



M.Sc. Biologie, M.A. Erwachsenenbildung

Tobias Kamer

Tobias Kamer leitet als Lehrbeauftragter für Erlebnispädagogik und Outdoor Education die Projektwochen „Erlebnispädagogik“ an der ZHAW. Für seine Tätigkeit sowohl in der Erwachsenenbildung als auch der Arbeit mit Kinder und Jugendlichen sind Gruppenselbststeuerungsprozesse zentral. Er ist Geschäftsführer der Bildungs- und Beratungsfirma erlebnislernen.ch und leitet die Schweizer TEO-Trainer/innenausbildung für Erlebnispädagogik und Umweltbildung von Drudel 11.

E-Mail: tobias.kamer@erlebnislernen.ch

Website: www.erlebnislernen.ch

Vom Hörsaal ins Klöntal – Selbstorganisation als didaktische Methode in den Projektwochen „Erlebnispädagogik“ an der Zürcher Hochschule für angewandte Wissenschaften (ZHAW)

Die Projektwochen „Erlebnispädagogik“ für Studierende in Umweltingenieurwesen an der ZHAW werden als klassische fünftägige Expeditionen mit hohem Anteil an Selbstorganisation durchgeführt. Wie kann eine Didaktik der „Gruppenselbststeuerung“ gelingen? Was tragen Selbstorganisationsprozesse dazu bei, Studierenden neue Lernfelder zu für sie wichtigen Kompetenzbereichen zu eröffnen? Im Folgenden geht es darum, mit der Erfahrungen von 7 Jahren und insgesamt 15 Kurswochen in Bezug zu konstruktivistischen Überlegungen zu Selbstorganisation zu bringen.

1 Montag um 7.50 Uhr: Hörsaal HW 107, Campus Wädenswil

Kurz vor acht treffen 14 Studierende, bepackt mit grossen Rucksäcken, im Hörsaal ein. Sie sind alles Teilnehmende der Projektwoche „Erlebnispädagogik“ des Studiengangs Umweltingenieurwissenschaft der Zürcher Fachhochschule für angewandte Wissenschaften (ZHAW). Ausser einer knappen Vorinformationen zu den Rahmenbedingungen und Grobziele dieser Projektwoche wissen die Teilnehmenden wenig von dem, was sie erwartet. So ist dann auch die Spannweite der Erwartungen: von Vorfreude bis Skepsis ist alles vertreten – in der Luft ist eine leichte Anspannung merklich spürbar.

Nach einer kurzen Vorstellungsrunde erläutern die Kursleiter das methodische Setting und die Kursziele der Projektwoche:

- **Methodisches Setting:** Die Projektwoche findet als fünftägige erlebnispädagogische Expedition statt. Zentrale Inhalte sind die Selbstorganisationsprozesse und das Gruppengeschehen während der Trekkingtour. Der erste Teil der Strecke wird die Gruppe im Kanu zurücklegen, den Rest zu Fuss. Übernachtungen finden in Biwaks oder unter freiem Himmel statt. Ein zentraler Bestandteil des Kurses sind die regelmässige Reflexion des Gruppengeschehens

und der individuellen Lernschritte mit unterschiedlichen Auswertungsmethoden.

- **Kursziele auf der Ebenen der Selbst- und Sozialkompetenz:** Die Teilnehmenden erlangen eine realistische Selbsteinschätzung bezüglich ihrer Kooperations- und Führungskompetenzen. Sie kennen den Begriff der sozialen Rolle und können ihn als Wechselwirkung zwischen sozialer Bedingtheit und individuellem Verhalten während des Kursgeschehens wahrnehmen. Sie erhöhen ihre Rollenflexibilität, (Selbst-)Reflexionsfähigkeit und Problemlösungsfähigkeit.
- **Kursziele auf der Ebene der Fachkompetenz:** Die Teilnehmenden kennen die Erlebnispädagogik als Methode zur Entwicklung von sozialen und persönlichen Kompetenzen. Die TN kennen die wesentlichen historischen und theoretischen Grundlagen der Erlebnispädagogik. Sie kennen ein Repertoire von Reflexions- und Auswertungsmethoden aus eigener Erfahrung.

