen mein Leben aus, ich ging nach Kenia und dann nach Grönland zurück, dann wieder nach Afrika und überall hin, wo ich nur jemanden dazu überreden konnte, mich mitzunehmen.

Nachdem ich mehrere Jahre so gelebt hatte, von zu Hause ausgezogen war und mit einer weiteren Ausbildung angefangen hatte, kam ich durch Zufall darauf – wahrscheinlich später als alle anderen, die mich kannten – daß ich einen Weg finden müsse, um diese Leidenschaft in meine Arbeit und in mein tägliches Leben integrieren zu können. Und das tat ich dann auch. Ich bekam einen Job im Outdoorbereich, unterrichtete Leute im Skifahren, im Klettern, im Kartenlesen, im Mountainbikefahren und darin, Gruppen im Gebirge zu führen. Ich genoß es sehr.

Dann wurde mir klar, daß das nicht immer so weitergehen konnte. Die regelmäßige Frage meiner Eltern, wann ich denn endlich eine richtige Arbeit anfangen würde, zeigte mir, daß dies lediglich ein „Durchgangsstadium" war. Zögernd beugte ich mich damals dem Druck. Druck, den ich heute als richtig empfinde. Er war zu meinem Besten und ich traf eine Entscheidung, die zu bedauern ich keinerlei Grund habe. Ich bekam einen Studien-

Metaphorisches Lernen und moderne Theorien der Selbstorganisation:

Handeln und Wissenserwerb

Günter Amesberger, Karl Schörghuber

Einführung

Systemisch-konstruktivistische Gedanken waren stets eine Grundlage unserer Arbeit (vgl. Amesberger 1992, 274 f). Inzwischen greifen diese mehr Raum und haben sich in unserer praktischen Tätigkeit auch weiter differenziert. Die erste Idee, diesen Beitrag zu gestalten, stammt aus der Lektüre eines Artikels von Reinmann-Rothmeier & Heinz Mandl (1998), der viele Ideen theoretisch aufgreift, skizziert und zusammenfaßt, die uns im Zusammenhang mit der Gestaltung erlebnisorientierter Lernsituationen in letzter Zeit bewegen und auch an wichtige Traditionen eines „gemäßigten" Konstruktivismus anschließt. Es zeigt sich rasch, daß das Thema komplex ist und viele Facetten hat. Dieser Beitrag fordert uns theoretisch heraus. Die Gefahr einer allseits leicht kritisierbaren „Praxisferne" ist besonders in lerntheoretischen Grundlagen leicht im Raum, ja sie liegt sogar in der „Natur von Theorien". Die Ausführungen erhalten ihre Relevanz für die Praxis nicht über die schriftlichen Zeichen am Papier, sondern über die Integration des Wahrgenommenen in die inneren Landkarten des/der Leserinnen. Und das ist ein Vorgang individueller Konstruktion von Wirklichkeiten, für den dieser Text möglicherweise einen Anlaß bildet. Praxisrelevanz gewinnen diese Konstruktionen allerdings abgelöst von diesem Text vor dem Hintergrund der Erfahrungen des/der LeserInnen.

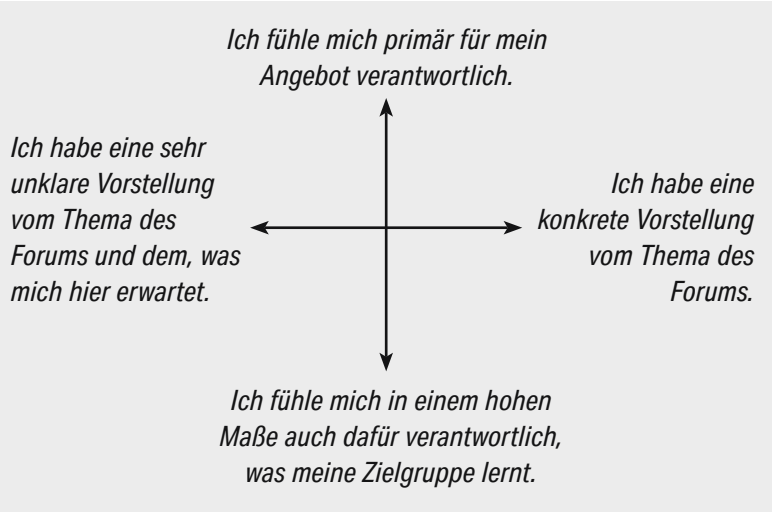
Ziele und Fragestellungen

1. Wir möchten Grundaussagen von Konzepten der Selbstorganisation zusammenfassen und strukturieren.
2. Weiters stellen wir uns die Frage, ob Impulse aus systemisch-konstruktivistischen Theorien der Selbstorganisation hilfreich für die Reflexion und Entwicklung unseres praktischen Handeln sind, und wie diese genutzt werden können? Hierzu sind im Text nur Andeutungen möglich.
3. Schließlich versuchen wir, Parallelen und Unterschiede zu metaphorischen Überlegungen anhand eines ausgewählten Beispieles aufzuzeigen.

Zur Arbeitsweise im Forum

Wenn auch ursprünglich als theoretischer Beitrag gedacht, so schien uns eine workshopartige Auseinandersetzung spannend und fruchtbar.

Wir sind mit einer klassisch systemisch-konstruktivistischen Aufstellung eingestiegen: Die TeilnehmerInnen wurden gebeten, sich einer Matrix entsprechend unter zwei Gesichtspunkten aufzustellen:



Systematische Aufstellung im Rahmen des Forums

1. Sind Sie als TrainerIn, BeraterIn, ErzieherIn mehr für den Input oder mehr für den Output verantwortlich? Stellen Sie sich bitte zwischen den beiden Polen so auf, wie es Ihnen jetzt entspricht.
2. Sie kennen den Titel dieses Workshops, Sie haben möglicherweise auch schon über Theorien der Selbstorganisation gehört, sie vielleicht auch für Ihre eigene Anwendung aufbereitet: Wie konkret ist Ihre Vorstellung von dem, was hier passieren wird, was Sie hier in den nächsten 1,5 Stunden erfahren werden? Stellen Sie sich bitte zwischen den beiden Polen so auf, wie es Ihnen jetzt entspricht.

Nachdem sich die TeilnehmerInnen im Raum nach diesen Kriterien positioniert hatten, baten wir sie, ihre Position zu benennen und zu beschreiben, wie sie an diese Position gelangt sind. So war ein erster Kontakt geschaffen,

> konnten vage Vermutungen über die TeilnehmerInnenperspektiven und -interessen gebildet werden,
> wurde die Aufmerksamkeit der TeilnehmerInnen auf zwei für die Situation bedeutsame Themenbereiche gelenkt,
> wurden Unterschiede auf zumindest drei Ebenen benannt:
  - in der Positionierung der einzelnen TeilnehmerInnen,
  - in den Vorannahmen, die in das Verständnis der Fragen der einzelnen TeilnehmerInnen eingeflossen sind und zum dritten
  - in den Grundannahmen der einzelnen TeilnehmerInnen hinsichtlich ihrer Arbeit mit Menschen (Menschenbilder, gesellschaftspolitische Orientierungen usw.).

Danach erfolgten Theorieinputs, unterbrochen von der Möglichkeit für die TeilnehmerInnen, Fragen zu stellen und Ergänzungen anzubringen. Zum Ende tauschten sich die TeilnehmerInnen zum Thema aus: Welche Konsequenzen ergeben sich für die praktische Arbeit, ginge Mann/Frau konsequent im Sinne dieser Theorien der Selbstorganisation vor?

Selbststeuerung und Selbstorganisation

Zur Klärung der Begrifflichkeit – Definition

Reinmann-Rothmeier & Heinz Mandl (1998) führen folgende Begriffe an, die mehr oder weniger undifferenziert verwendet werden: autonomes Lernen, selbstreguliertes Lernen, selbstbestimmtes Lernen, selbstorganisiertes Lernen, u.a.

Dazu gehören neben kognitiven auch emotionale und motivationale Aspekte. Für eine Diskussion im pädagogischen Feld erscheint uns eine Unterscheidung bedeutsam, jene zwischen Selbstbestimmung und Selbstorganisation.

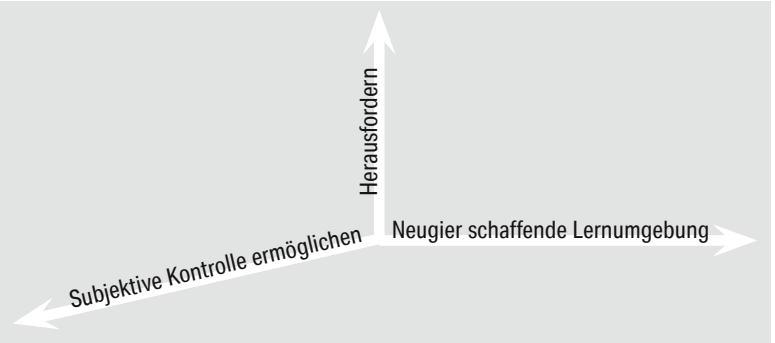
Selbstbestimmung: Das Individuum hat in allen Bereichen (Zeit, Ort, Mittel, Regeln, Schritte, Umgebung, Formen der Beratung und Anleitung, ...) – am eigenen Entwicklungsstand gemessen – optimale Entscheidungsfreiheiten.

Selbstorganisation: „Die eigenständige Strukturierung und Ordnung des Lernzprozesses" innerhalb der existierenden Selbstbestimmung (Entscheidungsfreiheiten/-möglichkeiten). (vgl. Greif/Kurtz 1996, 28)

Eine mögliche Auswirkung dieser Unterscheidung: In der pädagogischen Diskussion werden die beiden Dimensionen der Entscheidungsfreiheit „gegeneinander ausgespielt", so nach dem Motto: Weil der Rahmen der Selbstbestimmung nicht weit sein kann (angenommener Entwicklungsstand, institutionelle Bedingungen usw.) kann auch innerhalb des Rahmens – Selbstorganisation – ebenfalls nicht vertreten werden.

Ein Ausgangspunkt: Handlungstheoretische Überlegungen

In jüngerer Zeit werden systemisch-konstruktivistische Konzepte vermehrt mit handlungstheoretischen Ansätzen kombiniert, wobei ein Grund darin zu suchen sein könnte, daß Phänomene wie Motivation und Intentionalität in klassisch systemischen Ansätzen theoretisch wenig faßbar sind. Um Situationen zu schaffen, die diese intrinsische Motivation unterstützen, werden drei Dimensionen aus LeiterInnensicht für bedeutsam gehalten: Neugier schaffende Lernsituationen, herausfordernde Anreize und das Gefühl der subjektiven Kontrolle.



Dimensionen intrinsicher Lernmotivation in Anlehnung an Lepper und Malone (1987)

Leben im Griff

Erlebnispädagogik in der stationären Jugendhilfe [13]

Jürgen Einwanger, Michele Gallonetto

„Cinque Torri", eine Felsformation in den Dolomiten, waren Name und Ziel eines erlebnispädagogischen Langzeitprojekts im Jahr 1996. Acht Jugendliche aus dem Regenstaufer Thomas Wiser Haus und ihre Betreuer gingen ein Jahr lang immer wieder in die Berge, um zu klettern oder zu wandern. Zum Abschluß des Jahresprogramms erschlossen sie selbst Klettertouren an den „Fünf Türmen". Sinn dieser Aktionen sollte es sein, die Jugendlichen bei der Bewältigung von Krisen und in ihrem persönlichen Reifungsprozeß noch intensiver zu unterstützen. Um ihnen auf dem Weg, „ihr Leben in den Griff zu bekommen", weitere Hilfestellung anzubieten, entwickelten die Betreuer ein Programm im Sinne handlungsorientierter Pädagogik. Durch diese Erweiterung der Lernfelder wurde ein breites Spektrum an Erfahrungslernen mit in den Jahresablauf eingeplant.

Handlungsbedarf

Herbst 1995: In der heilpädagogischen Jugendwohngruppe des Thomas Wiser Hauses herrschte eine schwierige gruppendynamische Situation. Die Umstellung von einer rein männlichen Belegung zu einer koedukativen Gruppe schaffte Probleme. Die Geschlechterrollen waren unklar. Es gab Selbstverletzung, Machtkampf und Streit bis hin zur Schlägerei. Die Krise erforderte zusätzliche Interventionen. Da alle Mitglieder des Betreuerteams bereits Erfahrungen mit erlebnispädagogischen Maßnahmen hatten, lag der Gedanke an entsprechende Aktionen nahe. Auch einzelne Jugendliche hatten bereits einschlägige Vorkenntnisse, hier speziell beim Klettern und Kajak fahren.

Ein Jahr Abenteuer

Von Anfang an wußten die Jugendlichen, daß die Betreuer ein erlebnispädagogisches Langzeitprojekt entwickelten. „Cinque Torri" sollte es heißen, ein Jahr dauern und eine ganze Reihe bergsportlicher Aktionen zu einem Gesamtkonzept verbinden. Der Name des Projektes war auch Ziel: die Cinque Torri, mächtige und bizarre Felstürme in den Dolomiten nahe Cortina d'Ampezzo. An den Cinque Torri sollte das Projektjahr im August 1996 mit Klettertouren und der Erstbegehung selbst eingebohrter Sportkletterrouten abgeschlossen werden.

Vorbereitende Aktionen gaben den Jugendlichen ab November 1995 einen Eindruck von dem, was sie erwartete. Im Februar 1996 entschieden sich die Jugendlichen für eine weitere Teilnahme. Von da an war das Projekt verbindlich für sie. Ihre Zusage wurde von den Betreuern sehr ernst genommen und bei Motivationstiefs der Jugendlichen als Argument zitiert. Da ein Hauptthema der pädagogischen Arbeit das Durchhalten von

13 Vgl. hierzu auch: Einwanger, J., Michl, W.: Leben im Griff. Alling 1998. CD-ROM

Anforderungen über einen längeren Zeitraum ist, wurde dieser Entschluß im Laufe des Projekts immer wieder zum Schlüsselthema. Die Jugendlichen standen von Anfang an mit in der Verantwortung für das Gesamtprojekt. Sie wurden in möglichst allen Phasen an Planungs- und Entscheidungsprozessen beteiligt und übernahmen selbst immer mehr Aufgaben. Als Einschränkungen erwiesen sich im weiteren Verlauf durch äußere Umstände verursachte Kompromisse. So hatten zum Beispiel Betreuer und Jugendliche die Vorgaben, die durch das langfristige Antragswesen bedingt sind, nicht ausreichend berücksichtigt. Während des Langzeitprojekts verließen einige die Jugendwohngruppe und neue kamen hinzu. So konnten Jugendliche, die zu Beginn des Projektes dabei waren, nicht mehr an der Abschlußfahrt nach Italien teilnehmen. Andere dagegen stiegen während der Projektphase ein. Wer in dieser Zeit in die Jugendwohngruppe aufgenommen werden wollte, mußte sich für eine Teilnahme an „Cinque Torri" entscheiden.

Die Aktionen im Schnelldurchlauf

- Umweltbaustelle Schönhofen (11. Nov. 1995): Mit Mitgliedern der Alpenvereinssektion Regensburg sanieren die Jugendlichen die Wege in einem nahegelegenen Klettergarten. Ein Landespfleger informiert die Jugendlichen über die ökologischen Zusammenhänge des Naturraums Felsregion.
- Klettertheorie (zwei Abende): Die schon erfahrenen Kletterer erklären den neueren Jugendlichen den Umgang mit Seil und Gurt.
- Kletterabende, Klettertag in Obertraubling (mehrere Termine): An einer Hallen-Kletteranlage erlernen die Jugendlichen – auch spielerisch – Grundtechniken des Kletterns.
- Schneewochenende im Zillertal (27./28. Jan. '96): Schneeschuh-Tour, Nacht-Schlittenfahrt, Schneeballschlachten – primäres Ziel: Spaß in der Gruppe.
- Bau der Kletterwand (8.–15. März '96): In ihrem Wohnbereich bauen die Jugendlichen eine künstliche Kletterwand. Sie können daran beliebig trainieren.
- Kletterkurs in Arco/Gardasee (8.–13. April '96): Die Jugendlichen sollen ein hohes Maß an Eigenverantwortung bei der Organisation der Reise, wie auch bei den einzelnen Klettertouren zeigen.
- Mithilfe bei Waldarbeiten (20. April '96): Durch Holzarbeiten im Wald beteiligen sich die Jugendlichen an der Finanzierung.
- Bergtour in den Bayerischen Voralpen (27./28. April '96): Die Jugendlichen übernehmen teilweise die Führung.
- Vorstiegstraining in der Martinswand bei Innsbruck (25.–29. Mai '96): Die Jugendlichen übernehmen weitere Aufgaben selbst.
- Höhlenwochenende in der Fränkischen Schweiz (8.–9. Juni '96): Die Jugendlichen begehen mehrere Höhlen, kombiniert mit Spielformen. Sie biwakieren vor der Höhle.
- Kletterwochenende in Konstein (5.–7. Juli '96): Die Jugendlichen übernehmen größtenteils die Organisation.

- Sommerfest des Thomas Wiser Hauses (20. Juli '96): Die Jugendlichen betreuen Seilgarten und Kletterwand.
- Abschlußaktion (1.–11. Aug. '96): „Expedition" nannten die Jugendlichen den ersten Teil ihrer elftägigen Reise nach Südtirol. Ziel waren die Sarntaler Alpen. Mit drei Betreuern und Bergführer Michele Gallonetto wanderten die Jugendlichen fünf Tage von Hütte zu Hütte. Auf den einzelnen Wegstrecken hatten die Jugendlichen das Sagen. Sorgfältige Streckenplanung, der Gruppe angemessenes Gehtempo und präzise Wegfindung lauteten dabei die wichtigsten und auch schwierigsten Aufgaben. Am Ende der „Expedition" stand der Bustransfer nach Cortina d'Ampezzo – vorbei an den Cinque Torri, die dem Projekt den Namen gegeben hatten. Fünf Tage lang wurde geklettert und abgeseilt. Im Mittelpunkt stand das Finden und Erschließen neuer Sportkletterrouten.

Keine Aktion ohne Reflexion

Durch das Überdenken und Nacharbeiten in der Reflexion wurden aus diffusen Gefühlen und Einstellungen klare Überzeugungen. Die inneren Bilder der Jugendlichen konnten schärfer, deutlicher und bewußter werden. So können Erfahrungen klarer nach außen kommen und verändernd wirken. Um die einzelnen Aktionen mit und für die Jugendlichen auszuwerten, schloß sich jeder Aktion eine ausführliche Reflexion an. Jede und jeder Jugendliche hatte dabei die Möglichkeit, über Erlebtes nachzudenken, es zu verbalisieren und dabei gehört zu werden. Die Erzieher wählten ein wiederkehrendes Muster der Reflexion; so wurde diese Form des Austausches für die Jugendlichen von einer Aktion zur anderen nachvollziehbar.

„Traumreise":	*Ablauf und Ereignisse der Aktion werden möglichst objektiv erzählt;*
Fragebogen 1:	*Fragen zum Erleben der eigenen Person (zum Ankreuzen);*
Fragebogen 2:	*Fragen zum Erleben der Gruppe (zum Ankreuzen);*
Schriftlich:	*Statements zu positiv wie negativ Erlebtem;*
Verbal:	*Erzählen und Zuhören; Diskussion; Veränderungsmöglichkeiten;*
Soziogramm:	*„Bildliche" Darstellung der momentanen Gruppenkohäsion (durch Rollenspiele, Steinsetzungen oder ähnliches).*

Der Zeitrahmen für die Reflexionsrunden pendelte sich auf etwa eine Stunde ein. Diese Zeit konnten die Jugendlichen konzentriert miteinander arbeiten, ohne Reaktionen der Überforderung zu zeigen. Die Intensität, mit der sie sich im Laufe des Projekts mit Fragen zu sich und zur Gruppe beschäftigten, war für die Jugendlichen neu. Sie hat eine wesentlich bewußtere Betrachtung der Dynamik und der Zusammenhänge des Gruppenlebens hervorgebracht.

Die Wildnis in mir

Erlebnispädagogik mit drogenabhängigen Jugendlichen

Monika Flückiger

Als ich für diese Tagung angefragt wurde, war ich bereits beschäftigt mit Vorbereitungen für Trek '98. Wir starteten anfangs Juni und waren 4,5 Monate mit der Gruppe unterwegs. Ich habe mich entschlossen, vor allem auf diese neuen Erfahrungen Bezug zu nehmen. Das Leben in der Wildnis birgt viele Möglichkeiten für Metaphern und Analogien. Einerseits bildeten Metaphern den Hintergrund, als das Projekt „Trek" vor Jahren entwickelt wurde. Anderseits entstehen in einem Langzeitprojekt täglich auf natürliche Art metaphorische Lernsituationen. Wir müssen neben der vorausgehenden Planung immer wachsam sein, diese Situationen zu erkennen und beim Schopf zu packen und jederzeit bereit sein, das Konzept zu erweitern. Gerade mit Sechzehnjährigen ist es wichtig, darauf zu achten, symbolträchtige Geschehnisse nicht zu zerreden und ihnen dadurch die Kraft zu rauben. Oft ist ein Blickaustausch, ein gemeinsames Schmunzeln wirkungsvoller, als eine schnelle Analyse. Diese muß im Kopf von uns LeiterInnen passieren und dort geduldig warten, bis später, manchmal viel später, ein Gespräch möglich und sinnvoll wird. Da das Tagungsthema auf „Die Macht der Metaphern" fokussiert wurde, werde ich einige übergeordnete Metaphern beleuchten.

Trek wendet sich an Jungs zwischen 15 und 19 Jahren mit verschiedenen Problematiken, nicht ausschließlich an Drogenabhängige. Ziel ist es, Jungs in festgefahrenen Situationen Distanz, persönliche Entwicklung und Neuorientierung zu ermöglichen. Sie sollen nach Trek fähig sein, sich in ihrem individuellen Anschlußprogramm zu integrieren. Vor dem Start werden die Anschlußprogramme mit den Teilnehmern ausgehandelt und organisiert. Sie können einige Monate, oder im Falle einer internen Ausbildung, mehrere Jahre dauern. Kernstück von Trek ist ein dreimonatiger Aufenthalt in der Wildnis Kanadas, weit weg von jeder Zivilisation. Wir flogen mit einem Buschflugzeug in ein Gebiet, in dem es keine Schnellstraßen und Wegweiser gibt. Jede Gruppe ist an sich ein Abenteuer und sie ist selten mit einer Vorgängerin vergleichbar. Wir sind deshalb jedesmal gespannt auf ihre Zusammensetzung. Schlußendlich starteten Jörg und ich mit fünf ausgesprochen unterschiedlichen Jungs (vier Sechzehnjährige und ein Neunzehnjähriger). Der Älteste hatte eine klassische Drogenkarriere hinter sich. Einer kam aus einer geschlossenen Institution, in der man mit ihm nicht mehr weiterwußte. Er kam mit einem Didgeridoo und dem tibetanischen Totenbuch im Rucksack. Einer hatte ein Moratorium in einem offenen Jugendheim. Er hatte Asthma und war untergewichtig. Neu für mich war die Teilnahme von zwei adipösen Jugendlichen, beide über hundert Kilogramm schwer. Der Eine lebte in einem Schulheim und konnte den dortigen Anforderungen nicht genügen. Er überschätzte sich und schwatzte ununterbrochen. Der Andere war bereits in mehreren Heimen gescheitert, lief bei Problemen davon und war seit dem Kindergarten Außenseiter.

Die Reise nach Kanada
Die Reise nach Kanada beinhaltet eine wichtige Metapher. Bereits im „I Ging", einem uralten chinesischen Weisheitsbuch, bedeutet „über das große Wasser gehen", sich von den Eltern und deren Fürsorge abzulösen: Abschied von alten und Aufbruch zu neuen Ufern. Die Schweiz ist bekanntlich ein Binnenland. Für uns war eine Reise über das große Meer schon immer bedeutungsvoll. Mit der Reise auf den amerikanischen Kontinent setzen wir eine alte Schweizer Tradition fort. Zu Anfang dieses Jahrhunderts wurden viele gescheiterte, arbeits- und zukunftslose Menschen nach Amerika geschickt. Einige davon wurden zu bewunderten und verehrten „reichen Onkeln aus Amerika".

Die Wildnis (in mir)
Die Wildnis ist auf mehreren Ebenen von Bedeutung. Wir setzen uns mit einer Gruppe junger Menschen der Wildnis aus. Hier gelten klare Gesetzmäßigkeiten. Es gibt Bären, aber man kann sich so verhalten, daß sie nicht gefährlich werden. Doch daß jederzeit ein Bär auftauchen kann, gibt dem Ganzen eine große Ernsthaftigkeit und Wachheit. Sie lernen Kompaß- und Kartenlesen, Fischen, Jagen, Kochen, Kanufahren usw. Sie lernen sich in der Gruppe, im Bootsteam, mit den Leitern auseinandersetzen, sie bekommen Vertrauen in sich und in andere. Langsam, Schritt für Schritt lernen sie, sich zu orientieren und immer sicherer zu werden. Sie kommen in der Wildnis zurecht. Parallel zu äußeren Fortschritten läuft eine innere Entwicklung. Die innere Wildnis, das innere Chaos wird überblickbarer und lebbarer. Sie sind sich und der Umwelt nicht mehr so ausgeliefert. Sie lernen zu handeln. Ich selber liebe die wilde Natur, doch für mich ist das größte Abenteuer das Seelenleben und die Prozesse der TeilnehmerInnen. Etwas plakativ gesagt ist mir wichtig, soviel „Zähmung" der Jugendlichen wie nötig zu bewirken, damit sie sich integrieren und sowenig wie möglich, damit sie den eigenen Weg finden können.

