



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Erlebnispädagogik und Berufsorientierung?

Ein Konzept für ein erlebnispädagogisches Projekt zum Thema
Berufsorientierung für Mädchen im Alter von 15 bis 20 Jahren

Verfasserin/Verfasser

Johanna Singer

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, im Mai 2009

Studienkennzahl/I. Studienblatt: A 190 482 299

Studienrichtung/I. Studienblatt: Bewegung und Sport

Psychologie und Philosophie

Betreuerin/Betreuer: Ass. Prof. Mag. Dr. Rosa Diketmüller

Ich erkläre, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst und nur die ausgewiesenen Hilfsmittel verwendet habe. Diese Arbeit wurde weder an einer anderen Stelle eingereicht noch von anderen Personen vorgelegt.

Johanna Singer

Wien, April 2009

Danksagung

Ich möchte mich an dieser Stelle bei all meinen Mitmenschen bedanken, die mir im Laufe meines Studiums weiterhelfen.

ABSTRACT

Diese Arbeit befasst sich mit der Berufswahl und Berufsorientierung von Mädchen im Alter von 15-19 Jahren. Dies einerseits in einem erlebnispädagogischen Projekt und andererseits im herkömmlichen Schulunterricht, hier auch in gemischtgeschlechtlichen Gruppen.

Die Arbeit gliedert sich in zwei Teile. Der erste und umfassendere Teil stellt die theoretische Auseinandersetzung mit der Thematik dar. Es werden in den unterschiedlichen Kapiteln, die Themen der Arbeit genau beschrieben. Dazu gehören zu Beginn die Berufswahl unter einem geschlechtersensiblen Aspekt, gefolgt von einem Kapitel über die Bearbeitung des Themas im Unterrichtsfach Bewegung und Sport. Ein weiteres wichtiges Kapitel stellt der ‚gender‘ Aspekt dar, da diese Arbeit auch besonders die Geschlechterrollen beleuchtet.

Schließlich folgt eine tiefergehende Auseinandersetzung über Erlebnispädagogik, die sowohl im Schulunterricht als auch im vorgestellten Projekt angewendet wird. Den Abschluss des ersten Teils bildet ein Kapitel über die themenzentrierte Interaktion, die auf Grund der guten Anwendbarkeit auf Gruppen jeglicher Größe als Methode gewählt wurde.

Der zweite Teil besteht aus Beschreibung der konkreten Umsetzung der vorgestellten Methoden und Ideen in einem erlebnispädagogischen Projekt.

The subject of this thesis is the career choice of girls between the ages of 15 to 20. This, on one hand in a project taking place outside using the method of experiential education and on the other hand in physical education in school.

The thesis is divided in two parts. The first one considers the theoretical background of the important issues of this work. Different subjects are described very clearly at this point. In the beginning there is a chapter about career choice in the viewpoint of gender sensibility, followed by a consideration of career choice in school, especially in physical education. Other topics in the first part of the thesis are gender roles, experiential education and theme-centered interaction. Experiential education as well as theme-centered interaction are both methods that play a major role in the thesis.

The second part of the thesis describes a project, where the above described issues are transferred into concrete action.

INHALTSVERZEICHNIS

Abstract.....	5
Inhaltsverzeichnis	7
1 Tabellen- / Abbildungs verzeichnis.....	12
1.1 Abbildungsverzeichnis	12
1.2 Tabellenverzeichnis.....	12
2 Einleitung	13
3 Begriffsbestimmungen	16
3.1 Mädchen/Frauenarbeit	17
3.1.1 Der Begriff „doing gender“	17
3.1.2 Der Begriff „gender mainstreaming“	18
3.1.3 Mädchenarbeit im Bereich Bewegung und Sport - Einführung	18
3.1.4 Parteiliche Jungen/Männerarbeit	19
3.2 Erlebnispädagogik	20
3.3 Berufsorientierung	21
3.4 Kurze Einführung und Erläuterung der Themenzentrierten Interaktion nach Ruth Cohn	21
4 Das Thema Berufswahl im Sportunterricht von Mädchen und Burschen.....	22
4.1 Vorteile und Methoden des Sportunterrichts für eine erlebnispädagogische Herangehensweise an das Thema Berufswahl.....	22
4.2 Wie kann eine erlebnispädagogische Auseinandersetzung mit dem Thema Berufswahl im Turnunterricht stattfinden?	24
5 Berufsorientierung unter einem geschlechtssensiblen Aspekt	27
5.1 Der geschlechtersensible Aspekt	28
5.2 Die Begriffe ‚gender‘ und ‚sex‘	28
5.3 Strömungen des Feminismus.....	30
5.3.1 Der liberale Feminismus.....	30

5.3.2 Der radikale Feminismus	30
5.3.3 Der psychoanalytische Feminismus	30
5.3.4 Der marxistische Feminismus	30
5.3.5 Der sozialistische Feminismus	31
5.3.6. Der poststrukturalistische/postmoderne Feminismus.....	31
5.3.7 Dritte-Welt- oder (Post-)Kolonialistischer Feminismus	31
5.4 Diversity (Vielfalt, Unterschiedlichkeit).....	31
5.5 Das (weibliche) Jugendalter	32
5.5.1 Entwicklungsaufgaben	32
5.6 Lebensentwürfe von jungen Frauen und Berufsorientierung.....	35
5.7 Die Berufsentscheidung: Einflüsse auf junge Frauen in ihrer Berufsentscheidung..	36
5.7.1 Eltern	38
5.7.2 Schule	39
5.7.3 Berufsberatung	41
5.8 Wie entscheiden junge Frauen? – 2 theoretische Ansätze zur Erklärung geschlechtsspezifischer Berufsfindungsprozesse	44
5.8.1 Strukturorientierte Ansätze	45
5.8.2 Subjektorientierte Ansätze	46
5.8.3 Berufsfindung – Zusammenwirken von Biographie und gesellschaftlichem Wandel	47
5.9 Der Arbeitsmarkt – Die Themengleichstellung und Frauenförderung.....	48
6 Erlebnispädagogik.....	50
6.1 Einführung.....	50
6.2 Was ist Erlebnispädagogik?	52
6.3 Begriffsbestimmungen: Was versteht man unter Pädagogisierung? Wie hängt die Pädagogisierung mit der Erlebnispädagogik zusammen?	53
6.4 Der Begriff der Erlebnispädagogik und die Differenzierung zur Outdoorpädagogik	54

6.5 Erlebnispädagogik im Sinne des Österreichischen Alpenvereins	56
6.6 Was ist gute Erlebnispädagogik?.....	56
6.7 Die drei wesentlichen erlebnispädagogischen Elemente.....	57
6.7.1 Die Gruppe	58
6.7.1.1 Gruppenstrukturen und Gruppenphasen.....	59
6.7.2 Das Erlebnis.....	64
6.7.3 Die Natur	67
6.8 Die Ziele der Erlebnispädagogik	68
6.8.1 Die Ziele im Allgemeinen	68
6.8.2 Die Ziele im Einzelnen	68
6.8.2.1 Ziel: Persönlichkeitsentwicklung	69
6.8.2.2 Ziel: Erhöhung der sozialen Kompetenz	69
6.8.2.3 Ziel: Erhöhte Lernbereitschaft.....	69
6.8.2.4 Ziel: Auseinandersetzung mit Werthaltungen – Entwickeln von Werthaltungen	69
6.8.2.5 Ziel: Erhöhung der Problemlösungsfähigkeit.....	69
6.8.2.6 Ziel: Gesteigertes Vertrauen (in sich selbst und andere).....	70
6.8.2.7 Ziel: Verbesserte Kommunikationsfähigkeit.....	70
6.8.2.8 Ziel: Verbesserte Kooperationsfähigkeit	70
6.8.2.9 Ziel: Spaß und Freude am Tun	70
6.9 Handlungsfelder der Erlebnispädagogik	70
6.9.1 Persönlichkeitsbildung	70
6.9.2 Soziales Lernen	71
6.9.3 Training	72
6.9.4 Therapie	72
6.9.5 Sozialpädagogik	72
6.10 Wirksamkeit und Transferprozess in der Erlebnispädagogik.....	73
6.10.1 Die Wirksamkeit von Erlebnispädagogik.....	73
6.10.2 Der Transfer.....	75

6.10.3 Transfermodelle	76
6.10.3.1 Der spezifische Transfer (specific transfer)	77
6.10.3.2 Der unspezifische Transfer (non-specific transfer)	77
6.10.3.3 Der metaphorische Transfer (metaphoric transfer)	77
6.10.4 Überlegungen zum Transfer in der Schule.....	77
6.10.5 Empirische Untersuchungen zur Erlebnispädagogik	78
6.11 Vor- und Nachteile der geschlechtersensiblen Erlebnispädagogik – Mädchenbildung und Koedukation	79
6.11.1 Kurze Geschichte der Koedukation.....	79
6.12 Aktuelle Situation – Koedukation heute	81
6.13 Theorie und Praxis der geschlechtssensiblen Pädagogik und Erlebnispädagogik ..	83
6.14 Warum soll die Erlebnispädagogik für die Berufsorientierung genutzt werden? ...	85
7 TZI –Themenzentrierte Interaktion.....	86
7.1 Einführung.....	86
7.2 Begriffsbestimmung der TZI.....	88
7.3 Die vier Faktoren der Themenzentrierten Interaktion.....	90
7.4 Hilfsregeln und Postulate der Themenzentrierten Interaktion	93
7.5 Die Themenzentrierte Interaktion und ihr Nutzen für die geschlechtersensible Pädagogik.....	95
7.6 Die themenzentrierte Interaktion im erlebnispädagogischen Feld	96
8 „What will I be?“ – Ein Projektentwurf	97
8.1 Entstehung – oder wie kam es zum Entwurf.....	97
8.2 Projektziele.....	97
8.2.1 Hauptziele.....	98
8.2.2 Unterziele	98
8.2.3 Lernziele	99
8.3 Rahmenbedingungen.....	99

8.3.1 Gruppe	99
8.3.2 Leitung.....	99
8.3.3 Umgebung	99
8.3.4 Organisation	99
8.4 Die Projektsäulen.....	99
8.4.1 Bewegung und Sport als erlebnispädagogische Elemente	100
8.4.1.1 Klettern als Erlebnis in der Gruppe	100
8.4.1.2 Orientierung in der Natur beim Bergsteigen als mögliches Transferelement in die Berufsorientierung	100
8.4.2 Die Themenzentrierte Interaktion als Methode der Leitung	102
8.4.3 Erlebnisse in der Natur	104
8.4.4 Die Frauengruppe	104
8.5 Die Umsetzung des Projekts.....	104
8.6 Abschluss des Projekts	107
9 Abschluss der Arbeit	108
9.1 Zusammenfassung der Ergebnisse	108
9.2 Forschungsstand	108
10 Literaturverzeichnis	110
Lebenslauf	116

1 TABELLEN- / ABBILDUNGS VERZEICHNIS

1.1 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 TZI-Dreieck.....89

Abbildung 2 Olivgrünes Nachdenken entlang des TZI-Dreiecks.....103

1.2 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 Differenzierungsmodell Outdoortraining/Erlebnispädagogik.....54

Tabelle 2 Der Erlebnisbegriff nach Wilhelm Dilthey.....66

Tabelle 3 Ebenen und Hilfsregeln der TZI.....92

Tabelle 4 What will I be? – Wochenplanung.....105

2 EINLEITUNG

Problemaufriss

Leider findet Berufsorientierung im aktuellen Schulsystem wenig Raum und Zeit. Auch die Ausbildung der Lehrpersonen in diesem Bereich lässt zu wünschen übrig. Selbst wenn man die AHS als allgemeinbildend betrachtet, ein bekannter Diskussionspunkt in den Medien, stehen die Schülerinnen und Schüler nach Abschluss der Schule vor der Entscheidung der Studienwahl beziehungsweise der Wahl, wie es weitergehen soll. Aus diesem Grund erachteten wir (eine Kletterlehrerin und Erlebnispädagogin beim Alpenverein und eine Outdoortrainerin und Spielpädagogin) es für sinnvoll diese Thematik konzentriert zu bearbeiten in Form eines erlebnispädagogischen Outdoorprojekts, das sowohl außerschulisch als auch innerschulisch angeboten werden kann. Da ich jedoch Lehramtskandidatin bin, dient es vorrangig als Vorschlag dieses wichtige Thema in die Schulzeit zu integrieren oder wenn nicht anders möglich in die Ferienzeit zu verlegen.

Da es sowohl zur Berufsorientierung als auch der Erlebnispädagogik schon umfassende Arbeiten gibt, ist es das Ziel, diese beiden großen Themenkomplexe nicht nur praktisch, sondern auch theoretisch und wissenschaftlich fundiert zu verbinden. Zusätzlich soll noch eine Brücke zur Frauen- und Mädchenarbeit geschlagen werden, da das von uns geplante Projekt sich auf junge Frauen im Alter zwischen 15 und 20 Jahren bezieht.

Wie entscheiden junge Frauen, welchen Beruf sie einmal wählen werden? Diese und viele andere Fragen, sollen eingehend und fundiert beantwortet werden. Nissen, Keddi und Pfeil (2003) gehen in ihrem Buch mit dem Titel „Berufsfindungsprozesse von Mädchen und jungen Frauen – Erklärungsansätze und empirische Befunde“ zum Beispiel von einem strukturtheoretischen und einem subjekttheoretischem Ansatz aus. Was spielt eine Rolle? Und vor allem wer hat Einfluss auf diese lebenswichtigen Entscheidungen? Dabei wird nicht nur den Eltern und der Schule eine große Bedeutung beigemessen, sondern auch dem Jugendalter an sich. Aus diesem Grund wird in der Arbeit auch näher auf die spezielle Entwicklung von jungen Frauen eingegangen.

Neben diesen Themen beschäftige ich mich in meiner Arbeit auch mit der Themenzentrierten Interaktion. Dies aus zwei Gründen: einerseits erachte ich diese Methode als sehr fortschrittlich im Umgang von Menschen in der Gruppe miteinander – wie der Schulklasse – und andererseits soll sie als latente Methode während des Projekts angewendet werden. Schließlich gibt es auch betreffend der Themenzentrierten Interaktion

noch wenige Überlegungen, die diese drei Themenkomplexe – Mädchenarbeit, Erlebnispädagogik und Berufsorientierung mit der themenzentrierten Interaktion verbinden.

Ausgehend von diesen Überlegungen, beschäftigt sich die Arbeit eingehend mit der Verknüpfung der oben genannten Begriffe in einem Raum, der Erlebnisse in der Natur ermöglicht. Dies soll von zwei Seiten beleuchtet werden: der wissenschaftlich-fundierte Seite, die das Gerüst und die Basis darstellt, und der Praxis, die ohne die Basis keine Aussage hat.

Meine Arbeit liefert grundlegende Überlegungen für solche Projekte in der Schule. Sie liefert die Möglichkeit dieses Thema sowohl für Mädchen und junge Frauen als auch für Burschen und junge Männer mit begründeten und wissenschaftlich fundierten Argumenten zu rechtfertigen.

Auch wenn das Projekt an sich für junge Frauen geplant ist, kann es als Grundlage für ähnliche Projekte für junge Männer oder gemischte Gruppen dienen. Gerade eben, weil so wenig Zeit für die Berufsorientierung in der Schule bleibt, wäre es sehr sinnvoll, sie in Zeiträume wie Ferien oder Schulschluss auszulagern, dies kann aber nur funktionieren, wenn es für das Thema ausreichend gute Argumente gibt, die in dieser Arbeit gebracht werden.

Zentrale Fragestellungen

Es wird in dieser Arbeit diskutiert auf welche Weise Erlebnispädagogik als Methode- in Hinblick auf Berufsorientierung dienen kann. Dies geschieht unter einem geschlechtersensiblen Aspekt. Die Arbeit beschäftigt sich mit der Berufswahl junger Frauen und Mädchen. Wie und warum – aus welchen, vielleicht gesellschaftlich vorgegebenen Gründen – entscheiden junge Frauen und Mädchen?

Des weiteren verknüpft sie die theoretischen Hintergründe der geschlechtersensiblen Arbeit mit der Erlebnispädagogik und stellt die Frage, wie weit die Erlebnispädagogik in der Berufswahl von jungen Frauen und Mädchen als sinnvolle Methode genutzt werden kann.

Konkrete Fragestellungen lauten:

Kann die Erlebnispädagogik als Unterstützung zur Berufsorientierung dienen?

Wie erfolgt der Berufsentscheidungsprozess bei jungen Frauen?

Wer oder was hat Einfluss auf diesen Prozess?

Welche Rolle spielt das Jugendalter der Frauen mit ihren speziellen Herausforderungen auf die Entscheidung der Berufswahl?

Welche Ansätze können genannt werden, die den geschlechtsspezifischen Berufsfindungsprozess beschreiben?

Wie können die Elemente der Erlebnispädagogik genutzt werden, um als Entscheidungshilfe im Lebenslauf genutzt werden zu können?

Wie kann die Themenzentrierte Interaktion während eines geschlechtssensiblen pädagogischen Projekts genutzt werden?

Methoden

Bei der Arbeit handelt es sich um eine hermeneutische Literaturarbeit. Der zweite Teil ist sehr praxisorientiert und erstellt auch ein konkretes Konzept für die Praxis.

Überblick

Die Arbeit umfasst zwei Teile. Im ersten Teil werden zunächst die für das behandelnde Thema wichtigen Begriffe aus verschiedenen Perspektiven erläutert und in ihrer Anwendung für diese Arbeit definiert, dies passiert im dritten Kapitel (Anm.: Das erste Kapitel beinhaltet das Abbildungsverzeichnis, das zweite die Einleitung.) Dazu gehören: Mädchenarbeit/Frauenarbeit, Erlebnispädagogik, Berufsorientierung(-straining) und eine kurze Erklärung der Themenzentrierten Interaktion.