Als Rahmenbedingungen sind wie bei vielen erlebnispädagogischen Expeditionen das Ziel (in diesem Fall ein Campingplatz am Klöntalersee) und ein begrenztes Budget vorgegeben, das für Verpflegung, allfällige Transporte und Übernachtungen reichen soll. Ob die Gruppe darüber hinaus weitere Ziele, wie der Besuch von Sehenswürdigkeiten, Berggipfel oder anderen Herausforderungen anstrebt, ist ihr überlassen. Im Intro werden die Teilnehmenden jedoch aufgefordert, sich über weitere Gruppenziele Gedanken zu machen.

2 Montag 9.40: Hörsaal HW 107, Campus Wädenswil

Die Kursleitenden haben die wesentlichen Informationen kommuniziert, ab nun beginnt die sogenannte „Phase grün“, in der sich die Studierenden weitgehend selbstorganisiert bewegen, unterbrochen von gelegentlichen „Phasen blau“, bei denen die Kursleitung in Fremdsteuerung Reflexionen anleitet oder Lerninhalte vermittelt. Schnell beginnt eine rege Diskussion unter den Teilnehmenden und von aussen betrachtet erkennt man eine erste Strukturbildung.

Konstituierend für die Projektwochen sind die langen Zeiträume, in denen die Gruppe in Selbstorganisation verweilt. Zwar kennen Studierende diese Situation aus vielen Studienübungen und Gruppenarbeiten und beeinflussen dabei aktiv Prozesse oder sind ihnen passiv ausgeliefert. Gefordert, sich kontinuierlich und selbstreflexiv mit Gruppenorganisation und -dynamik auseinander zu setzen sind sie hingegen kaum.

In der Erlebnispädagogik sind Selbststeuerungsprozesse in Aufgaben und Problemstellungen eingebettet, deren Bewältigung mit einem hohen Freiheitsgrad an Lösungsmöglichkeiten und -strategien verbunden sind. Der methodische Ansatz der „Gruppenselbststeuerung“ findet sich sowohl in kurzen Initiativübungen, in denen es darum geht, als Gruppe ein zumeist fiktives Problem zu lösen, wie auch in mehrtägigen Expeditionsprojekten wieder. Beiden ist gemeinsam, dass die Herausforderung zwar von aussen herangetragen wird, deren Übernahme durch die Gruppe und die Festlegung und Begehung möglicher Lösungswege aber in der Verantwortung der Teilnehmenden bleiben. Auch die Bewertung der Ergebnisse bleibt bei den Teilnehmenden, bzw. ergibt sie sich aus der Situation.

Im Konstruktivismus spielen autopoietische Systeme eine zentrale Rolle für die Erklärung von Organisation und Wahrnehmung¹. Für die Projektwochen der ZHAW gilt die Annahme, dass Gruppenselbststeuerung eine geeignete didaktische Methode darstellt, um Lernprozesse auszulösen und in Bewegung zu halten: Gilsdorf (1999, S. 55) formulierte dies so: „Erlebnispädagogik bietet dazu einen exemplarischen Rahmen, innerhalb dessen Selbstorganisation von der Zielsetzung über den Lernprozess selbst bis hin zur Bewertung praktiziert und reflektiert werden kann.“. Die Gruppenselbststeuerung dient also als Isomorphie zu Selbstorganisationsprozessen innerhalb der Teilnehmergruppen aber auch bei den einzelnen Lernenden, die ihrerseits autopoietische Systeme darstellen.

3 Montag 17.30 Uhr, vor Lachen auf dem Zürichsee

Das Ziel in Sichtweite, gleiten die vordersten Kanadier, getrieben von kräftigen Paddelschlägen, Richtung Hafentor. Die Boote sollen um 18.00 Uhr abgeholt, der Einkauf vor Ladenschluss erledigt und ein erster Biwakplatz ausserhalb der Ortschaft gefunden werden noch bevor es dunkel wird. Andere Kanadier dümpeln noch weit hinten gemütlich vor sich hin – im „Spasmodus“, der seit der Mittagsrast die Szenerie prägte.

¹ Der Konstruktivismus fasst erkenntnis- und systemtheoretische sowie kognitionspsychologische Ansätze zusammen, die auf der (neuro-) biologischen Erkenntnis beruhen, dass Menschen über keinen unmittelbaren Zugang zu der Wirklichkeit verfügen, sondern sie mit Hilfe der ihnen zur Verfügung stehenden Wahrnehmungskanälen und -Filter ihre eigene Wirklichkeit konstruieren (vgl. Arnold 2001, S. 176). Das Nervensystem des Menschen wird dabei als autopoietisches, d.h. selbstorganisiertes System beschrieben.