Krisenbewältigung
Krisen sind so eine Sache. Ich haben mehr als einmal die Erfahrung gemacht, daß gut bewältigte Krisen einen großen Entwicklungsschub bewirken. Trotzdem bin ich ehrlich gesagt Krisen gegenüber ambivalent geblieben. Wir brauchen sie und wir fürchten sie. Sie sind nicht planbar und man weiß nie im voraus, ob man sie bewältigen kann. Wie war das nun in diesem Jahr? Wir waren mit einer schwachen Gruppe unterwegs. Trotz vieler Bemühungen blieb Wildwasserfahren eine Glückssache. Wir sicherten so viel wie möglich ab, trotzdem schwitzten wir Blut auf dem hundert Kilometer langen Flußabschnitt mit Stromschnellen. Wir hatten bereits einige Kenterungen ohne größeren Schaden hinter uns. Alles ging gut bis zur letzten, nicht besonders anspruchsvollen Stromschnelle. Jörg und ich warteten unterhalb im ruhigen Flußbecken und freuten uns, diesen heiklen Reiseabschnitt hinter uns zu haben. Da kam das Dreierboot. Nach einer sicheren Einfahrt paddelten sie mit traumwandlerischer Sicherheit gegen den einzigen wirklich heiklen Felsbrocken zu. Wir beobachteten ohnmächtig, wie sich das Boot um den Stein wickelte und auseinanderbrach. Zum ersten Mal seit unserem Trek kämpften die Jungs wie Löwen und versuchten das Boot zu retten, vergebens. Mehrere Aluminiumgestänge waren gebrochen, einige verloren. Die Gummihaut war weg. Aber, alle waren unverletzt und außer dem Boot konnten wir sämtliches Material retten. Bereits mit drei Booten sind wir überladen gewesen. Es war unmöglich, mit zwei Booten weiterzukommen, eine ausweg-

lose Situation. Aber wir fanden gemeinsam Lösungen. Zuerst bauten wir ein Floß. Wegen zu starkem Gegenwind kamen wir jedoch nicht vom Fleck, das war eine Sackgasse. Als nächstes wanderten die drei Jungs mit ihren Rucksäcken dem Ufer entlang, während wir mit den Booten das Material transportierten. Am zweiten Tag fuhren wir mit den Booten über einen Flußabschnitt in einem riesengroßen Bogen zu einem See. Die drei mußten über Land eine Strecke von fünf Kilometern quer durch unwegsames Waldgebiet laufen. Sie hatten als Orientierungshilfe nur Kompaß und Karte. Es gab unterwegs keine markanten Zwischenorientierungspunkte. Es ist vergleichbar mit einer Wanderung durch dichten Nebel. Diese Aufgabe wurde zur Heldenreise, wie wir sie aus Märchen kennen, wenn es z.B. darum geht, allein durch einen großen dunklen Wald zu wandern in dem ein Ungeheuer haust. Die drei hatten Angst sich zu verlieren, Angst vor Bären, sie zweifelten unterwegs, ob sie noch auf dem rechten Weg sind usw. Wir waren kaum weniger gestreßt. Als sie schließlich an einem paradiesischen Sandstrand genau auf uns trafen, war die Erlösung und die Freude riesengroß. Minuten später setzte ein großer Stolz ein, der bis heute geblieben ist.

Die nächste Strecke führte über einen fünfzehn Kilometer langen See, eine durch schnell wechselnde Wind- und Wetterverhältnisse anspruchsvolle Strecke. Wir schafften sie mit einem Staffettensystem. Mit zwei vollbepackten Booten paddelten vier Personen die nächste Etappe. Zwei davon fuhren mit den zwei leeren Booten zurück und holten die restlichen Personen mit ihrem Material. Hier entstand erneut eine große Herausforderung für zwei Jungs. Sie hatten Jörg und mich in zwei Stunden zum Ende des Sees begleitet. Während wir den nächsten Streckenabschnitt rekognoszierten, mußten sie mit den zwei Booten zu den andern zurückfahren. Unterdessen hatte der Gegenwind so aufgefrischt, daß sie fast nicht dagegen ankamen. Die zwei wollten aber die Aufgabe unbedingt schaffen. Sie kämpften und fanden Schleichwege um Ufer und Inseln herum. Sie erzählten später, daß sie das Lager der andern Jungs, die sich bereits Sorgen gemacht hatten, nach sieben Stunden völlig erschöpft erreicht haben. Am andern Tag kamen sie bei ruhigem See voller Zufriedenheit angepaddelt. Wir hatten bereits eine Weile mit dem Fernglas nach ihnen Ausschau gehalten und empfingen sie mit großer Erleichterung, aber auch mit einer Portion elterlichem Stolz. Sie haben einfach nicht aufgegeben, weil sie nicht zu „den Alten" zurück wollten. Sie erlebten eine erfolgreiche Ablösungs- und Initiationsgeschichte.

Solche Prozesse kosten uns LeiterInnen viel Nerven und sie sind toll, wenn sie gelingen. Unsere Entscheidungen gleichen einer ständigen Gratwanderung. Was können wir ihnen zutrauen, wo müssen wir sie begleiten? Da große Entwicklungsschritte vor allem in Grenzsituationen geschehen, ist das keine lockere Führungsaufgabe. Unser Wissen, daß emotional stark geladene Situationen besonders nachhaltig wirksam sind, hilft uns dabei. Obschon wir besonders die Situation, ein Boot zu verlieren, gefürchtet hatten, entpuppte sie sich schließlich als Segen. Hätten die drei den letzten Stein in der Stromschnelle sauber umschifft, hätten wir eine enorm wichtige Entwicklungschance verpaßt. Der Mehrkostenaufwand für das verlorene Boot hat sich bezahlt gemacht. Soweit zu Krisen. Erlauben Sie mir eine Seitenbemerkung. Wenn die Krisen im Team auftauchen, können sie in den seltensten Fällen soviel Positives bewirken.

Erlebnispädagogik mit Phantasie

Sven Gunnar Furmark

Ich unterrichte Lehramtsstudenten an der technischen Universität von Luleå in Schweden. Der Großteil meiner Lehrtätigkeit fällt in den Bereich der Erlebnispädagogik oder des Erfahrungslernens. Ich plane solche Aktivitäten aber auch für Kinder und Jugendliche in Schulen.

Ich mache ganz konventionelle Erlebnispädagogik, also zum Beispiel Kurse mit Problemlösungsaufgaben und körperlichen Herausforderungen, aber ich entwickle zugleich auch ein erlebnispädagogisches Modell, das auf Phantasie und auf dem Erzählen von Geschichten beruht. Ich möchte hier einen kleinen Einblick in dieses Modell geben.

Bei meinem Unterricht in der Erlebnispädagogik verfolge ich zwei Hauptziele:

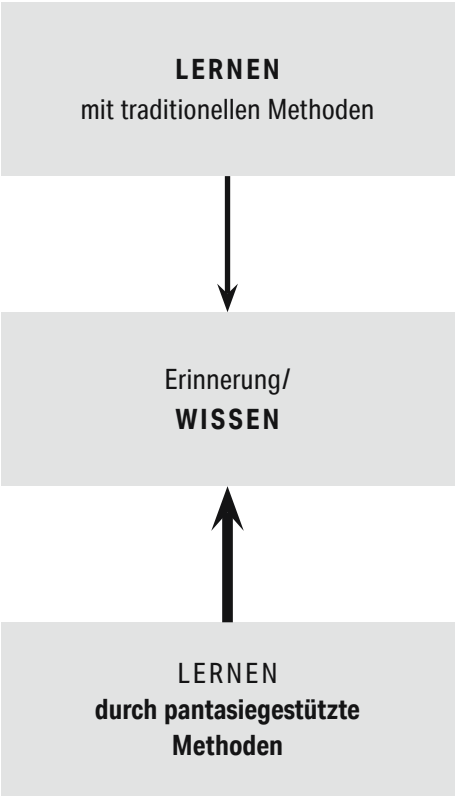
- Teamentwicklung und
- Einbeziehung von Unterrichtsthemen in Abenteueraktivitäten.

In diesem Beitrag möchte ich zwei der Unterziele meines Unterrichts mit den Lehramtsstudenten diskutieren:

- Ziel 1: den Wald auf neue Weise erfahren,
- Ziel 2: die Möglichkeiten des Waldes zu entdecken, um ihn als Freiluftklassenzimmer für viele traditionelle Unterrichtsfächer zu nutzen.

Erlebnisse durch Phantasie

Vor allem setze ich die magische Kraft der Phantasie ein, um meine Ziele anzusteuern. Phantasieerfahrungen sind besonders intensive Werkzeuge des Lernens, wenn man Kinder (oder Erwachsene) unterrichtet. Die Grundidee lautet, daß Phantasieerlebnisse dadurch Motivation zum Lernen schaffen, daß sie die Schüler/innen emotional ansprechen. Solche Erlebnisse lassen machtvolle „innere Bilder“ entstehen. Wenn solche Phantasieerlebnisse für den Lernprozeß eingesetzt werden, z.B. indem man Unterrichtsthemen in Abenteueraktivitäten einbaut, dann können diese „inneren Bilder“ leicht mit dem Faktenwissen aus diesen Fächern verknüpft werden und so den Lernerfolg verbessern. Man kann mit Recht behaupten, daß sich Schüler an das, was sie mit Hilfe der Phantasie gelernt haben, besser erinnern, als an Dinge, die mit traditionellen Lernformen vermittelt wurden. Man kann sich das mit folgendem Schaubild vergegenwärtigen:



Der Wald – ein Schauplatz für magische Erfahrungen
Die meisten schwedischen Schulen liegen ziemlich nah am Wald. An vielen Schulen gibt es richtige Schulwälder, die in den Unterricht einbezogen werden können. Für gewöhnlich wird der Wald in einer oder mehreren der folgenden Weisen benutzt:

- Als Ort, um etwas über die Natur zu lernen (für das Unterrichtsfach Biologie)
- Als Ort, wo man joggt, Orientierungsübungen macht oder skifährt (für den Sportunterricht)
- Als Ort zum Wandern, zum Campieren, zum Feuerstellen bauen und wo man die Wildnisküche kennenlernt (bei erlebnispädagogischen Anbietern oder bei Outdoortagen der Schule).

Im Mittelalter und auch später noch glaubten die Menschen, daß im Wald verschiedene Wesen wie Elfen, Waldfeen, Trolle, Gnome und Hexen lebten. Der Wald war ein magischer Ort, an dem alles passieren konnte. Bis auf den heutigen Tag wird der Wald in der Geschichte der Menschheit mit dem Geheimnisvollen verbunden. Heute kann man fast alle Phänomene, die in der Natur vorkommen, wissenschaftlich erklären, aber zugleich hat die Natur den Großteil ihres Geheimnisses eingebüßt. Ich möchte ein wenig von diesem verlorenen Geheimnis wiederherstellen und den Studierenden ein anderes Bild vom Wald als einem Ort zeichnen, an dem man aufregende Erfahrungen machen kann. Das mache ich mit Hilfe der Phantasie.

Ein anderes Bild vom Gegenstand des Fachs Mathematik in der Schule
Ich verbinde Problemlösungsaufgaben und mathematisches Denken mit Abenteuern. Mathematik steht sowohl mit der Phantasie als auch mit dem Geschichtenerzählen in Verbindung. Somit beruht die Mathematik eher auf der Phantasie als auf der Realität, wie das in der Schule meistens dargestellt wird. Mathematik ist ein natürlicher Bestandteil des Abenteuers – sie verfolgt keinen Selbstzweck, sondern wird zum Mittel, um den Auftrag des Abenteuers zu bestehen.

Die Methoden
Um meine Ziele zu erreichen – den üblichen Gebrauch des Waldes im Schulunterricht und die übliche Präsentationsform der Mathematik zu verändern –, setze ich verschiedene Methoden ein (und lasse mir dabei von der magischen Kraft der Phantasie helfen):

Geschichten erzählen
Ich schreibe meine Geschichten selbst. Sie sind Phantasieprodukte, aber sie können sich auf eine bestimmte geschichtliche Epoche oder ein historisches Ereignis beziehen. Die Geschichte führt die Studierenden in ein Abenteuer ein und liefert ihnen einen Hintergrund, der ein Gefühl der Spannung und unbekannter Herausforderungen hervorruft. Mit Hilfe der Geschichte reisen die Teilnehmer/innen der Abenteuerreise in ein Phantasieland.

Das Phantasieland
Das Abenteuer im Wald ist eine Fortsetzung der Geschichte. Wenn die Teilnehmer/innen durch das „Tor der Phantasie" geschritten sind, reisen sie in das Phantasieland der Geschichte, das sie jetzt jedoch „in der Realität" wahrnehmen. Die Handlung baut sich um eine Mission auf, die die Gruppe zu erfüllen hat. Das Abenteuer beginnt bei Tageslicht und endet mitten in der Nacht, wenn die Mission erfüllt ist und die Geschichte so zu einem natürlichen Ende kommt.

Die Abenteuerkarte
Die Abenteuerkarte ist eine handgezeichnete Landkarte, wo Pfade, Felsen, Waldflächen usw. besondere Namen tragen, die sich auf die Geschichte beziehen. Die Funktion der Abenteuerkarte besteht darin, der Gruppe die Orientierung zu erleichtern, aber sie vertieft auch das Phantasieerleben und macht das Abenteuer aufregender.

Management unter freiem Himmel –

Orientierung ist nicht nur Glücksache

Bernd Heckmair

Outdoor-Trainings sind nun auch hierzulande den Kinderschuhen entwachsen. Sie konnten sich inzwischen etablieren als seriöse Instrumente betrieblicher Personal- und Organisationsentwicklung, obwohl das Image von der hemdsärmeligen Roßkur für motivationsmüde Manager immer noch durch schlecht recherchierte Beiträge mancher Gazetten geistert. Im Gegensatz zu vielen anderen Bildungsformen stehen Trainings unter freiem Himmel relativ häufig im Blickpunkt der Öffentlichkeit. Nicht nur die Fachmedien, wie zum Beispiel die Zeitschriften „Management und Seminar" (Heft 7–8/98) und „Motivation" (Heft 6/98), sondern auch Tageszeitungen wie die „WELT" (6.6.98), das „Handelsblatt" (23.7.98) oder die „Süddeutsche Zeitung" (10.11.98) berichteten in letzter Zeit ausführlich über einzelne Veranstaltungen, sowie über Zielsetzungen, Methoden und theoretische Hintergründe.

Dabei war das Thema „Outdoor" noch vor fünf bis zehn Jahren die exotische Lachnummer. Trainer, die dieses Verfahren den Personalentwicklern und Weiterbildnern in den Unternehmen anboten, wurden nicht selten abgespeist nach dem Motto: „Ist ja ganz nett, aber wir haben im Moment wirklich wichtigere Dinge zu tun!" Erst die neueren Schlagworte in der Managemententwicklung brachten die Wende. Zu den Leitthemen „Teamorientiertes Arbeiten", „Führen mit Zielvereinbarung", „Lernendes Unternehmen" mußten die geeigneten Methoden erst gefunden werden. Plötzlich konnten Outdoor-Trainings reüssieren: Sie wurden entdeckt als Bühnen für offene Kommunikation und dialogische Führung und fungierten nun als „Mikrowelten" für den Übergang, zum Beispiel zur lernenden Organisation. (vgl. Heckmair, Michl 1998, S. 123 ff.)

In der beruflichen Weiterbildung wird schon seit einigen Jahren der Entwicklung überfachlicher Kompetenz eine herausragende Rolle zugeschrieben. Handlungsfähigkeit und Kooperationsvermögen, Verantwortungsbewußtsein und Belastbarkeit haben für jedes lernende Unternehmen – unabhängig von Branche, Markt und Konjunktur – grundlegende Bedeutung. Outdoor-Trainings können hier ihre Stärken ausspielen: Überraschende Aufgabenstellungen und ungewohnte Lernumgebungen stören tradierte Denk- und Verhaltensweisen und stimulieren Individuen und Gruppen, neue Wege zu beschreiten. Und: Fehler sind erlaubt! Weder Karriere noch Betriebsergebnis leiden darunter.

Großformatige Umstrukturierungen, neudeutsch „Change-Management“, können durch Outdoor-Trainings unterstützt werden: Setting und Umfeld liefern einen scharfen Kontrast zum betrieblichen Alltag. Anforderungen und zeitliche Vorgaben orientieren sich indes an den Abläufen im Unternehmen – ohne diese eins zu eins nachzuzeichnen. Die Einfachheit und Unmittelbarkeit der Natur-, oder besser, Kulturlandschaft wird durch die spezifischen Aufgabenstellungen in ein komplexes Lern- und Handlungsfeld verwandelt. Wenn Teams oder Führungskräfte dann – mit Hirn, Herz, etwas Muskelkraft und einer Portion „low tech“ – sich selbst und Dinge in Bewegung setzen, entsteht jene Dynamik, die auch Veränderungen in den Köpfen bewirken kann. In den „outdoors“ wird hautnah erlebt und erfahren, wie Prozesse ihre Eigendynamik entwickeln, wie sie sich trotzdem steuern lassen – oder eben auch nicht; zum Beispiel, wenn Kommunikation und Führung versagen.

Verlassen wir die abstrakten Gefilde der Bildungstheorie und wenden wir uns der Praxis zu: Anhand eines Beispiels soll gezeigt werden, wie strategische Themen der betrieblichen Organisationsentwicklung unter freiem Himmel bearbeitet werden können.

Ausgangssituation ist folgende: Im Zuge von Umstrukturierungen innerhalb eines Versicherungskonzerns sollen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aus Innendienst und Außendienst auf veränderte Bedingungen und neue Anforderungen vorbereitet werden. Als übergreifendes Prinzip soll Teamorientierung eingeführt werden, was speziell bei den Einzelkämpfern des Außendienstes schon im Vorfeld Widerstand provoziert. Den Auftakt des Umgestaltungsprozesses bildet ein mehrtägiges Outdoor-Training bei OUTWARD BOUND Deutschland mit verschiedenen Problemlöseaufgaben, Teamprojekten und anschließenden Auswertungen, sowie einer Sequenz, bei der die Ziele für die künftige Zusammenarbeit festgelegt werden sollen.

Exemplarisch sei an dieser Stelle der Baustein „Orientierungstour“ herausgegriffen, der speziell auf den veränderten Handlungsmodus im Unternehmen zugeschnitten ist und idealtypisch die „heißen Themen“ aufgreifen soll. Es sind dies:

- Informationsmanagement / Entscheidungsverhalten
- Umgang mit Abhängigkeiten / Kommunikationskultur / Integrationsvermögen
- Umgang mit eingeschränkten Zeitbudgets / Effizienz.

Auf der Grundlage dieser definierten Themen entsteht folgendes Setting:
Zehn Außendienst- und Innendienst-Mitarbeiter werden in zwei Gruppen eingeteilt und mit Kleinbussen zu zwei verschiedenen Ausgangspunkten einer Orientierungstour gebracht. Der Zielpunkt der beiden Gruppen ist identisch, die Routen sind jedoch – logischerweise – unterschiedlich.
Die Gruppen erhalten zum gleichen Zeitpunkt von ihren begleitenden Trainern eine Mappe mit schriftlichen Instruktionen, Skizzen und Fotos, mit der die Route der anderen Gruppe erläutert wird. Mit Hilfe von Funkgeräten können sich die beiden Gruppen

verständigen, also die aus der Mappe ersichtlichen Informationen an die Parallelgruppe weitergeben und die für die eigene Wegführung notwendigen Hinweise einfordern. Die Funkkontakte sind in Anzahl und Dauer limitiert. Das Projekt dauert einen halben bis einen Tag.

Folgende Strukturmerkmale der Zusammenarbeit im Unternehmen kennzeichnen diese Outdoor-Übung:

- die hohe wechselseitige Abhängigkeit,
- die Notwendigkeit, Informationen sowohl einzuholen als auch weiterzugeben,
- die eingeschränkte Perspektive jeder Gruppe aufgrund der räumlicher Distanz zur Parallelgruppe,
- der Zeitdruck; Informationen müssen schnell, vollständig und präzise kommuniziert werden,
- das trotz unterschiedlicher Aufgaben und getrennter Wege bestehende gemeinsame Ziel der Gruppen.

Gleichzeitig wird die Lernsituation auch durch andere, die künftige Art der Zusammenarbeit vorwegnehmende Prinzipien determiniert:

- Die Anforderungen sind vielfältig – jeder kann seine Stärken einbringen.
- Die Individuen agieren gemeinsam, um das Ziel zu erreichen.
- Lösungen werden im Team diskutiert, Entscheidungen ausgehandelt.
- Starres hierarchisches Verhalten wird durch situations- und prozeßorientiertes Handeln ersetzt.

Aufgrund der Strukturähnlichkeit zu betrieblichen Verfahren und Abläufen und der Integration neuer Handlungsprinzipien entsteht eine „Mikrowelt", in der verändertes Verhalten erprobt werden kann. Das Projekt „Orientierungstour" wird als ernsthaft und authentisch erlebt. Die unmittelbare Erfahrung der Naturlandschaft, körperliche Anforderungen und die ungewohnte Situation provozieren starke Emotionen und sorgen so für nachhaltige Lerneffekte.

Mit Hilfe von Diktiergeräten nehmen die begleitenden und im Bedarfsfall sichernden Trainer die Funksprüche zwischen den beiden Teams sowie die Gespräche innerhalb der Gruppe auf. Am Ziel beziehungsweise nach Rückkunft im Seminarhaus werden die Gespräche in den beiden Teams und anschließend in der Gesamtgruppe anhand der Tonbandmitschnitte ausgewertet. Im Mittelpunkt stehen dabei nicht nur operativ-fachliche („Was war der Grund, daß das Team an dieser Stelle vom richtigen Weg abkam?") und strategische Themen („Warum wurden so viele Informationen auf einmal gegeben?"), sondern auch Fragen zur „Klarheit der Kommunikation" („Was bewirkte der gereizte Tonfall bei der Rückfrage nach dem Wegedreieck?"). In einer weiteren Sequenz werden die Erfahrungen aus der Outdoor-Übung auf vergleichbare Situationen des Arbeitsalltags transferiert.

Alles, was mich bewegt

Die Arbeit mit „Themen" bei Kindern und Jugendlichen mit Lern- und Körperbehinderung

Gerhard Schad

Wir haben zu wenig Bewegung!
Bei diesem Satz denken wir vermutlich gleich an unsere bewegungsarmen Tätigkeiten vor dem Computer, an einem Schreibtisch oder hinter einer Verkaufstheke. Wir denken an Kinder, deren Hauptbewegungen sich auf die Fernbedienung der Mattscheibe oder das hektische Drücken des Joysticks beschränken. Dieser Satz ist jedoch in dreierlei Hinsicht zu verstehen:

- *Die Körperbewegung:* Wir leben zumeist in körperlosen Verhältnissen. Bewegung ins Spiel zu bringen bedeutet heutzutage: technische Bewegung zu verursachen – Bewegung auf dem Bildschirm, durch die Küchenmaschine, in einem Auto sitzend. Körperbewegung spielt in unserem Alltag kaum mehr eine Rolle und ist in Ghettos der Körperkultur abgedrängt worden: in Fitnesstudios, in Sportvereinen und Schönheitsstudios wird versucht, das auszugleichen, was dem Körper durch Bewegungsmangel fehlt. Schlaffe Muskeln, fehlende Körperspannung, Fettleibigkeit, Kurzatmigkeit und keinerlei physische Ausdauer sind inzwischen zu Kennzeichen des Normalbürgers geworden.
- *Die mentale Beweglichkeit:* Vor dem Hintergrund einer Arbeitswelt mit dauernd sich ändernden Berufsbildern, ständig neuen Bedingungen und Anforderungen, damit auch mit fluktuierenden Schlüsselqualifikationen scheint dies eine Basisqualifikation zu werden: Im Kopf beweglich zu sein, liebgewonnene Bilder in Frage zu stellen, geronnene Handlungsmuster zu verändern. Aber auch alte Freund-Feind-Bilder sind in politischer und sozialer Hinsicht überholt, einseitiges ideologisches Denken wird einer immer differenzierteren und komplexeren Wirklichkeit nicht mehr gerecht. Wer sich hier zu wenig bewegt, verliert den Anschluß.
- *Das emotionale Bewegt-sein:* Was kann uns eigentlich noch bewegen? Das Schicksal eines anderen Menschen interessiert nur noch, wenn es spektakulär genug erscheint. Katastrophen, Greueltaten, Not und Elend registrieren wir nur noch, wenn es in erheblicher Häufung präsentiert wird. Unsere Gefühle sprechen offenbar erst im Hunderter- oder Tausenderbereich an, haben dann auch nur mehr das Aussehen von Neugierde, Sensationslust oder vielleicht kurzzeitigem Erschrecken. Mitleid, Mitgefühl und Anteilnahme kommen bestenfalls im engsten Beziehungsumfeld des Einzelnen vor.

Bewegung, Beweglichkeit und Bewegt-sein sind zentrale, gleichwohl vernachlässigte Bereiche menschlicher Entwicklung. In kaum einem Curriculum spielen sie eine bedeutende Rolle, schulisches Lernen befaßt sich kaum mit diesen Thematiken. Bewegung aber ist ein

wichtiges Merkmal des Lernprozesses. Dies meint zum einen den engen Zusammenhang von körperlicher Bewegung und von Denken (Begreifen durch Greifen!) als auch die Gedanken-Bewegung, das hierarchisch geordnete Fortschreiten konkreter zu formalen Operationen durch das Denken. Bei diesem Begreifen der Welt entstehen Begriffe und damit – Bedeutungen.