Im vierten Kapitel des ersten Teils wird auf das Thema der Berufsorientierung unter einem geschlechtssensiblen Aspekt eingegangen. Dies ist einer der wesentlichen Teile der Arbeit, aus diesem Grund wird dieses Kapitel sehr ausführlich behandelt. Bearbeitet werden einerseits das Jugendalter von Frauen mit seinen positiven und negativen Seiten als auch speziell theoretische Ansätze von geschlechtsspezifischen Berufsfindungsprozessen. Zusätzlich wird auf die Einflüsse, die auf junge Frauen im Entscheidungsprozess eine

Rolle spielen, eingegangen. Dazu gehören vor allem die Eltern, die Schule und die Berufsberatung.

Das fünfte Kapitel des ersten Teils beschäftigt sich mit dem Themenkomplex der Erlebnispädagogik. Der Vollständigkeit halber werden hier die wichtigsten Elemente dieser Pädagogik erläutert und erklärt. Schließlich gibt es einen besonderen Schwerpunkt auf den Transferprozess und die Verbindung der Erlebnispädagogik mit der Berufsorientierung, dem Themenschwerpunkt des ersten Kapitels. Die Fragestellung die vor allem beantwortet wird lautet: Warum soll die Erlebnispädagogik für die Berufsorientierung genutzt werden?

Das sechste Kapitel umfasst die Themenzentrierte Interaktion. Diese wird aus zwei Gründen sehr genau angeführt. Einerseits spielt sie als latente Methode im zweiten Teil der Arbeit – dem Projekt – eine entscheidende Rolle und andererseits soll eine Bearbeitung und Verknüpfung der Themen Mädchenarbeit, Erlebnispädagogik, Berufsorientierung und Themenzentrierte Interaktion erfolgen. Dies ist ein wesentlicher Teil der Arbeit, da der Bereich der Berufsorientierung und die Anwendung der Themenzentrierten Interaktion in diesem noch wenig erforscht ist.

Der zweite Teil der Arbeit, das Kapitel sieben beschäftigt sich nun mit dem Projekt. Er ist kürzer als der erste Teil und stellt vor allem eine umfassende Ausarbeitung dar. Verschiedene theoretische Inhalte, die zur Planung des Projekts dienen, werden dabei erläutert. Dazu gehören die Projektziele, die Rahmenbedingungen, die Projektsäulen und schließlich die Ausarbeitung und der Grobentwurf der Woche. Abschließend werden mögliche Evaluationsmethoden vorgestellt.

3 BEGRIFFSBESTIMMUNGEN

Vor der Anführung verschiedener Definitionen, von für diese Arbeit wichtigen Begriffen, soll der Vollständigkeit halber noch einmal darauf hingewiesen werden, dass der Vorgang des Definierens gleichzeitig ein Vorgang des Ausschließens ist. Damit soll gesagt sein, dass Definitionen der folgenden Begriffe wichtig sind, um Kommunikation darüber zu erleichtern, gleichzeitig soll aber beim Lesen und Durcharbeiten nicht darauf vergessen werden, dass hinter jedem Wort mehr als seine – von mir hier dargelegte – Definition liegt. Die zu Beginn angegebenen Definitionen führen nur in die Arbeit ein, um ein Bild von den Begriffen zu machen, die öfters vorkommen. In den einzelnen Kapiteln wird zu den verschiedenen Definitionen nochmals ausführlich Stellung bezogen.

3.1 Mädchen/Frauenarbeit

Wie in der Überschrift ersichtlich, wird der Begriff der Mädchenarbeit mit dem Begriff der Frauenarbeit nicht gleichgesetzt. Die offensichtlichste Unterscheidung dieser beiden Bezeichnungen – Mädchen und Frauen – liegt wohl im Alter, oder genauer gesagt, in der Entwicklungsstufe, die nicht mit dem Alter inhärent sein muss. Da die Zielgruppe dieser Arbeit Mädchen oder junge Frauen im Alter zwischen 15 und 20 Jahren ist, folgt auch eine Überschneidung der Entwicklungsstufen vom Mädchen zur jungen Frau. Aus diesem Grund wird hier weder von reiner Mädchenarbeit noch von reiner Frauenarbeit gesprochen.

Zur Entwicklung der parteilichen Mädchenarbeit kam es in den 1970-iger Jahren im Bereich der offenen Jugendarbeit. Man fand heraus, dass Mädchen auf verschiedenen Ebenen deutlich benachteiligt wurden (Combrink und Marienfeld, 2006). So wurde (oder auch wird) zum Beispiel eher auf die Interessen der Jungen eingegangen als auf die der Mädchen, auch kam es zu diskriminierendem Verhalten von Jungen gegenüber Mädchen und zu keiner adäquaten Auseinandersetzung mit den vorherrschenden Geschlechterverhältnissen. Combrink und Marienfeld (2006) nennen als Ziele der geschlechtersensiblen Mädchenarbeit, dass das Geschlecht seine maßgebliche Bedeutung als Strukturkategorie verliert und patriarchale Macht- und Herrschaftsverhältnisse aufgelöst werden. Dadurch soll Mädchen und Frauen eine selbstbestimmte Persönlichkeitsentwicklung ermöglicht werden. Combrink und Marienfeld (2006, S. 276) stellen drei grundlegende Prinzipien für diesen Vorgang vor:

„die Neu- und Aufwertung weiblicher Eigenschaften und Kompetenzen, die Parteilichkeit der Pädagoginnen und die Arbeit in geschlechtshomogenen Gruppen und Räumen.“

Diese Punkte – vor allem die Arbeit in geschlechtshomogenen Gruppen – werden immer wieder kritisiert. Es hat sich laut Combrink und Marienfeld (2006) jedoch gezeigt, dass Mädchen und Frauen sich in geschlechtshomogenen Gruppen leichter vom „doing gender“ lösen können als in geschlechtsheterogenen Gruppen.

3.1.1 Der Begriff „doing gender“

Wetter (2004, S. 123; zit. Nach Förster 2006, S. 14) beschreibt den Unterschied zwischen den Begriffen „gender“ und „sex“ wie folgt:

„Wird beispielsweise das sex and gender Modell betrachtet, vergleicht Ruhne (2003), sex, das biologische Geschlecht, das sich rein auf Körperlichkeit bezieht und gender, das sozial konstruierte Geschlecht, mit dem absolutistisch-materiellen und dem sozialen Raum. So wie in der Raumdebatte die Beschränkung auf die reine Materialität des Raumes kritisiert wird, verwerfen

Frauenforscher/innen in den 80-iger Jahren das Modell der Zweigeschlechtlichkeit, das sich rein auf biologisch ontologische Thesen beschränkt. Sie gehen nun davon aus, dass Geschlecht produziert wird. Wird ein Blick auf andere Kulturen geworfen, so kann festgestellt werden [siehe diesbezüglich auch Kapitel zwei dieser Arbeit], dass in diesen nicht automatisch von zwei Geschlechtern ausgegangen wird. Diese Tatsache zeigt, dass die Alltagstheorie der Zweigeschlechtlichkeit nicht universell gültig ist. Somit ist die Annahme, dass es nur zwei Geschlechter gibt, in Frage zu stellen.“

Unter dem zusammengesetzten Begriff „doing gender“ versteht man also die Konstruierung von Geschlechtern in gesellschaftlicher, sozialer, kultureller Hinsicht, die so von vornherein nicht gegeben ist.

3.1.2 Der Begriff „gender mainstreaming“

Ein weiterer Begriff der hier aus Aktualitätsgründen noch angebracht werden soll ist der des „gender mainstreaming“. Dahmen (2006, S. 311) führt an:

„Gender Mainstreaming umfasst die Einbeziehung des Zieles zur Gleichstellung auf allen Ebenen und in alle Handlungsfelder von Organisationen [sie bezieht sich hier auf Sportorganisationen] mit dem Ziel der Realisierung von faktischer Chancengleichheit (vgl. Stiegler, 2002). Diese Strategie hat ihre Ursprünge in der Entwicklungshilfe und ist seit 1998 mit Inkrafttreten der Amsterdamer Verträge für die europäischen Mitgliedsstaaten als verbindliches Instrument der Gleichstellung eingeführt worden.“

Des weiteren führt Dahmen an gleicher Stelle an: „Gender Mainstreaming stellt bildlich gesprochen das Dach für die Herstellung von Chancengleichheit und für die Veränderung von sozialen Strukturen dar; Frauenförderung (und analog: Männerförderung) wird an den Stellen notwendig, wo Diskriminierung analysiert und sichtbar wird.“

3.1.3 Mädchenarbeit im Bereich Bewegung und Sport - Einführung

All diese Begriffe und Prinzipien unterliegen einem ständigen Wandel, beruhend auf einer Weiterentwicklung der grundlegenden Einstellungen. Wie zum Beispiel, dass aktuell von sozialen als von biologischen Differenzen der Mädchen und Buben ausgegangen wird. Zusätzlich hat sich die Mädchenarbeit laut Combrink und Marienfeld (2006) noch weiterhin ausdifferenziert.

Da diese Arbeit sich vor allem mit der Mädchenarbeit im Bereich der Bewegung befasst, soll nun noch näher auf das Thema Mädchenarbeit im Sport eingegangen werden. Wie schon oben erwähnt entstanden die Ansätze außerhalb der Schule. Diese Arbeit bietet einen Vorschlag die ebenfalls nicht in der Schule entstandene geschlechtersensible

Erlebnispädagogik in den Bereich der Schule zu bringen. Combrink und Marienfeld (2006) beschreiben die Möglichkeiten der parteilichen Mädchenarbeit folgend:

„Durch parteiliche Mädchenarbeit im Sport sollen diese Benachteiligungen [die Autorinnen erwähnen in einem früheren Abschnitt die unterschiedlich ausgeprägte Wertschätzung von Mädchen und Buben im Sportunterricht, wie auch den stark differierenden Umgang von Frauen- und Männersport in den Medien] abgebaut und Mädchen eine Persönlichkeitsentwicklung unabhängig von herrschenden Geschlechterstereotypen und –verhältnissen auch im Bereich Sport und Bewegung ermöglicht werden. ... Grundlegend ist die Feststellung, dass parteiliche Mädchenarbeit keine konkrete Methode, sondern eine Haltung ist, die von den Übungsleiterinnen, Betreuerinnen, Sozialpädagoginnen etc. eingenommen wird.“ (2006, S. 277)

Es sollen laut Combrink und Marienfeld (2006) Rahmenbedingungen geschaffen werden, die ein von Geschlechterstereotypen gelöstes Sporttreiben ermöglichen. Die schon weiter oben im Text erwähnten geschlechtshomogenen Gruppen und Räume sollen als Unterstützung für die Mädchen und Frauen dienen, eine eigenbestimmte Persönlichkeit zu entwickeln, sich mit Stärken und Schwächen auseinander zu setzen, einen vielfältigen Unterricht zu ermöglichen und Erfahrungen zu sammeln. Übergeordnetes Ziel dabei ist immer, diese Erfahrungen und in diesem, nennen wir ihn geschützten Raum, wahrgenommenen Persönlichkeitseigenschaften dann auch in geschlechtsheterogenen Gruppen erleben und leben zu können. Die Angebote sollen laut Combrink und Marienfeld (2006, S. 278): „...die Möglichkeit bieten, Raum einzunehmen, eigene Grenzen zu erfahren, die eigene Kraft wahrzunehmen, mit verschiedenen Bewegungsformen zu experimentieren und vielfältige Körpererfahrungen zu machen, sich über Geschlechterstereotype im Sport hinwegzusetzen, sich mit Konflikten auseinanderzusetzen und gemeinschaftliches Handeln zu erfahren.“

3.1.4 Parteiliche Jungen/Männerarbeit

Abschließend soll noch gesagt werden, dass durch den Schwerpunkt der in dieser Arbeit auf die Mädchenarbeit gelegt wird, nicht unterstellt werden darf, dass die reflektierte Jungen- oder Männerarbeit weniger Beachtung oder Auseinandersetzung verdient. In dieser Arbeit kann jedoch auch aus Platzgründen nicht auf beides – sowohl Jungen/Männerarbeit als auch Mädchen/Frauenarbeit – eingegangen werden. Es soll jedoch auf keinen Fall das Bild entstehen, dass Jungenarbeit weniger wichtig ist oder weniger Platz in unserer Gesellschaft einnehmen soll. Sie befasst sich jedoch mit unterschiedlichen Themen, auf die an dieser Stelle nicht näher eingegangen werden kann.

3.2 Erlebnispädagogik

Aus dem Begriff der Erlebnispädagogik stellen sich zunächst einmal zwei Fragen: Was ist ein Erlebnis? (Wann wird eine Erfahrung zum Erlebnis? Ist jede Erfahrung Erlebnis?) und Was will die Pädagogik? Beziehungsweise noch weiter gefasst: Was ist die Pädagogik? Auf diese Fragen gibt es unzählige Antworten. Die Festlegung dieses Begriffs fällt hier relativ kurz aus und wird möglicherweise sehr einschränkend wahrgenommen werden. Eine genauere Auseinandersetzung findet sich im sechsten Kapitel.

Aus diesem Grund sollen hier nur zwei Definitionen zitiert werden. Die erste stammt von Torsten Fischer, neben Jörg Ziegenspeck dem Herausgeber eines für die Erlebnispädagogik wichtigsten Buches über die Geschichte und die Ursprünge der Erlebnispädagogik: „Erziehung im engeren Sinne der Erlebnispädagogik ist zielgerichtete und auf Ganzheitlichkeit angelegte Planung, Vorbereitung, Durchführung und Auswertung erlebnispädagogischer Prozessgestaltung mit dem Ziel, Selbst- und Umweltveränderungen im emotional-erlebnishaften, sozial-kognitiven und praktisch-aktionalen Kontext zu bewirken.“ (2000, S. 302)

In dieser Definition finden sich einige wichtige Punkte, zunächst gleich in der ersten Zeile: die Zielgerichtetheit von Erlebnispädagogik. Erlebnispädagogik ist laut Ziegenspeck und Fischer immer zielgerichtet. Erlebnispädagogik, die kein Ziel verfolgt, ist schlicht und einfach nicht Erlebnispädagogik, sondern eine andere Form von Pädagogik oder möglicherweise kann dafür nicht einmal der Begriff Pädagogik angewendet werden. Erlebnispädagogik ist „auf Ganzheitlichkeit angelegte Planung, Vorbereitung, Durchführung und Auswertung“ (ebda, S. 302). Darunter ist zu verstehen, dass schon in der Vorbereitung erlebnispädagogischer Projekte auf die Ganzheitlichkeit der Methoden Wert gelegt werden muss. Unter Ganzheitlichkeit können die von Ziegenspeck und Fischer angeführten drei Kontexte zu verstehen sein: der emotional-erlebnishaft Kontext: die erlebnispädagogische Methode soll die Teilnehmenden emotional berühren, der sozial-kognitive Kontext: die Methode soll die Teilnehmer und Teilnehmerinnen beziehungsweise die Gruppe sozial, aber auch auf kognitiver Ebene fordern und fördern und schließlich der praktisch-aktionale Kontext: die Teilnehmenden sollen in Aktion treten und praktisch handeln können/müssen.

Hechmair und Michl führen dazu aus: „Erlebnispädagogik will durch exemplarische Lernprozesse, in denen junge Menschen vor physische, psychische und soziale

Herausforderungen gestellt werden, diese in ihrer Persönlichkeitsentwicklung fördern und sie dazu befähigen, ihre Lebenswelt verantwortlich zu gestalten. (1998, S. 34)

Die beiden Autoren ergänzen die Verantwortlichkeit der Teilnehmer und Teilnehmerinnen für ihre Lebenswelt. Laut Hechmair und Michl soll die Erlebnispädagogik den Teilnehmenden auch die Verantwortlichkeit für ihre ‚Lebenswelt‘ vermitteln. Zusätzlich ergänzen Hechmair und Michl den wichtigen Aspekt der Beispielhaftigkeit (‚exemplarische Lernprozesse‘). Es darf nicht vergessen werden, dass die Erlebnispädagogik nicht die tatsächliche Lebenswelt oder Wirklichkeit der Teilnehmer und Teilnehmerinnen darstellt, sondern Exempel bietet, die in der jeweiligen persönlichen Welt in ähnlicher Weise, wie im erlebnispädagogischen Geschehen, durchlebt werden können – auf keinen Fall aber in gleicher Weise!

3.3 Berufsorientierung

Ein weiterer für diese Arbeit wichtiger Begriff ist die Berufsorientierung, speziell im Hinblick auf Mädchen. In diesem Kapitel soll jedoch darauf eher allgemein eingegangen werden, da die geschlechtersensible Komponente im fünften Kapitel noch genauer erörtert wird.

Gerdenits (2006, S. 25) definiert das Ziel einer Berufsorientierung wie folgt: “Ziel einer seriösen Berufsorientierung ist die Ausübung einer bezahlten Tätigkeit zur persönlichen ökonomischen und sozialen Absicherung. Darüber hinaus garantiert die richtige Berufswahl ein Höchstmaß an persönlicher Erfüllung und Entfaltung sowie gesellschaftliche Anerkennung.“

Als Definition ist dies zunächst einmal ausreichend für diese Arbeit. Einzig ergänzt werden soll hier, und dies erwähnt auch Gerdenits (2006), dass Berufsorientierung zwar in der Schule und in Projekten, wie dem in dieser Arbeit vorgestellten, behandelt werden kann, den größten Einfluss auf die Wahl des Berufs haben jedoch ohne Frage die Eltern. Wobei an diesem Punkt schon die drei grundlegenden Einflüsse einer Berufsentscheidung genannt werden können: Die Schule, die Eltern und die Berufsberatung, zu der Projekte, wie das hier vorgestellte gezählt werden.