Lernen im konstruktivistischen Sinne ist immer mit einer Veränderung der Organisation von Systemen verbunden, denn bei aller Selbstbezogenheit reagieren autopoietische Systeme auf Impulse der Umwelt: „Alles, was von aussen ans System herangetragen werden kann, [...] wird sofort in ein anschlussfähiges Element transformiert, d.h. im systemeigenen Operationsmodus weiterverarbeitet.“ (Bardmann/Lamprecht 1999).

Die beiden für sich autopoietischen Systeme der Einzelperson und der Erlebnisgruppe reagieren auf einen von aussen gesetzten Impuls oder eine Herausforderung in ihrem eigenen Verarbeitungsmodus und versuchen eine neue stabile Ordnung zu erlangen. Für die pädagogische Praxis wesentlich ist dabei die Erkenntnis, dass solche Veränderungen weder linear noch vorhersagbar verlaufen.

Halten wir hier fest, dass erlebnispädagogische Lernformen zum einen hohe Grade an Selbstorganisation für die einzelnen Menschen und das System der sozialen Gruppe ermöglichen und erfordern. Zum anderen setzt Erlebnispädagogik bewusst auf das Element der Herausforderung um Menschen durch (Gruppen-)Erlebnisse zum Handeln und Nachdenken aufzufordern.

4 Dienstag 16.20 Uhr, Innerthal, Wägital

Nach einem kurzen, aber gemütlichen Abend auf einer Kiesbank am Fluss, brachen die Teilnehmenden früh auf, um den steilen Anstieg noch in den kühleren Morgenstunden hinter sich zu bringen. Sie wurden dafür mit einem herrlichen Panoramablick belohnt. Unten im Tal angekommen, dunkelt sich der Himmel zunehmend ein – Diskussionen über die Wahl des Nachtlagers finden zu keinem gemeinsamen Ende. Auf der Suche nach Schlafplätzen wird einigen Teilnehmenden ein seit kurzem leerstehendes Haus angeboten – sie sagen unmittelbar zu. Wider Erwarten teilt das unerwartete Geschenk die Gruppe, die bis dahin noch so homogen und funktionierend erschien.

Die erlebnispädagogischen Lernanlässe lassen sich dann in der Folge aus konstruktivistischer Sicht so beschreiben (vgl. dazu auch Lakemann 2005, S. 16 ff.):

Verstörung: Ein Erlebnis (d.h. eine bewusst angeleitete Intervention oder eine überraschende Veränderung des Umfeldes) führt zu einer „Verstörung“ (oder einer „Perturbation“), d.h. es wird aus seinem Gleichgewicht gebracht und Prozesse der Reorganisation beginnen automatisch abzulaufen, da jedes System neue stabile Zustände anstrebt.

Ressourcentest: Eine Verstörung stellt einen Ressourcentest für das System dar. Ist es fähig, mit dieser Herausforderung umzugehen? Während in bestandener Ressourcentest nicht direkt zu neuem Lernen führt, sondern das System darin unterstützt, an bestehenden Deutungsmustern und Prämissen festzuhalten, fördert ein nicht bestandener Test die Veränderung von Deutungsmustern und Prämissen. Beide Ausgänge können pädagogisch wertvoll und intendiert sein.

Selbstreflexion: In weiterer Folge löst ein Erlebnis eine Selbstreflexion des Subjekts und in der Nachfolge auch der Erlebnisgruppe aus. Dies passiert automatisch, denn, „das Subjekt lässt sich gar nicht daran hindern, das Erlebte einzuordnen. Es tut dies so oder so, bewusst oder unbewusst, weil es sich in einer komplexen Umwelt orientieren muss.“ (Meier-Gantenbein 2000, S. 64)

5 Mittwoch 13.30 Uhr: Oberalp, Wägital

Der Aufstieg ist geschafft. Die im Vorfeld angekündigte Diskussion über den weiteren Weg fällt aus – allen scheint klar, dass jetzt der kurze Weg zum Pass genommen werden muss, schliesslich ist eine Teilnehmerin mit Kniebeschwerden dabei. Die Kursleiter erläutern als theoretischen Input das Komfortzonenmodell und konfrontieren die Gruppe mit der Feststellung, dass Gruppen gelegentlich dazu neigen, sich nicht genügend zu fordern und nach unten zu nivellieren. Die Stimmung kippt rasch gegen die Kursleiter, die nach Ansicht vieler Teilnehmenden „ungehörig“ in die Selbststeuerung der Gruppe eingreifen.