> *„Dem persönlichen Prozeß der Bedeutungsbildung begegnen wir eigentlich überall: beim Erwachsenen, der im Gewirr widersprüchlicher und veränderlicher Gefühle versucht, sich selbst zu finden, genauso wie bei dem kleinen Mädchen, das ein Wort zu finden versucht; beim Jugendlichen, der sich bemüht, seine Selbstbezogenheit mit dem neu aufkeimenden Interesse an wechselseitigen Beziehungen in der Waage zu halten, wie bei einem Einjährigen, der bei seinen ersten Gehversuchen den Körper im Gleichgewicht zu halten versucht. Bedeutungsbildung spielt eine Rolle bei der lähmenden Depression des Erwachsenen, der Nahrungsverweigerung des Jugendlichen und der Unfähigkeit des Sechsjährigen, das Haus zu verlassen und zur Schule zu gehen. Die Schwierigkeiten des Mannes, sich sein Bedürfnis nach Nähe und Bindung einzugestehen, und die Schwierigkeiten der Frau, ihren Wunsch nach persönlicher Auszeichnung und Macht zu akzeptieren, haben ebenso mit Bedeutungsbildung zu tun wie das Verlangen des Zehnjährigen, allein zu sein und über sich selbst zu bestimmen, und wie der Anspruch des Dreijährigen, für seine Anhänglichkeit an Bezugspersonen Verständnis und Entgegenkommen zu finden." (Kegan 1994, S.38)*

Bedeutungen sind die höchst persönlichen Bewertungen aller Ereignisse und aller Sachverhalte, aller Dinge und Personen, mit denen ein Mensch zu tun hat. Eine Bewertung ist ein emotionaler Vorgang, und so wird sichtbar, daß menschliches Lernen grundsätzlich mit der Emotionalität des Menschen eng verbunden ist. Da dieser Sachverhalt üblicherweise weitgehend ignoriert wird, ist unser Lernen auf dem Gebiet der Bedeutungsbildung z.T. massiv behindert.

Wir sind lernbehindert

Ganz gleich, auf welchem Gebiet sich Lernen ereignet – in den seltensten Fällen vollzieht sich dieser Prozeß völlig reibungslos und wie von selbst. Fast immer gibt es beim Erlernen von etwas Neuem Probleme, bis Lernen gelingt. W. Loch (1982) nennt dies „Lernhemmung": „Der Ausdruck Lernhemmung bezieht sich auf eine Widerstandserfahrung, die prinzipiell in jedem menschlichen Lernprozeß enthalten und zu überwinden ist". (S.20) ...„Lernen muß man das, was man noch nicht kann. Und was man noch nicht kann, lernt man selten auf Anhieb. Deshalb gehören Lernhemmungen ebenso konstitutiv zum menschlichen Lernen wie Lernfähigkeiten einerseits und Lernaufgaben andererseits". (S. 37)

Sogenannte „Schüler mit einer Lernbehinderung" erfahren solch eine Lernhemmung v.a. im kognitiven Bereich des Lernens. Lernen ist immer eine Aktivität des Einzelnen, ganz gleich, worin diese Aktivität jeweils besteht. Das kann motorische Aktivität ebenso wie

eine formal-operative Aktivität des Verstandes sein. Immer jedoch ist das Denken beteiligt (wenn auch nicht immer das Bewußtsein!). Durch diese Lernaktivität eignet sich der Mensch den jeweiligen Lerngegenstand an. Diese Aneignung kann auf unterschiedlichen Ebenen stattfinden:

1. Auf der konkreten Ebene der Handlungen und der Gegenstände: Beispiele für diese Aneignungsebene sind alle konkreten Lernhandlungen wie etwa das Erlernen des Radfahrens durch ständiges Ausprobieren oder eines Musikinstrumentes durch immerwährendes Üben; das konkrete Hantieren mit Gegenständen, etwa das Bauen mit Bausteinen, das Schießen mit einem Ball oder ähnliches.
2. Auf der symbolisch vermittelten Ebene von Bildern und Modellen: Um gedankliche Operationen zu ermöglichen, die unabhängig von der realen Objektwelt ablaufen, bedarf es einer Verfügbarmachung dieser Welt, einer Reduktion ihrer Komplexität. Die Welt wird gleichsam in Bilder gefaßt, in Strukturen gegossen, um sie verstehen zu können. Symbolisierungen sind Ordnungsstrukturen für das Verstehen der Welt. Sie bieten die Anschauung, die die Realität nicht zur Verfügung stellt (man denke etwa an eine symbolische Darstellung des Blutkreislaufes).
3. Auf der abstrakten Ebene der Zeichen (insbesondere Wort und Zahl): Je weiter die Symbolisierung die Bildhaftigkeit der Darstellung verläßt, je abstrakter sie wird, desto mehr wird sie zum Zeichen. Die formalisierte Operation mit Zeichen (insbesondere: Buchstabe und Zahl!) erlaubt vielfältigere Operationen mit höherer Geschwindigkeit. Da diese abstrakten gedanklichen Operationen die schwierigste Form des Lernprozesses darstellen, sind hier auch die Lernhemmungen am größten.

Das Lernen erleichtern: die Ebene der Bilder

Wenn ein schwieriger oder komplizierter Sachverhalt nicht einfach zu verstehen ist, so verwendet man zum Erklären und Verdeutlichen dieses Sachverhalts gerne das Mittel der Veranschaulichung, d.h. man begibt sich auf die Ebene der Bilder und Modelle. Ein anschauliches Beispiel etwa dient diesem Zweck, es führt bildhaft vor Augen, was sich dem Verstehen in abstrakten Zusammenhängen verschließt, oder auch eine Skizze, ein Plan oder eine bildliche Darstellung sind derartige Hilfen für das Verstehen, wenn Lernen schwierig wird. Modelle müssen dabei nicht völlig identische Abbilder darstellen (etwa in Verkleinerung der Wirklichkeit), sondern es reicht, wenn sie Ähnlichkeit aufweisen. Der Vergleich erleichtert hierbei das Verstehen durch Analogiebildung. Die Ähnlichkeit mit der Realität läßt vergleichende Schlüsse zu und ermöglicht es, die Realität besser zu verstehen. Auch Metaphern sind solche Analogiebildungen. Gerade wenn es darum geht, komplexere Situationen zu verstehen und insbesondere dann, wenn es nicht allein um logische Zusammenhänge geht, sondern um psychologische Gegebenheiten, auch um Gefühle und emotionale Bewertungen, wird das Verstehen erleichtert, wenn Metaphern zu Hilfe genommen werden können. Beispielsweise werden in der psychologische Beratungsarbeit solche Metaphern verwendet, um einen Zugang zum aktuellen Erleben eines Klienten herzustellen („Ich fühle mich wie eingesperrt in einen Käfig“ – “Mir fällt buchstäblich die Decke auf den Kopf“ – „Ich bin wie von einer Zentnerlast befreit“...) Metaphern sind Sinnbilder. Sie erleichtern uns das Verstehen komplexer Zusammenhänge und Situationen.

Workshops

Zwischenzeit:

Höhlen als Lernorte zwischen Vergangenheit und Zukunft

Andreas Bedacht

Höhle und Metapher

Höhlen bieten uns Einblicke und Ausblicke, öffnen die Türen in die Urgeschichte und sind Fenster in ein anderes Zeitgefühl. Kaum ein Sujet unserer anthropologischen Wurzeln hat soviel Geschichte geschrieben und soviele Interpretationen provoziert wie das Thema Höhle. Es ist Assoziationsauslöser für Mystifizierungen, Interpretationen religiöser, philosophischer und eher allzuselten wissenschaftlicher Natur. Über Jahrhunderte lieferte die Begegnung Mensch – Höhle Interpretationen und Erkenntnisse, die nicht sein durften, weil sie das Weltbild der damaligen Zeit nicht erlauben konnte. In zahlreichen Mythen, Gruselgeschichten und Märchen manifestiert sich dieser Umgang mit der kollektiven Vergangenheit. Das Assoziationsfeld Höhle war dabei lediglich willkommene Projektionsfläche, wie z.B. im Chiemgau, wo in einem kapellenartig zugemauerten Höhleneingang der Höllenhund beschrieben wird, der einen Hehler mit seiner Diebesbeute dort erwischt hat (Prientalschlucht, orographisch rechtes Ufer). Paläontologische Funde wurden lange als Einhornknochen gedeutet und noch in diesem Jahrhundert wurde der Ursprung der Welt in der biblischen Zeitrechnung auf 4004 Jahre datiert (vgl. L. R. Nougier 1989). Auch etymologische und kulturelle Vergleiche sprechen Bände, z.B. in der Wortnähe von Höhle und Hölle, der Beschwörung der „Mächte der Finsternis", oder der Darstellung teufelsähnlicher Fratzen mit Fledermausflügeln in unterschiedlichen Kulturen.

Die Assoziationskette hat sich geändert: In die Höhle gehen, steht heute vielmehr für: ...sich vertiefen, ...den Abstieg ins Unbekannte wagen, ...sich abseilen ins Ungewisse und auch ...interdisziplinäre, naturwissenschaftliche Forschung betreiben. Wir beziehen gerade heute aus Höhlen neue, überaus überraschende anthropologische, archäologische und paläontologische Erkenntnisse über unsere kollektive Vergangenheit. Die Entdeckung der Bilderhöhle Grotte Chauvet und die noch unveröffentlichten Höhlenmalereien im Urwald Zentralbrasiliens z.B. liefern die ältesten, bisher gefundenen Malereien, noch dazu auf einem hohen künstlerischen Niveau und zeigen figürliche Darstellungen, die das bekannte menschliche Ausdrucksrepertoire wesentlich erweitern. Vor über drei Millionen Jahren begann die lange Geschichte des Menschen, seit etwa 35000 Jahren hinterließ diese vermehrt Spuren. Sehr früh tritt der Mensch als besondere evolutionäre Erscheinung, mit spezifischen Fähigkeiten auf den Plan. Wissenschaft und „Sport im Dienste der Wissenschaft", also Höhlenforschung, liefern stetig neues wissenschaftliches Erkenntnismaterial: Knochenfunde, biospeläologische Entdeckungen, Bilderhöhlen.

Puzzleteilchen unserer Urgeschichte
Etwa zwei Kilometer vom Eingang der Höhle Niaux ist an der Wand die Zeichnung eines Marders zu finden.

Marder aus Niaux

Der Marder ist mit schnellen, sicheren Strichen gezeichnet, in der Fähigkeit zur Abstraktion reduziert auf die wesentlichen Konturen. Die ausführende Person mußte die Vorstellung des Tieres mit der Talg- oder Öllampe in der Hand weit in das Berginnere „hineintragen", dort unter widrigen Umständen ohne Skizze mit der Sicherheit eines Karikaturisten auf den rauhen Untergrund aufbringen. Die Virtuosität der Darstellung zeugt von hohem künstlerischen und kulturellem Niveau und dem Vermögen, Wahrnehmungen ausdrücken und verarbeiten zu können. Diese Fähigkeit, ein individuell passendes Bild der Realität zu erstellen und in einem interaktiven Prozeß in Beziehung zu anderen Lebewesen und den eigenen Erfahrungen zu setzen, macht einen wesentlichen Teil der Qualität unseres Menschseins aus. Die Bilder des Lebens, die wir mit uns tragen, beeinflussen gleichsam unsere emotionale wie unsere rationale Lebendigkeit und die Fähigkeit, mit unserer sich wandelnden Umwelt auszukommen. Vielleicht war der Künstler oder die Künstlerin von Niaux in der Höhle unterwegs, um im Spannungsfeld von Kontemplation und Handlungsfähigkeit, der persönlichen Erfahrung und der gesellschaftlichen Geisteshaltung um ein Gleichgewicht zu ringen. Die zivilisatorische Reizüberflutung – höher, schneller, weiter, lauter – mit der damit verbundenen Beschleunigung auch der inneren Bilder war sicher nicht das Motiv der Bilder von Niaux. Gelegentlich sensorisch-philosophische Auszeiten einzulegen: „in Klausur zu gehen", sich zurückzuziehen, sich in fern-, oder weniger fernöstliche Meditation zu begeben oder „abzudüsen auf die Insel" sind keine neuen, aber in ihrem Erholungs- oder Erlebnisbedürfnis neuzeitliche Bedürfnisse. Die sensorische Differenz der Wahrnehmung in einer Höhle im Vergleich zum Draußen mag vielleicht auch zur Blütezeit der Höhlenmalerei eine Form des Abstand-Gewinnens gewesen sein.

Nicht nur aus der entfernten Vergangenheit, auch aus ethnologischen Studien sind zahlreiche kultische Handlungen in und um Höhlen – Initiationsriten, Höhlenmeditation – bekannt. Vielleicht vereint uns die Suche nach inneren und äußeren Einsichten, verschütteten Erfahrungen und neuen Aufbrüchen mehr mit unseren Vorfahren, als uns im einzelnen bewußt ist. Vielleicht ist die Expedition zu den „weißen Flecken" in uns selbst schon ein uraltes erkenntnisleitendes Muster. Was bedeutet(e) die Vertiefung im ewigen Dunkel der Höhle? In die Höhle hinein nehmen wir unsere Bilder des täglichen

Lebens, des Liebens und Überlebens. Wir nehmen sie hinein, in eine lebensfeindliche Welt, die gleichsam so inspirierend wie reduzierend wirkt und vielleicht gerade durch die Abwesenheit des Üblichen zum Wesentlichen führen kann. Voraussetzung dafür ist die innere Bereitschaft sich herauszufordern, sich etwas zuzumuten und den Rahmen zu schaffen für die Bilder, die uns begegnen können. Die Zeit und der Weg in der Höhle führen dann vielleicht unmerklich zur Begegnung mit geliebten und ungeliebten Bildern der eigenen Welt. Funde prähistorischer Fußabdrücke vor den Wandfriesen bestimmter Bilderhöhlen legen nahe, daß diese gezielt, wie eine Galerie besucht worden sein könnten. Die jeweils sehr subjektiven Erfahrungen des neuzeitlichen oder prähistorischen Besuchers in und mit dem Raum Höhle entziehen sich oft ohne Ansehen der persönlichen Motivation dem direkten Zugriff. Der nachhaltige Einfluß auf die prähistorischen Galeriebesucher und Künstler war möglicherweise in den Riten und Handlungen unserer Vorfahren gut bekannt, aber solche Annahmen bleiben weitgehend Spekulation.

Manche der heutigen Höhlenbesucher/innen fühlen sich schon beim ersten Mal von den unterirdischen Räumen subtil angezogen, empfinden den ungewohnten Aufenthalt als nachhaltig angenehm. Auf meine detaillierteren Nachfragen habe ich meistens auch von langjährigen Höhlenbesuchern und -forschern eher wortkarge Antworten erhalten. Vielleicht wäre ich ebenso wortarm, gäbe es nicht die deutliche Sprache der Träume...

Erfahrungen in der Höhle – Der Traum

Ich bin seit Tagen unterwegs. Expedition – auf Höhlensuche in einem unbekannten Gebiet. Ich durchstreife dichte Wälder, grüne Täler und durchquere menschenleere Landschaften. In der Nähe eines kleinen Dorfes gelange ich an einen hohen, weißen, verkarsteten Felsriegel. Karren, kleine Dolinen und Löcher bilden die Oberfläche des Felsens. Alle Eingänge in das steinerne Innere, die ich finden kann, sind eng. Ich versuche mich – mal mit den Beinen, mal mit dem Kopf voraus – hineinzuzwängen – vergebens. Als ich bereits die Suche aufgegeben habe, werde ich eines linsenförmigen Schlitzes am Fuße des Kalkklotzes gewahr. Ich leuchte hinein. Die Öffnung ist ausreichend groß, dahinter wartet ein tiefer Schacht. Mein Herz schlägt höher. Ich packe mich in meinen Höhlenanzug, installiere den Gurt und hänge mir das nötige Eisenzeug mit Karabinern und Haken um. Ich kann es kaum erwarten. Die Helmbeleuchtung wird getestet und das störrische Höhlenseil an einer Sanduhr befestigt. Ein routinemäßiger Blick auf alle technischen Hilfsmittel; das Seil wird mit dem Endknoten versehen und ins Dunkel hinabgelassen. Ich schlüpfe durch den Schachtmund und lasse mich im Leeren baumelnd hinab. Ich fühle mich sicher und neugierig in erregter, fast ausgelassener Stimmung. Etwa zwanzig Meter unterhalb des Einstieges passiert etwas Sonderbares: Weiter unten ist ein Lichtschein zu bemerken. Weiter abseilend sind auch Stimmen zu vernehmen. In halber Höhe des Schachtes bemerke ich entfernt, aber deutlich mehrere Personen und ...Parkettboden – unüblich für Höhlen! Wie bei einer Vernissage oder einer anderen Premiere stehen ältere Frauen und Männer mit Gläsern in der Hand, wohlgekleidet und in Unterhaltungen vertieft beieinander. Sie bemerken mich zum Glück nicht. Die Vorstellung, mit meinem dreckigen, orangenen Höhlenschlaz in die Szenerie hineinzuplatzen, behagt mir nicht. Ich steige so schnell wie möglich wieder auf und verlasse den Schacht. Ich bin einigermaßen durcheinander und gehe in das Dorf, um mich nach dem unterirdischen Raum zu erkundigen.

Land-Art: Eindruck braucht Ausdruck – Ausdruck schafft Eindruck

Karin Bergdolt

Komm, wir bauen Steinbögen...
Vorsichtig erinnere ich mich an die kürzlich aufgeschnappte Aussage: „...Komm, wir machen land art, wir bauen einen Steinbogen...". Konsterniert blieb ich zurück. Die Begegnung ist mir noch immer präsent: Was bleibt darauf zu entgegnen? Erschreckt hat sich meine Künstlerinnenseele gefühlt, mein pädagogisches Denken war enttäuscht und unverstanden. Vergiß es, dachte ich mir, was soll schon dieser eine Satz?

> *Was ist schon land art [3], und was hat sie in der Erlebnispädagogik zu suchen? Eine Frage gibt die neue Frage, wenn es sich um das Kunstschaffen in und mit der Natur, vor Ort und mit dem Ort dreht. Kurzlebigkeit, natürlicher Zerfall, freier Raum, veränderte, reduzierte, ergänzte Naturform. Morphologie, Prozeß, Material. Idee.*

Doch das genannte Statement und die damit nach außen getragene Haltung beschäftigten mich. Wo verbleibt dabei die Eigenständigkeit der Kunst gegenüber einer – erst wahrzunehmenden, zu begreifenden – Eigenständigkeit der Natur? Wohin verschwindet der Zeitraum der Auseinandersetzung? Ich stelle mir vor, ein Mensch findet sich ein an dem ihm vorgegebenen Ort – während einer erlebnispädagogischen Maßnahme nichts Außergewöhnliches. Die Landschaft ist ihm gänzlich unbekannt, entwöhnt, vielleicht sogar unheimlich. Oder, mag sein, sie erscheint ihm glücklich ersehnt, vertraut, zum Wohlfühlen bereit. Dennoch, erstmals ist sie fremd. Fremdes bedarf der Orientierung. Es bedarf Zeit und einer gewissen Ruhe, um das Einfinden zu ermöglichen. Erst dann kann sich die Bereitschaft entwickeln, in den Dialog zu treten: Die erwünschte Rede und Gegenrede zwischen dem Selbst und der Natur kann entstehen.

Vorrangig darf es nicht darum gehen, Kunstwerke zu produzieren. Vorrangig wird es darum gehen, mit dem eigenen Fühlen und Erspüren landschaftliche Zusammenhänge zu begreifen, nach dem „Etwas" vor Ort zu suchen und zu horchen. Das Außen und Innen verbinden. Dafür sind Phasen für die „innere Planungsarbeit" notwendig. Sowohl ruhige, spielerische, als auch meditative, poetische Elemente können hierfür – im richtigen

3 Land art als zeitgenössische Kunstform, sich in und mit der Landschaft, vor und mit dem Ort künstlerisch auseinanderzusetzen. Die Entstehungswurzeln liegen in den sechziger, die Hauptphase in den siebziger Jahren zunächst mit großräumigen Projekten in den USA. Die Dauerhaftigkeit der geschaffenen Projekte unterliegen dabei dem natürlichen Einfluß und Zerfall. Im Literaturverzeichnis werden Titel zur Beschreibung und Eingrenzung der Kunstform land art genannt.

Augenblick angewandt – große Dienste leisten. Mit der realisierten Idee, welche daraufhin meist weniger einem bloßen Abbild der natürlichen Umgebung als einer abstrakten Form entspricht, wird sich das gesuchte „Etwas" wiederfinden. Das eigene Empfinden bestimmt über die adäquate Form und bringt das passende Material in den subjektiv richtigen Zusammenhang. Es werden Zeichen formuliert, deutende Bilder, fragende Riten entworfen, spielerisch gestaltete Emotion und Träumerei. Kunstwerke sind innere Bilder – so einfach oder phantastisch sie auch immer erscheinen mögen. Es sind Seelenbilder, die auftauchen und ernst genommen werden wollen.

Während dieser Phase halte ich es für unangebracht, den in Gang gekommenen Schaffensprozeß, den „kreativen Tauchgang", durch Hinweise, Vorschläge und Fragen zu stören. Mir erscheint es sinnvoller, sorgfältig zu beobachten und während dieser Phase persönliche Distanz zu wahren. Erst im Anschluß an das gestalterische Tätigwerden findet in meinen Augen der Austausch, das Gespräch den passenden Rahmen. Mit der angemessenen Aufmerksamkeit aller Beteiligten wird die Inszenierung der Präsentation wertvolle Dienste leisten können. Die Präsentation als eigentlicher Höhepunkt der Arbeit. Doch langsam, nicht zu eilig.

„Die Natur sollte den Menschen beeinflussen (dürfen, K. B.) und nicht der Mensch die Natur." (Fulton 1998, S. 21)

Während der Auseinandersetzung eröffnen sich eigene Welten. Strukturen und Gesetzmäßigkeiten lassen sich durch Versuch und Irrtum oder mittels genauer Beobachtung entdecken. Bezüge können sich entwickeln, welche in dieser Form über den kognitiven Weg kaum zustande kommen würden. Bewußtseinsräume für innere Landschaften öffnen sich. Vorausgesetzt, es gelingt der Pädagogin, für den nötigen physischen wie auch geistig freien Raum zu sorgen. In der richtigen Mischung aus Halt (plus Sicherheit) und Führung. Stellen Sie sich vor, Sie befinden sich mitten im winterlichen Gebirge, nacheinander verschwinden alle TeilnehmerInnen aus ihrer Gruppe auf der Suche nach „ihrem" Platz, plötzlich besessen von ihrer Idee. Es geht ganz schnell und Sie stehen alleine da. Und die Teilnehmer auch. Es ist neblig, der Schnee hart gefroren... Also – es werden doch Einschränkungen nötig sein? Praktische Entscheidungen über Grenzen im wesentlichen. Das augenscheinlich so harmlose, sinnenbetonte Tun in der Natur unterliegt einer nicht zu unterschätzenden Dynamik und ebensolchem Gefahrenpotential.

Und wie verhält es sich mit der geistigen Grenze? Wer entscheidet über die Freiheit auf der Ideensuche? Bedeutet das Sorgetragen für den geistigen Raum die Ablehnung von Aufgabe und Thema? Themen können leiten wie die naturgegebene Landschaftsform auf dem Weg zum angestrebten Gipfel. Sie können Orientierung bieten, unterwegs und auch im Vorfeld. Ein aufmerksamer und durchdachter Umgang mit motivierter Aufgabenformulierung ermöglicht es den TeilnehmerInnen, sich für ihr Wesentliches zu interessieren und zu öffnen. Sorgfältig wähle, drehe und wende ich die Worte, bis ich zu einer so weit als möglich reduzierten, dennoch präzisen Formulierung der Themenwahl gelange. Die Aufgabe muß die Richtung weisen können; doch wie diese Richtung begangen wird, welcher Plan dafür ausgeheckt wird, muß für die Betreffenden frei bleiben und eigenständig gefunden werden können. Eigenwillige und vielfältige Ergebnisse sind die willkommene, aber auch schonungslose sichtbare Rückmeldung.

Und wie verhält es sich nun mit den Steinbögen? Entschuldigen Sie meine subversiven Deutlichkeit. Warum so streng mit künstlerischen Maßstäben, dem Anspruch an künstlerisches Denken? Wer sich die Aufgabe stellt, einen kreativen Prozeß in und mit der Natur anzuregen, wird für sich verschiedene Motive – wie es sich auch mit jeder ernsthaften pädagogischen Haltung verhält – definieren müssen. Ebenso verlangt das Anstreben einer jeglichen Beziehung immer nach der Beschäftigung mit der eigenen Position. Wenn ich mir nicht im klaren darüber bin, wo ich mich befinde, wen es betreffen wird, wohin ich will, was ich bewirken möchte, dann werde ich auf der pädagogischen Reise – und nicht nur auf dieser – sehr bald Schiffbruch erleiden. Die Beziehung zur Kunst innerhalb einer kunstpädagogischen Handlung bleibt davon nicht ausgenommen. Die Lösung mit der Reduzierung auf den ästhetischen Moment erscheint mir dabei ein ärmliches Ergebnis und stimmt mich traurig. So ist das mit den Steinbögen.

Tausend Bilder aus einer Nacht

Rüdiger Gilsdorf, Günter Kistner, Katharina Becker

Vorüberlegungen

In der Sprache der Bilder liegt ein großes Potential verborgen, auf das gerade eine erfahrungsorientierte Pädagogik zurückgreifen kann, um Lernprozesse anzustoßen und zu unterstützen. Auch wir greifen im Rahmen unserer Arbeit im Netzwerk erlebnispädagogischer Projekte und abenteuerlichen Lernens (NEPAL) gerne auf Bilder und Geschichten zurück, bringen die Phantasie ins Spiel und entführen unsere TeilnehmerInnen in eine andere Welt, um etwas über sich selbst zu lernen.