3.4 Kurze Einführung und Erläuterung der Themenzentrierten Interaktion nach Ruth Cohn

Die Themenzentrierte Interaktion ist ein, aus der humanistischen Psychologie entstandenes Modell zur Gruppendynamik. Ruth Cohn (2007) hat ein Modell entworfen, in dem es vier

Faktoren gibt, die für eine gelingende Zusammenarbeit notwendig oder nützlich sind. Diese vier Faktoren sind die einzelnen Individuen (das ICH), die Gruppe (das WIR), die gemeinsame Aufgabe (das ES) und die Realität der Gruppensituation (der GLOBE). Im Unterschied zur frontalen Arbeitsweise [klassische gruppentherapeutische Situation] wird laut Cohn (2007) ein Bezug der Individuen mit dem Anliegen (der Sache) hergestellt, daraus entwickelt sich eine arbeitsfähige Gruppe, in der auch Umwelteinflüsse konstruktiv integriert werden (sollen). Dargestellt wird diese Methode im sogenannten TZI-Dreieck, eine Abbildung dazu findet sich im Kapitel sieben. Der Vorteil der Themenzentrierten Interaktion ist, dass sie auch in Gruppen großer Größe anwendbar ist und dadurch eine gute Erreichbarkeit gegeben ist.

4 DAS THEMA BERUFSWAHL IM SPORTUNTERRICHT VON MÄDCHEN UND BURSCHEN

Obwohl das Projekt ‚What will I be?‘ nicht im schulischen Rahmen stattfindet und sich nur an Mädchen richtet, ist es unbedingt notwendig zu erörtern, dass dem Thema Berufswahl auch, oder sogar gerade, im schulischen Kontext eine besondere Bedeutung zugeschrieben werden sollte. Dies gilt nicht nur für Mädchen, sondern in gleicher Weise auch für Burschen. Dieses Kapitel beschäftigt sich mit folgenden Diskussionspunkten:

- Welche Möglichkeiten und Vorteile bietet der Turnunterricht für Methoden der Erlebnispädagogik?
- Wie kann eine erlebnispädagogische Auseinandersetzung mit dem Thema Berufswahl stattfinden (Beispiel)?
- Warum soll die Auseinandersetzung im Turnunterricht stattfinden? Was bietet der Turnunterricht, das andere Fächer nicht bieten können?
- Warum sind Sportlehrer und Sportlehrerinnen besonders geeignet Erlebnispädagogik zu nutzen? Über welche Kompetenzen verfügen sie?

4.1 Vorteile und Methoden des Sportunterrichts für eine erlebnispädagogische Herangehensweise an das Thema Berufswahl

Die Vorteile und Methoden, die der Turnunterricht für die Erlebnispädagogik bietet, sind sehr zahlreich im Vergleich zu anderen Fächern. Zunächst braucht die Erlebnispädagogik

Raum für Bewegung, an ihr wird gelernt, erfahren und reflektiert. Sport wird konkret als Methode der Erlebnispädagogik eingesetzt. Diese Möglichkeit wird einerseits durch die Räumlichkeiten (Turnsaal, Schwimmbad, Hartplatz) geboten, andererseits durch die Professionalität der Lehrenden, die spezialisiert auf Bewegung sind. Zusätzlich zu den räumlichen Gegebenheiten, die kontinuierlich in der Schule genutzt werden können, bieten sich auch alle anderen sportbezogenen Lehrveranstaltungen, wie Schi- und Snowboardkurse, Projektstage (-wochen) mit Schwerpunkt Sport und Bewegung, Wandertage, Schulsportwochen und Freifächer zur Nutzung an. Das heißt es gibt zahlreiche, von der Institution Schule vorgegebene Möglichkeiten, Erlebnispädagogik einzusetzen. Die Qualifikation der Lehrperson hinsichtlich Bewegung und Sport, der speziellen Fachdidaktik und der persönlichen Reflexion des eigenen Sporttreibens miteingeschlossen.

Neben den institutionell-räumlichen Vorteilen ist wahrscheinlich der größte Vorteil, den die Schule zu bieten hat, die Möglichkeit der kontinuierlichen Arbeitsweise mit derselben Gruppe. Die Regelmäßigkeit mit der sich die Gruppe (Klasse) trifft, ist eine ideale Voraussetzung tiefergehende Reflexionen und den Prozess des Transfers. Nicht nur kann hier, zumindest teilweise, immer wieder überprüft und hinterfragt werden, ob es einen Transfer gibt, sondern auch wie dieser, falls er besteht, ausschaut, sich verändert und bestehen bleibt. Die kontinuierliche Arbeitsweise bietet Raum für vielfältige Anwendungsmöglichkeiten der Erlebnispädagogik. Nicht nur das Thema der Berufserfahrung bietet sich hier an. Die Kontinuität des Turnunterrichts bietet auch die Möglichkeit des Abstandnehmens und ‚Wieder-Einsteigens‘.

Es kann ohne Probleme, wenn es die Gruppensituation erforderlich macht, zwischendurch eine Stunde anders gestaltet sein, um dann wieder ins Thema einzusteigen.

Verschiedene Möglichkeiten der Reflexion können erprobt werden und die Schüler und Schülerinnen können konkret mitentscheiden, wie die nächsten Stunden, im Hinblick auf bestimmte Themen, ablaufen sollen. Bietet sich auch noch zufällig an, dass einer der Lehrpersonen die Klasse(n) auch im Zweitfach hat, kann auch in diesem auf die Inhalte, die im Turnunterricht durchgenommen wurden, zurückgekommen werden.

Zusätzlich zu der Kontinuität bietet der Turnunterricht auch die Möglichkeit des Arbeitens in geschlechtshomogenen und in geschlechtsheterogenen Gruppen. Auch das ist ein wesentlicher Vorteil, den der Turnunterricht im Vergleich zu anderen Fächern bietet.

Die Lehrpersonen können, auf Grund der Themen und der jeweiligen Phase in der die Gruppen sich gerade befindet, entscheiden, ob sie in der geschlechtsheterogenen oder der geschlechtshomogenen Gruppe arbeiten wollen.

4.2 Wie kann eine erlebnispädagogische Auseinandersetzung mit dem Thema Berufswahl im Turnunterricht stattfinden?

Zunächst sollte einmal das Thema Gendermainstreaming konkretisiert und erläutert werden. Dazu müssen gewissen Voraussetzungen geboten werden. Diese sind der Homepage www.virtuelleschule.at entnommen. Dazu wird in einem der folgenden Kapitel ein genaues Beispiel für eine Turnstunde angeführt. Es kann, je nachdem worauf die Lehrpersonen sich einigen, in geschlechtsheterogenen Gruppen oder geschlechtshomogenen Gruppen gearbeitet werden. Ich würde empfehlen, zu Beginn und am Ende des Projekts, in heterogenen Gruppen zu arbeiten, in der mittleren Phase in geschlechtshomogenen Gruppen (aber diese Entscheidung muss unbedingt individuell mit den Lehrpersonen, deren Wünschen, Bedürfnissen und Fähigkeiten sowie den Gegebenheiten, die die Schule bietet und der Situation der Klasse abgestimmt werden). Die Homepage www.virtuelleschule.at bietet eine „Checkliste für gendergerechte Projektplanung“, die folgende Punkte enthält:

„Sind in der Projektplanungsgruppe beide Geschlechter vertreten? Beispiel: Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer, Väter und Mütter.

Arbeiten Sie mit geschlechtsspezifisch erfassten Daten und Grundlagen?

Sind die Unterlagen und Materialien (Sprache und Bilder) gendersensibel gestaltet?

Ist geprüft, ob die Projekte geschlechter-spezifisch oder gemischt durchgeführt werden sollen? Beispiel: Themen wie Sexualaufklärung sind in getrennten Gruppen besser zu bearbeiten.

Bei Angeboten für Mädchen und Jungen: Ist das Projekt thematisch so formuliert, dass es für beide Geschlechter attraktiv ist?

Bei geschlechtshomogenen Angeboten: Ist das Thema so formuliert, dass keine Stereotypisierungen und Rollenklischees enthalten sind?“

Nachdem all diese Voraussetzung gegeben sind, kann im Turnunterricht eine erlebnispädagogische Methode angewendet werden. Falls aber bald ein Skikurs oder eine Sportwoche stattfinden sollen, bietet sich auch dies optimal zur Nutzung an.

Beispielsweise könnte die Wanderung, die in unserem Projekt im zweiten Teil beschrieben wird ohne weiteres auf einer Sportwoche durchgeführt werden. Ebenso könnte man einen Skitag dementsprechend (mit Schwerpunkt Orientierung) gestalten.

Im Turnsaal könnte eine Problemlösungsaufgabe aus der Erlebnispädagogik in der Gruppe durchgeführt werden. Als Beispiel wäre die Seilwanderung anzuführen. Beschrieben wird sie in Gilsdorf und Kistner (2004, S. 96) wie folgt: „Eine Gruppe von vier bis fünf Personen [mehrere Gruppe können im Turnsaal zu unterschiedlichen Zeiten beginnen, oder man bietet noch eine zweite/dritte Problemlösungsaufgabe an] hat die Aufgabe, über ein straff gespanntes Seil von einem Punkt A zu einem Punkt B zu kommen. Dazu wird das Ende eines 30 m [Länge muss auf die Turnsaalgröße angepasst werden] an einem dicken Baum [beispielsweise Sprossenwand] in etwa 1 m Höhe befestigt. Das Seil wird dann zum nächsten Baum in maximal 2 bis 3 m Entfernung weitergeführt. Hier wird das Seil gut angespannt, einmal um den Baum herumgewickelt, und dann geht es weiter zum nächsten Baum. Zum Schluss wird das Seilende, wenn möglich mit Seilspanner, am letzten Baum festgemacht. Durch die natürliche Dehnung des Seils und die entsprechende Lockerung unter dem Gewicht der einzelnen Teilnehmer [sic!] ist die [Einzel-]Überquerung höchst schwierig. Ein paar Soloversuche unterstreichen dies. Aber, wenn die Personen Hand in Hand diesen Versuch unternehmen, wird der Seiltanz möglich. Die Gruppe sollte sich in Kleingruppen von vier bis sechs Personen über das Seil bewegen. Die anderen Kleingruppenteilnehmer haben Hilfestellung, für den Fall des Absturzes, zu leisten. Das Seil muss von Zeit zu Zeit nachgespannt werden.“ Es bieten sich dem Thema (Berufs-) Entscheidung entsprechende Fragestellungen an:

- Wie entscheide ich mich?
- Welche Rolle übernehme ich in der Gruppe und warum? Fühle ich mich dazu gedrängt oder entscheide ich mich freiwillig für diese Rolle?
- Wie kann ich meiner Rolle entkommen?
- Wie gehe ich bei der Entscheidungsfindung vor?
- Welche Möglichkeiten des Mitgestaltens der Problemlösungsaufgabe bieten sich mir an?
- Wo lasse ich mich führen, wo ist es mir wichtig persönlich mitzuentcheiden?

Diese Fragen beziehen sich sehr auf das eigene Rollenverhalten und können stark in Bezug zur Berufsentscheidung gesetzt werden. Bei der Reflexion ist es wichtig einen besonderen Schwerpunkt auf die Berufsorientierung zu lenken. Die Fragen können umgemünzt werden:

- Wie verhalte ich mich in der Gesellschaft?
- In welche Rollen fühle ich mich gedrängt?
- Was lasse ich zu? Was nicht?
- Wie gehe ich bei Entscheidungen vor?
- Wer oder was bestimmt meine Entscheidungen mit?

Interessant bei Problemlösungsaufgaben im Schulunterricht ist es, die Möglichkeit der heterogenen Gruppe zusätzlich zu nutzen. Das bedeutet, dass man eine weitere Aufgabe in der heterogenen Gruppe löst, und darin das möglicherweise unterschiedliche Verhalten reflektiert. Warum verhalte ich mich anders, wenn Burschen/Mädchen dabei sind? Was macht den Unterschied?

Die Art der Reflexion ist vom Umgang der Teilnehmenden miteinander abhängig.

Als letzten, wichtigen, Punkt muss auch der Transfer in den Alltag ermöglicht und immer wieder geprüft werden. Dazu kann, in den nachfolgenden Stunden, auf die Vorgehensweise der Gruppe, während der Problemlösungsaufgabe, eingegangen werden.

Abschließend möchte ich an dieser Stelle unbedingt noch anmerken, dass in diesem Beispiel eine Problemlösungsaufgabe angegeben wird, es aber im Grunde ganz egal ist, welche Aufgabe oder welche Sportart als Mittel zur Auseinandersetzung mit der eigenen Persönlichkeit gewählt wird. Als Lehrer oder Lehrerin dient allein die Absicht und Ausrichtung eines Elements um es erlebnispädagogisch zu nutzen. Es kann auch eine ‚normale‘ Ballsportart, eine Einheit Gerätturnen etc. mit entsprechender Ausrichtung erlebnispädagogisch genutzt werden. Konkret habe ich schon einige Male das Sportspiel ‚Ultimate Frisbee‘ als erlebnispädagogische Methode gewählt. Genauso gut könnten Schüler oder Schülerinnen freiwillig einen Teil der Stunde planen und dann reflektieren, wie es ihnen dabei ergangen ist, wie sie sich in ihrer Rolle als Lehrperson gefühlt haben, in welchen Schritten sie die Stunde geplant haben, wie sie sich in der Auseinandersetzung mit der Gruppe gefühlt haben etc.

Mit all diesen Beispielen wird hoffentlich ersichtlich genug, wie vielfältig der Sportunterricht erlebnispädagogisch genutzt werden kann, und wie zahlreich seine Möglichkeiten und Ressourcen sind.

5 BERUFSORIENTIERUNG UNTER EINEM GESCHLECHTSENSIBLEN ASPEKT

Das fünfte Kapitel befasst sich mit der Thematik des ‚Geschlechts‘. Es besteht aus neun Kapiteln. Beginnend mit der Fragestellung, was ein „geschlechtersensibler Aspekt“ sein soll.

Daraufhin folgt eine Definierung der Begriffe ‚gender‘ und ‚sex‘, sie schließt an die einführenden Worte zu diesem Thema am Beginn der Arbeit an.

Das dritte Kapitel dieses Abschnitts, befasst sich mit den Strömungen des Feminismus. Dieses Kapitel war mir persönlich wichtig, da der Begriff des Feminismus im Alltag sehr oft pauschaliert wird und die oft wichtigen Differenzierungen verschiedener feministischer Strömungen dabei verloren gehen. Es soll hier bewusst gemacht werden dass Feminismus nicht gleich Feminismus ist und eine Auseinandersetzung mit dem Thema unerlässlich ist. Zusätzlich sollte dieses Kapitel hier Einzug finden, da ich persönlich im Laufe meiner Recherchen oft von meinen Mitmenschen mit diesem Begriff konfrontiert wurde und erst dadurch erkannt habe mit welchen Vorurteilen und Pauschalurteilen hier gearbeitet wird.

Das vierte Kapitel umschreibt ganz kurz den Begriff ‚Diversity‘. Dies geschieht vor allem der Vollständigkeit halber, da dieser Begriff immer häufiger in den Sozialwissenschaften seine Erwähnung findet und thematisch einen weiteren Zugang zur Arbeit mit dem Thema ‚gender‘ bietet.

Im fünften Kapitel wird auf das weibliche Jugendalter eingegangen. Hier findet eine Auseinandersetzung mit der Jugend aus psychologischer Sicht statt. Der spezielle Blick auf die heranwachsenden Frauen ist in Bezug auf diese Arbeit von Bedeutung.

Die Kapitel sechs, sieben und acht befassen sich einerseits mit den Lebensentwürfen von jungen Frauen und andererseits mit dem Thema Berufsorientierung. Die enge Verknüpfung stellt dabei eine besondere Rolle dar. Vor allem auf das Vorgehen junger Frauen hinsichtlich ihrer Berufsentscheidung wird hier besondere Achtsamkeit gelenkt.

Im neunten und auch letzten Kapitel wird kurz auf das Thema Gleichstellung am Arbeitsmarkt eingegangen.

5.1 Der geschlechtersensible Aspekt

Dieses Kapitel soll die Frage aufwerfen, was dieser – von mir so bezeichnete – geschlechtersensible Aspekt bedeuten soll und wozu er dienen könnte oder sollte. Warum wird ein dem Geschlecht sensibler Blick überhaupt angewendet. Die Antwort auf diese Frage soll diese Arbeit – zumindest hinsichtlich geschlechtersensibler Mädchenarbeit – liefern.

5.2 Die Begriffe ‚gender‘ und ‚sex‘

Zur Thematisierung der Berufsorientierung unter einem geschlechtssensiblen Aspekt ist es unbedingt notwendig sich mit einigen Begrifflichkeiten aus diesem Bereich auseinander zu setzen.

Was, die so häufig fallenden Begriffe, ‚gender‘ und ‚sex‘ bedeuten und wo ihre Unterscheidung liegt, soll hier kurz erklärt werden. Nach Stein-Hilbers (2000, S. 55) geht die Differenzierung von sex und gender auf Robert Stoller zurück (1968). Dieser behauptete die „prinzipielle Unabhängigkeit von biologischem Geschlecht (definiert durch Chromosomen, äußeren und inneren Genitalien, Gonaden, Hormonen, sekundären Geschlechtsmerkmalen) und sozialer Geschlechtsidentität“. Rubin (1998, zit.n. Stein-Hilbers 2000, S. 56), eine Anthropologin, stellte dem sex als biologischem Geschlecht „gender als soziale Konstruktion und Superstruktur von Gesellschaften gegenüber. Männer und Frauen würden durch die Klassifizierung in zwei distinkte Gruppen in ein Ordnungsgefüge gepresst, welches für beide Geschlechter, insbesondere für Frauen, mit der Einschränkung von Entwicklungs- und Handlungspotenzialen verbunden sei.“

Die Sozialwissenschaften bestreiten nicht, dass das Fundament der Geschlechterdifferenz auf körperlicher Ebene beruht. Betont wird aber, dass es sich dabei nur um eine Basis oder ein Fundament handelt auf dem „kultur- und zeittypisch sehr verschiedene Geschlechtsgebäude oder –gehäuse (Konstruktionen) errichtet wurden. Es geht ihr um die interkulturelle und diachrone [= im Zeitablauf, längsschnittlich] Variabilität [= Nichtdichotomizität] der an die Geschlechter gerichteten Erwartungen, sozialen Positionierungen und Privilegierungen, Darstellungsformen und –zwänge, Eigenschaftszuschreibungen usw.“ (Neuberger 2002, S. 767f.)