Pädagogische Interventionen stehen in einem spannungsreichen Verhältnis zum methodischen Ansatz der Gruppenselbststeuerung. Lerngruppen, die sich aus ihrer Lernbiographie und Ausbildungssituation gewohnt sind, fremdgesteuert zu lernen, brauchen Zeit, sich mit der Selbstorganisation als Lernfeld abzufinden. Interventionen von aussen nehmen sie daher besonders feinfühlig wahr und lehnen sie oft als systemfremd ab. Weshalb können pädagogische Interventionen für den Lernprozess dennoch wichtig sein? Scheunenpflug (2001, S. 83) argumentiert mit der Differenzenerfahrung und der Bedeutung von intendierten Perturbationen für Lehr-Lernsituationen, wenn er schreibt: „da die Vermittlungsperspektive unverfügbar ist, stehen nicht mehr die Vermittlungsabsichten im Vordergrund, sondern die Planung und Reflexion von nicht determinierten Anschlussmöglichkeiten für autopoietische Lernprozesse. Lehren wird damit [...] zur Irritation von Autopoiese. Didaktische Theoriebildung wird damit enggeführt auf den Begriff des Lehrens als Bereitstellung eines Rahmens für Differenzenerfahrung“. Auch Ingeborg Schüssler (2008, S. 15) betont die Bedeutung von Irritationen und deren reflexiven Aufarbei-

tung: „Eine Irritation kann erst dann einen nachhaltigen Lernprozess anstossen, wenn sie als Unterbrechung von Routinen und Selbstverständlichkeiten gedeutet und als „Nichtwissen“ erkannt wird. Wenn die Verstörung im Eigenen gesucht wird, d.h. einen inneren Dialog (Introspektion) sowie eine Reflexion und Versprachlichung (Explikation) der in den Lernsituationen aktivierten Deutungs- und Emotionsmuster umfasst“.

6 Do. 16.30 Uhr, Zeltplatz Güntlenau, Klöntal

Nach einer angeregten Besprechung strömen die Teilnehmenden in kleinen Gruppen in alle Richtungen aus, um mit Naturmaterialien ihren „Weg“ zu gestalten. Das Ergebnis widerspiegelt weniger eine geographische Landkarte sondern ist die Dokumentation eines gemeinsamen Entwicklungs- und Lernprozesses. Als besonders prägend werden die Situation auf der Alp und die nachfolgende Abendbesprechung sowie eine Einheit, in der es um Rollen und Rollenzuschreibungen innerhalb der Gruppe ging, wahrgenommen. Dabei ging es jeweils auch um Konzeptionalisierung und Verallgemeinerung von eigenen Erfahrungen.

Erlebnispädagoginnen und -pädagogen sind mit der Methode der Gruppenselbststeuerung gefordert, ihr pädagogisches Handeln zwischen den beiden Polen „Nichtstun“ und „Intervenieren“ abzuwägen – ohne sich je sicher zu sein, was die Auswirkungen ihres Tuns sein werden. Denn aus kybernetischer Sicht ist zu beachten, dass „je nach Systemzustand (d.h. der bisherigen Geschichte des Systems) grosse Umgebungsveränderungen ggf. überhaupt nichts bewirken können, während andererseits minimalste Einflüsse grosse Veränderungen auslösen können.“ (Kriz 1996, S. 43). Zum einen lösen Interventionen Perturbationen für das autopoietische System aus und sind damit ein wichtiges didaktisches Werkzeug, die den Lernprozess stark beeinflussen können. Wird andererseits zu häufig und zu zielgerichtet interveniert, unterminiert das die Selbststeuerung der Erlebnisgruppe. Ihre Eigenmotivation sinkt und sie fällt auf Muster der Passivität und Fremdsteuerung zurück.