Aber haben wir schon so viel von der Sprache der Bilder verstanden, daß wir den Umgang mit ihr sicher beherrschen? Ist es überhaupt möglich, sich der „Macht der Metaphern" planvoll und gezielt zu bedienen? Wir für unseren Teil können sagen, daß wir noch weitgehend im Dunkeln tappen, wenn es darum geht, unsere intuitiven Arrangements in den Kontext eines theoretischen Konzepts metaphorischen Arbeitens zu stellen. Und so hat auch der hier vorgestellte Workshop einen experimentellen Charakter, wirft eher Fragen auf, als daß er Fragen beantwortet. Doch zunächst einige theoretische Vorüberlegungen.

Bilder erfinden oder erwecken? – Der metaphorische „Frontloading"-Ansatz und die Idee des offenen Lernfeldes

Die derzeitige Diskussion um die metaphorische Arbeit in der Erlebnispädagogik ist stark durch das insbesondere von Stephen Bacon und Michael Gass geprägte Konzept des „framing" geprägt: Erlebnispädagogische Aktivitäten werden durch Bilder und Assoziationen so „aufgeladen", daß unausgesprochen aus der Vielzahl von Erfahrungs- und Bedeutungsmöglichkeiten ganz bestimmte Aspekte in den Vordergrund rücken. Bacon (1983) war der erste, der seine Gedanken über „The conscious use of metaphor in Outward Bound" in schriftlicher Form fixierte und sich dabei weitgehend auf die Jungschen Archetypen bezog. Von ihm stammt auch die Übertragung des Isomorphiekonzepts auf den metaphorischen Bereich: Erlebnispädagogische Arrangements können inhaltlich völlig andersartige Situationen aus dem Leben der Beteiligten „abbilden", wenn sie ihnen strukturell ähnlich sind. Gass (1993a) dachte diesen Ansatz weiter und entwickelte einen Leitfaden zur Konstruktion metaphorischer Übungen. Zahlreiche Beispiele (z.B. Gass 1993b, 1995, Gerstein 1994 a, 1994b, Schödlbauer 1997, Gilsdorf & Hünemann 1996) illustrieren, wie ein solcher Ansatz in die Praxis umgesetzt werden kann.

Die Idee des „framing" oder auch metaphorischen „frontloading" hat – das zeigt nicht zuletzt der Titel dieses Kongresses – einige Euphorie bezüglich der Erweiterung und

Vertiefung erlebnispädagogischer Handlungsmöglichkeiten ausgelöst. Bei genauerer Betrachtung werden aber auch Grenzen deutlich. So zeigen die Beispiele aus den verschiedenen Praxisfeldern, daß es relativ kleiner oder homogener Gruppen bedarf, um ein einigermaßen differenziertes gemeinsames Thema zu finden, das in ein Bild gebracht werden kann. Während diese Voraussetzung in der therapeutischen Arbeit und auch in der betrieblichen Weiterbildung, insbesondere im Managementtraining, häufiger gegeben sein dürfte, ist sie in der pädagogischen Arbeit, etwa mit Schulklassen oder bei offenen Angeboten, doch eher selten.

Auf ein grundsätzlicheres Problem dieses Ansatzes hat Johan Hovelynck (1998a, 1998b, 1998c) aufmerksam gemacht: wenn über die Auswahl von Metaphern bestimmte Themen in den Vordergrund gerückt werden, dann heißt das auch, daß andere, möglicherweise für einzelne TeilnehmerInnen sehr bedeutsame individuelle Themen vernachlässigt oder sogar „unterdrückt" werden. Und die Entscheidung über das, was erfahren und gelernt werden soll, wird weitgehend von den LeiterInnen getroffen. Das „framing"-Konzept impliziert also ein erhebliches Maß an Fremdkontrolle über den Lernprozeß und hat somit eine gewisse Nähe zu Modellen der Verhaltensmodifikation. Hovelynck wirft die Frage auf, inwieweit wir uns durch ein solches Vorgehen von den Wurzeln erfahrungsorientierten Lernens entfernen und stellt ihm einen Ansatz gegenüber, der darauf zielt, den Bildern, welche die TeilnehmerInnen *selbst* auf die angebotenen Aktivitäten projizieren, zum Ausdruck zu verhelfen. Nach diesem Arbeitsverständnis bieten wir mit erlebnispädagogischen Aktivitäten ein möglichst offenes Lernfeld an. Unsere Aufgabe ist es nicht, ausgeklügelte Bilder zu *entwerfen,* sondern sensibel auf die Bilder zu *reagieren,* die von den TeilnehmerInnen ins Spiel gebracht werden.

„Processing at the edge" –
Erfahrungen unmittelbare Ausdrucksmöglichkeiten verschaffen

Auch wenn wir weiterhin gute Gründe dafür haben, auf die „Sprache der Berge" zu vertrauen – die Auffassung, daß die bewußte Aufarbeitung von Erfahrungen in Form von Reflexionen ein integraler Bestandteil des erlebnispädagogischen Lernprozesses sein sollte, hat sich inzwischen weitgehend durchgesetzt. Und je mehr wir uns in der praktischen Arbeit von der Welt der Berge, Flüsse und Meere entfernen und auf das Arrangement von spielerischen Abenteuersituationen setzen, desto notwendiger wird es, diese Aktivitäten in einen Sinnzusammenhang zu stellen, wenn sie mehr sein sollen als ein „fun-event". Indes tun wir uns mit diesem Teil der Arbeit oft schwer. Im Vergleich zu den lustbetonten Aktionen werden Reflexionen oft als schleppend erlebt, wirken eher als Pflichtpensum denn als Kür.

John Luckner und Reldan Nadler (1997) weisen in diesem Zusammenhang auf einen wichtigen Sachverhalt hin, welcher bislang erstaunlich wenig Berücksichtigung gefunden hat: Reflexionen erfolgen oft zu spät, dann nämlich, wenn die Emotionen der erlebnispädagogischen Aktion längst abgeklungen sind und der Energielevel bei den Beteiligten wieder deutlich gesunken ist. Zu sehr haben wir uns an ein routinemäßiges Schema des Wechselspiels von Aktion und Reflexion gewöhnt: wenn alles vorbei ist

setzen wir uns mit allen in einen Kreis und werfen einen ziemlich allgemeinen Blick zurück auf das Geschehene. Unter dem prägnanten Motto „processing at the edge" formulieren Nadler und Luckner ein Konzept, das sich von dieser Routine abgrenzt. Sie plädieren für Interventionen gerade in den Momenten, in denen es am spannendsten ist, kurz vor dem Durchbruch zu einer Lösung bzw. mitten in dem Entscheidungsprozeß, der sich noch in alle Richtungen entwickeln kann. In diesen Momenten spielen sich die wirklich wichtigen Dinge ab, die TeilnehmerInnen sind in ihre klassischen Denk-, Gefühls- und Handlungsschemata verstrickt oder ringen innerlich mit alternativen Möglichkeiten, die sich erstmals vage abzeichnen, ohne noch genau greifbar zu sein.

Nadler und Luckner schlagen vor, diese Momente „einzufrieren", um den Beteiligten einen genaueren Blick auf das zu ermöglichen, was sich gerade abspielt. Ein solches Einfrieren kann bisweilen durch ganz unscheinbare Interventionen, wie etwa eine scheinbar beiläufige Frage, ausgelöst werden. Es kann aber auch erfordern, daß die gesamte Aktion deutlich durch eine Reflexionsphase unterbrochen wird. Die entscheidende Aufgabe der LeiterInnen ist es aus dieser Sicht jedenfalls, Reflexionsprozesse dann anzustoßen, wenn die TeilnehmerInnen sich mitten in einer relevanten Erfahrungsmöglichkeit befinden.

Der Workshop [1]

Die Auseinandersetzung mit solchen nur kurz skizzierten Konzepten bildete die Ausgangsbasis für folgende Ziele:

- Wir wollten den TeilnehmerInnen eine erlebnispädagogische Aktivität anbieten, die eine große Vielfalt an Erfahrungsmöglichkeiten und damit verbundenen Bildern ermöglicht. Kontrastierende Erlebnisse von Frustrationen und Erfolgen sollten ebenso wahrscheinlich sein, wie der Wechsel von individuellen Erfahrungen und Gruppenprozessen. Darüber hinaus wollten wir, in Anlehnung an die Idee des offenen Lernfeldes, keinerlei gezielten Einfluß auf die Inhalte und Themen der auftauchenden Bilder nehmen.
- Die Möglichkeit des „Einfrierens" aktueller Erfahrungen sollte als integraler Bestandteil in die Aktivität eingebaut werden. In persönlich bedeutsam erlebten Momenten sollten die TeilnehmerInnen Gelegenheit erhalten, ihre Aufmerksamkeit nach innen zu kehren und einen genaueren Blick auf die gerade aktualisierten Bilder zu werfen. Dabei galt es anläßlich der bewußten Offenheit des Settings eine dynamische Balance zwischen der Konzentration auf die innere Erfahrung und der Möglichkeit der Fortsetzung der äußeren Aktion zu wahren.

Damit ist der Rahmen für „Tausend Bilder aus einer Nacht" gegeben. Ganz praktisch haben wir diese Ideen folgendermaßen in die Tat umgesetzt:

1 An der Planung und Durchführung beteiligt waren Kathi Volkert, Christoph Sonntag und Stephanie Loser.

Erfahrungslernen und Erlebnispädagigk als Prozeß der Metaphernentwicklung

Johan Hovelynck

Wie Metaphern in der Erlebnispädagogik [4] gesehen werden

Seit Stephen Bacon das Konzept des metaphorischen Lernens in die Erlebnispädagogik einführte (Bacon 1983; 1987), hat es in der einschlägigen Literatur einen Stammplatz inne. Das von Bacon entwickelte metaphorische Modell wurde in einer Reihe von Beiträgen im Journal of Experiential Education und in anderen Texten weiterentwickelt (Gass 1991, Gass, Goldmann & Priest 1992, Gass 1995, Itin 1995, Priest 1995, AAE-Liste 1995, Flor 1996). All diese Beiträge haben eines miteinander gemeinsam: sie legen die Betonung eher darauf, wie Kursleiter/innen ihre Outdooraktivitäten metaphorisch einleiten, als darauf, daß Metaphern für die Teilnehmer/innen Leitprinzipien des Handelns wären. Zwei Themen scheinen hier von Bedeutung zu sein. Zum einen stellt sich die Frage, wer als wirkende Kraft Subjekt des Lernprozesses ist, wer also die Metapher entwickelt, zum anderen, ob man Metaphern in erster Linie als „Sprachfiguren" oder als „Denkfiguren" betrachtet (Lakoff & Johnson 1980).

Verschiedene Autoren lenkten die Aufmerksamkeit auf die Metaphern der Teilnehmer/innen (Nadler & Luckner 1992, Hovelynck 1995, Nadler 1995, Mack 1996, Delay 1996, Schödlbauer 1997) und kritisierten dabei mehr oder weniger ausdrücklich die zentrale Rolle, die beim metaphorischen Modell den Metaphern zukommt, die die Kursleiter entwickelt haben. Sie fragten sich, wie emanzipatorisch und ganzheitlich und letztlich wie selbsttätig und erfahrungsgeleitet Erlebnispädagogik ist oder sein möchte.

Die wachsende Aufmerksamkeit auf die Metaphern der Teilnehmer/innen trifft sich mit einer veränderten Auffassung von Metaphern. Dabei werden Metaphern als „Denkfiguren", und nicht mehr so sehr als „Sprachfiguren" [5] (Lakoff & Johnson 1980) betrach-

4 Hovelynck verwendet den englischen Ausdruck „Adventure Education", für den es keine adäquate deutsche Übersetzung gibt. Am treffendsten, da etabliertesten erscheint mir immer noch der deutsche Universalbegriff „Erlebnispädagogik" (Anm. d. Ü.)

5 In meiner Muttersprache, dem Niederländischen, haben wir ein gebräuchliches Wort für diese beiden unterschiedlichen Vorstellungen. Zunächst haben wir das Wort „beeldspraak", das wörtlich übersetzt „Bildsprache" bedeutet und die übliche Bezeichnung für „Metapher" ist. Außerdem haben wir das Wort „denkbeeld", was wörtlich übersetzt „Gedankenbild" heißt. Ins Englische (der Sprache, in der Hovelyncks Beitrag ursprünglich verfaßt war, Anm. d. Ü.), lassen sich diese Begriffe außer in den Worten von Lakoff und Johnson nur schwer übertragen. (Die Übersetzung wird sich an die von Hovelynck gewählte Begrifflichkeit – Sprachfigur vs. Denkfigur – halten. Anm. d. Ü.)

tet. Während das metaphorische Modell unterstellt, wenn es die Betonung auf die „Einkleidung der Metaphern" (Bacon 1983) legt, daß Metaphern Geschichten sind, entpuppen sich die Metaphern, die von den Lernenden selbst kommen, als Weltbilder, die von den Erlebnissen der Teilnehmer/innen Besitz ergreifen und ihre Handlungen im „hier und jetzt" prägen. Aus dieser Perspektive sind Metaphern Leitbilder, die sich sowohl im sprachlichen Ausdruck als auch im übrigen Verhalten spiegeln.

Mit einem Konzept von Metaphern als Leitbildern der Teilnehmer/innen kann das Erfahrungslernen als ein Prozeß verstanden werden, in dem eine Veränderung der Metaphern stattfindet, wobei die Aufgabe der Kursleiter in erster Linie darin besteht, die Entwicklung von Bildern – von „generativen Metaphern" (Schön 1993) – zu begünstigen, die neue Handlungsmöglichkeiten eröffnen.

Dieser Beitrag untersucht den Prozeß der Veränderung von Metaphern, wie er innerhalb erlebnispädagogischer Programme oder sonstwo auftritt: ich werde versuchen zu zeigen, wie Menschen – bei einem Kurs nicht anders als zu Hause – ihre Situationen selbst von vorn herein deuten[6] und wie sie neue Metaphern entwickeln, wenn die alten nicht mehr ausreichen. Anschließend möchte ich einige Richtlinien für die Durchführung von erfahrungsorientierten Kursen zur Diskussion stellen, die sich aus meinem Verständnis dieses Prozesses ergeben.

Von der Entwicklung generativer Metaphern

Vor einigen Jahren half ich zwei Freunden dabei, die elektrischen Leitungen in ihrem Haus fertig zu verlegen. Zu diesem Zweck waren vor Jahren beim Bau lange, schmale Plastikschläuche in den Wänden eingeputzt worden. In jedem dieser Schläuche befand sich eine Schnur, die dazu gedacht war, die Kabel durchzuziehen. Unglücklicherweise war eine dieser Schnüre versehentlich herausgezogen worden, und so standen wir vor einem acht Meter langen, gekrümmten Schlauchstück, ohne daß wir ein Mittel gehabt hätten, das Kabel durchzuziehen. Zuerst versuchten wir es damit, den Draht einfach durchzuschieben, aber er war dafür nicht stabil genug. Also verstärkten wir ihn mit einem anderen Draht und versuchten es nochmals. Es dauerte eine Weile, bis uns auch diese Strategie frustrierte und wir einsahen, daß das nicht funktionieren würde, womit auch immer wir das Kabel verstärken würden. Mitten in dieser Frustration kam uns die Erleuchtung – zunächst als Scherz –, das Kabel eher mit Wasser durchzuspülen als durchzuschieben. Wasser! Von „Wasser" ging unsere Assoziation über zu „Luft", und nur wenige Minuten später befestigten wir ein kleines Stück Stoff an einem Zwirn und saugten es mit den Staubsauger durch das Plastikrohr. Dann kam das Kabel nach. Machmal zahlt es sich aus, Witze ernst zu nehmen...

Die ursprüngliche Vorrichtung war darauf angelegt, eine Schnur zum Durchziehen zu haben, und deshalb war unser anfängliches Bild von der Vorstellung des Ziehens und Stoßens geprägt: unser Denken war auf „Mechanik" gepolt. Als zunehmend klar wurde,

6 „Von vornherein oder vorwegnehmend deuten" versucht eine Übersetzung des amerikanischen Fachausdrucks „to frontload an experience", mit dem Hovelynck hier spielt.

daß unser mechanisches Denken das Problem nicht lösen würde, setzten wir „hydraulische“ und „pneumatische“ Metaphern dafür ein. Plötzlich wurde alles einfach: der Knoten lag eher in unserer Problemstellung als in der Problemlösung – wie Donald Schön (1993) sagen würde.

Schritte in der Metaphernentwicklung

Schön hat den Prozeß der Metaphernentwicklung in verschiedenen Schritten dargestellt, die in dieser Geschichte leicht nachvollzogen werden können. In einer ersten entscheidenden Phase sind die Personen in ihr Erlebnis versunken. Wir zogen und schoben Drähte mit verschiedenen Methoden. Obwohl wir dabei immer besser wurden, wuchs das Gefühl, daß es so nicht funktionieren würde.

Unterdessen wurde das generative Bild ausgelöst: saugen. Wir betrachteten unser Problem nicht länger als ein mechanisches und machten uns ein neues – pneumatisches – Bild davon.

Es scheint mir wichtig zu bemerken, daß wir zu Anfang keine genaue Vorstellung davon hatten, wohin uns diese Idee führen würde, aber wir hatten irgendwie das Gefühl, daß sie zu unserer Situation passen könnte. Schön bezeichnet das als ein „unspezifisches Gefühl für eine Ähnlichkeit“.

In der unmittelbaren Folge dieser neuen Perspektive wechselten wir das Vokabular: wir „setzten alles in einen neuen Bezugsrahmen“ und „benannten um“. Wir sprachen nicht länger von Stärke, Länge und Festigkeit, sondern über Gewicht und Volumen.

Erst dann folgt, wie Schön zeigt, „eine explizite Benennung der Ähnlichkeiten“: wir listeten auf, in welcher Weise das Bild vom Saugen auf eine Situation paßte, die wir bisher nur unter der Perspektive des Ziehens und Schiebens gesehen hatten. Das Ergebnis war ein neuer Anlauf – und ein Erfolg.

In meiner Zusammenfassung – aber in seinen Worten – nehmen sich Schöns Stadien folgendermaßen aus:

1. *Versunkenheit in der Erfahrung*
2. *Auslösung der generativen Metapher*
3. *Unspezifische Empfindung einer Ähnlichkeit*
4. *Umbenennen und der Situation einen neuen Bezugsrahmen geben*
5. *Explizite Auflistung der Ähnlichkeiten*
6. *Finden neuer Möglichkeiten*

Die Entwicklung aufgabenspezifischer Metaphern in erlebnispädagogischen Aktivitäten

Man kann die gleichen Stadien des Metaphernwechsels während unserer Outdoor Aktivitäten beobachten. Untersuchen wir gemeinsam ein zweites Beispiel. In diesem Fall

Mächtige Metaphern in der Arbeit mit schwierigen Jugendlichen

oder: Wie kann man die wilde Horde zähmen?

Walter Krug

Wie sollen Kinder und Jugendliche sein? Sollen Sie sein wie ein bunter Plastikball? Leicht und prall, vielseitig, farbenfroh und eine Einladung zu allen Arten von Spielen? Oder sollen sie eher sein wie ein Volleyball? Optimal abgestimmt auf eine bestimmte Sportart und dafür bestens geeignet, aber eben nur dafür? Wenn wir diese Metapher weiterführen wollen, in der Bälle für Kinder und Jugendliche stehen, können wir uns diejenigen vorstellen, mit denen im Bereich der Erziehungshilfe gearbeitet wird: Diese Kinder und Jugendlichen sind nicht bunt und einladend und auch nicht optimal abgestimmt auf besondere gesellschaftlich gewollte Lebensbereiche. Manche sind verschlissen wie alte Fußbälle, bei denen die Nähte aufplatzen. Bei anderen ist die Luft heraus und die Hülle ist schlaff und spröde geworden. Wieder andere sausen unkontrollierbar durch den Raum wie kleine Vollgummi-Springbälle. Manche sind zart, leicht und haben einen Sprung wie unbrauchbar gewordene Tischtennisbälle und wenn man auf sie tritt, zerbrechen sie. Einige sind schwer, haben eine dicke Haut wie Medizinbälle und brauchen viel Kraft, um überhaupt bewegt zu werden.

In die Erziehungshilfe kommen Kinder und Jugendliche mit Schwierigkeiten, die selbst „gestört" sind, oder die Menschen in ihrem Umfeld „stören". Mit dem Betreuungs-, Erziehungs- und Behandlungsauftrag wird immer eine Veränderungserwartung formuliert. Veränderungen wiederum werden durch Lernprozesse des Jugendlichen erreicht. Die Erlebnispädagogik hat nicht zuletzt deshalb einen so hohen Stellenwert in der Erziehungshilfe gewonnen, weil sie für schwierige Jugendliche, die durch Gespräche und Reflexion kaum erreichbar sind, besonders effektive Lernformen anbietet.

Ein wesentliches Wirkungsmodell der Erlebnispädagogik stützt sich auf die Theorie des metaphorischen Lernens, die kurz dargestellt werden soll:

Theorie des metaphorischen Lernens

Metaphern, also bildhafte Darstellungen, können Sichtweisen von Menschen – und damit die Menschen selbst – verändern. Metaphorisches Lernen betont Veränderungsprozesse des Menschen, die durch die Verbindung einer Lebenssituation, einer Problemlage oder einer psychischen Befindlichkeit mit einer strukturähnlichen oder idealerweise struktur-

gleichen Geschichte, Wahrnehmung, Erfahrung oder eines Erlebnisses ausgelöst werden. Stephen Bacon betont, daß dabei „die Botschaft der Metapher in der Erfahrung, affektiv und unbewußt aufgenommen wird, wobei nur ein minimaler, oder zumindest sekundärer Anteil an bewußtseinsmäßiger Einsicht hinzutritt" (Bacon 1998, S.26). Metaphorisches Lernen aktiviert vor allem rechtshemisphärische Denkformen des Individuums (im Sinne der Theorie von der Unterschiedlichkeit der Gehirnhälften des Menschen) und schafft im Zusammenwirken mit reflektierenden Ansätzen in der Erlebnispädagogik optimale Voraussetzungen für möglichst effektive Veränderungsansätze bei den Kindern und Jugendlichen.

Das Grundmuster für metaphorisches Lernen in der Erlebnispädagogik wurde von Stephen Bacon (1998 S.10, 25–30) festgelegt: Der Erlebnispädagoge setzt gezielt Metaphern für Lebens- und Problemsituationen der Teilnehmer an der Aktion ein, wobei diese Metaphern drei Bedingungen erfüllen müssen:

1. „Die metaphorischen Erfahrungen müssen in sich herausfordernd genug sein, um die Aufmerksamkeit des Einzelnen in Bann zu schlagen." (Bacon 1998, S.28) Erlebnispädagogik kann nur jenseits der Langeweile wirksam sein!
2. Metaphern müssen in möglichst großer Isomorphie Lebenszustände oder Problemlagen abbilden, das heißt sie müssen auf einer symbolischen Ebene identisch sein.
3. Sie brauchen – entgegen der Realität – ein erfolgreiches Ende, einen positiven Ausgang, eine abweichende Lösung. Die Isomorphie kann nur bis zu einem gewissen Punkt aufrechterhalten werden. „Die Lebenssituation muß kongruent abgebildet werden, aber ein anderer Ausgang – eine neue Lösung – muß mit angeboten werden. Geschieht das nicht, dann wird das übliche Verhalten nur noch verstärkt." (Bacon 1998, S.30)

Michael Gass (1995) hat ein differenziertes 7-Schritte Modell für den metaphorischen Bereich entwickelt, das beide Gehirnhälften aktivieren und so den Transfer metaphorischer Erfahrungen optimal sichern soll. Welche Hilfen kann nun diese Theorie im Einsatz erlebnispädagogischer Aktionen für Veränderungsprozesse bei schwierigen Jugendlichen leisten?

Zur praktischen Umsetzung des Ansatzes

Kinder und Jugendliche kommen wegen ihren Störungen, ihren Auffälligkeiten, ihren Problemen in die Erziehungshilfe. Sie tragen mit sich eine Reihe von Sichtweisen über sich und ihre Situation. Die Wahrnehmung „Ich bin ein Heimkind!" beinhaltet zum Beispiel Konzepte wie

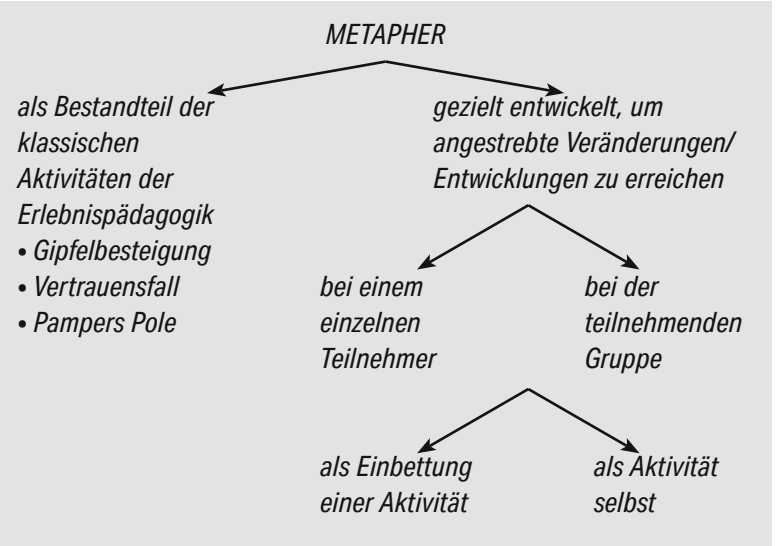
- *zu Hause können sie mich nicht brauchen*
- *die Welt ist gemein*
- *ich wurde geopfert*
- *ich bin böse*
- *ich bin machtlos und kann mich nicht wehren*
- *ich muß mich verändern*
- *jetzt erst recht ...*

Für alle, die wir mit diesen Kindern arbeiten, stellt sich als zentrale Aufgabe, diese Selbstkonzepte der Kinder und Jugendlichen wahrzunehmen, aufzunehmen und Veränderungen zu ermöglichen. Für den Bereich der Erlebnispädagogik bietet sich mit dem Ansatz des metaphorischen Lernens die Chance über das „Bewegen, Erleben, Handeln" der Kinder wirksam zu werden und damit die anderen Interventionsansätze der Erziehungshilfe zu unterstützen – z.B. auch die notwendigen pädagogischen und therapeutischen Gespräche. Bei einfach strukturierten, abweisenden oder sehr aktiven Kindern kann handlungsorientierte Pädagogik das effektivste Mittel möglicher Intervention sein.