Nach Kessler & McKenna (1978) gibt es in westlichen Kulturen drei Basisannahmen, die die Geschlechterwahrnehmung in westlichen Gesellschaften bestimmen (Neuberger 2002, S. 766):

„Es gibt nur zwei Geschlechter (männlich, weiblich) (Dichotomizität),

die Geschlechtszugehörigkeit ist eindeutig am Körper, speziell an den Genitalien ablesbar (Naturhaftigkeit),

die Geschlechtszugehörigkeit ist angeboren und unveränderbar; das Geschlecht eines Menschen ist von Geburt bis zum Tod gleich.“

Es gibt zahlreiche Widersprüche gegen diese Axiome, einen sehr guten Beleg liefert Lorber (1999) in Neubauer (2002, S. 767). Der Beleg zeigt offensichtlich, wie widersprüchlich diese drei Grundannahmen sind und soll hier gekürzt gebracht werden. Lorber (1999) nennt seinen Beleg „Wieviele Geschlechter gibt es?“ und trifft verschiedene Unterscheidungen. Beginnend mit den Genitalien, oder *sexes*, er benennt fünf: unzweideutig weiblich, unzweideutig männlich, hermaphroditisch, weiblich-zu-männlich transsexuell und männlich-zu-weiblich transsexuell. Weiters nennt er die Objektwahl, hier wähnt er drei *sexuelle Orientierungen*: heterosexuell, homosexuell und bisexuell. Als nächsten Punkt nennt er die Form der Erscheinung, er spricht dabei von fünf *gender-Repräsentationen*: weiblich, männlich, uneindeutig, als Mann gekleidete Frau, als Frau gekleideter Mann. Er spricht weiters von den Gefühlsbindungen, die sich in sechs *Beziehungstypen* zeigen: „enge Freundschaft, nichterotische Liebe (zwischen Eltern und Kindern, Geschwistern, langjährigen FreundInnen, Verwandten), erotisierte Liebe, Leidenschaft, Lust und sexuelle Gewalt.“ (Lorber 1999; zit.n. Neubauer 2002, S. 767) Im Folgenden spricht er von der relevanten Gruppenzugehörigkeit und nennt zehn *Selbst-identifizierungen*: „heterosexuelle Frau, heterosexueller Mann, bisexuelle Frau, bisexueller Mann, transvestitische Frau, transvestitischer Mann, transsexuelle Frau, transsexueller Mann.“ (ebda., S. 767) Er erwähnt dann noch die unterschiedlichsten Sexualpraktiken, die hier nicht von Bedeutung sind und geht darauf ein, dass man noch zahlreiche weitere Kategorisierungen jenseits der in den drei Basisannahmen angenommenen Dichotomie in weiblich-männlich anführen könnte. Konkret führt Lorber (1999) in Neubauer (2002, S. 767) an: „Geht man aber von dem aus, was in den westlichen Kulturen heute sozial anerkannt ist, so gibt es nur vier Ausprägungen des vergeschlechtlichten sexuellen Status: heterosexuelle Frau, heterosexueller Mann, Lesbierin, schwuler Mann.“

Der Beleg von Lorber ‚Was ist Geschlecht?’ wurde hier so ausführlich dargestellt, weil er so offensichtlich klarmacht, wie eingeschränkt, vor allem die westliche Kultur von dem

System Frau und Mann ausgeht – ohne dabei über den Tellerrand ihrer eigenen Kategorisierungen zu blicken.

5.3 Strömungen des Feminismus

Da der Begriff des Feminismus unweigerlich in dieser Arbeit angesprochen wird, soll in diesem Kapitel klargestellt werden, wie schwierig es ist von dem Feminismus im Allgemeinen zu sprechen. Es gibt verschiedene Strömungen des Feminismus, die ihre Akzente und Thematiken unterschiedlich setzen, und gleichzeitig andere Methoden und Vorgangsweisen anwenden. Die Strömungen, die hier erwähnt werden, stammen vollständig aus dem Buch „Führen und führen lassen“ von Neubauer (2002, S. 768f.).

5.3.1 Der liberale Feminismus

Er orientiert sich am Programm der Aufklärung und klagt auch für Frauen die allgemeinen, universell gültigen Menschenrechte ein. „Sein Programm ist die Gleichberechtigung; die bestehende Ordnung wird nicht grundsätzlich in Frage gestellt; sie soll vielmehr fair, gerecht, symmetrisch gemacht werden.“ (Neubauer 2002, S. 769) Es ist von der Gesellschaft ungünstig und ungerecht eine Hälfte der Menschheit auszuschließen, ihre Potenziale nicht zu nutzen und ihnen ihre Rechte vorzuenthalten.

5.3.2 Der radikale Feminismus

Frauen werden als unterdrückte Klasse gesehen, die sich gegen das Patriarchat wehren muss. Ihr Programm ist die Bekämpfung sexueller Diskriminierung zur Erlangung von Befreiung aus dem Patriarchat.

5.3.3 Der psychoanalytische Feminismus

Das Programm des psychoanalytischen Feminismus geht auf die Annahmen Freuds zurück. Er nimmt an, dass die entscheidenden Entwicklungsschritte der Geschlechteridentifizierung in der Kindheit stattfinden. Von besonderer Bedeutung ist die schwierige, gegengeschlechtliche Beziehung zwischen Mutter/Vater und Sohn/Tochter.

5.3.4 Der marxistische Feminismus

Der marxistische Feminismus sieht die Frauen als Klasse, die ausgebeutet wird. Dies in zweifacher Hinsicht: als billige Arbeitskräfte und als unbezahlte Reproduktionsarbeiterinnen.

5.3.5 Der sozialistische Feminismus

„Der sozialistische Feminismus wird als Synthese radikaler, psychoanalytischer und marxistischer Ansätze angesehen; er kämpft an zwei Fronten – gegen Kapitalismus und Patriarchat und versucht pragmatische alternative Lebens- und Arbeitsformen zu entwickeln, die die Vision eines von Frauen selbst bestimmten alternativen Weges realisieren wollen.“ (Neubauer 2002, S. 769)

5.3.6. Der poststrukturalistische/postmoderne Feminismus

„Das Subjekt wird dezentriert und – ebenso wie Bewusstsein und Erkenntnis – als Produkt von Diskursen und Praktiken interpretiert, die sich auf machtvoll und zugleich vielfältige und widersprüchliche Weise in die Körper einschreiben.“ (Neubauer 2002, S. 769)

5.3.7 Dritte-Welt- oder (Post-)Kolonialistischer Feminismus

Er wendet sich „gegen die Dominanz der von westlichen, weißen heterosexuellen Frauen etablierten Konstruktionen, die die Lebenswirklichkeiten von Frauen in anderen Ethnien und anderen gesellschaftlichen Schichten, vor allem aber den (früher) kolonisierten Kulturkreisen nicht berücksichtigen. Er plädiert für die Respektierung einer Vielfalt von Traditionen, die nicht den westlichen Vorstellungen über Rationalität, Freiheit, Effizienz, Erfolg, Lebenssinn usw. folgen.“ (Neubauer 2002, 770)

5.4 Diversity (Vielfalt, Unterschiedlichkeit)

Der Grundsatz der Diversity Linie ist: Jeder Mensch ist anders – nicht nur der Mann und die Frau unterscheiden sich. Nicht mehr allein die Geschlechtsunterschiede sind in der Differenzierung von Bedeutung, sondern auch alle Unterschiede hinsichtlich kultureller, ethnischer, altersmäßiger, religiöser und körperlicher Herkunft. Jedes Individuum stellt eine einmalige Kombination von Eigenschaften dar und es können daher keine Kategorisierungen, wie sie bis jetzt unternommen wurden, durchgeführt werden.

Der große Vorteil, der sich durch diese Einstellung ergeben soll: Das Kreativitätspotenzial heterogener Gruppen ist um ein Vielfaches größer als das homogener Gruppen, die Produktivität größer und die Zusammenarbeit vielfältiger. Es wird biologisch argumentiert: Heterogenität verspricht einen größeren ‚genpool‘ (Neuberger 2002).

Kritisiert, oder als Nachteil gesehen, wird, dass „die Anpassung jeder einzelnen Person zu groß und die Erfolgsaussichten zu gering (tiefsitzende, vielleicht biologisch fundierte, jedenfalls über Jahrzehnte erworbene und vom sozialen Umfeld verstärkte Eigenheiten lassen sich nicht ohne weiteres gleichschalten) sind.“ (Neuberger 2002, S. 792) Außerdem

besteht die Gefahr einer nichtgelingenden Integration und dass die ‚stärkeren, dominanteren Kulturen‘ sich durchsetzen. Dabei kann es in sehr kurzer Zeit zu Assimilation kommen.

Es soll hier nicht näher auf den Diversity-Aspekt eingegangen werden, da dieser nicht wesentliches Thema der Arbeit ist. Jedoch scheint es von Bedeutung zu sein, zumindest kurz den Begriff zu erklären.

5.5 Das (weibliche) Jugendalter

Bevor auf das Jugendalter von jungen Frauen im Konkreten eingegangen wird, sollen einige allgemeine Aspekte hervorgehoben werden. Was ist das Jugendalter, warum ist es eine so spezielle Zeit und wie wird es von der Entwicklungspsychologie beschrieben – diese Fragen werden in folgendem Kapitel beantwortet.

Zunächst wird noch angeführt, dass die Entwicklungspsychologie (1998) auch den Begriff der Adoleszenz verwendet. Sie beschreibt diese für das Alter von 12-18 Jahren. Davor wird von der Mittleren Kindheit (im Alter von 6-12 Jahren) und im Anschluss daran wird vom frühen Erwachsenenalter (18-30 Jahren) gesprochen. Da diese Arbeit und vor allem das im zweiten Teil vorgestellte Projekt sich hauptsächlich auf die Adoleszenz bezieht, soll auch nur darauf näher eingegangen werden, auch wenn diese für den Zeitraum von 12-18 Jahren definiert wird und das vorgestellte Projekt sich bis zum 20 Lebensjahr zieht. Dies geschieht vor allem aus organisatorischen Gründen, wie bei Schulmodellen, die das 19. Lebensjahr miteinschließen.

5.5.1 Entwicklungsaufgaben

Als Grundlage zur Beschreibung des Jugendalters wurden hier die Entwicklungsaufgaben gewählt. Sie definieren für die verschiedenen Altersstufen spezifische Aufgaben, die für eine gesunde psychische Entwicklung notwendig, oder zumindest von großer Bedeutung sind. Die Entwicklungsaufgaben sind für Jungen und Mädchen fast identisch. Es gibt mittlerweile mehrere Modelle von Entwicklungsaufgaben in der Psychologie. Als Grundlage für diese Arbeit wurde das Modell von Havighurst (1948) gewählt. Darauf bauen auch die danach entstandenen Modelle auf, wie das auch hier dann beschriebene, ergänzende Modell von Dreher und Dreher.

Havighurst (1948) entwickelte das Konzept der Entwicklungsaufgaben zusammen mit seinen Kollegen und Kolleginnen in den 30er und 40er Jahren. Ziel war es entwicklungspsychologisches Wissen für pädagogisches Handeln nutzbar zu machen

(1998). Bei ihm wird Entwicklung als Lernprozess verstanden, der sich über die gesamte Lebensspanne erstreckt. Es sollen in den jeweiligen Altersstufen Prozesse gelernt werden, die zu einem zufriedenstellenden und glücklichen Leben führen. Havighurst (1998) führt drei Quellen von Entwicklungsaufgaben an. Diese sind: erstens die physischen Reifungsprozesse, zweitens der kulturelle Druck bzw. die gesellschaftlichen Erwartungen und drittens die individuellen Ziele und Werte als Teil des Selbst.

Dreher und Dreher (1998, S.329) ergänzten und wiederholten die Untersuchung der Entwicklungsaufgaben von Havighurst (1982) im Jahre 1985 und kamen zu folgendem Ergebnis:

„Aufbau eines Freundeskreises: Zu Altersgenossen beiderlei Geschlechts werden neue, tiefere Beziehungen hergestellt.

Akzeptieren der eigenen körperlichen Erscheinung: Veränderung des Körpers und des eigenen Aussehens annehmen.

Sich das Verhalten aneignen, das man in unserer Gesellschaft von einem Mann bzw. einer Frau erwartet.

Aufnahme intimer Beziehungen zum Partner (Freund/Freundin).

Von den Eltern unabhängig werden bzw. sich vom Elternhaus lösen.

Wissen, was man werden will und was man dafür können (lernen) muss.

Vorstellungen entwickeln, wie der Ehepartner und die zukünftige Familie sein sollen.

Über sich selbst im Bild sein: sein Leben planen und wissen, wer man ist und was man will.

Entwicklung einer eigenen Weltanschauung: Sich darüber klar werden, welche Werte man hoch hält und als Richtschnur für eigenes Verhalten akzeptiert.

Entwicklung einer Zukunftsperspektive: sein Leben planen und Ziele ansteuern, von denen man glaubt, dass man sie erreichen kann.“

Für diese Arbeit zur Diskussion stehen einerseits „sich das Verhalten aneignen, dass man sich in unserer Gesellschaft von einem Mann/einer Frau erwartet“ und „wissen, was man werden will und was man dafür können (lernen) muss“. Die erste der beiden hier nochmals erwähnten Entwicklungsaufgaben stellt noch einmal die gesamte ‚gender-Diskussion‘ in Frage. Diese Aufgabe sollte als sehr kritisch betrachtet werden, wirft sie doch eine Reihe weiterer Fragen auf: Was ist das, was die heutige Gesellschaft sich von einem typischen Mann/einer typischen Frau erwartet und entspricht das auch dem, was das Individuum will? Beziehungsweise: Bezeichne ich dieselben Anforderungen der Gesellschaft an Männer und Frauen als erstrebenswert oder ideal wie die Gesellschaft selbst es tut? Abgesehen von der Frage: Was und vor allem wer ist die Gesellschaft, die hier in den Entwicklungsaufgaben nicht näher definiert wird und auch innerhalb der Psychologie nur

auf weitere Definitionen stößt. Wir treffen bei der Formulierung dieser Entwicklungsaufgabe von Dreher und Dreher wieder auf die hier schon sehr ausführlich diskutierte Kategorisierung von Mann und Frau. Je nach dem gerade vorherrschenden gesellschaftlichen Bild könnte man hier Unterschiedliches einsetzen. (Beispielsweise: ‚sich das Verhalten aneignen, dass man sich in unserer Gesellschaft von einem psychisch gesunden Individuum, einem guten Mitbürger/einer guten Mitbürgerin, einem demokratiebewussten Mann/einer demokratiebewussten Frau etc. Erwartet‘. Die Pluralität unserer Gesellschaft lässt hier eine Unmenge an Möglichkeiten zu. Vielleicht ist die Definition dieser Entwicklungsaufgabe veraltet, sie darf jedoch trotz aller diskutablen Anknüpfungspunkte nicht weggelassen werden, da sie auch eine gewisse Richtigkeit besitzt im Bezug auf das Wohlergehen von Individuen in einer Gesellschaft.

Die zweite Aufgabe, die uns beschäftigt, ist die Auseinandersetzung mit der Berufsentscheidung. Auf diese Aufgabe wird noch näher in den folgenden Kapiteln der Arbeit eingegangen.

Diese kurze Einführung in die Entwicklungsaufgaben des Jugendalters im Allgemeinen soll zunächst einmal ausreichen. Die von den Entwicklungspsychologen Dreher und Dreher (1998) erstellten Aufgaben bieten eine ausreichende Grundlage für diese Arbeit.

5.5.2 Körperliche Entwicklung

Da die körperliche Entwicklung eine wesentliche – wenn nicht die wesentliche – Entwicklung im Jugendalter ist, soll auch darauf noch kurz eingegangen werden. Als entscheidender Moment im Jugendalter wird das Einsetzen der Menstruation bei Mädchen und die erste Ejakulation bei Jungen angegeben (1998). Oerter und Montada (1998) beschreiben das Einsetzen der ersten Menstruation als markantes Faktum des Erwachsenwerdens. Die Menstruation muss akzeptiert und in das Körperkonzept integriert werden. Mädchen stehen diesem Ereignis oft negativ gegenüber. Die Gründe sind neben den physiologischen Aspekten (wie dem prämenstruellem Syndrom) auch die (schlechte) Informiertheit und die allgemeine Einstellung gegenüber der Menstruation.

Abschließend zu diesem sehr verkürzt gebrachten Kapitel möchte ich noch ein Zitat aus Montada und Oerter (1998, S.334) bringen: „Sportliche Betätigung oder anstrengende körperliche Arbeit beispielsweise korreliert nicht mit erhöhtem Unwohlsein. Nach Anderson (1965) wirkt sich Sport mindernd auf die negativen Begleitumstände aus, sofern er während des gesamten Menstruationszyklus betrieben wird.“ Dieses Zitat kann als

Rechtfertigung für jegliche sportliche Aktivität im weiblichen Jugendalter dienen, vor allem in Anbetracht der Tatsache, dass sportliche Aktivität bei weiblichen Jugendlichen ein ohnehin schwieriges Thema ist. Wie jedoch schon in der Einleitung erwähnt, können geeignete Rahmenbedingungen, wie geschlechtshomogene Gruppen auch im Sport sehr identitäts- und persönlichkeitsstärkend sein und dazu dienen, sich in einem ‚sicheren‘ Raum auszuprobieren.