Die Begleiterinnen und Begleiter von Selbststeuerungsprozessen sind daher gefordert, eine Haltung zu entwickeln, welche Widersprüchlichkeiten aushalten kann („Divergenztoleranz“ oder „Ambiguitätstoleranz“) und beobachten sich in der Interaktion mit der Lerngruppe selber („Beobachterhaltung“): „Sie sind ständig darum bemüht, einer eigenen projektiv-verzerrenden Interventionen in systemische Kontexte zu erkennen und sich selbst und anderen gegenüber eine Beobachterposition einzunehmen“ (Arnold 2003, S. 26). Da die Wirkung von aussen gesetzten

Perturbationen im Vorfeld nicht abgeschätzt werden kann und sie darüber hinaus auch nicht zwangsläufig zu einer Lösung führen, sondern ebenso Widersprüchlichkeiten und Unvereinbarkeiten von Positionen und Einschätzungen hervorrufen können, sind Interventionen nur mit Zurückhaltung und hoher Achtsamkeit einzusetzen. Nicht zuletzt darum sollten sie auch sprachlich als Aussenwahrnehmung, als Sicht aus der Beobachterposition oder noch besser als Fragen von „Unwissenden“ markiert werden.

7 Fr. 15.05 Uhr, Bushaltestelle Rhodanneberg, Klöntal

„Überrascht hat mich die Auswirkung dieser Woche, was am Montag mit Freude aus eine Woche draussen mit „Gspändli“ begann, entwickelte sich bis zum Freitag zu purer Begeisterung darüber, was vor allem in mir bewegt wurde/wird. Überraschen vielleicht deshalb, weil ich sonst schon bemüht bin, stets in Bewegung zu bleiben.“

„Ich freue mich weiter darüber nachzudenken, wie und in welcher Form ich mich in Zukunft im Umweltbildungsbereich entfalten möchte. Die Woche hat mir gezeigt, dass ich für mich am richtigen Ort bin.“

„Nachdenklich verbringe ich die Zeit herauszufinden, wie, ob und wann ich für meine Bedürfnisse oder jene der Gruppe eintreten soll“

Als letzte Auswertungs- und Lernaktivitäten der Projektwochen stehen neben einem „Mini-Solo“ und paarweisen Feedbackrunden eine klassische schriftliche und mündliche Auswertungsrunde bezogen auf die Lernziele der Kurswoche auf dem Programm. Aussagen wie die vorangehenden belegen, dass das Kurssetting von Unterwegssein in Selbstorganisation, gepaart mit Reflexion und Konzeptionalisierung einen wichtigen Beitrag für die Entwicklung von Sozial- und Selbstkompetenz leisten können. Diese sind nicht nur für angehende Umweltingenieure sowohl im Studium, wie auch in der nachfolgenden Berufstätigkeit von zunehmender Bedeutung.

8 Literatur

Arnold, R. (2001): Konstruktivismus. In: Arnold, R., Nolda, S. und Nuissl, E. (Hrsg.) Wörterbuch der Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn, S. 176-177

Arnold, R. (2003): Systemtheoretische Grundlagen einer Ermöglichungsdidaktik. In: Arnold, R. und Schüssler, I. (Hrsg.) Ermöglichungsdidaktik. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Bd. 35, Baltmannsweiler

Bardmann, T.-M. und Lamprecht, A. (1999): Systemtheorie verstehen - eine multimediale Einführung in systemisches Denken. Wiesbaden

Gilsdorf, R. (1999): Aufbruch ins Ungewisse – Grundzüge eines erlebnispädagogischen Konzepts. In: Gilsdorf, R. und Volkert, K. Abenteuer Schule, Alling. S. 24 – 65: SAND-MANN

Kriz, J. (1996): Chaos und Selbstorganisation. In: Greif, S. und Kurtz, H.-J. Handbuch selbstorganisiertes Lernen, Göttingen S. 33-43

Lakemann, U. (2005): Theoretische und empirische Grundlagen der Wirkungsimpulse. In: Lakemann, U. (Hrsg.): Wirkungsimpulse von Erlebnispädagogik und Outdoor-Training – empirische Ergebnisse aus Fallstudien. Augsburg. S. 11-27

Scheunpflug, A.(2001): Evolutionäre Didaktik, Unterricht aus system- und evolutionstheoretischer Sicht. Weinheim

Schüsler, I. (2008): Reflexives Lernen in der Erwachsenenbildung – zwischen Irritation und Kohärenz. In: bildungsforschung, Jahrgang 5, Ausgabe 2, URL: <http://www.bildungsforschung.org> [Zugriff am 2.3.2010]