Für metaphorisches Lernen müssen die Lebensumstände, Problemlagen und schädlichen Selbstkonzepte der Kinder und Jugendlichen abgebildet, „übersetzt" werden in motorische Aktionen. Hilfreich ist dafür vor allem die Sprache. Sprachliche Metaphern dienen als Bindeglied in diesem Prozeß.

Grundsätzlich können Metaphern in drei Formen für erlebnispädagogische Aktionen

eingesetzt werden:
1. als klassische Aktion selbst,
2. als sinngebende Einbettung,
3. als gezielte Entwicklung für ein bestimmtes Problem.



Vom Kartoffelanbau und von der Erlebnispädagogik

Chris Loynes

So machen es die Ureinwohner

Wenn Sie jemals in den Anden waren, dann haben Sie vielleicht diese Hügel aus kleinen Kartoffeln in allen Farben mit Schattierungen von gelb und orange bis blau und schwarz gesehen. Man läßt sie zum Trocknen im Freien, aufgestapelt unter den Dachtraufen der Bauernhöfe, wo die Hühner zwischen ihnen herumscharren und wo sie in der Abendsonne glänzen.

Seit Hunderten von Jahren haben die Menschen auf den alten Inkaterrassen Kartoffeln angebaut. Jeder Acker hat seine einzigartige Beschaffenheit durch seine Höhenlage, seine Ausrichtung, seine Erdmischung, seine Bewässerung, seine Entfernung vom Hof und durch vieles mehr. Die Bauern kennen diese feinen Unterschiede zwischen ihren Äckern aufs genaueste, sie lernten sie von ihren Vätern und Müttern und auch von vielen Jahren der Erfahrung durch die eigene Arbeit auf ihrem Land. Sie wissen, wie jeder Acker auf die Gegebenheiten der Jahreszeit und die wechselnden Wetter von Jahr zu Jahr reagiert. Sie wissen, welche Schädlinge wo auftreten werden und wie man sie bekämpft. Sie wissen, welche Sorten Saatgut man ausbringt und welche Ernte zu erwarten steht.

Die Zeit ist für sie der Zyklus der Jahreszeiten. Aber sie verstehen die Zeit zugleich als Spirale einer stetigen Verbesserung auf jedem Acker, die auf langwierige Muster klimatischen Wandels und auf Veränderungen der Bevölkerung und deren Bedürfnisse reagiert. Sie experimentieren ständig, um ihre Praktiken den Gegebenheiten anzupassen, und um mit den Mitteln, die ihnen zur Verfügung stehen, die bestmöglichen Ergebnisse zu erzielen. Sie besitzen ein detailliertes, beinahe unsichtbares Laienwissen von ihrer Arbeit.

Der Wissenschaftler tritt auf den Plan

Agrarwissenschaftler verfügten, sie könnten die Produktivität dieser Bauern erhöhen. Es ist nicht ganz klar, warum sie zu der Auffassung kamen, daß sie etwas zu verbessern hätten, da doch alle genug zu essen hatten. Trotzdem machten sie sich daran, zu pflanzen, um einen größeren Ertrag zu erzielen. Sie prüften das Land und die Ernte. Sie sammelten Informationen, die in Zahlen verwandelt und mit Grafiken veranschaulicht wurden.

Es gab Enttäuschungen. Meist dann, wenn sie versuchten, mit den Bauern zu reden. Sie waren überzeugt, daß sie ihnen nicht helfen wollten. Warum sonst würde ein Bauer einen Acker, der tiefer als viele andere lag, als den höchsten beschreiben? Sie verstanden die Verbindung der Umweltfaktoren nicht, die den Ertrag dieses Ackers so gering ausfallen

ließen, als sei er der am höchsten gelegene. Sie hatten kein Gespür für die intime Kenntnis, die jeder Bauer von seinem Land hatte. Sie verstanden etwas von Mitteln und Rangfolgen, Bodenminderwertigkeiten und Produktivitätskurven.

Bald wußten sie, welches die produktivste Sorte war, welches die besten Felder, welche Dünger man bräuchte, welche Investitionen man für die Bewässerung tätigen und welche neuen Geräte man einführen müßte. Die Verbesserungen begannen. Die Bauern verschuldeten sich, aber jahrelang stiegen die Erträge und alle, die schwerer als früher arbeiteten, bezahlten ihre Rechnungen, und niemand wußte mit den Überschüssen etwas anzufangen.

Das Land gibt auf

Schließlich sank die Produktivität des ausgelaugten Bodens und der erschöpften Bauern. Die Erträge gingen nach unten, die Ernten waren häufig von Krankheiten befallen und die Schulden blieben unbezahlt. Trotz aller Bemühungen der Experten sanken die Erträge unter den anfänglich erreichbaren Stand und fielen immer weiter. Plötzlich gab es Armut und Hunger. Die Experten gaben schließlich auf und behaupteten, daß man einem alten Hund eben keine neuen Kunststücke beibringen könne.

Es dauerte eine Generation, bis alles sich erholt hatte. In der Tat hatten viele Söhne und Töchter die Dörfer verlassen, um der Armut zu entkommen, nur um in der Armut und Hoffnungslosigkeit der Städte zu enden. Das Glied einer Kette war zerrissen, und an einigen Orten war das Laienwissen verlorengegangen.

Expertenwissen und Laienwissen

In diesem Beispiel waren zwei Wissenssysteme aufeinandergeprallt. Jedes deutet die Welt auf seine Weise. Eines beruht auf modernen wissenschaftlichen Prinzipien, das andere auf dem Wissen der Ureinwohner. Sie sind unvereinbar miteinander. Jedes kann einen Beitrag liefern, aber im Hinblick auf ein Verständnis des Landes kann nur ein Weg durchgehalten werden.

Der Erlebnispädagoge und das Laienwissen

Vielleicht haben Sie bereits eine Beziehung zwischen Ihrer Arbeit als Erlebnispädagog/innen und den „Experten" hergestellt. Wenn ich Schottland besuche, um dort auf die Berge zu klettern, dann können mir die Ortsansässigen meine Anwesenheit übelnehmen. Ich kann nicht erkennen, welchen Schaden ich verursache und trotz dieses Ressentiments weiterklettern. Die Rotwildherde, die an mir vorbeisprengt, bietet einen wunderbaren Anblick, wie sie in das benachbarte Tal hinabgaloppiert. Ich bin mit meinem Tag sehr zufrieden.

Der Förster flucht wieder, wenn das Wild von seinem Territorium vor dem erwarteten harten Winter auf weniger fruchtbare Weideflächen vertrieben wird. Er weiß, daß dies in diesem Herbst wieder und wieder geschehen wird, da die Kletterer häufiger kommen und diesen Weg zum Gipfel mögen. Jeder von ihnen wird den Berg mit dem Gefühl verlassen, ihn für sich allein gehabt zu haben. Doch er, der Förster, weiß es besser.

Wir vergessen nicht nur das angestammte Laienwissen über das Land. Jeder von uns hat ein Laienwissen über sein Verhältnis zu anderen Menschen. Als Pädagog/innen verlassen wir uns auf dieses Laienwissen, um unsere Vertrautheit und unser Verständnis mit jeder Person in jeder Situation herzustellen. Wir wissen schon, wie wir von der Person, die wir sind, zum Besten der Entwicklung der anderen den bestmöglichen Gebrauch machen können. Darin besteht die Rolle von Pädagogen.

Mit der zunehmenden Professionalisierung der Erlebnispädagogik entwickeln wir neues „Expertenwissen", um zu „verstehen" was wir tun. Wir gehen auf die Uni und zu Weiterbildungen, um diese Theorien zu „lernen". Wir lernen, sie dazu zu verwenden, unsere Erfahrungen und die unserer Teilnehmer/innen zu „verstehen", um unseren Beruf „auszuüben". Mit der Zeit vergessen wir unser Laienwissen in unserem Bestreben, unser neues Wissen zu demonstrieren, das uns das Recht verleiht, Seite an Seite mit unseren Kolleg/innen zu praktizieren.

Eine warnende Geschichte

Was soll das alles? Es ist für uns alle eine warnende Geschichte. In Zukunft werden wir professioneller werden müssen, um praktizieren zu dürfen. „Experten"wissen hat schon viel „Laien"wissen über Land und Menschen verdrängt. Aber noch ist nicht alles verloren. Ich glaube, daß wir uns als Berufsstand wie als Individuen dieses Verlusts bewußt sind und daß wir ihm widerstehen. Wir tun dies, weil einer unserer zentralen Werte in dem Gefühl besteht, das wir aus der intimen Kenntnis von Orten und Menschen beziehen. Das Gefühl, die Freude, diese Vertrautheit weisen uns einem Weg, um bei unserem Laienwissen zu bleiben.

Ich schreibe dies in der Absicht, dieses „Laien"wissen zu bezeugen, Ihr Vertrauen darin zu bestärken, Sie daran zu erinnern, wie wichtig Laienwissen und wie bruchstückhaft „Experten"wissen in unserer Arbeit ist.

Und es gibt ein paar einfache Dinge, um Ihr Laienwissen lebendig zu erhalten. Hängen Sie ihren Gedanken nach, spielen, experimentieren, erfinden Sie, seien Sie schöpferisch, so oft es möglich ist. So können Sie mit Ihrem „Gebiet" und ihrer „Gemeinschaft" in Berührung bleiben und nicht nur lernen, sie als Modelle und Testfälle zu begreifen.

Vielleicht sollten wir unsere Arbeit als Handwerk und nicht als Profession auffassen. Denn der Drechsler, der Glasbläser und der Kartoffelbauer haben den Bezug zu ihrer Vertrautheit mit ihrer Welt nicht verloren.

Literatur

Von do Ploeg, J.: Potatoes and Knowledge. In: Hobart, M. (ed.): An Anthropological Critique of Development. 1993, S. 209–227

Wynne, B.: May the Sheep Safely Graze? A Reflexive View of the Expert-Lay Knowledge Divide. In: Lash, S. et al. (ed.): Risk, Environment and Modernity. Sage 1996, S. 44–83

Techniken der unterstützenden Prozeßbegleitung

Simon Priest, Michael Gass

Definitionen

Lernen heißt, daß sich etwas in der Art und Weise verändert, wie die Menschen denken, fühlen oder handeln. Eigentlich ist jedes Lernen „Erfahrungslernen" insofern es auf einer bestimmten Art von Erfahrung beruht: ein Buch lesen, einen Film anschauen, bei einer Vorlesung zuhören. Damit Lernen jedoch zum echten Erfahrungslernen in unserem Sinn wird, müssen Elemente des Handelns, der Reflexion, des Transfers und der Unterstützung von außen hinzukommen.

Die kognitiven, emotionalen, spirituellen und physischen Lernbereiche des Menschen werden viel eher durch aktives Handeln angesprochen als durch passives Behandelt-Werden. Verbale oder nonverbale Reflexion über diese aktive Erfahrung steigert und verbessert das Maß, in dem ein Mensch lernt und sich verändert. Transfer findet dann statt, wenn der Lernprozeß oder die Veränderung aus der modular gesteuerten Erfahrung sich auch im wirklichen Leben dieses Menschen durchsetzt. Dies kann durch den Einsatz von Metaphern und Isomorphien verstärkt werden. Wenn man das Individuum dabei unterstützt, weiterhin so zu handeln, indem man ihm Zeit, Ressourcen und/oder Möglichkeiten zur Verfügung stellt, dann wird der Transfer aufrechterhalten, das Lernen verstärkt und der Widerstand gegen Veränderung herabgesetzt. Deshalb verstehen wir unter unterstützender Begleitung all das, was man vor, während oder nach der Aktivität tut, um direkt oder indirekt zu Handlung, Reflexion, Transfer und Unterstützung beizutragen.

Die unterstützende Prozeßbegleitung ist einer der Ecksteine, die man für den Bau der Mauer des effektiven erlebnispädagogischen Leitungshandelns braucht.

Sechs Generationen unterstützender Prozeßbegleitung
Die Techniken der unterstützenden Prozeßbegleitung im Erfahrungslernen haben sich aus mindestens sechs verschiedenen, aufeinander aufbauenden Richtungen entwickelt. Frühere Leitungsstile haben die nachfolgenden aus sich hervorgebracht. Diese Stile der unterstützenden Prozeßbegleitung können nach der Reihenfolge ihres Auftretens und nach dem Grad ihrer Subtilität in verschiedene Kategorien unterteilt und jeweils etwa einem Jahrzehnt zugeordnet werden.

1940–1950	*Die Erfahrung für sich sprechen lassen*	*„Lernen und Handeln"*
1950–1960	*Für die Erfahrung sprechen*	*„Lernen, indem man etwas erklärt bekommt"*
1960–1970	*Nachbesprechung der Erfahrung*	*„Lernen durch Reflexion*
1970–1980	*Vorwegnehmendes Deuten der Erfahrung (durch direkte Methoden)*	*„Lenken durch Reflexion"*
1980–1990	*Einrahmung der Erfahrung (durch isomorphe Methoden)*	*„Verstärkung in der Reflexion"*
1990–2000	*Vorwegnehmende Deutung der Erfahrung (durch indirekte Methoden)*	*„Rückwendung vor der Reflexion"*

Betrachten wir diese sechs auseinander hervorgehenden Techniken der unterstützenden Begleitung am bekannten Beispiel des sogenannten „Spinnennetzes", einer Problemlösungsaufgabe für Gruppen. (Das Spinnennetz wird mit einem Kletterseil zwischen zwei vertikalen Pfosten aufgebaut, so daß es wie ein riesiges Gitter aussieht. Die Öffnungen müssen groß genug sein, damit eine Person durchpaßt. Regeln: Die Gruppenmitglieder sollen von einer Seite auf die andere gelangen, ohne das Seil zu berühren. Wird das Netz berührt, wacht die Spinne auf, beißt zu und man muß von neuem beginnen. Eine wiederholte Berührung führt dazu, daß die ganze Gruppe zurück muß.)

1. Bei der Version, bei der die Leitungsperson die Erfahrung für sich sprechen läßt, würde sie nach Abschluß des „Spinnennetzes" keinen Versuch machen, irgend etwas zu bewußten Erkenntnissen in Bezug auf die Erfahrungen mit der Übung „Spinnennetz" beizutragen. Wenn sie irgendwelche Bemerkungen macht, dann könnten diese sich etwa darauf beziehen, wieviel Spaß die Übung doch gemacht habe. Die Gruppe würde ermutigt weiterzumachen und die nächste Übung auszuprobieren. („Das war super! Gut gemacht! Jetzt probieren wir mal was Neues aus!")

2. Bei der Leitungsform, bei der die Erfahrung vom Trainer gedeutet wird, würde dieser nach der Aktivität der Gruppe Rückmeldung über ihr Verhalten geben: was sie gut gemacht hätten, woran sie noch arbeiten müßten, was sie aus der Übung gelernt hätten. Beispiele für solche Äußerungen könnten etwa so lauten: „Ihr habt gelernt zusammenzuarbeiten, indem ihr eure Aufgabe erfolgreich zu Ende gebracht habt. Eure Kommunikation läuft noch schlecht, alle reden, niemand hört zu, wenn jemand anders eine Idee hat. Das gegenseitige Vertrauen wächst offenbar, da niemand Probleme damit hatte, von den anderen hochgehoben zu werden. Hättet ihr einen Koordinator bestimmt, dann wäre es noch besser gelaufen".

3. Bei der nachträglichen Reflexion würden die Trainer/innen nach Beendigung der Übung eine Gruppendiskussion in Gang setzen, die auf Details, Analysen und eine abschließende Beurteilung des Verhaltens eingeht. Beispielhafte Fragen dieses Leitungstyps könnten lauten: „Was ist passiert? Welche Wirkung hatte das? Wie hast du dich dabei gefühlt? Was hast du daraus gelernt? Welche Aspekte dieser Aktivität stellen eine Metapher für etwas in deinem Leben dar? Was willst du in Zukunft anders machen?"

4. Beim vorwegnehmenden Deuten würden die Leitungspersonen das „Spinnennetz" mit den gleichen organisatorischen Vorbemerkungen wie gewöhnlich (siehe oben) einleiten und anschließend eine Reihe von Fragen stellen, um die Lernbereitschaft schon vor der Aktivität auf bestimmte Aspekte zu konzentrieren. „Was denkt ihr, was ihr aus dieser Aktivität lernen könnt? Warum ist Lernen so wichtig? Wie könnte euch das Gelernte in eurem zukünftigen Leben helfen? Könnt ihr euch von früheren Übungen her daran erinnern, worauf jede/r von euch in solchen Situationen achten wollte?"

5. Wenn man die Übung dagegen in einen isomorphen Rahmen versetzt, würden die Trainer/innen die Übung mit solchen Begriffen einführen, die parallele Strukturen zwischen der Aktivität und der entsprechenden Lebenssituation der Teilnehmer/innen herstellt. Beispielsweise bei einer Gruppe, die im Versand eines Warenlagers beschäftigt ist, könnte das „Spinnennetz" zu einem Verteilersystem (Netz) werden, durch das die Waren und Dienstleistungen (Teammitglieder) vom Warenhaus (eine Seite des Netzes) zu den vielen Filialen des Kunden (andere Seite) geschickt würden. Der Versand geschieht immer nur durch jeweils einen Kanal (Öffnungen), und Störungen im Betrieb (Berührung der Seile) fügt den Waren und Dienstleistungen Schaden zu, was bedeutet, daß sie im Warenlager nachbearbeitet werden müssen. Wenn der Kunde absichtlich unzulängliche Waren und Dienstleistungen zugestellt bekommt, wird die ganze Kollektion zurückgesandt und der Anbieter muß alles überarbeiten und neu ausliefern.

Metapher: „Behindert!“

Von der Last einer Metapher und der Lust auf neue Bilder – Erlebnisorientierte Sonderpädagogik bei Jugendlichen mit (mehrfachen) Behinderungen

Jochen Riehl

Ich möchte im ersten Teil einige Gedanken zugrunde legen, die einen Bogen spannen vom Leitthema des Kongresses „Die Macht der Metaphern“, zu meinem Thema, der Sonderpädagogik bei Jugendlichen mit mehrfachen Behinderungen. Der zweite Teil stellt die Umsetzung eines erlebnisorientierten sonderpädagogischen Konzepts dar. Falls Sie denken, daß Sie jetzt weiterblättern sollten, weil Sie dazu nichts zu sagen haben, kann ich Sie beruhigen: Jede und jeder von uns hat dazu etwas zu sagen, denn jede und jeder hat Bilder dazu im Kopf, wenn sie vielleicht auch nicht so gern herausgenommen und angeschaut werden. Zunächst möchte ich Sie deshalb bitten, sich mit einer kleinen Übung für die Thematik zu erwärmen.

Ein Test

Schließen Sie die Augen und öffnen Sie aus Ihrem Gedächtnisregal den „Bildband: Behindert“. Schlagen Sie auf – eines von etwa vier Kapiteln:

- Vielleicht haben Sie Glück und sehen in einem Kapitel „Prominente“ so bewundernswerte Beispiele wie Oppositionschef Wolfgang Schäuble, vielleicht den begnadeten polio-gelähmten Saxophonisten Klaus Kreuzeder, Superman-Darsteller Christopher Reeves, inzwischen vom Pferd gestürzt und atemgelähmt, den zerebral schwer erkrankten Extrem-Physiker Stephen Hawking oder Joachim Deckarm, den verunglückten Handball-Star. – Diese Bilder vermitteln Leitbilder von Idolen, von Menschen, die ihr Leben meistern – trotz alledem (und nicht von Geburt an).
- Vielleicht sehen Sie in einem zweiten Kapitel märchenhafte Kinobilder aus „Jenseits der Stille“, „Rain-Man“, „Am achten Tag“ oder gar „Forrest Gump“. Vielleicht sehen Sie hier auch schick und drollig rausgeputzte Kinder auf Benetton-Werbeplakaten. Oder Sie haben das Glück und Sie sehen einen schönen Werbespot der Aktion Sorgenkind. Metaphern: „Behindert!“. – Hier stehen Bilder für tieferes Verständnis von Menschlichkeit, Liebenswürdigkeit, emotionale Wärme gerade aufgrund einer Behinderung.
- Vielleicht sehen Sie in einem dritten, tragischen Kapitel deprimierende Bilder von Kindern aus der Umgebung von Tschernobyl, von Kindern aus Kriegsgebieten, aus verminten Landstrichen. Vielleicht sehen Sie „curiose Sensationen“, siamesische Zwillinge, einen buckeligen Glöckner oder einen düsteren Zwerg. – Diese Bilder rücken Behinderung in die Nähe vom Super-GAU, in die Nähe von Unheil, Katastrophe, Tod, Geißeln der Menschheit. Mancher denkt dabei: „Lieber tot als behindert“.

- Vielleicht haben Sie tatsächlich einen persönlichen Kontakt und können – viertens – ein Kapitel „Alltag“ öffnen: Sehen Sie einen nahen Menschen, der durch Alter und Krankheit behindert wurde; einen Nachbarn oder Kollegen, der durch Unfall ein ‚Reha-Fall‘ wurde; ein Kind in der Nachbarschaft, das jeden Tag mit einem Sonderbus morgens abgeholt und am späten Nachmittag nach Hause gebracht wird? – Mit den Bildern kommen Ihnen Begleitgedanken an Belastung, Begrenztheit, Schrecken, Ballast, Leid, Hilfebedürftigkeit, Abhängigkeit oder Stagnation.
- Vielleicht sehen Sie etwas ganz anderes aufgrund persönlicher Begegnung. Vermutlich sehen Sie immer wieder einen Rollstuhl, das ewige Symbol für die mächtige Metapher: „Behindert!“, und Sie verbinden damit vielleicht die ebenso ewige Marterpfahl-Metapher von einem Menschen, der für immer „an den Rollstuhl gefesselt“ bleibt.

In der Regel wirken all diese Bilder emotional, rufen mehr oder weniger Mitgefühl, Irritation oder Ablehnung hervor. Als Zumutung empfunden wirkt die Anwesenheit von Menschen mit Behinderung am Urlaubsort u. U. „erholungsmindernd“; eine Wohngemeinschaft behinderter Menschen in der Nachbarschaft senkt die Grundstückspreise, wirkt also „wertmindernd“ (nachzulesen in Urteilen deutscher Gerichte am Ende des Zwanzigsten Jahrhunderts). Eine sympathisch gemachte Werbekampagne setzt auf Provokation: „Man bedient sich nicht dieser armen Kinder, um seine Pullis besser zu verhökern!“ – so empört sich manche irritierte Seele angesichts der Benetton-Propaganda, die wirklich intelligent eine doppelte Moral sich selbst enttarnen läßt. Ausgezeichnete, einfühlsame Filmemacher greifen ebenso bewußt nach den Stoffen, die fremd und ganz anders sind, und verweben sie zu anrührenden, schönen und aufklärerischen Bildern. Sie schaffen damit (märchenhafte) Gegen-Bilder, vermitteln neue, positivere Sichtweisen, die beim einen oder anderen Betrachter Eingang finden in das heimliche Buch der Bilder und zu Metaphern werden als Stoff für die tief sitzenden Einstellungen.

Mächtige Metaphern?

Wenn wir hier schon von der „Macht der Metaphern“ reden: Gibt es eine mächtigere Metapher? Von 15 Embryonen, die mit der Diagnose „Muskeldystrophie“ belegt werden, kommt nur einer noch zur Welt. Vorgeburtliche Diagnostik macht’s möglich, daß die Macht der gesellschaftlichen Metapher: „Behindert!“ zum Tragen kommt. Die besondere Daseinsform betroffener junger Menschen (sie haben in aller Regel eine sehr begrenzte Lebenserwartung) wird nahezu ausradiert, der Lebenswert, der Sinn solchen Lebens verdrängt: Lastende Macht der Metapher: „Behindert!“, sie schürt die Angst, ein Kind mit so drohender Behinderung auf die Welt zu bringen, ins eigene Leben aufzunehmen. Die Phantasie, damit auch (gut/besser/bunt/zufrieden) leben zu können, scheint kaum vorzukommen.

Eine Behinderung ist immer zu einem bestimmten Grad harter Fakt. (Hier über die Vielfalt der Möglichkeiten zu sprechen, was Behinderung alles sein kann, würde den Rahmen sprengen; dafür gibt es reichlich Fachliteratur.) Die Beeinträchtigung aufgrund einer Behinderung wird grundlegend die Entwicklung mitbestimmen. Darüber hinaus ist sie das Resultat von Interpretationen: Was ist möglich, was muß verhindert werden, was darf nicht unterlassen werden, was ist unmöglich …? Die Antworten darauf geben Ärzte, Krankenkassen, Volkswirtschaftler, Sozialhilfeverwaltungen, Kultus- und Finanzminister, Therapeuten, Lehrer, manchmal auch Seelsorger. Es sind Nachbarn, Großeltern, Onkel und Tanten, die Leute auf der Straße, die solche Fragen verpacken mit Emotionen und Beteuerungen des Schreckens und Bedauerns.