Laut Nissen, Keddi und Pfeil (2003) hat sich die Lebensphase des frühen Erwachsenenalters stark verändert. Sie hat sich verlängert, umstrukturiert und individualisiert und reicht zunehmend bis ins vierte Lebensjahrzehnt hinein. Frauen bleiben länger in ihren schulischen und beruflichen Ausbildungen, die eine deutliche Verlängerung erfahren haben. Primär ist der erfolgreiche Berufseinstieg, die Familienbildungsphase wird nach hinten verlagert.

5.6 Lebensentwürfe von jungen Frauen und Berufsorientierung

In den letzten Jahrzehnten hat sich die Orientierung junger Frauen immer mehr in Richtung Erwerbsleben verschoben (Nissen, Keddi, Pfeil 2003). Junge Frauen können sich bewusst entscheiden in welchem Bereich sie ihre Prioritäten setzen. Die Autorinnen führen an, dass neben dem Aufbau eines eigenständigen Lebens und einer beruflichen Existenz Partnerschaften von zentraler Bedeutung sind. Aus diesem Grund entsteht der von Nissen, Keddi und Pfeil (2003) angeführte Begriff vom doppelten Lebensentwurf.

Doppelt in dem Sinne, dass sowohl Familie als auch Erwerbstätigkeit einen hohen Stellenwert innehaben, jedoch in westlichen Gesellschaften immer noch schwer zu vereinen sind. Laut den Autorinnen ist die Mutterschaft in eine bewusste Entscheidung erhoben worden. Wurde bis in die 70er Jahre die weibliche Erwerbstätigkeit als Alternative zur Ehe oder für den Notfall angesehen, hat sich dieses Bild drastisch geändert. Auch die letzte Shell-Jugendstudie kommt zu dem Ergebnis, dass sowohl bei Jungen als auch bei Mädchen Berufszentriertheit verbunden mit Familienzentriertheit der zentrale Lebensentwurf ist (ebda., 2003). Dies gilt zumindest bis zu dem Zeitpunkt an dem Kinder geboren werden, ab dann tritt bei Frauen oftmals die Familie in den Vordergrund.

Fest steht, dass der Beruf heute für alle jungen Frauen die Basis für ihr Leben darstellt. Die Arbeitsorientierung wie sie Nissen, Keddi und Pfeil (2003) bezeichnen unterscheidet sich jedoch. So konnte Pritzl (1996) 5 Typen von Arbeitsorientierung ausmachen: karriereorientiert, berufsorientiert, joborientiert, familienorientiert und resigniert. Hinter

diesen unterschiedlichen Haltungen zum Beruf stehen unterschiedliche Lebensthemen. So unterscheiden Keddi u.a. (1999) sieben verschiedene Möglichkeiten, welche Prioritäten Frauen in ihrem doppelten Lebensentwurf setzen. Diese sind:

a) Frauen mit dem Lebensthema ‚Familie‘: Die Berufsausbildung dient diesen Frauen als Sicherheit auf die sie im Bedarfsfall für die Familie zurückgreifen können. Die Erwerbstätigkeit und Berufsausbildung wird als Beitrag zur Familiengründung gesehen.

b) Frauen mit dem Lebensthema ‚Doppelorientierung auf Familie und Beruf‘ betrachten die Familie und den Beruf als gleichrangig. Ein Ausstieg aus dem Berufsleben wird erst nach erfolgreicher Karriere in Betracht gezogen.

c) Frauen mit dem Lebensthema ‚Beruf‘: der Beruf wird als oberste Priorität gesehen. Erst Kinder erzwingen eine Auseinandersetzung mit dem doppelten Lebensentwurf. Der Partner wird in die Pflicht genommen.

d) Frauen mit dem Lebensthema ‚Eigener Weg‘: Diese Frauen wünschen sich eine interessante Tätigkeit mit der sie ihre Interessen umsetzen können, manchmal dient die Erwerbstätigkeit nur zur Erfüllung dieses Wunsches. Sie sind oft selbstständig.

e) Frauen mit dem Lebensthema ‚Gemeinsamer Weg‘: Der Erstberuf hat nur untergeordnete Bedeutung für diese Frauen. Oberste Priorität ist eine gute Zusammenarbeit mit dem Partner im gleichen Beruf oder einem ähnlichen Berufsfeld.

f) Frauen mit dem Lebensthema ‚Status quo‘: Der Beruf wird als Grundlage für die Stabilisierung ihres Lebens gesehen. Die Berufswahl orientiert sich an extrinsischen Faktoren: sicher und krisenbeständig.

g) Frauen mit dem Lebensthema ‚Suche nach Orientierung‘: Der Beruf wird als existenzsichernd angesehen. Sie sind mit ihrer Berufswahl unzufrieden.

5.7 Die Berufsentscheidung: Einflüsse auf junge Frauen in ihrer Berufsentscheidung

Laut Nissen u.a. (2003) sind drei Einflüsse für die Berufsentscheidung von jungen Frauen wesentlich. Die Mechanismen, die den Übergang von der Schule in den Beruf (Transitionsprozess) steuern, werden Gatekeeper genannt. Friebel u.a. (1996, S. 66f.) definieren diesen Begriff folgend:

„Gatekeeper sind professionelle Experten oder einfach Experten der Praxis. Sie verfügen über Methodenkompetenz und Wissen, wie diese Übergangspersonen gemanagt werden

können ... Gatekeeper erfüllen eine Erwartungshaltung: Sie kanalisieren die Statuspassage – im Interesse der Passagiere oder auch gegen deren Willen. Sie sind legitimiert durch ihre entsprechendes Expertenwissen oder durch ihre lebensweltliche Nähe zu den Passagieren.“

Das im zweiten Teil der Arbeit vorgestellte Projekt ist in den Bereichen Berufsorientierung und Schule anzuordnen. Im Idealfall überschneiden sich diese beiden Gatekeeper.

Trotz der Pluralität an Schul- und Ausbildungsangeboten ist ein wesentliches Kriterium der Berufsorientierung immer noch die soziale Lage der Herkunftsfamilie. Fest steht auch, dass der Prozess der Berufsfindung keine Ad hoc Entscheidung ist, sondern erste Ideen was man werden könnte, bereits im Kindergartenalter auftauchen. Schon hier zeigen sich Geschlechterunterschiede. Nissen u.a. (2003) führen an, dass für Mädchen schon im Kindergartenalter klar ist, dass auch Berufe mit niedrigem gesellschaftlichen Ansehen Attraktivität besitzen, während Buben nur Berufe aussuchen, die mit hohem gesellschaftlichen Ansehen verbunden sind. Die Autorinnen (2003) führen die genaue Reihenfolge der Berufe bei der Befragung von Kindergartenkindern an: bei den Mädchen: Ärztin, Arzthelferin, Tierforscherin, Krankenschwester, Polizistin; bei den Jungen: Pilot, Soldat, Ingenieur und Sportler. Daraus wird geschlossen, dass schon Mädchen im Kindergartenalter untergeordnete Berufe als Möglichkeiten wahrnehmen.

Eine ernsthafte Beschäftigung mit dem Beruf, den man einmal tatsächlich ausüben könnte, beginnt im Alter von 13 Jahren.

Untersuchungen von Küllchen (1997) mit Studentinnen aus mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern, die retrospektiv durchgeführt wurden, ergaben, dass diese Frauen schon in der Kindheit einschlägige Interessen gezeigt haben. Dies lässt folgern, dass man schon im Kindergartenalter mit entsprechenden Themen arbeiten kann und auch dass die Kindergartenpädagogen und Kindergartenpädagoginnen sowie die Volksschullehrer und Volksschullehrerinnen dementsprechende Ausbildungen erhalten sollten.

Dieses Kapitel befasst sich genauer mit den drei wesentlichen Einflüssen bezüglich der Berufsentscheidung auf junge Frauen. Eltern, Schule und Berufsberatung werden als Gatekeeper bezeichnet und es wird folgend genauer erklärt auf welche Art und Weise diese jungen Frauen im Prozess der Berufsfindung beeinflussen.

Vor allem im dritten Punkt, der die Beeinflussung der Berufsberatung behandelt, wird ersichtlich wie sinnvoll ein Projekt wie das im zweiten Teil der Arbeit vorgestellte, sein kann. Nicht nur suchen junge Frauen häufiger als Jungen Veranstaltungen zur Berufsorientierung auf, sondern sie sind auch besser vorbereitet und man kann daraus schließen, interessierter an Projekten wie diesem. Idealerweise kommt es zu einer Verknüpfung der drei Einflussbereiche. Gut informierte, unterstützende Eltern, frühzeitige Auseinandersetzung mit dem Thema Berufsfindung in der Schule (Kindergartenalter) und fortführende, kritische Auseinandersetzung mit dem Thema in weiterführenden Schulen mit einem für Geschlechterstereotype kritischen Blick in Zusammenarbeit mit berufsberatenden Institutionen. Gleichzeitig sollte ständiges Arbeiten mit den jungen Mädchen – je früher desto besser – am Selbstvertrauen, das zu tun was man gut kann und was man auch wirklich möchte, stattfinden. So sollte auch das Erkennenlernen gefördert werden von dem, was man gut kann, selbst wenn dies nicht der gesamtgesellschaftlichen Meinung oder dem Geschlechterstereotyp entsprechen sollte (Nissen u.a., 2003).

5.7.1 Eltern

Nissen u.a. (2003) beschreiben die außerordentlich große Bedeutung der Eltern für die Berufsfindung. An erster Stelle wird dabei der soziale Einfluss und der Bildungsgrad der Eltern erwähnt. Die berufliche Qualifikation der Eltern beziehungsweise deren Bildungsgrad entscheidet in hohem Maß den zukünftigen Ausbildungsweg von jungen Frauen. Dies dürfte bei jungen Mädchen einen noch größeren Einfluss haben als bei Buben. Eltern wirken laut Nissen u.a. (2003) auf zwei unterschiedliche Weisen auf ihre Töchter ein: einerseits nehmen sie direkten Einfluss durch Ratschläge oder Erwartungshaltungen andererseits beeinflussen sie die Berufsfindung ihrer Töchter durch ihre eigene berufliche Tätigkeit, die eine Vorbildfunktion innehat.

Als weiteren entscheidenden Punkt beim Einfluss der Eltern auf die Berufsfindungsprozesse ihrer Töchter wird von Nissen u.a. (2003) die selektive Wahrnehmung der töchterlichen Fähigkeiten genannt. Eltern nehmen vor allem ‚frauentypische‘ Fähigkeiten bei ihren Töchtern wahr und halten diese auch eher beruflich verwertbar als ‚frauenuntypische‘, wie zum Beispiel mathematische, naturwissenschaftliche oder technische Kompetenzen. Als Grundlage für diese Beurteilung führen Nissen u.a. (2003) die Schulnoten an. Sie entsprechen damit dem bekannten Vorurteil (oder besser der offensichtlichen Tatsache), dass Frauen sich in geschlechtsuntypischen Berufen stärker beweisen müssen als in geschlechtstypischen.

Dabei besteht ein hoher Zusammenhang zwischen der Selbsteinschätzung der Mädchen und der Einschätzung der Eltern. Trotz der Ansicht der Eltern, dass die persönlichen Neigungen und die Beachtung der Chancenstruktur von Berufen für eine geglückte Berufswahl entscheidend sind, bestimmen genau diese Kriterien die Berufswahl leider nicht. Geschlechtsrollenstereotype bestimmen die Entscheidung leider immer noch weit aus mehr. Nissen u.a. (2003) erwähnen auch noch, dass Eltern und Töchter in Übereinstimmung angeben Berufsausbildung und Erwerbstätigkeit sind für Frauen im gleichen Maße wichtig wie für Männer, jedoch trotzdem der Meinung sind Frauen sind stärker für die Kindererziehung zuständig als Männer. Daraus folgt ein schon früher erwähnter Widerspruch zwischen der Entscheidung Familie oder dem erfüllenden Beruf. Die Mädchen erleben oft schon im Alltag zu Hause wie schwierig die Vereinbarkeit dieser beiden Lebensbereiche ist. Nissen u.a. (2003, S. 106): „Dass die in der Familie erlebten Widersprüche zwischen progressiven Einstellungen der Mädchen und gelebter Realität geschlechtsspezifischer Arbeitsteilung nicht thematisiert werden, erschwert für die Mädchen die Entwicklung anderer Lösungsmodelle.“

Die Befürchtungen der Eltern bezüglich der Wahl von geschlechtsuntypischen Berufen sind vor allem geschlechtsbezogene Diskriminierung in Männerdomänen und Mobbing.

Schließlich spielen auch noch die unterschiedlichen, persönlichen Motive der Eltern eine große Rolle. Einerseits kann es vor allem in Akademikerfamilien auf Grund sehr hoher Erwartungen und damit einhergehendem Druck auf die Töchter zu einem Reaktanzverhalten kommen. Andererseits können Mütter, die neidisch auf ihre Töchter sind, da diese die Möglichkeiten besserer Bildungschancen erhalten könnten, unbewusst oder bewusst Verhinderungsstrategien entwickeln (Nissen u.a., 2003).

Abschließend soll noch erwähnt werden, dass Eltern große Bereitschaft zeigen sich mit der Berufswahl ihrer Töchter in Institutionen oder Schulen näher zu beschäftigen und Zeit dafür aufzuwenden, jedoch zu wenig Angebote auf institutioneller Seite vorhanden sind. Töchter wünschen sich das Interesse der Eltern, diese haben jedoch zu wenige Kompetenzen und Wissen über den Prozess der Berufsentscheidung und wünschen sich daher fachliche Unterstützung und Zusammenarbeit (Nissen u.a., 2003).

5.7.2 Schule

Zu Beginn muss gesagt werden, dass es kaum empirische Untersuchungen zum Thema Schule und Berufswahl gibt. Es gibt Statistiken über die Studienfachwahl, Schulwahl oder

Berufswahl, wie es jedoch zu den jeweiligen Entscheidungen gekommen ist, darüber fehlen genaue Studien.

Schule und Bildung kann nicht mehr als Garant für einen erfüllten Beruf gelten. Die Schule hat immer mehr die Aufgabe auf der einen Seite die Wichtigkeit hoher Bildung und Ausbildung hervorzuheben und auf der anderen Seite muss sie die jungen Frauen auch darauf vorbereiten, dass genau das (die Bildung und Ansammlung von Zertifikaten) kein Garant für persönlich erfüllende Erwerbstätigkeit ist, da dies die momentane Arbeitsplatzsituation nicht zulässt (Nissen u.a., 2003).

Berufsorientierung findet nicht nur in den dafür vorgesehenen (sehr rar gestreuten) Einheiten statt (vor allem in den Gymnasien lässt die Berufsorientierung sehr zu wünschen übrig), sondern auch in den regulären Fächern. Dies ist auch ein Grund für die Befassung mit diesem Thema im Turnunterricht. Nissen u.a. (2003, S.113) beschreiben dies so: „Sowohl die Gestaltung des Unterrichts als auch das Interaktions- und Kommunikationsverhalten der Lehrkräfte wie auch die Fächer- und Leistungskurswahl seitens der Mädchen beeinflussen diese Prozesse.“ Kurz gesagt bedeutet das, dass neben bewusst bezeichneten Berufsorientierungseinheiten, auch andere, permanent vorhandene Faktoren eine große Rolle spielen. Leider findet die bewusste Auseinandersetzung in der Schule mit der Berufsorientierung zu einem sehr späten Zeitpunkt im Ausbildungsweg statt. Zu einem späten Zeitpunkt deshalb, weil, wie schon erwähnt, erste Vorstellungen der Berufswahl bereits im Kindergartenalter vorhanden sind. Das heißt möglicherweise sind entscheidende Richtungen im Entscheidungsprozess schon früher eingeschlagen worden ohne dass sich die Mädchen kritisch mit Geschlechterstereotypen auseinander gesetzt haben (Nissen u.a., 2003).

Was kann nun die Schule konkret tun? Erstens kann und soll sie das Selbstvertrauen von jungen Frauen stärken, sich auch auf Bereiche einzulassen, die männerdominiert sind. Sie soll, da junge Mädchen ihre guten Leistungen nicht in hohes Selbstvertrauen umsetzen, hier ansetzen und eine Basis an Vertrauen schaffen, die Mut macht, Entscheidungen zu treffen, die sich gegen kulturelle und gesamtgesellschaftliche Vorstellungen richten. Zweitens soll sie die bereits ausgearbeiteten Modelle zur Auseinandersetzung mit Geschlechterstereotypen im Unterricht nutzen (Nissen u.a., 2003).

5.7.3 Berufsberatung

„Ziel der Berufsberatung ist, Jugendliche zu einer rationalen und selbst verantworteten Berufswahlentscheidung zu befähigen und sie in die Lage zu versetzen, ihr grundgesetzlich verankertes Recht auf freie Wahl des Berufs und des Arbeitsplatzes wahrzunehmen.“ (Nissen u.a., 2003, S. 115)

Als wichtigste Institution bezüglich der Berufsberatung ist das Arbeitsmarktservice zu bezeichnen. Dort können junge Menschen sich in Gruppen- oder Einzelberatungen, Informationsveranstaltungen und Seminaren zur Berufsorientierung und zur Berufsfindung informieren. Außerdem werden dort auch meistens Begabungs- und Leistungstests angeboten. Zusätzlich gibt es noch schriftliches und audiovisuelles Informationsmaterial sowie Hilfestellung bei der Vermittlung von Betriebspraktika und Besuchen an Universitäten. Es sollen dort vor allem verschiedene Berufsfelder kennen gelernt werden, aber auch Informationen über Ausbildungsmodalitäten sowie die Entwicklung von Fragen nach Aufstiegs-, Verdienst und Einstellungschancen beantwortet werden (Nissen u.a., 2003).

Für Mädchen sind laut den Autorinnen (2003) vor allem die Informationsveranstaltungen nützlich, bei denen Frauen in der jeweiligen Berufstätigkeit vorgestellt werden. Junge Frauen nehmen Berufsberatung öfter in Anspruch als Männer oder Jungen und sind im Durchschnitt im Alter zwischen 17 und 19 Jahren. Die größte Gruppe unter den weiblichen Jugendlichen stellen die Gymnasiastinnen dar.

Bezüglich Österreich wäre hier positiv zu vermerken, dass von der Stadt Wien und den Landesschulräten für Wien, Niederösterreich und dem Burgenland Projekte wie z.B. FIT – Frauen in die Technik, unterstützt werden. Es wird im Auftrag der oben genannten Bundesländer von der Mädchenberatungsstelle ‚Sprungbrett‘, die sich auf Berufsberatung spezialisiert hat, durchgeführt. Dabei werden einerseits Vorträge von Technikerinnen aus männerdominierten naturwissenschaftlichen Fächern im Team mit Pädagoginnen oder Trainerinnen durchgeführt. Andererseits werden eine Woche lang verschiedene Universitäten mit technischen oder naturwissenschaftlichen Fächern (Universität für Bodenkultur, Hauptuniversität Wien), Fachhochschulen (FH Campus Wien, FH Wiener Neustadt, FH Eisenstadt etc.) und weitere technische oder naturwissenschaftliche Lehrgänge vorgestellt. Dabei finden verschiedene Workshops, Vorlesungen und Besuche an den diversen Einrichtungen statt. Als zusätzliches Angebot werden Besuche in technischen Betrieben durchgeführt (wie zum Beispiel NXP, Baxter etc.). Das Programm

richtet sich ausschließlich an Mädchen der Oberstufe aus allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen. Es hat sich gezeigt, dass auch die Durchführung an berufsbildenden Schulen – es könnte hier ja angenommen werden, dass die jungen Frauen sich bereits für einen Beruf entschieden haben – sehr sinnvoll ist, da es immer wieder Frauen gibt, die sich erst nach Abschluss der Schule – welcher Ausrichtung auch immer – endgültig entscheiden. Ein wesentlicher Bestandteil dieser FIT – Tage ist auch die Reflexion der Besuche in den Institutionen und Betrieben in Kleingruppen am Ende der Veranstaltung. Hier wird noch einmal gemeinsam mit einer Berufsorientierungstrainerin die Veranstaltung reflektiert. Die Mädchen setzen sich mit der Frage auseinander, was ihnen die letzten Tage persönlich gebracht haben, sie können bei dieser Reflexion, die in Form eines vierstündigen Workshops abläuft, noch einmal in Kontakt mit anderen Schülerinnen treten. Zusätzlich ist eine Studentin einer technischen oder naturwissenschaftlichen Studienrichtung die gesamte Zeit des Workshops anwesend, um auf Fragen der Schülerinnen sofort eine Antwort geben zu können. Die Schülerinnen erhalten somit einen direkten Einblick in das studentische Leben an Fachhochschulen oder Universitäten, sowie einen kleinen Einblick darin, wie es Frauen im Berufsleben geht, die an männerdominierten Stellen arbeiten.

Leider gibt es ein derartiges Projekt derzeit für Burschen in Bezug auf Frauenberufe in Österreich nicht. Die Mädchenberatungsstelle Sprungbrett arbeitet aber bereits mit einem anderen Verein an einem derartigen Projekt zusammen. Bereits dieses Jahr hat es erste Versuche diesbezüglich an einigen Schulen mit Burschen gegeben. Die Projekte haben in Form von zweistündigen Workshops an Schulen stattgefunden.

Hier soll auch ergänzt werden, dass dieses Thema auch deshalb sowohl für Burschen als auch für Mädchen herausgearbeitet werden sollte, weil es in der Schule von großem Nutzen für die Schüler und Schülerinnen sein kann. Das Thema der Berufswahl ist schließlich nicht nur für Mädchen von entscheidender Bedeutung im Leben. Mit einem besonderen Schwerpunkt auf der Thematik Gender (Gendermainstreaming) könnte man das Thema aufgreifen und einige der hier beschriebenen Projektteile umsetzen. Der Sportunterricht bietet ideale Voraussetzungen: sowohl die Arbeit in geschlechtshomogenen als auch die Arbeit in geschlechtsheterogenen Gruppen ist möglich. Zusätzlich bietet er die Möglichkeit Outdoorelemente, die sich an der Bewegung orientieren, anzubieten. Dies ist eine Voraussetzung für das Verständnis von Erlebnissen und Outdoortrainings in dieser Arbeit. Nicht nur im Turnsaal, sondern auch in der Natur (an Wandertagen, Projekttagen,

Schi/Snowboardkursen etc.) bietet der Sportunterricht die Möglichkeit die Methode der Erlebnispädagogik zu nutzen. Dies lässt ein getrennt geschlechtliches Arbeiten und Auseinandersetzen mit Themen zu, die sich gerade in der Pubertät in gemischtgeschlechtlichen Gruppen als schwierig zu erarbeiten, herausstellen. Zusätzlich können in den geschlechtshomogenen Gruppen Eigenschaften erprobt und erworben werden, die sich die Schüler und Schülerinnen dann auch in der geschlechtsheterogenen Gruppe anwenden trauen. Der Aspekt des Gendermainstreamings muss auch hier unbedingt thematisiert werden und je nachdem wie die Gruppe zusammenarbeitet können sich der Lehrer und die Lehrerin auf Geschlechtsheterogenität oder –homogenität der Gruppen einigen.

Ein Beispiel, entnommen von der Homepage des Zentrum Polis, im Sportunterricht wäre Tanzen. Hierzu könnte zunächst Themen angesprochen werden, wie ‚glass ceiling‘ und die Dominanz männlicher Führungskräfte. Erlebnispädagogisch angesetzt werden dann, auch im Sinne von Gendermainstreaming, klassische Standardtänze getanzt (gelernt) und dabei verschiedene Rollen eingenommen. Danach wird das Thema der Rollenverteilung diskutiert und reflektiert. Folgende Fragen könnten aufgeworfen werden: Wie ist es als Mann/Frau geführt zu werden? Wie ist es als Frau/Mädchen zu führen und die Leitung zu übernehmen? Wie fühlt es sich an einen Führungswechsel durchzunehmen? Was beunruhigt dabei, was hilft, was fühlt sich gut an und warum ist es mir angenehm oder unangenehm? Die Reflexion, als wesentliches Element erlebnispädagogischer Methoden, ist hier unerlässlich. Als weiteren Schritt kann in den folgenden Turnstunden immer wieder darauf zurückgegangen werden. Im Sinne des Transfers wird das Thema und die Gefühle, die in der Stunde hochgekommen sind, immer wieder auch in anderen Bereichen des Sports thematisiert.

Auch im Bezug auf die Benutzung der Beratung lassen sich deutliche Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen erkennen. Mädchen nutzen die Beratung nicht nur häufiger, sondern sind vor Informationsgesprächen besser vorbereitet, drängen häufiger auf einen schnellen Termin, kommen öfters in Begleitung (dies meist mit ihrem Partner, während Jungen, wenn sie in Begleitung kommen, mit ihren Eltern erscheinen) und sagen öfter, dass eine Entscheidung konkret ansteht, anstelle des Wunsches nach allgemeiner Information (Nissen u.a., 2003).

Leider wird das Problem der Vereinbarkeit von Familie und Beruf in den Beratungsgesprächen nicht thematisiert. Es wird also auch hier keine Lösungsmöglichkeit oder auch Unterstützung für ein Leben mit Doppelorientierung gegeben.

Diese Daten beziehen sich auf die Bundesrepublik Deutschland, es ist jedoch anzunehmen, dass sie mit Österreich vergleichbar sind (ebda., 2003).

5.8 Wie entscheiden junge Frauen? – 2 theoretische Ansätze zur Erklärung geschlechtsspezifischer Berufsfindungsprozesse

In Kapitel 5.5 wurde das Jugendalter genauer beschrieben. Dies deshalb, weil die Wahl des Berufs in dieser Zeit ansteht, jedoch nicht einzige zu bewältigende Entwicklungsaufgabe darstellt. Neben den persönlichen Schwierigkeiten, die die psychische und physische Entwicklung hervorrufen, kommt also noch der – zu einem Teil auch gesellschaftliche Druck- den ‚richtigen‘ Beruf zu finden. Eine Auseinandersetzung mit der Geschlechtsrollenidentität bleibt unerlässlich, weder in Bezug auf die Entwicklung vom Jugendalter ins Erwachsenenalter noch in Bezug auf den gewünschten Beruf. Kühnlein und Paul-Kohlhoff (1996, S.119) führen an:

„Es ist daher davon auszugehen, dass sich die jungen Mädchen in dieser Phase der Konfrontation mit den gesellschaftlichen Stereotypen von Geschlechterrollen und der geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung nicht entziehen können. Besonders schwierig wird diese Auseinandersetzung noch insofern, weil zeitgleich von ihnen gefordert wird, eine eigene Geschlechtsidentität zu entwickeln, und dieses Selbstkonzept mit der Lebensplanung, zu der eben auch die berufliche Orientierung gehört, in Übereinstimmung zu bringen.“

Nissen, Keddi und Pfeil (2003) nennen folgende Faktoren, die im Prozess der Berufsorientierung zusammenwirken: Soziale, kulturelle, ökonomische oder politische Strukturen, soziale Organisationen und Institutionen (z.B. Schulen, Betriebe, Arbeitsämter), soziale Netzwerke (z.B. Eltern, Freundeskreis) und schließlich subjektive Handlungsfähigkeit und individuelle Handlungsgründe.

Zur Erklärung der immer noch geschlechtsspezifisch ablaufenden Berufsfindungsprozesse liegen unterschiedliche theoretische Ansätze vor. Zwei von Nissen, Keddi und Pfeil (2003) vorgestellte Ansätze sollen auch hier in dieser Arbeit ihren Platz finden. Grundlegende Annahme ist, dass von der Frauen- und Geschlechterforschung ausgegangen wird, dass ‚Geschlecht‘ ein soziales Konstrukt ist. Es ist also nichts, was man im Sinne einer

Eigenschaft einfach hat, sondern erst durch gesellschaftliche, historische, kulturelle Werte konstruiert wird (hierzu auch die Erläuterungen zum Begriff gender, der schon an früherer Stelle in dieser Arbeit diskutiert wird).

Aus der Ausarbeitung und der Auseinandersetzung mit diesen beiden Ansätzen soll auch hervorgehen, dass Mädchen und junge Frauen nicht als Opfer des ‚männlichen‘ Arbeitsmarktes gesehen werden, sondern auch die Möglichkeit haben – wenn auch eingeschränkt – aktiv ihr Leben zu gestalten. Den vielen Schwierigkeiten, denen sie hierbei möglicherweise begegnen, muss aber konsequent Beachtung geschenkt werden und in diesem Punkt können sie auch aktiv von der Außenwelt Unterstützung bekommen oder auch nicht.

5.8.1 Strukturorientierte Ansätze

Der strukturorientierte Ansatz sieht die jungen Frauen und Männer im Berufsfindungsprozess nicht als aktive Akteurinnen oder Akteure. Er geht davon aus, dass die Bedingungen des Arbeitsmarkts oder funktionale Erklärungen gesellschaftlicher Arbeitsteilung oder Machtdifferenzen die Arbeitsteilung ergeben (Nissen, Keddi und Pfeil, 2003).

„Frauen wählen nicht Frauenberufe, weil sie ihnen besser entsprechen. Frauenberufe werden zu Frauenberufen, weil Frauen sie einnehmen. Segregation bringt Differenz erst hervor, sie dient damit der Legitimation bestehender Ungleichheit.“ (Nissen, Keddi und Pfeil 2003, S. 122).

Es wird in Folge auch der Begriff der statistischen Diskriminierung von den Autorinnen erwähnt. Er bedeutet, dass einzelne Personen nicht aufgrund ihrer individuellen Fähigkeiten oder Merkmale beurteilt werden, sondern aufgrund ihrer Gruppenzugehörigkeit. Das heißt in unserem Fall konkret, dass Frauen nicht als individuelle Persönlichkeiten – mit im Durchschnitt beispielsweise besseren schulischen Leistungen – gesehen werden, sondern als ganze Gruppe von Arbeitnehmerinnen diskriminiert werden. Ihnen werden Merkmale wie potenzielle Mutterschaft, niedrigere Leistungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft, nicht dauerhafte Einsatzbereitschaft sowie höhere Ausfallzeiten und geringere Produktivität zugeschrieben, dies ohne individuelle Differenzierung. Der Prozess der statistischen Diskriminierung geschieht schon zu einem viel früheren Zeitpunkt. Schon in der Schulwahl oder in der Einschätzung von Eigenschaften als Kinder und jungen Frauen werden ihnen unterschiedliche Fähigkeiten,

die dem Vorurteil der Gesamtgruppe an Frauen entsprechen und nichts mit den individuellen Lebensentwürfen zu tun haben, zugeschrieben (Nissen, Keddi, Pfeil, 2003).

Ein weiterer Begriff, der in diesem Zusammenhang geprägt wird, ist die Segmentation des Arbeitsmarktes (ebda., 2003). Erklärt wird damit die Teilung des Arbeitsmarktes in verschiedene Teilarbeitsmärkte. Diese Teilarbeitsmärkte schoten sich gegenseitig ab und Zugangsbeschränkungen führen zu einem primären und sekundären Arbeitsmarkt. Ein Austausch von Arbeitskräften ist dabei nur bedingt oder gar nicht möglich. Frauen trifft man eher an leicht austauschbaren, weniger qualifizierten Arbeitsplätzen an. Dies deshalb, weil immer noch stereotyp angenommen wird, dass Frauen potenzielle Mütter sind, die jederzeit gehen könnten. Aus diesem Grund sind die Arbeitsplätze oft weniger qualifiziert und ‚Allerweltstätigkeiten‘. Die Auflösung dieser Segmentation erweist sich als sehr schwierig und dürfte laut Kreckel (1983) schon im Ausbildungsweg des Berufsbildungssystems seinen Ursprung haben. Schon hier werden Handlungsrahmen, Begrenzungen für Alternativentwürfe und Entscheidungschancen beziehungsweise Entscheidungszwänge vorgegeben.

5.8.2 Subjektorientierte Ansätze

Die strukturorientierten Ansätze erklären nicht, warum Frauen und Mädchen von sich aus immer noch hauptsächlich frauenorientierte Berufe wählen.

„Im Unterschied zu den vorangehend dargestellten strukturellen Ansätzen gehen die subjektorientierten Ansätze aus der Sozialisations- und Geschlechterforschung, aber auch der Berufswahlforschung von einem Wechselwirkungsprozess zwischen subjektiver Handlungsfähigkeit und gesellschaftsstrukturellen Bedingungen aus und sehen Berufswahl als einen Vermittlungsprozess zwischen Biographie und Chancenstruktur.“ (Nissen, Keddi und Pfeil, 2003, S. 128).

Das bedeutet, dass man weder von rein strukturellen Ansätzen als auch von rein subjektorientierten Ansätzen ausgehen darf. Viel mehr ist die Berufsentscheidung von zahlreichen Faktoren geprägt, die aus beiden Ansätzen hervorgehen. Nicht nur der Arbeitsmarkt mit seinen aktuellen spezifischen Anforderungen ist Entscheidungsgrundlage, sondern auch die individuelle biographische Entwicklung der Mädchen. Es handelt sich nicht um ein einmal stattfindendes Ereignis, sondern um eine von Kindheit an von vielen Faktoren beeinflusste Entscheidung.

5.8.3 Berufsfindung – Zusammenwirken von Biographie und gesellschaftlichem Wandel

Im subjektorientierten Ansatz wird von der Freiheit des Subjekts (= der jungen Frauen) bezüglich der Berufswahl ausgegangen. Die Entscheidung liegt bei ihnen. Dies ist – wie am Arbeitsmarkt ersichtlich ist – ein rein theoretisches Konstrukt. Es stellt sich heraus, dass der Berufswunsch „... die Folge von restriktiven Ausbildungs- und Arbeitsmarktbedingungen ist.“ (Nissen, Keddi und Pfeil, 2003, S. 128; zitiert nach Kühnlein/Paul-Kohlhoff, 1996, S. 118). Unter diesem Blickwinkel stellt der Berufswunsch einen Kompromiss dar „mit dem das Ergebnis gesellschaftlicher Zwänge als subjektives gewolltes Produkt verarbeitet wird.“ (Nissen, Keddi und Pfeil, 2003, S. 130; zitiert nach Heinz, 1985, S. 133f.)

Zum gesellschaftlichen Wandel soll hier noch die sogenannte ‚Frauenförderung‘ genannt werden. Sie ist eines der Ergebnisse dieses Wandels: Nach Neubauer (2002, S. 772) impliziert sie folgende Voraussetzungen:

- a) „Frauen haben die gleichen Potenziale (Fähigkeiten, Motivation, Einstellungen etc.) wie Männer
- b) Wenn Unterschiede festgestellt werden, dann liegt das daran, dass Frauen ungünstigere Bedingungen vorfinden, z.B. Zuweisung der alleinigen Verantwortung für die Kindererziehung, Doppelbelastung im Haushalt, Fehleinschätzung auf Grund von Geschlechterstereotypen (statistische Diskriminierung) usw.
- c) Weil Frauen das benachteiligte Geschlecht sind, müssen diese Defizite durch korrektive Maßnahmen ausgeglichen werden, die die strukturellen Gründe der Benachteiligung beseitigen: Kinderbetreuungseinrichtungen, Rückkehrprogramme, Qualifizierungsangebote, flexible Arbeitszeitregimes usw.“ (Neubauer 2002, S. 772).