Die diese Fragen stellen, stellen müssen, sind in der Regel nicht darauf vorbereitet: Es sind die Eltern eines Kindes, das mit einer Diagnose belegt wurde, an die sich die „Prognose: Behindert" anheftet, untrennbar verbunden mit den gesellschaftlich vermittelten Bildern, der Metapher: „Behindert!"– vielleicht noch angemessener: dem Stigma: „Behindert!". Unbestritten: Eine Behinderung wird immer mehr oder weniger schroff das Leben bestimmen. Untersuchungen, Operationen, Medikamente, Pflegebedürftigkeit, Bewegungseinschränkung, Lernschwierigkeiten, Probleme des schulischen und beruflichen Werdegangs – die Liste ließe sich fortsetzen. In kaum einem Land der Welt ist das System der Hilfen so differenziert, in kaum einem Land ist aber auch die Erwartung an die Eltern, als Co-Therapeuten und „Behinderungs-Manager" mitzuspielen und zu funktionieren, vergleichbar hoch. Über die Sorgen hinaus, die ohnehin da sind und sein müssen, macht man sich Sorgen. Einen anderen Teil der Sorgen macht die Diagnose, noch einen Teil der Sorgen macht die Tatsache, daß in jedem Säugling und Kind ein großes Geheimnis steckt, das große Rätsel: Wie wird es sich entwickeln? Welche Möglichkeiten, Begabungen, Energien stecken in ihm, welche wird es zur Entfaltung bringen? Welche Hoffnung wird sich erfüllen, welche Erwartung belastend scheitern? Welche Grenzen sind ihm gesetzt, welche kann es überwinden?

Der Satz aus dem Mund eines Arztes: „Ihr Kind wird niemals laufen lernen" – sicher nicht oft leichtfertig ausgesprochen – wird Bilder aufrufen, Vorstellungen davon, was dies zu bedeuten haben wird: Die Metapher: „Behindert!" tritt auf die Bühne des Bewußtseins, und ein langer, spiraliger Prozeß der Verarbeitung beginnt (beschrieben von Erika Schuchardt 1987). Dieser Prozeß kann gelingen. Es gibt viele Beispiele von Familien, die mit Gelassenheit und Zuversicht das Beste aus jeder Situation machen und damit glücklich leben. – Es gibt auch viele Familien, die dem Druck der Krise nicht standhalten und auseinandergehen, mit mehr oder weniger Porzellanschäden in den Seelen.

Aikido als Metapher synergetischer Konfliktregulation

Peter Schettgen

Konflikt und Kampf in Organisationen

Etymologisch läßt sich der Begriff „Konflikt" auf das lateinische „confligere" zurückführen, das soviel wie „aufeinandertreffen" bzw. „aneinandergeraten" bedeutet. Der Wortstamm, der auch in ähnlichen Begriffen wie „Kollision", „Konfrontation" oder „Kontroverse" enthalten ist, weist damit eine doppelte Sinngebung auf: einerseits im „con" die Tatsache des „Zusammenkommens" (wie z.B. beim „Konvent"), andererseits im „fligere" den Sachverhalt des Gegeneinanderstoßens. Mit „Konflikt" ist also offenbar eine besondere Art der Zusammenkunft gemeint, bei der es zu Reibungen oder Störungen kommt. Dieser Kerngedanke wird in folgender Konfliktdefinition abstrakt zum Ausdruck gebracht: „Konflikt ist einfach ein Interferenzmuster von Energien"(Crum 1988, S. 49). Typologische Ordnungsversuche zielen seit jeher darauf ab, diejenigen Ebenen und Parteien zu spezifizieren, die „energetisch" in den Konflikt involviert sind und infolge dessen zusammenprallen: Als Konfliktebenen werden im allgemeinen Denken (Kognition), Fühlen (Affekt), Wollen (Motivation) und Handeln, als Konfliktparteien Individuum, Gruppe, Organisation, Gesellschaft und Kultur unterschieden. Ebenen und Parteien eröffnen als zwei unabhängige Dimensionen ein Mehrfelderschema mit einer unüberschaubaren Menge an Konfliktpotentialen, weil die einzelnen Felder im Prinzip beliebig miteinander kombinierbar sind und Konflikte nicht nur innerhalb, sondern auch zwischen den Ebenen bzw. Parteien auftreten können. Für die Betrachtung sozialer Konflikte ist allerdings hauptsächlich der Übergang von einer individuellen zu einer interpersonellen (Gruppen-) Konstellation interessant. Konflikttypen, die in diesem Zusammenhang immer wieder genannt werden, sind kognitiver Konflikt (Denken: „Meinungsverschiedenheit"), Beziehungskonflikt (Fühlen: „die Chemie stimmt nicht"), Interessen- oder Zielkonflikt (Wollen: „der eine 'Hü', der andere 'Hott'") und Mittel- sowie Verteilungskonflikt (Handeln: „widersprüchliche Vorgehensweisen oder 'Gerangel' bei der Aufteilung des 'Kuchens'").

Organisationen zeichnen sich dadurch aus, daß sie in intro- und extroverser Richtung ein Herrschaftsverhältnis errichten, um die Erwartungstreue des sozialen Handelns ihrer Akteure sicherzustellen (vgl. Schettgen 1999): Introvers werden die Beschäftigten beispielsweise so sanktioniert oder diszipliniert, daß sie den Primat ökonomisch-rationalen Handelns anerkennen und sich dem Zwang zur Kooperation fügen; extrovers liegt Organisationen an der Beherrschung des Marktes, indem Konkurrenten verdrängt und Absatz- bzw. Erwerbschancen durch die Schließung von Chancen monopolisiert werden. Die Erfahrung zeigt, daß die organisatorische Kontrolle regelmäßig auf den Widerstand

der betroffenen (kollektiven) Akteure trifft und so Kampfsituationen erzeugt. Beim Kampf sollen Konflikte durch die Etablierung von Kontrollbeziehungen gelöst werden, die ihrerseits jedoch Widerstand provozieren und damit zur Konflikteskalation oder -verhärtung beitragen. Die Konfliktlinien verlaufen dabei nicht nur diametral entlang des fundamentalen Interessengegensatzes zwischen Kapitaleignern und Beschäftigten bzw. zwischen den konkurrierenden Organisationen, sondern fächern sich in eine komplexe Vielfalt von Kampfbeziehungen auf, die mit mikropolitisch-strategischen Verhaltensweisen korrespondieren (vgl. z.B. Phänomene wie Ressortegoismus, Mobbing, ruinöser Preiswettbewerb). Folgende Merkmale kennzeichnen Kampf als einen Modus der Konfliktbearbeitung: Konflikte werden als Nullsummenspiele gesehen (Sieg oder Niederlage); der Sieg entwickelt sich zum überwertigen Motiv, wodurch sachliche Erwägungen in den Hintergrund treten; die Anwendung von Gewalt und Aggression ufert aus; die sozialen Beziehungen werden durch Angst und Mißtrauen nachhaltig geschädigt.

Konfliktmanagement

Wie empirische Untersuchungen (Witt, Witt 1993; Regnet 1996) und Fallbeispiele zeigen, neigen ManagerInnen unseres Kulturkreises dazu, machtvoll zu agieren und ein aktives, durchsetzungsorientiertes Konfliktverhalten zu favorisieren (vgl. den Kampf von VW vs. GM oder gegenwärtig den der Kabelnetzbetreiber, den man über die Tagespresse verfolgen kann). Alternative Optionen der Konflikthandhabung werden im Verhältnis zum „Kampf" viel zu wenig gesehen und/oder genutzt. Ein bewußt praktiziertes Konfliktmanagement setzt aber die Entscheidung über potentielle Wahlmöglichkeiten nicht nur voraus, sondern erfordert sie geradezu, weil Kampf das kooperative, koordinierte und koodinierende Handeln in Organisationen beeinträchtigt. Konfliktmanagement bedeutet demnach, einen Konflikt so zu steuern, daß die Wahrscheinlichkeit eines konstruktiven Verlaufs zunimmt und das Ausmaß an schädlichen (Neben-)Wirkungen auf ein Minimum reduziert wird. Die folgenden Einstellungen scheinen eine konstruktive Konfliktaustragung zu unterstützen:

- *Konflikt ist weder gut noch schlecht, er ist einfach (natürlich, normal, allgegenwärtig).*
- *Nicht jeder Konflikt gleicht einem Nullsummenspiel (wer gewinnt z.B., wenn Regen und Fels gegeneinander arbeiten, um Landschaften entstehen zu lassen?).*
- *Konflikte sind hervorragende Gelegenheiten, Veränderungen vorzunehmen.*
- *Man kann von anderen Kulturen lernen, um eine produktive Streitkultur zu entwickeln!*

Konfliktregulation durch Aikido

Die fernöstlichen Kampfkünste sind vor etwa 3000 Jahren aus den alten indischen Tempeltänzen entstanden. Zen-buddhistische Wandermönche haben ihre tänzerischen Bewegungskünste zu einem System der Selbstverteidigung ausgebaut, um sich auf diese Weise vor vagabundierenden Straßenräubern und Soldaten schützen zu können. Sie

gründeten in China etwa um 500 n.Chr. das bekannte Shaolin-Kloster und bereiteten damit den Boden für die Kultivierung ihrer Kampferfahrungen. Das Shaolin-Kung Fu diente den Mönchen hauptsächlich zur körperlichen Ertüchtigung und Gesunderhaltung, um den strapaziösen Meditationssitzungen gewachsen zu sein. Von hier aus wurden die Grundformen der Kampfkunst weiter nach Japan transportiert und vor allem im Mittelalter zu militärischen Zwecken verwendet: Das Bu-jutsu (als Jujutsu, Aikijutsu, Kenjutsu usw.) wurde zum Sammelbegriff einer Reihe von Methoden, die hauptsächlich als „Handwerkszeug" galten, um die Arbeit auf dem Schlachtfeld effektiv zu verrichten. Erst infolge der Einführung von Schußwaffen und einer etwa 200 Jahre währenden Friedensepoche besann man sich danach wieder stärker auf die zen-philosophischen Grundlagen der Kampfkunst, die dadurch zu einem Weg der Selbsterkenntnis (= Bu-do, als Judo, Karatedo, Kendo usw.) sublimiert wurde. Vor diesem Hintergrund ist auch die japanische Kampfkunst Aikido zu sehen, die in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts von Morihei Uyeshiba (1883-1969) begründet wurde. Aikido stellt ein Prinzip der Lebensführung („Do") dar, das die vitale Energie („Ki") des Menschen in dreifacher Hinsicht in Einklang („Ai") bringen will: Harmonie zwischen dem menschlichen Organismus und den Naturgesetzen (Hebelkräfte, Schwerkraft usw.), zwischen den geistig-seelischen und körperlichen Vorgängen und schließlich zwischen den Menschen als sozialen Individuen. Aikido versteht sich weder als Tanz (keine freundliche Aufforderung zur gemeinsamen Bewegung, keine abgesprochene Choreographie) noch als Sport (kein „höher, schneller, weiter") noch als Selbstbehauptung (kein Sieg auf Kosten der Niederlage anderer). Besondere Kennzeichen des Aikido sind in Abgrenzung von anderen Kampfkunst-Disziplinen:

- *daß die Übungen keinen bestimmten Nutzen verfolgen, sondern Selbstzweck sind: man übt, um zu lernen, wie man lernt;*
- *daß Entwicklung statt Leistung angestrebt wird: Leistung ist das „Abfallprodukt" beständigen Übens, das von Personen jedweden Geschlechts und Alters vollzogen werden kann;*
- *daß es keine (Wett-)Kämpfe gibt: Gürtelfarben, Pokale oder sonstige Ehrungen sind nicht zu gewinnen, weil Kampf als die schlechteste der denkbaren Lösungen für zwischenmenschliche Konflikte angesehen wird;*
- *daß sich alle Aikido-Praktizierenden als AnfängerInnen verstehen: Jeder übt mit jedem, ohne Rücksicht auf das Ausmaß an Erfahrung und Fertigkeit; Graduierungen dienen allein der Rückmeldung über den jeweils erreichten Entwicklungsstand.*

Aikido ist eine kreative Form der Gestaltung lebendiger, zwischenmenschlicher Beziehungen, die auf Ausgeglichenheit und Balance beruhen (vgl. Oberg 1991). Die Anwendung des im Aikido enthaltenen Bildungsprogramms erschöpft sich nicht im Übungsraum, sondern wird erst durch den Transfer in die alltägliche Praxis sinnvoll realisiert (Schettgen 1998a). Die Umsetzung der Aikido-Methode eignet sich besonders als Antwort auf unprovozierte, offene (physische und/oder verbale) Angriffe; als Bestandteil des Konfliktmanagements können die Aiki-Prinzipien sowohl bei intrapsychischen Konflikten

Die Sprache der Natur

Anke Schlehufer

„Wird nicht der Fels ein eigentümliches Du, eben wenn ich ihn anrede?" (Novalis)

„Die Sprache der Natur" ist ein sehr weites und daher schwieriges und doch grundlegend wichtiges Thema für uns Pädagog/Innen, die mit Menschen in und mit der Natur arbeiten. Denn Naturerfahrung ist keine Selbstverständlichkeit mehr, die Bedeutung von Naturerleben für die Gesundheit und die Zukunft von Mensch und Natur umstritten und wenig erforscht (vgl. Gebhard 1994). Für die PraktikerInnen der Naturerlebnispädagogik mögen die erlebbaren Wirkungen Begründung genug sein. Doch eine fundierte Fachdiskussion, in der Natur weder zum romantischen Allheilmittel noch zur attraktiven Hintergrundkulisse noch zur überlebensnotwendigen Ressourcenquelle degradiert wird, erscheint notwendig, damit die Naturerlebnispädagogik in ihrer Bedeutung ausreichend gewürdigt und langfristig gefördert wird. Allerdings kann der vorliegende Beitrag höchstens einen Einstieg in das facettenreiche Thema leisten. Die folgende Bandbreite der Meinungen möge, schlaglichtartig zusammengefaßt, als Gerüst dienen:

- *Die Natur sagt uns gar nichts. Das was wir Natur nennen, ist nur ein Konstrukt und eine Projektion unserer Vorstellungen. Nur der Mensch ist zum Dialog fähig.*
- *Die Natur schweigt. Aber wir können sie in ihrer Existenz durch ihre Widerständigkeit erfahren.*
- *Die Sprache der Natur ist die Sprache der Stille. Nur wenn wir uns ihr öffnen und bereit sind, uns auf sie einzulassen, zu lauschen, zu staunen, kann die Natur uns etwas offenbaren.*
- *Die Sprache der Natur ist die Sprache der Seele. Innere und äußere Natur entsprechen sich.*
- *Wenn wir der Natur als Führerin folgen, werden wir niemals irregehen. Wir müssen lernen, ihre Sprache zu verstehen und unser Leben im Einklang mit ihren Prinzipien zu gestalten, wenn wir als Menschheit überleben wollen.*

Die Natur sagt uns gar nichts...
klingt für mich als Naturerlebnispädagogin zunächst provokativ. Sicher gibt es Menschen, die so naturentfremdet und kommerziell orientiert sind, daß sie z.B. einen Wald nur noch als Festmeter Holz wahrnehmen und ihnen die Natur nichts sagt, weil sie keinerlei Beziehung zu ihr haben. Aber zu behaupten, daß die Natur niemand etwas sagt? Es ist durchaus wichtig, darauf aufmerksam zu machen, daß das, was wir Natur nennen, zunächst unsere Vorstellung von ihr ist. Bedeutend ist auch die erkenntnistheoretische Frage, was das letztendlich ist, was wir wahrnehmen und erkennen können – eine Frage, alt wie die Menschheit und ungelöst. Auf jeden Fall kann ich mich der Meinung anschlie-

ßen, daß die Vorstellungen, inneren Bilder, die Metaphern und Assoziationen, die wir von Natur haben und verwenden, letztendlich unsere Beziehung zur Natur beschreiben. Sie sind Ausdruck des Zeitgeistes und im Laufe der Kulturgeschichte einem Wandel unterworfen (vgl. Röhle 1998, S. 189).

Die Aussage „Die Natur sagt uns gar nichts" hat einen weiteren bedeutsamen Aspekt: Sie will davor warnen, Natur als normativen Bezug zu nehmen. Die Natur ist weder gut noch böse und sagt uns auch nicht, wie wir handeln sollen. Sie ist einfach. Die Natur ist das „Geborene", das „Ursprüngliche", die „natürliche, von Geburt an gewachsene Besonderheit eines Lebendigen", die „Wesensart eines Seienden, wie es sie vom Ursprung her besitzt", der „technisch unberührte Zustand des Kosmos", „die innere Wirkgesetzlichkeit der im Kosmos vorhandenen Kräfte" (Duden-Lexikon 1964). Wir können nun die Position einnehmen, daß das, was ist, anzuerkennen ist, eben weil es ist. Das, was von Natur aus da ist, muß einen Sinn haben, sonst wäre es nicht. Diese Position besagt allerdings noch nicht, daß die Natur uns auch sagen würde, was wir sollen. Ich stimme zu, daß dies ein nicht ungefährlicher „naturalistischer Fehlschluß" wäre (vgl. Birnbacher 1997, S. 217-241). Den ethischen Diskurs über unser Tun und Unterlassen können wir nicht mit der Natur führen und die Verantwortung dafür, wie wir Kultur gestalten und wie wir mit der Natur umgehen, tragen wir selbst.

Für die Pädagogik ergibt sich aus meiner Sicht, daß es eine zentrale Aufgabe ist, das Gespräch über unsere Beziehungen zur Welt anzuregen und damit an ein Grundbedürfnis jedes Menschen anzuknüpfen, sich über existentielle Fragen und Wertorientierungen auszutauschen. Bewährt hat sich die Methode des „alltagsphilosophischen Gesprächs" von Helmut Schreier. Ein Anlaß ist leicht bereitgestellt: Naturgegenstände, ein Gedicht, die aktuelle Jahreszeit. Wichtig ist es dann, Fragen zu stellen, die nicht so leicht naturwissenschaftlich zu beantworten sind, z.B. „Was ist das Tote an der Natur?" angesichts eines Herbstblatts. Solche Fragen regen das Gespräch über Natur, Ästhetik, Sinn und Ethik an. Natürlich gilt es dabei, die Vielfalt der persönlichen Erfahrungen, der Sinnbilder, Metaphern und symbolischen Bedeutungen, die jeder Mensch für sich mit Natur verbindet, mit Respekt anzuschauen und wertzuschätzen. Es ist aufschlußreich zu betrachten, was uns unterscheidet und was uns aber auch alle verbindet.

Die Natur schweigt...
doch das bedeutet nicht, daß sie nicht existiert. Wir erfahren sie, auch wenn sie nicht zu uns spricht, darin, daß sie uns Widerstand leistet, daß sie sich unserer Verfügbarkeit entzieht (Vgl. Dünne/Kreuzinger 1998). Diese Widerständigkeit, dieses Eigenleben der Natur erfahren wir am konkretesten am eigenen Leibe. Auch unser Leib „schweigt" meistens, insofern er für uns so selbstverständlich funktioniert, daß wir ihn kaum noch wahrnehmen. Und doch ist seine Existenz als unabhängiges und von uns nicht konstruiertes Sein in rhythmischen Abständen erfahrbar, sobald ein inneres Ungleichgewicht entsteht: wir haben Hunger, Schmerzen, sind müde etc. Auch unsere innere Natur entzieht sich unserer Verfügbarkeit.

Die Natur schweigt und mit diesem Schweigen können sich auch dunkle Abgründe auftun. Die Begegnung mit dem Schweigen der Natur ist die Begegnung mit dem „Anderen", dem Fremden, dem Geheimnisvollen, Unbenennbaren, Unbestimmbaren. Es ist auch die Erfahrung des Getrenntseins, des Zweifels. Man denke nur an das „eiserne Schweigen des Berges", das viele Bergsteiger im verzweifelten Kampf um ihr Leben bei einem Wettersturz am Berg empfinden. Wenn einen der Zweifel am Sinn der eigenen Existenz überfällt, mag man sich durch das Schweigen der Natur und ihre fehlende Anteilnahme am eigenen Schicksal noch tiefer entzweit und verlassen fühlen. Und doch kann dabei die Erfahrung der Widerständigkeit, des Eigenseins der Natur wiederum eine Heilende sein: Es gibt etwas Anderes, Mächtiges, das unabhängig von mir existiert. Was ist dieses Andere, diese Natur, die mich anschweigt, dieses Fremde, dem ich mich bisher vielleicht nie bewußt zugewendet habe und das sich meinem Verstehen und meinem Wollen völlig entzieht? „Vielleicht liegt der Zugang zur Spiritualität nicht hinter dem Tor des Verschmelzens und Einswerdens mit der Natur, sondern jenseits der Pforte der Fremdheit, jenes unauflösbaren Anderen, das sich nicht vereinnahmen und nicht unseren Zwecken subsumieren läßt. Es ist das Beunruhigende, das mir und meinen Sinngebungen Entgegenstehende. Es ist das Antlitz des Anderen." (Schreier 1995, S. 181). In dieser Hinsicht sind die erlebnispädagogisch geförderten Erfahrungen elementarer Naturkräfte, gerade auch mit ihren abweisenden, befremdenden, zerstörerischen und furchterregenden Aspekten von großer Bedeutung. Sie sind nachhaltig prägend, regen zum Fragen und Infragestellen an und können Ehrfurcht vor der Natur wie auch, als Kontrasterfahrungen, Dankbarkeit fördern.

Die Sprache der Stille...
ist nicht stumm. Wenn es mir gelingt, meine lauten Gedanken, Meinungen, Vorstellungen zum Schweigen zu bringen, in meinem weltergreifenden Wollen innezuhalten und ich mich mit allen Sinnen öffne, kann mir die Stille der Natur etwas offenbaren. Zielloses Umherstreifen, zweckfreies Schauen, vorbehaltloses Lauschen öffnet Räume. „Die Magie, der Zauber der Natur lockt unsere Wahrnehmung heraus aus der gewohnten Verhaftung mit unseren Vorstellungen, Phantasien und Gedanken. Es entsteht eine Bewegung von innen nach außen, wir beginnen zu schauen, zu horchen und zu staunen: die Welt ist voller Wunder." (vgl. Sachon 1998)

Es hat eine besondere Qualität, Natur nur wahrzunehmen und zu beschreiben, ohne gleich einen Sinn überzustülpen. Dem, der sich mit Interesse der Natur zuwendet, öffnet sich eine faszinierende Vielfalt der Ausdrucksweisen des Lebendigen, der Möglichkeiten, die Anforderungen des Daseins zu bewältigen. Dem Schauenden zeigt die Natur unerschöpfliche Variationen der Schönheit. Der Lauschende nimmt wahr: Die Stille der Natur ist voller verschiedener Klänge und Harmonien. Die in der Stille erst mögliche Beobachtung eines einfachen und gleichsam faszinierenden Phänomens mag einen Schlüssel zum Geheimnis des Seins liefern: Ohne Resonanz kein Ton. Um einen Ton wahrnehmen zu können, müssen wir zum Resonanzkörper werden. Erst im Freiraum, den die Stille öffnet, können Klänge Widerhall finden. Erst in der Hingabe an das Andere kann Begegnung geschehen.

Von der mächtigen zur pädagogischen Metapher

Geschichten als Element der Erlebnispädagogik

Jutta Schlich

Der metaphorische Ansatz bei Outward Bound kann als eine Art Synthese der beiden Vorgängermodelle aufgefaßt werden: Nachdem das grenzenlose Vertrauen auf einen automatischen Lernprozeß (The mountains speak for themselves) in grenzenlose Skepsis umgeschlagen und mittels gesprächstherapeutischer Methoden der Akzent von der Aktivität auf die Phase nach der Aktivität verschoben worden war (Outward Bound plus), steht der metaphorische Ansatz für die Ambivalenz von einem „ich weiß nicht wie" an Bedeutung der erlebnispädagogischen Aktionen und der Gewißheit, daß deren Sinn vorhanden ist und verstanden wird. Metaphern setzen eben einen Spielraum an Bedeutungen frei und geben viel zu denken, ohne doch unverbindlich zu sein. Diese Ambivalenz der Metapher zwischen semantischer Treffsicherheit und semantischem Überschuß läßt sich gut in dem Milieu beobachten, dem die Metapher entstammt: in der Sprache, insbesondere in der kunstvollen Sprache der Rhetorik und Poetik hat die Metapher ihr Zuhause.

Als Sinnbild für den Einsatz sprachlicher Metaphern in der Erlebnispädagogik kann eine zentrale Szene aus dem Kultfilm „Der Club der toten Dichter" gelten: Die Jungen eines Internats haben sich, durch einen einfühlsamen Lehrer zu geistiger, psychischer und auch räumlicher Selbständigkeit ermutigt, eine Höhle im Wald, jenseits des Flusses zum gemeinsamen Geheimnis auserkoren. Hier sitzen sie nun, im flackernden fahlen Kerzenlicht und rezitieren ihre Lieblingsgedichte. (Michl 1993, S. 206). Anhand der folgenden beiden Beispiele soll dieses Sinnbild ausgeleuchtet und der pädagogische Wert und Unwert von Geschichten erhellt werden.

In seinem als „Pionierleistung" (Schödlbauer in Bacon 1998, S. 7) und paradigmaverdächtig (Itin in Bacon 1998, S. 14) im Bereich metaphorischen Lernens apostrophierten Buch „Die Macht der Metaphern" führt Stephen Bacon als ein erstes Beispiel für die heilsame, unbewußt bleibende Wirkung von narrativen Metaphern eine Anekdote des von ihm geschätzten Psychotherapeuten Milton Erikson an. Angesichts eines Ehepaares mit sexuellen Problemen – der Mann verlangt regelmäßige sexuelle Verfügbarkeit seiner Frau, die Frau beklagt sich über die Unsensibilität ihres Mannes – bemüht Erikson die Metaphorik der Nahrungsaufnahme; nach detailreicher Schilderung von deren verschiedenen Möglichkeiten wendet sich Erikson der Frau zu, um ihr seine „Moral von der Geschicht'" zu verstehen zu geben: es muß nicht immer ein aufwendig zubereitetes Feinschmeckermenü sein, es genügt auch manchmal ein Sandwich. Der heilsame Effekt der anekdotischen Anschaulichkeit besteht demnach darin, einen problematischen status quo wiederherzustellen und indiskutabel zu machen.