Für mich wichtig zu ergänzen ist hier, dass diese Voraussetzungen für ‚Frauenförderung‘ alle dem Prinzip zu Grunde liegen, den Leistungsfähigsten oder die Leistungsfähigste zu unterstützen. Es wird also ein meritokratisches Prinzip, das unserem in den letzten Jahren zunehmend liberalisiertem Arbeitsmarkt entspricht, vertreten (der Leistungsfähigere/Bessere/Intelligenter etc. oder die Leistungsfähigere/Besserer/Intelligenter bekommt die Stelle). Dabei wird übersehen, dass unsere Gesellschaft möglicherweise auch einem weiteren Wandel unterworfen ist: dem Wertewandel. Genauso wie das Prinzip des freien Marktes in der Wirtschaft immer öfters

in Frage gestellt wird, kann auch das Prinzip der Frauenförderung, das auf denselben Regeln beruht in Frage gestellt werden. Neubauer (2002, S. 778) führt zwei Verweise, die diesen Wertewandel beschreiben sollen, an:

„...alternative Werte: Im Gefolge des sogenannten Wertewandels finden sich in der Gesellschaft vermehrt Muster, die als Abkehr vom männlichen und Zuwendung zum weiblichen Lebensmodell bezeichnet werden (weg von Machtstreben, Aggression, Konkurrenz, Leistungsideologie hin zu Hedonismus, Toleranz, Emotionalität usw.).

Den speziellen Beitrag von Frauen: Hier wird differenztheoretisch argumentiert, weil Frauen als spezifische Ergänzung für oder Kompensation von männlichen Eigenheiten eingesetzt werden sollen.“ (Neubauer 2002, S. 778)

5.9 Der Arbeitsmarkt – Die Themengleichstellung und Frauenförderung

Da das Thema Frauenförderung nicht unkritisch betrachtet werden darf, soll in diesem Kapitel darauf eingegangen werden. Zunächst kritisiert wird unter anderem zu Beginn gleich die Formulierung Frauenförderung. In ihr steckt die Definition der Frau als Mangelwesen. Vorzuziehen wären die Worte Diskriminierungsabbau oder Gleichstellung (Neubauer 2002, S. 781). Das wohl größte Argument liefert die Ansicht, dass Frauenförderprogramme in Firmen hauptsächlich gutes öffentliches Ansehen ermöglichen sollen und die tatsächliche Veränderung minimal bleibt. Zum besseren Verständnis dieser Thematik sollen hier kurz, nicht vollständig, die Maßnahmen der Frauenförderung angeführt werden. Gekürzt entnommen aus Neubauer 2002, S. 778f.:

- Gesetzliche Regulierungen (wie Erziehungsurlaub, Gebot zur geschlechtsneutralen Stellenausschreibung etc.)
- Schaffung oder Organisation von Kinderbetreuungseinrichtungen
- Kontakthalten mit den (vorübergehend) ausgeschiedenen Mitarbeiterinnen
- Wiedereinstellungsgarantien
- Einführung frauenfreundlicher Arbeitszeitregimes (Teilzeit, Job sharing etc.)
- Programme zur Entwicklung von Problembewusstsein bei Männern und Frauen
- Gezieltes Angebot von Weiterbildungsmaßnahmen (Erhöhung der Arbeitsmarktchancen)

- Qotenregelungen
- Bindung staatlicher Aufträge an Auflagen (wie Qotenregelungen)
- Gleichstellungscontrolling: „systematisches Screening aller im Unternehmen eingesetzten Verfahren im Hinblick auf eventuelle diskriminierende Effekte“
- Aufbau von Frauennetzwerken (firmenübergreifend und firmenintern)
- Schaffung der Positionen: Frauenbeauftragte oder Gleichstellungsbeauftragte

Kritisch angemerkt werden nun an diesen Programmen, entnommen aus Neubauer 2002, S. 782 unter anderem folgende (nicht vollständig angeführte) Punkte:

- Im Moment kann nicht mehr gemacht werden, alles zur Förderung /Gleichstellung ist im Gange.
- Die meisten Frauen wollen gar nicht aufsteigen.
- „Erst in ca. 20 Jahren wird die (Frauen-)Pyramide ein so breites Fundament haben, dass die Spitze auch quantitativ eine echt Konkurrenz für Männer darstellen wird.“ (ebda., 2002, S. 782)
- Frauen haben zuhause einen modernen Arbeitsplatz und sollen froh sein, dass sie sich den Stress der Arbeit ersparen.
- Frauenarbeit macht Frauen ein schlechtes Gewissen, die zu Hause bleiben.
- „Wer wirklich will, schafft es“
- Frauen müssen sich nur um ihre Rechte kümmern.
- Karrierefrauen nehmen Männern Arbeitsplätze.
- Die optimale Nutzung der Ressource Mensch wird durch Frauenförderungsprogramme verhindert.

Diese beiden Listen sollen widerspiegeln, wie das Thema Frauenförderung/Gleichstellung im öffentlichen Raum einerseits geregelt und andererseits kritisiert wird.

6 ERLEBNISPÄDAGOGIK

In diesem Kapitel soll zunächst der Begriff der Erlebnispädagogik näher umschrieben werden. Die Schwierigkeit, eine einheitliche Definition zu finden, soll an Hand einiger bereits existierender Definitionen dargestellt werden. Weiters wird auf die Fragen eingegangen, was gute (erlebnis)pädagogische Arbeit ist und ob diese überhaupt gemessen werden kann, beziehungsweise woran man diese messen kann. Dabei spielt auch der in unserer Gesellschaft immer häufiger vorkommende Begriff der Pädagogisierung eine wesentliche Rolle. Aus diesem Grund wird auch darauf eingegangen und ein Zusammenhang zwischen Erlebnispädagogik und Pädagogisierung hergestellt.

Schließlich muss für das Verständnis dieser Arbeit auch noch auf die Differenzierung der Begriffe ‚Outdoor-Training‘ und ‚Erlebnispädagogik‘ eingegangen werden. Beide fallen oft in sehr ähnlichem Kontext. Bedeuten sie dasselbe? Was sind die – falls welche existieren – Unterschiede? Nach welchem Begriff orientieren wir uns hier?

Danach werden die drei wesentlichen erlebnispädagogischen Elemente näher erläutert. Dabei ist zu sagen, dass genau diese Elemente aus zwei verschiedenen Gründen gewählt wurden. Der erste ist, dass trotz der Unstimmigkeiten in den zahlreichen Definitionen dieser Begriffe, genau diese drei Elemente sich stetig wiederholen und der zweite Grund besteht schlicht darin, dass genau diese drei Begriffe für das Projekt, das im siebten Kapitel der Arbeit beschrieben wird, notwendig sind. Die Gruppe, die Natur und das Erlebnis werden demnach näher beschrieben.

Nach der Beschreibung und Erklärung dieser Elemente wird auf die Ziele der Erlebnispädagogik im allgemeinen und im einzelnen eingegangen.

Abschließend folgt ein Kapitel, das sich mit den Handlungsfeldern der Erlebnispädagogik beschäftigt, die Vor- und Nachteile der geschlechtersensiblen Erlebnispädagogik hervorhebt und sich mit der wesentlichen Aussage und Problematik dieser Arbeit beschäftigt: Warum soll die Erlebnispädagogik zur Berufsorientierung genutzt werden?

6.1 Einführung

„Experimental education is a process through which a learner constructs knowledge, skill and value from direct experiences“ (Bachschwöll, M., 2006, S. 1, zit. n. Association for Experimentals Education)

“Was ist also Erlebnispädagogik?

Eine aktive Unternehmung,

meist, aber nicht ausschließlich in der Natur,

meist, aber nicht ausschließlich mit Jugendlichen,

meist, aber nicht ausschließlich in einer Gruppe,

meist, aber nicht ausschließlich mit pädagogischen Zielen.“ (Bachschwöll, M., 2005, S. 1, zit. n. A.H. Kreszmaier, H.P. Hufenus/Wildnisschule Schweiz, 2005)

„Die Erlebnispädagogik versteht sich als Alternative und Ergänzung tradierter und etablierter Erziehungs- und Bildungseinrichtungen. Hört man heute das Wort Erlebnispädagogik, so kann davon ausgegangen werden, dass primär natursportliche Unternehmungen gemeint sind. Die einseitige Ausrichtung auf Outdoor-Pädagogik muss aber in Zukunft zugunsten von Indoor-Pädagogik abgebaut werden, denn gerade auch in den künstlerischen, musischen, kulturellen und auch technischen Bereichen gibt es vielfältige erlebnispädagogische Entwicklungs- und Gestaltungsmöglichkeiten. Erlebnispädagogische Programme beziehen die natürliche Umwelt mit ein und verfolgen damit meist zugleich einen ökologischen Bildungsanspruch.“ (Bachschwöll, M., 2005, S. 1, zit. n. Ziegenspeck, J. 2000)

„Erlebnispädagogik ist eine Methode, die in den unterschiedlichsten Einsatz- und Berufsfeldern nutzbar gemacht werden kann und folgende Merkmale beinhaltet:

im Vordergrund steht immer das handlungsorientierte Lernen

die Methode bietet für den Einzelnen und die Gruppe einen breiten Raum, in dem an die Grenzen des Möglichen gegangen werden kann, eingebettet und verbunden mit handwerklichem Geschick, hauswirtschaftlichem Können und natur-kundlichen Kenntnissen

ein gewisses Risiko ist in dosierter Form vorhanden, jedoch sollte es kalkulierbar bleiben

unberechenbare und unvorhersehbare Erlebnisse sind in den Outdoor-Activities beinhaltet

aufgrund des Handlungsraumes Natur bietet die Erlebnispädagogik auch immer eine Möglichkeit, Kenntnisse über die Natur zu vermitteln und Anregungsmöglichkeiten zu ihrem Schutz zu geben.“ (Bachschwöll, M., 2005, S. 1, zit. n. Schlötter, B., 1994)

„Erlebnispädagogische Maßnahmen vermitteln Erlebnisse, auf deren Basis Erfahrungen möglich sind, auch ohne ein allzu großes Risiko einzugehen. Entscheidend für den Erfolg erlebnispädagogischer Maßnahmen ist nicht das veränderte Verhalten nach einer solchen Unternehmung und den dort

gemachten Erlebnissen, sondern die Reizauslösung für eine Reflexion des bisherigen Verhaltens und gegebenenfalls notwendigen Änderungen.

Um dies zu erreichen müssen folgende Auflagen erfüllt werden:

die Ganzheitlichkeit des Erlebens, d.h. Herz, Hand und Verstand müssen gleichzeitig angesprochen werden

das Moment der Unmittelbarkeit muss beachtet werden, d.h. sollen Situationen zum Erlebnis werden, dann dürfen Anfang und Ende der Aktion zeitlich nicht zu weit auseinander liegen

die Deutungsversuche der neuen und offenen Situation des Einzelnen müssen kontinuierlich pädagogisch begleitet werden.“ (Bachschwöll, M. 2005, S.2, zit. n. Jagenlauf, M., 1994)

„Erlebnispädagogik will durch exemplarische Lernprozesse, in denen junge Menschen vor physischen, psychischen und sozialen Herausforderungen gestellt werden, diese in ihrer Persönlichkeitsentwicklung fördern und sie dazu befähigen, ihre Lebenswelt verantwortlich zu gestalten.“ (Bachschwöll, M., 2005, zit. n. Heckmair/Michl, 1998)

Diese Definitionen zur Erlebnispädagogik sollen als Einführung in das dritte Kapitel gelten. Sie sollen keine Antworten auf die Frage: Was ist Erlebnispädagogik? geben, sondern vielmehr das Problem der Erlebnispädagogik offen legen, dass es keine einheitliche, allgemeingültige Definition des Begriffes gibt, aber sich oft ergänzende Definitionen sehr wohl hilfreich für ein besseres Verständnis sind. Damit wird sich auch der erste Teil dieses Kapitels beschäftigen.

Nachdem über die Erlebnispädagogik allein zahlreiche Bücher geschrieben werden könnten, müssen wir uns in dieser Arbeit damit zufrieden geben, dass das Thema nur sehr ungenügend angeschnitten werden kann. Jedoch soll für diese Arbeit und das im zweiten Teil der Arbeit beschriebene Projekt ausreichend Information gegeben werden.

6.2 Was ist Erlebnispädagogik?

Diese provokante Überschrift setzt voraus, dass es etwas wie eine Definition von Erlebnispädagogik gibt. Wie am Beginn des Kapitels aufgezeigt, gibt es auch tatsächlich zahlreiche Versuche den Begriff zu definieren. In dieser Arbeit soll jedoch nicht der Schwerpunkt auf Definitionen, im Sinne von Festlegungen, gelegt werden. Wenn Definitionen benutzt werden im Bereich der Erlebnispädagogik, dann sollten diese meiner persönlichen Ansicht nach, sehr offen gehalten sein, da jegliche Festlegung zugleich auch eine Einschränkung ist.

Pädagogik und auch Erlebnispädagogik sind sich über die Zeit, Umstände und Gesellschaften verändernde Begriffe, die einem stetigen Wandel unterliegen. Nun wurde aber gerade der Begriff der Erlebnispädagogik in den letzten Jahren zu einem häufig genutzten Begriff, was wiederum eine Definition desselben notwendig macht, um über Einheitliches zu sprechen. Der Ruf nach Definition ist ein Merkmal unserer Gesellschaft, das auch vom Begriff Erlebnispädagogik gefordert wird. Zusätzlich zur Definition oder besser noch: in Folge stellt sich dann die Frage: Was ist gute Erlebnispädagogik? (Was sind die Qualitätskriterien an Hand derer man Erlebnispädagogik messen kann?).

Außerdem soll in diesem ersten Kapitel auch auf den Begriff der Pädagogisierung und die Handlungsfelder der Erlebnispädagogik eingegangen werden, da diese Begriffe miteinander verschränkt sind.

In der Auseinandersetzung dieser oben genannten Fragen wird hoffentlich ersichtlich, was nun Erlebnispädagogik ist, ohne sich auf eine Definition festzulegen.

6.3 Begriffsbestimmungen: Was versteht man unter Pädagogisierung? Wie hängt die Pädagogisierung mit der Erlebnispädagogik zusammen?

Der Begriff der Pädagogisierung nimmt immer mehr Raum in unserer Gesellschaft ein. Was meint man nun aber damit? Schneider (2006, S. 32; zit. n. Höhne, 2004, S. 31) führt folgende Erklärung des Begriffs an:

„Mit Pädagogisierung wird allgemein eine Expansion pädagogischer Semantik(en) in andere soziale Systeme wie Ökonomie, Politik usw. beschrieben. [...] Gemeint ist damit, dass die historisch entstandenen Formen pädagogischen Denkens und Handelns sich von den letzten 40 Jahren so vertraut gewordenen Bezügen und Bereichen, von ihren typischen Institutionen und Räumen lösen und auf neue, von der Pädagogik bisher noch nicht erfasste Altersstufen und Lebensbereiche übertragen werden.“ (Schneider 2006, S. 32; zit. n. Höhne, 2004, S. 31)

Genau das trifft auf die Erlebnispädagogik zu. Sie wird außerhalb der gewohnten Institutionen, wie vor allem der Schule, auf andere Institutionen übertragen. Nicht nur auf andere Institutionen, sondern auch auf andere Zielgruppen, die institutionell nicht erfasst sind. Lernen wird auf den Bereich des ganzen Lebens übertragen, nicht mehr nur auf die Ausbildungszeit. Dies ist einerseits gesellschaftlich notwendig, da zum Beispiel die Anzahl der in Pension lebenden Menschen einen großen Markt darstellt und andererseits, weil

lernen immer mehr als Lebensaufgabe verstanden wird. Der Arbeitsmarkt fordert, dass der Beruf möglicherweise mehrmals im Leben gewechselt und dadurch Lernen zu einer ständigen Aufgabe wird. Rainer (2006, S. 36) führt folgende vier Punkte der Pädagogisierung an:

- „die Expansion pädagogischer Semantiken in andere Systeme
- die Tendenz Lernen als universelles Problemlösungs-, Veränderungs- und Bewältigungsmodell einzusetzen
- die Übertragung von Formen pädagogischen Denkens und Handelns
- das Verlassen der typischen Räume und Institutionen.“

Diese vier Punkte sollen zunächst für die Verwendung des Begriffs in dieser Arbeit ausreichen.

6.4 Der Begriff der Erlebnispädagogik und die Differenzierung zur Outdoorpädagogik

Wie schon öfter erwähnt ist es schwierig unter den vielen Definitionen für Erlebnispädagogik eine einheitliche Definition zu finden. Es gibt jedoch in den verschiedenen Beschreibungen des Begriffs gemeinsame Merkmale und einen gemeinsamen Grundwortschatz. Meist, wenn auch nicht immer explizit, dann wird zwischen dem Begriff der Outdoorpädagogik (oder den Outdoor-Trainings) und der Erlebnispädagogik unterschieden. Schneider führt diesbezüglich an, dass die Outdoor-Trainings sich mehr auf die Fort- und Weiterbildung in Betrieben, was soviel bedeutet wie Erwachsenenbildung beziehen, während die Erlebnispädagogik sich mehr auf das psychosoziale Umfeld bezieht (Schneider, 2006).