Unter den Methoden der „Einkleidung von Metaphern" rangiert bei Bacon an erster Stelle das Erzählen von „Geschichten, Anekdoten und Beispielen", das – wie bereits das Beispiel „Erikson und die Sexualität" gezeigt hat – mit dem festen Vorsatz unternommen wird, „den Teilnehmern eine spezielle Problemlösungsstrategie nahezubringen". (Bacon 1998, S. 52f.) Eine andere, seiner Meinung nach „hübsche Illustration einer narrativen Metapher" (Bacon 1998, S. 57), bietet für Bacon deshalb eine Geschichte, die einem Kursleiter einmal zugestoßen war. Dieser Kursleiter hatte seine selbst erlebte Geschichte einmal einem Kurs zu Gehör gebracht mit dem Ziel, „eine Stimmung der Entschlossenheit und Verpflichtung (...) aufkommen zu lassen". (Bacon 1998, S. 55) Hier die Nacherzählung (Schlich) der Nacherzählung (Bacon) der Erzählung (Kursleiter) der Geschichte: Ein Kursteilnehmer will seiner Gruppe etwas Gutes tun, steht früh morgens auf, bereitet Porridge zu, das Porridge brennt ihm an, die Gruppe ächtet ihn während der Gipfelbesteigung, weil es sich bei dem Porridge um den einzigen Vorrat gehandelt hat; die unangenehme Gruppensituation löst sich recht eigentlich nicht auf, vielmehr erscheint dem geächteten Kursteilnehmer beim Durchbruch zum Gipfel, zur Sonne und zur Weite über den Bergen seine Ächtung in einem wunderbaren Licht. Über eine unangenehme Erfahrung im Zuge einer Gipfelbesteigung mit einer Gruppe war der seinerzeitige Kursteilnehmer und jetzige Kursleiter zu der Erfahrung der Notwendigkeit des Unangenehmen als Voraussetzung von Höhenflügen vorgestoßen. Seine eigene Geschichte erzählt er seiner Gruppe zunächst als eine fremde. Erst als er geendet hat, enthüllt er die Identität von Hauptperson und Erzähler. Auch die „Moral von seiner Geschicht'" enthält er seinen Kursteilnehmer/innen nicht vor: „Das Durchleben der Herausforderungen, die dieser Kurs mit sich bringen würde, (stellt) ein Leben in Aussicht (...), das seinem eigenen, erfolgreichen vergleichbar" ist. (Bacon 1998, S. 57) Bei dieser „hübschen Illustration" des Gebrauchs von sprachlichen Metaphern im erlebnispädagogischen Setting drängt sich allerdings der Verdacht auf, ob die Geschichte überhaupt im Dienst des metaphorischen Lernens der Teilnehmer/innen steht oder überhaupt stehen kann. Nicht nur, daß der Deutungsspielraum der Geschichte durch die moralische Interpretation des Kursleiters strikt vorgegeben ist – nein: hinzu kommt, daß die Hauptperson der Erzählung mit dem Kursleiter identisch ist, so daß eventueller, von der Geschichte hervorgerufener Widerstand gegen die durch ihre Erzählung vermittelte Erfahrung gebrochen ist zugunsten einhelliger Bewunderung des Erzählers. Handelt es sich bei dem pädagogisch intendierten affektiven und unbewußten Lernen der Teilnehmer/innen (Bacon 1998, S. 26) durch Geschichtenerzählen womöglich um nichts weiter als um die Projektion von Erzählern, die von ihrer eigenen Lebensgeschichte so gerührt sind, daß sie für zurückliegende eigene schmerzliche Erfahrungen mit Outward Bound nun gut kalkulierte Bewunderung einheimsen, womöglich sogar deshalb, weil sie die damalige Erfahrung überhaupt nicht verkraftet, sondern lediglich durch magisches Naturerleben überhöht haben?

Bacons Illustrationen des pädagogischen und psychotherapeutischen Gebrauchs narrativer Metaphern evozieren Zweifel an deren heilsamer Nützlichkeit. Um diesbezüglich einen Maßstab zur Beurteilung bekommen, bietet sich Wilhelm Dilthey an, gewissermaßen der spiritus rector in Sachen „das Erlebnis und die Dichtung". In seinem gleichnamigen Buch aus dem Jahre 1905 steht zu lesen: „(Das poetische Werk) isoliert seinen Gegenstand aus dem realen Lebenszusammenhang und gibt ihm die Totalität in sich selber. So versetzt es den Auffassenden in Freiheit, indem er sich in dieser Welt des Scheines außerhalb der Notwendigkeiten seiner tatsächlichen Existenz findet. Es erhöht sein Daseinsgefühl..." (Dilthey [8]1922, S. 196) Daraus folgt für Bacons Beispiel: Ein Kursleiter gibt seine Outward-Bound-Erfahrungen zum Besten. Die Anekdote schildert eine dem aktuellen Kurs bevorstehende Outward-Bound-Aktivität (Gipfelbesteigung) und hebt sich von daher nicht vom Kontext der Gruppensituation ab. Aufgrund ihrer nahezu totalen Kongruenz mit der Situation der Teilnehmer/innen ist die Anekdote als Metapher unsichtbar. Bei dieser Anekdote, die die Zuhörer/innen nicht in eine „Welt des Scheines außerhalb der Notwendigkeiten (ihrer) tatsächlichen Existenz" (Dilthey) versetzt, handelt es sich weniger um eine phantasieanregende Metapher, als vielmehr um einen Befehl: „Um diesen Kurs erfolgreich zu absolvieren, solltet ihr ihn so erleben wie ich ihn einmal erlebt habe!" Nicht nur diese „hübsche Illustration einer narrativen Metapher" ist in einem Maße durchsichtig, daß sie gar nicht erst als Bildspenderin wahrgenommen werden kann. Auch die Metapher vom Essen für sexuelle Befriedigung in der von Bacon erzählten Anekdote „Erikson und die Sexualität" ist durch häufigen Gebrauch inzwischen (bei Erikson vielleicht noch nicht) so standardisiert, daß kein metaphorischer Effekt mehr erzielt wird. Zur Standardisierung durch häufigen Gebrauch kommt in diesem Fall noch feministische Bewußtseinsbildung zum Tragen, die dafür sorgt, Sexualität nicht lediglich als Teil romantischer Liebe aufzufassen, sondern mitunter auch tatsächlich als Akt des Verschlingens durch den Mann und des Verschlungen-Werdens der Frau. Diese gewaltige Wirklichkeit einer ursprünglichen Metapher wird auf krasse Weise sinnfällig, wenn man die heute unter den genannten Umständen unsichtbare Metapher re-metaphorisiert, wie es zum Beispiel Elfriede Jelinek in ihrem Roman „Lust" (1989) nicht nur einmal kalauernd unternimmt: „Er (der Mann, J.S.) greift ihr vor den Gästen in den Ausschnitt, lacht und schenkt Aufschnitt her". (S. 68) Es läßt sich festhalten, daß die von Bacon angeführten narrativen Metaphern eine „hübsche Illustration" von mächtig-gewaltsamen Metaphern sind und weniger von kreativ-heilsamen. Insofern Kreativität die conditio sine qua non von Metaphern ist, handelt es sich bei Bacons Beispielen recht eigentlich nicht um Metaphern.

Emotionale Intelligenz

Führen Frauen anders ?

Andrea Szabadi

Vorbemerkung

Ich gehöre nicht zu den Frauen, die als Kind gerne ein Junge gewesen wären – nein, ich habe das Mädchensein durchaus genossen. Jedoch bin ich anders als ein „typisches Mädchen" (falls es das überhaupt gibt) aufgewachsen. Ich war ein Kind der Straße, das heißt, ich nutzte jede Minute, um draußen zu sein. Ich lief mit eineinhalb Jahren hinter meinen älteren Geschwistern her in den Kindergarten, prügelte mich, zerfetzte meine Kleidung und war mit sechs Jahren Chefin einer kleinen Bande meines Heimatdorfes. Hier läßt sich vielleicht die Wurzel meines Themas feststellen. Das Thema Frauenförderung zieht sich durch mein bisheriges Leben. Ich habe mich immer für eine Gleichberechtigung eingesetzt und mich in meiner Diplomarbeit mit dem Thema „Mädchenarbeit in der Erlebnispädagogik" beschäftigt. Mittlerweile arbeite ich zunehmend mit reinen Frauenseminaren im Outdoor-Bereich. Das Thema Frauenförderung ist hochaktuell, und meiner Meinung nach ist es immer noch ein vernachlässigtes Thema. Durch die zunehmende Arbeit mit Führungskräften fällt mir auf, daß es immer noch wenig Frauen in dieser Position gibt, wobei ich mich auf den wirtschaftlichen Bereich beschränken möchte. Für mich bleiben dabei viele Fragen offen. Warum ist dies so? Führen Frauen anders? Ich kann dabei keine Patentlösungen anbieten, sondern möchte viele Fragen stellen, diskutieren und dabei den anwesenden TeilnehmerInnen neue Denkanstöße für ihre weitere Arbeit geben.

Frauen in Führungspositionen: Aktuelle Situation

Die angestrebte Chancengleichheit existiert in der Realität nicht immer. Führungspositionen im Wirtschafts- und Verwaltungsbereich sind nur von wenigen Frauen besetzt. Ihr Anteil wird bundesweit auf 2 – 8 Prozent geschätzt. Dies ist deshalb sehr erstaunlich, da der Anteil vollzeitberufstätiger Frauen bei über 40% liegt. (vgl. Wagner-Link 1997, S. 148). Wie ist dies zu erklären, da doch der Anteil von für Führungsaufgaben qualifizierte Frauen sehr hoch ist? Und trotzdem sind hier immer noch wenige Frauen anzutreffen. Gründe gibt es sicherlich viele. Für mich ergeben sich zwei Schwerpunkte:

1. Der gesellschaftliche Bereich, der die Chancengleichheit noch immer nicht ganz zuläßt (z.B. niedrigere Gehälter bei gleicher Arbeit etc.).
2. Der persönlicher Bereich. Trauen sich Frauen diese Aufgabe nicht zu? Ist ihnen Führung nicht so wichtig? Oder wird Frauen auch Führungspotential abgesprochen, oder zumindest daran gezweifelt? Festzustellen ist aber auch, daß gerade männliche Führungskräfte, die sich mit weiblichen Vorgesetzten schwer tun, oft die komplette Verantwortung der „Führung" in der Erziehung an ihre Frau zu Hause abgeben.

Mittlerweile boomt der Markt mit Seminaren im Bereich „Führungsqualitäten trainieren und entwickeln". Und immer häufiger lesen wir, was eine Führungskraft ausmacht. Dies sind häufig „weibliche" Qualitäten, wie: Zuhören, Einfühlungsvermögen. Frauen führen mit sozialer Kompetenz, sie sind sensibel, kommunikativ und mitarbeiterorientiert. Die Nachfrage nach „typisch weiblichen Qualitäten" scheint also zu steigen. Trotzdem fehlen Frauen im Führungsbereich. Warum trauen sich viele Frauen diese Aufgabe nicht zu, obwohl sich nahezu jede die große Führungsaufgabe der Kindeserziehung, (nämlich ins Leben hinausführen) zutraut? Warum zweifeln so viele Frauen, die in der Lage sind, ihre Kinder zu führen, daran, dies auch im beruflichen und öffentlichen Leben zu tun? Welche Ursachen gibt es hierfür? Nach meinen Erfahrungen könnte eine Ursache das mangelnde Selbstbewußtsein sein. Karrierefrauen haben ein positiveres Selbstbild im Vergleich zur Durchschnittspopulation. Nach einer aktuellen Statistik sind weibliche Führungskräfte im Vergleich zu ihren männlichen Kollegen: jünger, höher qualifiziert, seltener verheiratet, häufiger kinderlos, haben häufiger berufstätige Partner (ebd., S 148). Frauen, die nach oben kommen wollen, so wird in der Literatur erwähnt, versuchen oft, sich „männliches Verhalten" anzueignen. Stimmt das? Reichen etwa „weibliche Eigenschaften" nicht, um erfolgreich zu sein? Es gibt Untersuchungen über Frauen und Männer in Führungspositionen, die aussagen, daß sich die Persönlichkeitsstruktur von männlichen und weiblichen Führungskräften in der Führungsebene sehr ähnelt, wobei allerdings die weiblichen Managerinnen nicht den Rollenstereotypen von Frauen entsprechen. Das würde bedeuten, daß Männer und Frauen gleich führen, oder zumindest, daß Führung geschlechtsunabhängig praktiziert wird. Wie paßt dies mit dem chinesisches Sprichwort zusammen: „Den Frauen gehört die Hälfte des Himmels"? Sally Helgesen interpretiert dies so, daß die Hälfte aller Arbeit und und die Hälfte der Denkarbeit die Frau leistet, damit aber der Himmel vollständig sein kann, müssen beide Hälften zusammenarbeiten. Ich interpretiere darüber hinaus, daß Frauen und Männer durchaus unterschiedlich sind, und damit auch anders führen. So kann diese Unterschiedlichkeit durchaus genutzt werden zur Ganzheitlichkeit. In diesem Sprichwort wird sicher davon ausgegangen, daß sich sowohl Männer als auch Frauen frei entfalten können und gleich wertgeschätzt werden. Nicht so bei uns: Haben sich Frauen in Führungspositionen hochgearbeitet, verdienen sie immer noch weniger als ihre männlichen Kollegen, und haben auch deren Verhaltensweisen angenommen. In meiner langjährigen Arbeit mit unterschiedlichen Gruppen, Teams und Führungskräften konnte ich verschiedene Stärken und Schwächen von Männern wie Frauen erkennen. Speziell in Outdoor-Trainings stellte ich ein fehlendes Selbstbewußtsein von Frauen, selbst von Frauen in Führungspositionen, fest. Gute Erfahrung machte ich, wie auch die Teilnehmerinnen, in reinen Frauenseminaren. Verblüffend war, daß Frauen, die in heterogenen Gruppen ihre Fähigkeit angezweifelt hatten, hier über ihre Grenzen hinausgewachsen sind.

Unterschiede von Frauen und Männern
Zusammenfassend läßt sich aus der einschlägigen Fachliteratur als typische Eigenschaften von Frauen festhalten: Sie führen mit sozialer Kompetenz, sie sind sensibel, kommunikativ, mitarbeiterorientiert, sie sind anders, da anders sozialisiert, konsensorientiert, kooperativ, teamfähig, denken an Team und MitarbeiterInnen ebenso wie an sich, orientieren sich stärker an der Sache als an Politik, Strategie oder Macht. Sie entscheiden durchaus auch intuitiv und nicht immer rational. Frauen haben oft eine gesunde Einstellung zum Leben, eine gute Selbsteinschätzung. Bei Problemlösungen sind sie bedachter und überlegen sich die Konsequenzen, Frauen denken langfristig. – Sie haben aber auch mangelndes Selbstbewußtsein, scheuen oft zu delegieren und sind oft weniger risikobereit.

Typisch für Männer: Sie sind aggressiver, zielorientierter, besonders im Kampf um Existenz und Karriere, Männer können Aufgaben leichter lösen, die logisches Denken erfordern. Tests ergaben (ebd., S. 23), daß Männer gefühlsärmer reagieren, zumindest wirken sie nach außen kontrolliert, sind aber oft physiologisch sehr gestreßt. Interessant ist sicherlich eine Studie von Knorr, Neubauer (1992, zit. nach ebd.). Sie zeigt auf, daß Männer und Frauen kaum eine unterschiedliche Sichtweise von Führung haben. Frauen äußerten bei der Beschreibung von positivem und negativem Führungsverhalten folgende Dinge häufiger: Karrierestreben, Ehrgeiz, Fixierung auf persönliche Ziele, Zuverlässigkeit, Intrigen, äußerliche Umgangsformen und Kleidung. Männliche Manager nannten dagegen folgende Aspekte häufiger: Entscheidungsfähigkeit, Delegation, Kontrolle, Zielsetzung, Fachkenntnisse, Persönlichkeit und Charisma. Frauen und Männer ähneln sich also im Führungsverhalten. Auch Knorr nimmt an, daß Frauen eher die männliche Rolle eingenommen haben (ebd.).

Zum Workshop
Ziel des Workshops war zunächst, über das eigene Führungsverhalten nachzudenken, hierfür sensibel zu werden, offene Fragen zu diskutieren und eigene Erfahrungen auszutauschen. Als Workshop-Leiterin bin ich nicht die allwissende, die frustrierte Emanze, oder die, die Klischees bestätigen will. Ganz im Gegenteil, ich möchte lediglich das Führungsverhalten beleuchten, eventuell geschlechtsspezifische Aspekte problematisieren.

Der praktische Teil, bei dem es darum ging, in bestimmten Rollen, wie z. B. Marktfrau, Karrierefrau, männliche Führungskraft etc. zu schlüpfen, ergab neben der Einstimmung ins Thema folgende „typisch weiblichen" und „typisch männlichen" Verhaltensweisen:

Typisch weiblich:
- positiv: freundlich, höflich, kichernd, Anteilnahme am Gegenüber, offene Körperhaltung, längerer Blickkontakt, lockere Körperhaltung, Frauen lächeln, herzlich, persönliches Interesse, identisch.
- negativ: ich-bezogen, unsicher, affektiert, geplant, kühl, berechnend, klischeebehaftet

Impressionen aus der Fachausstellung

Preisverleihung „erleben und lernen“ 1998

Werner Michl

Das Verb „wählen“ ist in seiner Etymologie verwandt mit dem Verb „wollen“. Wer wählt, der will also etwas! Wir als Jury wollten mit dem Preis „erleben und lernen“ die Vielfalt erlebnispädagogischen Handelns und Denkens der Fachöffentlichkeit präsentieren. Die Jury bestand aus dem Vorbereitungskreis: Alexander Ferstl, Prof. Dr. Michael Jagenlauf, Prof. Dr. F. Hartmut Paffrath, Michael Rehm, Cornelia Schödlbauer und meiner Person. Wir verleihen also Preise, aber wir haben dafür auch unseren Preis bezahlt. Ich meine damit weniger die vielen Stunden, in denen wir die Bewerbungen geprüft haben, ich meine auch nicht die lange gemeinsame Sitzung, die zu einer Entscheidung führen sollte, ich meine vor allem die Qual der Wahl, die jeder von uns durchlitten hat. Denn aus einer Vielzahl von Bewerbungen die richtigen zu finden, heißt ja auch, anderen Bewerbern absagen zu müssen. Allen diesen Bewerbern werden wir die Dokumentation dieses Kongresses, zusenden. Wir möchten Sie auch bitten, sich nicht entmutigen zu lassen, sondern weiter zu machen und sich wieder zu bewerben. Einigen Bewerbern werden wir die Publikation ihrer Projekte in der Zeitschrift „e&l. erleben und lernen“ ermöglichen.

Wir haben in den drei Kategorien Produkte, Projekte und Publikationen jeweils drei Preise zu verleihen. Der dritte Preis besteht jeweils aus dem Buch „Die Macht der Metaphern“ von Stephen Bacon, übersetzt und eingeleitet von Cornelia Schödlbauer, der Dokumentation des 1. Internationalen Kongresses „erleben und lernen“, unter dem Titel „Zu neuen Ufern“ von Prof. F. Hartmut Paffrath herausgegeben, sowie einem Jahresabonnement der Fachzeitschrift e&l. Als zweiten Preis verleihen wir jeweils ein Zelt der Firmen Fjellräven oder Big Pack im Wert von DM 500,–. Als ersten Preis vergeben wir jeweils einen Videorecorder der Firma Sanyo-Fisher im Wert von DM 1.500, –. Wir danken allen Spendern!

Bei der Auswahl legten wir auf folgende Kriterien Wert:

- Die Preise sollen den breiten Zielgruppenansatz der Erlebnispädagogik widerspiegeln: Management, behinderte Jugendliche, Jugendhilfe, berufliche Bildung usw. sollen vertreten sein.
- Sie sollen insbesondere der Nachwuchsförderung dienen und noch nicht etablierte Institutionen unterstützen.
- Ist das Produkt fertiggestellt und können daraus Impulse für weitere Produkte folgen; entspricht es den Sicherheitsstandards, ist es innovativ?
- Ist die Projektidee übertragbar, ist das Projekt abgeschlossen und dokumentiert?
- Wird die Publikation inhaltlichen und sprachlichen Gütekriterien gerecht?
  Wirft sie ein neues Licht auf die erlebnispädagogische Praxis oder Theorie?
  Sie soll publikationswürdig sein, aber noch nicht veröffentlicht.

Nun zu den Preisträgern. Beginnen wir mit den **Produkten.** In der Tat gibt es besondere Orte. Ein solch besonderer Ort ist z.B. Schloß Wartensee bei Rorschach. Von dort schweift der Blick über den Bodensee und an schönen Tagen sieht man sogar Schloß Salem. An nebelverhangenen Tagen könnte man sich in der Wildnisschule dann die Dia-Show „An besonderen Orten geschehen besondere Dinge" anschauen. Den dritten Preis bei den Produkten vergeben wir für diese Dia-Show an die Wildnisschule/Schweiz aus Wartensee bei Rorschach

Zum zweiten Preis: Das Wort Snoezelen kommt aus dem Niederländischen und setzt sich aus den Wörtern snuffelen, also schnüffeln oder schnuppern, und doezelen, also dösen oder schlummern, zusammen. Es geht ganz einfach um die Wahrnehmung, um die Sinne, um die Sinnlichkeit. In der Arbeit mit schwerbehinderten Menschen spielt Snoezelen eine bedeutende Rolle: mit Musik und Licht, mit Farbe und Gerüchen lassen sich behinderte Menschen ansprechen und zeigen oft erstmals ein sichtbares Interesse an ihrer Umwelt. Inzwischen wird das Konzept des Snoezelen auch auf Kindergärten und Schulen übertragen. So wird ein Raum zum Traumraum mit Musik und Lichtschnüren, blubbernden Säulen und Spiegelkugeln. Die Firma Sport Thieme hat einen Wohnwagen zusammengestellt, ein sogenanntes Snoezelen-Mobil, und stellt diesen Wohnwagen allen pädagogischen Einrichtungen kostenlos zur Verfügung. Und das, so meinten wir in der Jury, muß einen zweiten Preis wert sein. Sport Thieme stellt übrigens den Sachpreis zur Verfügung; wir haben bereits einen würdigen Empfänger gefunden – genaueres dazu aber später!

Der erste Preis bei den Produkten ist eine Spiellandschaft und nennt sich „Barrierefreie Erlebnis- und Spiellandschaft". Wie das, wenn gerade Kinder immer neue Herausforderungen brauchen, an denen sie wachsen können? Das Fritz-Felsenstein-Haus e.V. in Königsbrunn ist eine Einrichtung zur ganzheitlichen Förderung von körper- und schwerstmehrfachbehinderten Kindern und Jugendlichen. Alle Elemente dieser Spiellandschaft können von den körperbehinderten Kindern auch im Rollstuhl selbsttätig erlebt werden. Die Finanzierung war durch Spenden sowie Vereins- und Stiftungsmittel gesichert. Zur „barrierefreien Spiel- und Erlebnislandschaft" gehören unter anderem ein Trampolin, das auch mit dem Rollstuhl befahren werden kann, ein befahrbarer Wasser- und Matschbereich, ein Kriechtunnel und eine Kletterwand, ein Rollstuhlkarussell und zwei Rutschen. Wir waren uns einig, daß dieses einmalige Produkt auf Platz eins zu setzen ist.

Nun zu den **Publikationen,** Preis drei. Meine Diplomanden habe ich immer vor zu langen Diplomarbeiten gewarnt. Wer mehr als 80 Seiten schreibt, so drohte ich, hat mit Punktabzug zu rechnen. Es gibt in der Tat wenige Diplomanden, die 150 unverzichtbare Seiten schreiben. Aber Ausnahmen bestätigen die Regel! Eine solche Ausnahme ist die Diplomarbeit von Birgit Donner und Sandra Lettow mit dem Titel: „Outdoor-Training. Eine qualitative Untersuchung zu Wirkung und Transfer." Sie wurde der Heinrich-Heine-Universität in Düsseldorf vorgelegt und nun auch der Jury. Wir gratulieren zum dritten Preis!

Der zweite Preis bei den Publikationen steht in krassem Gegensatz dazu. Eine kleine Broschüre liegt vor, ein buntes Potpourri aus ökologischen Aktionen, Liedern und Spielen und besonderen Erlebnissen. Ein Heft kommt aus der Praxis und ist für die Praxis gemacht. Das Besondere daran, das, was uns faszinierte, ist wohl, daß hier Eltern und Erzieher, Kinder und Fachleute gemeinsam ganz besondere Spielräume geschaffen haben. Der zweite Preis in der Kategorie Publikationen geht an das Eltern-Kindern-Programm e.V. in Stockdorf bei München für die Broschüre „Naturspielräume. Lebendige Erfahrungswelt für Familien".

Nun zum ersten Preis. Allmählich breiten sich erlebnispädagogische Ideen und Impulse auch in der Schulpädagogik aus, in Schulen für Erziehungsschwierige, für Körper- und Lernbehinderte, aber auch an Realschulen und Gymnasien. „Abenteuerpädagogik an der Schule" ist eine Praxishilfe für Schule und Jugendarbeit, mit der Lehrer zu neuen Aktionen, etwa in der Schulturnhalle, ermutigt werden und dazu eine fachmännische Anleitung vorfinden. Die Autoren dieser Praxishilfe sind Kuno Feierabend, Michael Gosebrink und Petra Klenzner. Gratulation zum ersten Preis in der Kategorie Publikationen.

Last but not least die **Projekte.** Daß Gehen und Erziehen eng zusammen hängen, zeigt schon der Begriff der Pädagogik: pais – der Knabe/das Kind und agogos – der Führer und Begleiter. Es waren im alten Griechenland die Sklaven, die die Kinder zur Schule begleiteten. Aus dem gemeinsamen Gehen hat sich offenbar eine so fruchtbare pädagogische Beziehung entwickelt, daß dies zum Inbegriff des Pädagogischen wurde: Gehen und Erziehen. Unterwegs sein zu Fuß ist in der Tat eine ganz besondere Lebensform. Einige Jugendliche und Erzieher des Kinderzentrums Augsburg sind seit 1995 immer im Sommer unterwegs auf dem berühmten Pilgerweg von Augsburg nach Santiago de Compostela in Westspanien. Und wenn der Marschplan stimmt, dann müßten unsere Pilger im September diesen Jahres die Pyrenäen überschritten haben und voraussichtlich erreichen sie 1999 Santiago. Ich bewundere die Pädagogen für ihr Engagement und ich bewundere die Jugendlichen für ihre Ausdauer, die ihnen sicherlich niemand zugetraut hat. Wir sind sicher, daß diese Wanderung zur Metapher für einen erfolgreichen Lebensweg werden kann. Gratulation zum dritten Preis. Sport Thieme möchte das Zelt für den zweiten Preis bei der Kategorie Produkte den Jugendlichen im Kinderzentrum spenden!

Zu Idee und Konzept der Fachausstellung

Michael Jagenlauf

Das Messe- und Ausstellungswesen in Deutschland – so hatten wir bereits in unserem Bericht über die Fachausstellung „erleben und lernen" 1997 festgestellt – ist im Umbruch – zumindest, was den Bereich von Bildung und Lernen betrifft. Die Perspektiven sind noch undeutlich, aber ein Trend zeichnet sich ab und wird sich wohl durchsetzen: Neben den klassischen großen Messen, wie etwa der „didacta" werden kleinere Messen zu speziellen Themenbereichen und besonderen Terrains regionale bis überregionale Bedeutung erlangen. Vor allem dann, wenn solche Fachausstellungen mit thematisch gleichen, ähnlichen bzw. vergleichbaren Großveranstaltungen wie Kongressen oder Workshop-Reihen gekoppelt sind. Durch derartige Verbindungen können sich die einzelnen Ausstellungen und Veranstaltungen hinsichtlich Werbung und PR, Besucherströmen und Besucherzielgruppen, wie auch hinsichtlich der unterschiedlichen Formen der Präsentation und organisatorisch-infrastrukturellen Aufbereitung der jeweiligen Sujets komplementär stützen – eine exzellente Vorbereitung und pannenfreie Organisation vorausgesetzt.

Aus diesem Grunde und aufgrund des besonderen Selbst- und Aufgabenverständnis der Erlebnispädagogik, sich immer und überall zugleich als Theorie und Praxis zu verstehen – historisch gesehen ging die Praxis von Salem der Hahn'schen Erlebnistherapie voraus – wurde von Anfang an eine enge Verzahnung von Kongreß und Fachausstellung zur Thematik „erleben und lernen" im Rahmen der jeweiligen BiCom 1997 und 1998 angestrebt und soweit als möglich realisiert.

Auch 1998 war die räumliche Verbindung von wenigen Metern zwischen Fachausstellungshalle und Kongreßzentrum aufgrund der modernen Infrastruktur der Augsburger Messe ohne zusätzlichen organisatorischen Aufwand möglich – eine optimale Voraussetzung für die gewünschte Koppelung von Theorie und Praxis, von Kongreß und Fachausstellung.

Diese enge Verzahnung hat sich wieder bewährt: während der beiden Kongreßtage waren die über 400 Kongreßteilnehmer die eifrigsten und interessiertesten Besucher der Ausstellung.

Die Fachmesse ist mehr, als nur Anschauungsbasar oder bloße Infobörse, sie ermöglicht Orientierung und Wissenstransfer. Neue Publikationen und Standardwerke der Literatur waren auf den Ständen der Fachverlage zu finden, auch Möglichkeiten der

Multimedia wurden präsentiert. Nationale wie internationale Anbieter, so etwa die Wildnisschule Wartensee (Schweiz), die Holland Zeil Charters oder das CSOD-Zentrum Lujbljana (Slowenien) informierten über aktuelle Angebote, Bildungsprogramme und Arbeitsmittel für:

- den Freizeitbereich,
- Schule,
- Berufliche Aus- und Weiterbildung,
- den Heil-, Pflege- und Sozialbereich,
- Unternehmensberatung und Führungskräftetraining,
- Persönlichkeitstraining und Teamentwicklung,
- Aus- und Weiterbildung in der Erlebnispädagogik.

Als kompetente deutsche Partner wiesen sich u. a. aus: die GFE mit den „Erlebnistagen" im Harz, am Schweriner See und im Bayerischen Wald, die GBI mit der Zeitschrift „erleben und lernen", zwerger&raab (Hinterzarten) mit Incentives in der Natur oder faszinatour, die Touristik Training Event GmbH (Immenstadt).

Größere und kleinere Verbände und Institutionen stellten sich und ihre Arbeit vor: der Bundesverband der Erlebnispädagogik, OUTWARD BOUND Deutschland, die German Ropes Course Association, Jugendverbände oder Bildungs- und Begegnungsstätten u. a.

Auffällig waren die Netzwerk-Stände, auf denen neben den Hauptausstellern, so etwa der GFE oder die iie, der Interdisziplinären Initiative Erlebnispädagogik an der Universität Augsburg, auch Partner vertreten waren, die eine abwechslungsreiche und interaktive Präsentation möglich machten – und damit sowohl die traditionelle Ausstellungsarchitektur mit ihrem schlichten „weißen Wand und Tresen-Set" optisch aufhellten als auch die traditionelle Ausstellungstopographie mit Schachbrettmustern erheblich auflockerten. Solche Netzwerk-Stände könnten ein ausbaufähiges Modell für die nächste Fachausstellung darstellen, um noch mehr Aussteller aus der Szene für dieses einzigartige Forum „erleben und lernen" zu gewinnen.

Ein besonderer Reiz der Messe lag in der Möglichkeit, persönlichen Kontakt zu kleineren, noch nicht etablierten Unternehmen aufzunehmen, ihre innovativen Konzepte und Methoden zu ökologisch orientierten Outdoor-Aktivitäten in der Natur bis hin zu neueren City-Bound-Programmen kennenzulernen und zu nutzen.

Die Fachausstellung vermittelte 1998 wieder einen differenzierten Einblick in das breite Spektrum der Erlebnispädagogik heute mit einer doppelten Brückenfunktion: Sie sollte nicht nur für die KongreßteilnehmerInnen informativ und interessant sein, sondern auch zugleich attraktiv für das breite Publikum, das sich vor allem am Wochenende im Rahmen der viel größeren Augsburger Messe „Hobby und Freizeit" auf dem gleichen Gelände einstellte und das solche handlungs- und ergebnisorientierten Lern- und Bildungsansätze – über die bekannten spektakulären Events hinaus – kaum kennt und noch viel weniger damit auseinandergesetzt hat. Durch die Möglichkeit, sich an den verschiedenen Aktionen insbesondere auf den Ständen von faszinatours, der Erlebnistage und der Improvisationstheatergruppe der GBI zu beteiligen und alle möglichen Präsentationen mitzuerleben, ließ zu, daß zahlreiche unmittelbare Kontakte zwischen Ausstellern und Besuchern geknüpft werden konnten.

Ein großes Forum mit jeweils wechselnden Themen war diesmal nicht – wie 1997 – im Rahmen der Ausstellung geplant – aufgrund der Vielzahl der Ausstellerzusagen stand schlicht kein Platz mehr zur Verfügung. Um aus der Not eine Tugend zu machen, richteten die Fachhochschule Frankfurt mit ihrem Angebot „Zusatzstudium Erlebnispädagogik" und die GBI auf ihrem Stand jeweils ein Mini-Forum ein, die einen unerwartet hohen Zulauf hatten: alle schätzten die intime, gesellige, höchst interaktive und relativ störungsfreie Atmosphäre dieser kleinen Foren. Auch dies könnte ein Ansatz sein für eine weitere enge Verzahnung von Kongreß und Ausstellung, wenn ein Teil der Kongreßforen und -workshops im Rahmen solcher Mini-Foren stattfinden könnten.

Die Fachausstellung „erleben und lernen" – ein Modell mit Zukunft? Ganz sicher, wenn – ja wenn noch mehr Anbieter aus der Szene die Möglichkeiten der Selbstdarstellung, der Präsentation, der Werbung und insbesondere der Öffentlichkeitsarbeit auf der „erleben und lernen" nutzen würden. Die bisherige Entwicklung – gegenüber 1997 hat sich die Anzahl der Aussteller verdoppelt – läßt große Hoffnungen aufkommen.

136 500 km mit Fahrrädern auf religiöser Spurensuche

Erlebnisorientierte Angebote in der katholischen Jugendarbeit.

Albin Muff, Wolfgang Walter

Ausgangspunkt: junge Menschen auf der Suche nach Identität

Kirchliche Jugendarbeit wendet sich an alle Jugendlichen ohne Vorbedingungen, so der Synodenbeschluß „Ziele und Aufgaben kirchlicher Jugendarbeit". Nicht ausschließlich seit früher Kindheit religiös geprägte Menschen – die vielerorts nur eine Minderheit ausmachen – sind die Zielgruppe der Angebote, Einrichtungen und Dienste, sondern alle jungen Menschen in ihren konkreten Lebenssituationen, mit ihren jeweiligen Interessen, Herausforderungen und Fragen. Handlungsfeld der Jugendarbeit ist in erster Linie der Freizeitsektor. Dabei stehen an vorderster Stelle der Freizeitinteressen die Wünsche nach Geselligkeit, Spaß, Abwechslung, Äktschen und Abenteuer, so die Ergebnisse von Umfragen. Erlebnispädagogische Maßnahmen entsprechen in besonderer Weise diesem jugendlichen Lebensgefühl, der spannenden Auseinandersetzung mit sich selbst und der Umwelt. Jugendarbeit, die Jugendliche als Subjekt begreift, kann dieses Bedürfnis nicht ignorieren.

Jugendliche bei einem Segeltörn im Ijsselmeer (DPSG Altenkunstadt)

Rast über den Wolken bei einer Bergwanderung auf dem europäischen Fernwanderweg E5 über den Alpenhauptkamm (BDKJ Auerbach/ Oberpfalz)

Mit dem Schlauchboot über die Rathauswalze der Regnitz in der Innenstadt von Bamberg (BDKJ Bamberg)

Ausgangspunkt: haupt- und ehrenamtliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter

Jugendarbeit im Selbstverständnis der Mitarbeterinnen und Mitarbeiter kann nur dann erfolgreich sein, wenn man am Puls der Zeit bleibt, wenn aufgegriffen und thematisiert wird, was junge Menschen bewegt, wenn aktuelle Strömungen mit den zeitlosen Fragen nach dem Sinn des Daseins verknüpft werden. Die Verantwortlichen haben sich neuen Entwicklungen in der Szene zu stellen, reagieren auf sich wandelnde Bedürfnisse und Interessen junger Menschen. Dies trifft auf den großen Stamm ehrenamtlicher Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zu, um so mehr aber auf hauptberufliche Fachkräfte mit einem professionellen Arbeitsansatz. Konkret bedeutet das, sie kommen am erlebnispädagogischen Boom der neunziger Jahre nicht vorbei.

Für die Arbeit mit spezifischen Zielgruppen drängt sich eine erfahrungs- und handlungsorientierte Arbeitsweise häufig auf. Viele natur- und erlebnisorientierte Konzepte wurden in den vergangenen Jahren von engagierten Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in der geschlechtsspezifischen Arbeit entwickelt. In der Mädchen- und Frauenarbeit ist zum Beispiel die Erfahrung der eigenen Körperkraft oder der Erwerb von technischen Kompetenzen beim (Natur-)Sport in geschlechtshomogenen Gruppen in einem ganz anderen Rahmen möglich als in gemischten Gruppen. Für die Jungen- und Männerarbeit gibt es andere rollentypische Ansatzpunkte, beim Klettern und Abseilen etwa die Thematisierung von Angst im Konflikt mit der männlichen Rolle als „starkes Geschlecht". Bei integrativen Maßnahmen mit benachteiligten und nicht-benachteiligten Jugendlichen helfen spannende Aktionsfelder mit hohem Aufforderungscharakter bei der Überwindung von Kommunikationsbarrieren. Die Aufmerksamkeit wird gefesselt im gemeinsamen Tun. Unterschiede in Bezug auf Behinderung, kultureller Herkunft oder eingeschränkter Verständigung geraten phasenweise in den

Mit Kindern unterwegs auf dem Höhenglücksteig in der Hersbrucker Alb (BDKJ Auerbach/Oberpfalz)

Hintergrund, wobei der hohe Stellenwert einer gründlichen Vorbereitung und transferorientierten Auswertung selbstverständlich ist.

Männergruppe vor einer Schlauchbootfahrt auf dem oberen Main (Kath. Jugendamt Bamberg)

Um einen Erfahrungsaustausch zwischen den erlebnispädagogisch tätigen, hauptberuflichen Mitarbeiter(inne)n zu gewährleisten und um sich gemeinsam mit speziellen Aufgabenstellungen des Arbeitsfeldes auseinanderzusetzen, wurde Anfang 1995 eine Facharbeitsgruppe Erlebnispädagogik des Jugendamtes gegründet. Zehn Jugendseelsorger, Pastoral- und Bildungsreferent(inn)en aus Dekanatsstellen, Verbänden und einem Bildungshaus treffen sich seitdem regelmäßig zu ein- und zweitägigen Arbeitstagungen. In den ersten Jahren ging es hauptsächlich um den Einsatz von Interaktions- und Problemlösungsübungen, um ökopädagogische Methoden und metaphorische Konzepte. Derzeit werden Qualitäts- und Sicherheitsstandards für Maßnahmen innerhalb der kirchlichen Jugendarbeit diskutiert und zusammengestellt.

Ausgangspunkt: Ziele und Schwerpunkte der Träger kirchlicher Jugendarbeit
Ziel katholischer Jugendarbeit ist Lebenshilfe. Jugendliche sollen in ihrer konkreten Lebenssituation von glaubwürdigen Menschen begleitet werden. Dieser Ansatz ist sinnvoll, da traditionelle Formen der Glaubensvermittlung zunehmend auf Unverständnis oder Ablehnung stoßen. Im Gegensatz dazu verzeichnen Angebote mit hohen Anforderungen, etwa mehrtägige Fußwallfahrten, wachsenden Zulauf. Die Erfahrung persönlicher Grenzen, beeindruckende Erlebnisse der Gemeinschaft, die Begegnung mit den Gewalten der Natur können zu religiösen Erfahrungen, zu Sinnerfahrungen werden. Die reflektierte Anwendung erlebnisorientierter Aktivitäten kann hier wertvolle Anregungen geben.

Wegbarriere bei einer integrativen Wanderfreizeit mit Rollstuhlfahrerinnen und nichtbehinderten jungen Erwachsenen im bayerischen Voralpenland (DPSG Nürnberg)

Autorinnen und Autoren

Peter Alberter:
Leiter des KAP-Instituts (Kooperative Abenteuerpädagogik)
Anschrift: KAP Institut, Silbernagelgasse 6, 93047 Regensburg
Tel./Fax 09 41/522 00

Pete Allison
Scottish School of Sports Studies
Faculty of Education – University of Strathclyde
76 Southbrae Drive
Glasgow G131BS
Fax 0141-9503132
peter.allison@strath.ac.uk

Günter Amesberger:
Dr., Univ.-Prof.
Anschrift: Institut für Sportwissenschaften der Universität Wien
Abt. Sportpsychologie
Auf der Schmelz 6A, A-1150 Wien, Austria

Katharina Becker:
Anschrift: NEPAL – Netzwerk erlebnispädagogischer
Projekte und abenteuerlichen Lernens
Kurhausstraße 6, 55543 Bad Kreuznach
Tel. 06 71/251 170

Andreas Bedacht:
Diplom-Sozialpädagoge
Anschrift: Jugendbildungsstätte Burg Schwaneck
82049 Pullach, Tel. 089/74 41 40-18, Fax 089/74 41 40-33

Karin Bergdolt:
Studentin der Pädagogik und Kunst
mehrere Ausstellungen und Publikationen zu Land-Art
Anschrift: Bernheimerstraße 10, 81925 München
Tel. 089/957 80 27

Jürgen Einwanger:
Diplom-Sozialpädagoge
Anschrift: Talstraße 7, 93152 Nittendor
Tel.(d.) 094 02/21 01

Monika Flückiger
Diplom-Sozialarbeiterin HFS
Mitarbeiterin in verschiedenen Drogenberatungsstellen
und erlebnispädagogischen Wildnisprojekten
(Trek, Schweizer Jugendschiff zur See, Big Trail)
Anschrift: Belpstraße 21a, 3007 Bern, Schweiz
Tel./Fax 0041/31 381 03 77

Sven Furmark:
University Lecturer in Physical Education, Luleå Universität, Schweden
Anschrift: Sven-Gunnar Furmark
Luleå University of Technology, S-97187 Luleå, Sweden

Rüdiger Gilsdorf:
Anschrift: NEPAL – Netzwerk erlebnispädagogischer
Projekte und abenteuerlichen Lernens
Kurhausstraße 6, 55543 Bad Kreuznach, Tel. 06 71/251 170

Bernd Heckmair:
Outdoor-Trainer
Anschrift: Westendstraße 95, 80339 München
Tel. 089/54 07 08 80,Fax 089/500 40 61

Hartmut von Hentig:
Dr., em. o. ö. Professor der Universität Bielefeld
Wissenschaftlicher Leiter der Schulprojekte der Universität Bielefeld
Laborschule und Oberstufen-Kolleg
Arbeiten u.a. zu Schule und Schulreform, Didaktik, Bildungstheorie, Politik, Demokratie, Gesellschaft
Veröffentlichungen: Systemzwang und Selbstbestimmung; Ergötzen, Belehren, Befreien;
Die Schule neu denken; Erkennen durch Handeln; Die Menschen stärken – die Sachen klären;
Bildung; Kreativität – Hohe Erwartungen an einen schwachen Begriff u. a.
Anschrift: Kurfürstendamm 214, 10719 Berlin

Johan Hovelynck:
Lehr- und Forschungsassistent
am Lehrstuhl für Psychologie der Universität Leuven/Belgien
Anschrift: University of Leuven, Organizational Psychology Department
Tiense straat 102, 3000 Leuven, Belgium
Phone +32/16/32.60.61, Fax +32/16/32.60.55
E-mail: Johan.Hovelynck@psy.kuleuven.ac.be

Günter Kistner:
Anschrift: NEPAL – Netzwerk erlebnispädagogischer
Projekte und abenteuerlichen Lernens
Kurhausstr. 6, 55543 Bad Kreuznach
Tel. 06 71 / 251 170

Walter Krug:
Psychologe und Psychotherapeut
Anschrift: St. Vincent Kinderzentrum,
Florian-Seidl-Straße 4, 93053 Regensburg
Tel. (d.) 09 41/7 87 40, Fax (d.) 09 41/76 03 69

Helmut Koopmann:
Dr., Ordinarius für Neuere Deutsche Literaturwissenschaft
Universität Augsburg
Anschrift: Watzmannstraße 51, 86163 Augsburg

Andreas Koth:
Diplom-Psychologe
Gruppentherapeut an der Fontane-Klinik Motzen bei Berlin
Fachübungsleiter Klettern (alpin)
Anschrift: Fontane Klinik, Waldstraße, 15741 Motzen
Tel. 03 37 69/860, Fax 03 37 69/86 104
E-Mail: Fontane-Klinik@t-online.de

Chris Loynes:
Freiberuflicher Erlebnispädagoge, Universitätsdozent
Herausgeber der Zeitschrift „Horizons – Journal of Adventure Education and Outdoor Leadership"/Großbritannien
Anschrift: Adventure Education, 12, St. Andrewës Churchyard
Penrith, Cumbria, CA11 7YE, Great Britain
E-Mail: enquiries@adventure-ed.edi.co.uk
Tel. 01768 89 10 65, Fax 01768 89 19 14

Simon Priest:
Dr., Prof., z.Zt. Gastprofessor an der Universität Augsburg
Anschrift: The eXperientia Consulting Consortium, 5520-155th Ave KPN,
Lakebay, WA, 98349, USA, Tel. 1-253 884 6446, Fax 1-253 884 6448

Jochen Riehl:
Sonderschullehrer
Anschrift: Schule für Körperbehinderte,
Silbergasse 2, 90518 Altdorf
Tel. 09187/60159; Fax 09187/90 243

Gerhard Schad:
Dr., Univ.-Dozent
Anschrift: Universität Würzburg, Institut für Sonderpädagogik
Wittelsbacherplatz 1, 97074 Würzburg

Peter Schettgen:
Dr., Diplom-Psychologe; Lehrbeauftragter verschiedener
Weiterbildungsinstitutionen und freier Organisationsberater/-trainer
Anschrift: Lehrstuhl Psychologie 1, WiSo Fakultät
Universität Augsburg, 86179 Augsburg

Anke Schlehufer:
Diplom-Biologin und Erzieherin
Anschrift: Naturerlebniszentrum NEZ, Burg Schwaneck
Kreisjugendring München-Land
Burgweg 4–6, 82049 Pullach
Tel. 089/74 41 40 23, Fax 089/74 41 40 33

Jutta Schlich:
Dr., Wissenschaftliche Assistentin
am germanistischen Seminar der Universität Heidelberg
Anschrift: Germanistisches Seminar, Universität Heidelberg
Hauptstraße 207–209, 69117 Heidelberg
Tel. 0 62 21/54 32 30, Fax 0 62 21/54 32 55

Cornelia Schödlbauer:
Germanistin, Erlebnispädagogin
Veröffentlichungen: Die Macht der Metaphern –
Übersetzung und Einleitung von Stephen Bacon:
The Conscious Use of Metaphor in Outward Bound u.a.
Anschrift: Hans-Pirner-Straße 37, 91242 Ottensoos

Martin Schwiersch:
Dr., Psychologe, staatlich geprüfter Bergführer
Anschrift: Brunnenweg 5, 87459 Pfronten-Kreuzegg
Tel. (p.) 0 83 63/65 51, Fax (p.) 0 83 63/12 25
Tel. (d.) 0 83 81/50 14 26, Fax (d.): 0 83 81/501 229

Reinhold Stecher:
Dr., Dr. h.c., Bischof von Innsbruck 1981–1997
Arbeiten u.a. zu theologischen, kirchlichen, pädagogischen und pastoralen Fragen,
zu Öffentlichkeit und gesellschaftspolitischen Entwicklungen
Veröffentlichungen: Geleise ins Morgen; Ein Singen geht über die Erde;
Heiter-besinnlich rund um den Krummstab; Die Botschaft der Berge u.a.
Anschrift: Domplatz, A-6020 Innsbruck

Andrea Szabadi:
Diplom-Sozialpädagogin
Fachübungsleiterin Klettern und Ski-Hochtouren (DAV);
Raft-Guide (VDKS); Skilehrerin (DSV)
Anschrift: Roots e.V., Uhlandweg 21, 88239 Wangen im Allgäu
Tel. 075 22/284 00, Fax 075 22/284 04

Matti Telemäki:
Dr., Professor für Pädagogik an der Universität Oulu, Finnland
Anschrift: Oulun Yliopisto, Kajaaninopettajankoulutuslaitos
PL 51, FIN 87101 KAJAANI
Tel. 00358-3-2156111, Fax 00358-3-2157502

Dr. phil., Dipl. Päd. Albin Muff
Bildungsreferent, Jugendamt der Erzdiözese Bamberg
Hennebergerstr. 18, 96049 Bamberg

Dipl. Theol. Wolfgang Walter
Leiter des Jugendamtes der Erzdiözese Bamberg
Kleberstr. 28, 96047 Bamberg

Der Faszination und Suggestion von Metaphern kann sich kaum jemand entziehen. Aber welche Bedeutung und Wirkung haben sie für Erziehungs- und Bildungsprozesse, Managementtraining und Therapie? Und wie aktuell ist das Modell des metaphorischen Lernens in einer Zeit, in der es auf Effektivität, Leistung und Output ankommt?

Führt der vermeintlich kürzeste Weg wirklich zum pädagogischen Ziel – oder verführen direkter Apell, Gebot oder Aufforderung nicht eher zu Aufruhr und Ablehnung oder zum Gehorsam unterdrückter, unselbständiger Geister?

Der vorliegende Band dokumentiert die Auseinandersetzung des Internationalen Kongresses „erleben und lernen" 1998 um Macht und Ohnmacht, Chancen und Grenzen metaphorischen Lehrens und Lernens. Die Beiträge nahmhafter Expertinnen und Experten zeigen das breite Spektrum pädagogischer und therapeutischer Möglichkeiten bis hin zur Teamentwicklung auf, reflektieren Grundlagen und bieten anschauliche Beispiele metaphorischer Arbeit aus verschiedenen Praxisfeldern.

Themen:
Die Macht der Metaphern – Von Schnellstraßen, Saumpfaden und Sackgassen: Metaphern als zielstrebige Umwege des Lernens – Metaphorisches Lernen und moderne Theorien der Selbstorganisation – Erfahrungslernen und Erlebnispädagogik als Prozeß der Metaphernentwicklung – Mächtige Metaphern in der Arbeit mit schwierigen Jugendlichen – Behinderung: Ein Leben ohne die „Macht der Metaphern"? – Techniken der unterstützenden Prozeßbegleitung – Management unter freiem Himmel: Orientierung ist nicht nur Glücksache – Aikido als Methode des Stress- und Konfliktmanagements – Die Sprache der Natur – Zwischenzeit: Höhlen als Lernorte zwischen Vergangenheit und Zukunft – Die Macht der Sprache und des Sprechens – Tausend Bilder aus einer Nacht u. a.

9 783934 214002
ISBN 978-3-934214-00-2

ziel
Gelbe Reihe