Zu diesem Zweck soll das „Differenzierungsmodell Outdoor-Training/Erlebnispädagogik nach König/König (König/König 2005, S. 23)“ erweitert nach Ernst in Schneider (2006, S. 39) angeführt werden:

Tab 1: „Differenzierungsmodell Outdoor-Training/Erlebnispädagogik nach König/König“

„Merkmal	Merkmal Ziele	Merkmal Teilnehmende (nach	
----------	---------------	----------------------------	--

Arbeitsfeld (nach Ernst)	(nach Ernst)	Ernst)	
	Zielthemen	Zielgruppe	
Erlebnispädagogik	- Sozialverhalten - Persönlichkeitsentwicklung - Aufbau von Selbstvertrauen - Gruppenbildung - Verminderung dysfunktionaler Verhaltensweisen - Übernahme von Verantwortung	- Schülerinnen und Schüler - Studierende - Menschen mit Behinderungen - Teilnehmer und Teilnehmerinnen sozialer Einrichtungen - Multiplikatoren und Multiplikatorinnen	Merkmale Anbietende (nach Ernst)
Outdoortraining	- Führungskompetenz - Projektmanagement - Teamentwicklung - Persönlichkeitsentwicklung - Cross-Culture, Entwicklung interkultureller Kompetenz - Optimierung von Kommunikations- und Kooperationsprozessen	- Fach- und Führungskräfte - Nachwuchsführungskräfte - Teams - Projektgruppen - Auszubildende - Trainees - Neu zu strukturierende Abteilungen	Merkmale Anbietende (nach Ernst)“

Quelle: König/König 2005, S. 23 erweitert nach Ernst in Schneider (2006, S. 39)

Diese Tabelle wurde zur Erklärung zur Hand genommen, sie soll aber nur ein Anhaltspunkt sein. In der Praxis überschneiden sich die beiden Begriffe sehr oft und eine so strukturierte Unterscheidung wie oben angeführt ist nicht möglich. Abgesehen davon bezieht sich diese Arbeit auf eine Zielgruppe, die sowohl zum Erwachsenenalter als auch

zum Jugendalter gerechnet werden kann, somit ergibt sich allein dadurch eine Verschränkung von den Begriffen Outdoor-Training und Erlebnispädagogik.

Auch der Zusammenhang von Erlebnispädagogik und Pädagogisierung ist damit klar erkennbar. Die Erlebnispädagogik oder das Outdoor-Training sind Beispiele für Methoden, die (auch) auf andere Institutionen und Zielgruppen als die herkömmlich pädagogischen angewendet werden. Nicht nur Schulen, sondern auch Firmen, Senioren, Studierende etc. werden angesprochen.

6.5 Erlebnispädagogik im Sinne des Österreichischen Alpenvereins

Nachdem das Projekt ‚What will I be?‘ vom Alpenverein unterstützt wurde, soll hier kurz die Standortbestimmung der Erlebnispädagogik im Sinne des Österreichischen Alpenvereins angeführt werden. Einwanger (2000, S. 295) führt folgendes an:

„Erlebnispädagogik beschreibt foglich die Handlungsmotivation, (sozial-) pädagogisch zu arbeiten. Hierzu einige Eckpunkte zu Zielgruppe, Zielsetzung und Handlungsrahmen

- 1 Legitimationsgrundlage ist ein explizit ausgesprochener Auftrag mit Zielformulierung [...]
- 2 Rahmen und Aufgabe sind meist das soziale Lernen in Gruppen [...]
- 3 Die Zielgruppe erlebnispädagogischer Ansätze sind primär Jugendliche [...]
- 4 Die Maßnahmen werden soweit möglich der individuellen Situation angepasst[...]
- 5 Primärer Handlungsraum sind Naturlandschaften [...]
- 6 Erlebnispädagogik braucht Zeit und Beziehung [...]

6.6 Was ist gute Erlebnispädagogik?

Das Hauptaugenmerk dieser Arbeit liegt nicht auf einer Analyse der Erlebnispädagogik – dies würde ganze Bücher füllen – jedoch muss diese zumindest peripher erklärt werden da sie ein wesentlicher Pfeiler des beschriebenen Projekts ist.

Die Erlebnispädagogik kam in den letzten Jahren aus verschiedenen Gründen immer wieder in ein Rechtfertigungsdilemma. Sie wurde in Frage gestellt, da einige – vor allem Langzeitprojekte – nicht planmäßig verliefen. Aus diesem Grund soll hier kurz auf die Problematik eingegangen werden, was eigentlich ‚gute‘ Erlebnispädagogik ist und wie

diese, wenn überhaupt, gemessen oder beurteilt werden kann. Dies soll diese Arbeit nicht rechtfertigen, jedoch Verständnis aufbringen, was hier unter dem Begriff zu verstehen ist.

Deml (2006, S. 17) führt dazu aus: „Auch in der Erlebnispädagogik werden zurzeit Stimmen laut, die Qualitätsstandards für die Erlebnispädagogik in Form eines Gütesiegels einführen wollen. Aber ist pädagogische Qualität überhaupt auf diese Weise zu sichern? Und gab es bisher keine Qualität?“

Mit diesen Fragen spricht sie den Konflikt an, ob Qualität in sozialen Berufen überhaupt empirisch zu erfassen ist, wenn ja, mit welchen Methoden und wer sagt, was gute Qualität bedeutet. Wie schon im Begriff Erlebnispädagogik enthalten, stellt sich die Frage, wie weit die subjektive Wahrnehmung eines Erlebnisses überhaupt planbar möglich ist. Pädagogische Interventionen sind nicht genau planbar. Kann ein Erlebnis überhaupt geplant entstehen, muss dazu nicht etwas Unerwartetes für das Individuum eintreten? Schließlich hängt es nach Deml auch vom Individuum selbst ab, was wie aufgenommen wird (2006).

Leider neigt unsere Gesellschaft dazu alles zu ‚zertifizieren‘. Es stellt sich die Frage, ob man damit dem – nennen wir die Zielgruppe einmal so – Kunden nicht etwas vorgaukelt, schließlich können, wie schon oben erwähnt, (individuelle) Erlebnisse nicht ‚bestellt‘ werden. Der Kunde kann sich nicht erwarten: Wer zahlt, bekommt ein Erlebnis geliefert. Was die Erlebnispädagogik jedoch tun kann, ist die Rahmenbedingungen für Erlebnisse schaffen – und dies mit einem möglichst hohen Sicherheitsstandard.

Deml (2006, S. 21) spricht dabei vom „technologischen Ursache-Wirkungszusammenhang“, der nicht einfach von anderen Bereichen auf die Pädagogik umgemünzt werden kann. Aktuell wird die pädagogische Arbeit nicht beurteilt nach den Antworten auf die Frage: Was ist gute Arbeit? Sondern auf die Frage: In welcher Form wirkt sich die Arbeit aus? (ebda., 2006). Schlussendlich kommt die Problematik hinzu, dass selbst, wenn man – obwohl dies hier nicht unterstützt wird – die Erlebnispädagogik in ihren Wirkungen misst, diese oft erst zu einem späteren Zeitpunkt zu Tage treten. Ein weiterer Aspekt also, der sich gegen eine Vorgehensweise nach Ursache und Wirkung, richtet.

6.7 Die drei wesentlichen erlebnispädagogischen Elemente

Trotz der vielen Definitionen lassen sich für diese Arbeit drei wesentliche Elemente erlebnispädagogischer Arbeit herausfiltern. Diese Elemente wurden einerseits gewählt,

weil sie in den Definitionen immer wieder erscheinen und andererseits weil sie auch für die Projektbeschreibung im weiteren Teil der Arbeit eine große Rolle spielen. Es handelt sich dabei um die Gruppe, das Erlebnis und die Natur.

6.7.1 Die Gruppe

Die Gruppe wurde von mir als wesentliches Element der Erlebnispädagogik und im Speziellen dieser Arbeit gewählt, weil sie in den unterschiedlichsten Definitionen von Erlebnispädagogik als wichtiger Lernfaktor vorkommt und weil im Projektteil dieser Arbeit mit einer Gruppe gearbeitet wird.

Was muss man über die Gruppe wissen zur Durchführung des Projekts ‚What will I be?‘ Welche Schwierigkeiten können bezüglich der Gruppe auftauchen? An welchen Regeln kann sich die Leitung orientieren? Gibt es Regeln? Welche Rolle spielen diese Regeln während des Projekts? Alle diese Fragen sollten beantwortet werden, um das Projekt leiten zu können. Da auch ‚What will I be?‘ eine Woche dauern wird, ist es nicht unwesentlich, sich mit den Schwierigkeiten bezüglich der Gruppe im Vorfeld auseinander zu setzen.

Zu Beginn sollen zwei Definition genannt werden, die den Begriff der Gruppe für diese Arbeit hier festlegen sollen:

Schindler (zit. n. Bachschwöll, M., 2006, S. 1, zit. n. Raoul Schindler) beschreibt den Begriff Gruppe wie folgt:

„Das soziale Phänomen Gruppe tritt dann auf, wenn sich drei oder mehrere Menschen gegenüber einem gemeinsamen Ziel in einer Aktion zusammenschließen. Gruppe bedeutet gemeinsame Bewegung nach außen und Rangordnung nach innen.“

Die zweite Definition stammt von Waltraud Pechtl (1995, S. 45), die die Gruppe folgend beschreibt:

„Unter einer Gruppe versteht man eine Reihe von Personen, die in einer bestimmten Zeitspanne häufig miteinander Umgang haben und deren Zahl so gering ist, dass jede Person mit allen anderen Personen in Verbindung treten kann und zwar nicht nur über andere Menschen, sondern von Angesicht zu Angesicht.“

Die in meinen Augen wesentliche Ergänzung von Pechtl ist der Aspekt, dass die einzelnen Gruppenmitglieder von Angesicht zu Angesicht miteinander in Verbindung treten können. Bezüglich dem Projekt ‚What will I be?‘ reichen diese Definitionen vollkommen aus, da die meisten Faktoren auf die Zielgruppe zutreffen. Dazu gehört einerseits die

Gruppengröße (5-10 Teilnehmerinnen), die Zeitspanne (sie ist genau festgelegt), der häufige Umgang, der durch das Zeltlager und die gemeinsamen Aktivitäten gegeben ist und die gemeinsame Bewegung, das Ziel.

6.7.1.1 Gruppenstrukturen und Gruppenphasen

Grundsätzlich ist zu sagen, dass jede Gruppe anders ist, dennoch kann man von gewissen dynamischen Gesetzmäßigkeiten ausgehen, die in jeder Gruppe gleich sind. Langmaack und Brauneck (2000, S. 145) betonen, dass diese Gesetzmäßigkeiten sich unabhängig von den Vorerfahrungen und dem Thema einstellen. Sie beschreiben die Entwicklung der Gruppe in folgenden vier Phasen:

„Phase 1: Ankommen – Sich orientieren – Kontakt aufnehmen

Phase 2: Gärung und Klärung

Phase 3: Arbeitslust und Produktivität

Phase 4: Transfer, Abschluss und Abschied“

Phase 1: Ankommen – sich orientieren – Kontakt aufnehmen

Diese Phase ist laut Langmaack und Brauneck (2000) gekennzeichnet von folgenden Merkmalen: Zunächst schwingt bei allen Personen die Phase des Abschieds mit. Je nachdem woher die Personen kommen, was sie gerade hinter sich haben, beschäftigt die Gruppenmitglieder noch. Sie sind ‚geistig‘ noch nicht ganz angekommen und befinden sich noch in einer Phase der Orientierungslosigkeit. Diese Orientierungslosigkeit ist ein unangenehmes Gefühl, auch von Unsicherheiten geprägt und man versucht es schnellst möglich zu beheben. Zur Erleichterung werden die anderen Personen zunächst einmal sehr vorurteilhaft in Kategorien eingeteilt. Langmaack und Brauneck (2000, S. 147) nennen folgende Fragen, die in dieser Zeit der Orientierungsfindung geklärt werden müssen:

„Wer sind die anderen, was wollen sie?

Was gilt hier?

Wer darf hier was?

Was darf ich?

Was wird hier möglich sein, welche und wessen Ziele gelten?

Werde ich auf meine Kosten kommen?“

Solange diese Fragen nicht geklärt sind, verhalten sich die Personen noch anders als sonst. „Sie reden zu viel, zu laut – oder sagen gar nichts. Sie greifen auf ‚Party-Themen‘ zurück, die die wichtige Funktion haben, Selbstdarstellung und lockeren Kontakt zu ermöglichen, sowie vom anderen etwas in Erfahrung zu bringen. Wenn auch mit unterschiedlichen Mitteln so ist doch jeder auf der Suche nach seinem Platz und seiner Rolle in der Gruppe.“ (Langmaack, B. und Braune- Krickau, M., 2000, S. 147)

Auch die Leitung spielt in dieser Phase eine Rolle. Alle Teilnehmer und Teilnehmerinnen haben schon ihre persönliche Geschichte mit unterschiedlichen Leitungspersonen und Führungsstilen. Es wird eine starke Leitung gewünscht, die ausreichend informiert, Orientierung und Sicherheit bietet.

Phase 2: Gärung und Klärung

Die Merkmale dieser Phase sind das zunehmende Vertrauen der Teilnehmer und Teilnehmerinnen und damit einhergehend ändert sich auch das Verhalten. Man braucht keine ‚fremde‘ Rolle mehr spielen, das Verhalten der einzelnen Personen ist normaler, authentischer. Nach Langmaack und Braune-Krickau (2000) steigt auch die Bereitschaft konfrontativer Fragen. Die Bedürfnisse und Interessen der einzelnen Personen werden klarer formuliert und in der Gruppe eingefordert. Es gibt jedoch noch keine Regeln, die festlegen wie entschieden wird.

Langmaack und Braune Krickau (2000, S. 149) werden zitiert: „Rivalität und Durchsetzungswille, Rollen- und Statusverteilung bzw. –behauptung beeinflussen das Klima und sind Themen, die aus der psychosozialen Ebene aufsteigen.“

Es wird meist sachlich diskutiert, tatsächlich geht es jedoch um den Status in der Gruppe. Auch dem Leiter oder der Leiterin gegenüber wird mehr Aggressivität gezeigt. Das von Langmaack und Braune-Krickau (2000) angenommene Leitungsbild entspricht nicht der konservativen Darstellung einer Autoritätsperson, die Leitung entscheidet nicht über richtig oder falsch, beurteilt nicht, sondern dient als Unterstützung. Sie entscheidet nicht. Diese Vorgehensweise „zwingt den Teilnehmenden, sich mit sich selbst, mit den anderen und dem Problem auseinanderzusetzen“ (ebda., 2000). Das ist eine für die Gruppe, und vor allem für Teilnehmer und Teilnehmerinnen, die konservative Leitungspersönlichkeiten gewöhnt sind, oft schwierig anzunehmende Verhaltensweise. Sie wird jedoch bewusst gewählt, um das Potential der Gruppe auszuschöpfen. Aus dem oben genannten Grund werden die Fähigkeiten des Leiters oder der Leiterin in Frage gestellt. Langmaack und

Braune-Krickau (2000, S. 150) führen folgende Fragen an, die in dieser Phase der Gruppe von Bedeutung sind:

„Was kann der Leiter wirklich?

Wie setzt er sich durch?

Welchen Vorsprung hat er?

Wie steht es mit seiner Sicherheit?

Wie passt mir seine persönliche und fachliche Art?

Kann ich ihn nicht doch dazu bringen, mir einen Teil der unbequemen Eigenarbeit zu ersparen oder abzunehmen?“

In dieser Phase geht es auch um die Suche nach Regeln und Normen, schließlich haben die Teilnehmenden unterschiedliche Bedürfnisse und Ansprüche, was ungeregt zu Konflikten führt. Da die Leitungsperson diese nicht von sich aus aufstellt, müssen sie selbst in der Gruppe gefunden werden. Hier liegt es auch an der Leitungsperson den Normen besondere Aufmerksamkeit zukommen zu lassen, die Offenheit und Lernbereitschaft fördern. Die Konflikte dienen zur Bildung einer Basis, die Lernen ermöglicht. Es muss jedoch genügend Zeit für dieses scheinbare sinnlose und mühsame Ausdiskutieren der Werte gegeben werden, da dies sonst in einer späteren Phase der Gruppe nachgeholt werden muss. Langmaack und Braune-Krickau (2000, S. 153) schließen die Beschreibung dieser Phase folgend: „Das Ergebnis der zweiten Phase ist der Aufbau sozialer Organisation der Gruppe, die zur sachbezogener Arbeit fähig geworden ist. Damit setzt die Gruppe den Fuß in die nächste Phase.“

Phase 3: Arbeitslust und Produktivität

Die zweite Phase hat den Gruppenmitgliedern bereits gezeigt, dass unterschiedliche Rollen und Begabungen vorhanden sind, das dementsprechend differenziert, und das Potential der Gruppe genutzt werden kann. Die Gruppe kann nun beginnen Arbeitsthemen aufzugreifen ohne von anderen sie beeinträchtigenden, vor allem emotionalen Faktoren gestört zu werden. Frustration, Stimmungsschwankungen und Konflikte können leichter ertragen werden. Die Leitung dient der Moderation und Beratung. Die Autorinnen (2000) merken jedoch an, dass die Gruppe sich weiterhin ändert und daher immer wieder die Regeln und Normen auf die vielleicht neuen Bedürfnisse der Gruppe angepasst werden müssen, dies mitunter konfliktreich.

Phase 4: Abschluss und Abschied

Die vierte und letzte Phase wird nach Langmaack und Braune-Krickau (2000) durch verschiedene Aufgaben gekennzeichnet. Zunächst fühlt sich die Gruppe innerlich, als ob sie ewig bestehen könnte, und solange die „Bedürfnisse der Sachebene und der psychosozialen Ebene“ (2000, S. 155) befriedigt werden, könnte sie das auch.

Damit werden aber auch schon die zwei wesentlichen Punkte angeführt: Erstens die Phase des Gruppenprozesses, in der die Gruppe gelernt hat mit ihren Ressourcen geschickt und effizient umzugehen und zweitens der Abschied. Es gibt kaum Gruppen, die kein Ende haben. Das Ende ist noch dazu zeitlich meist festgelegt ohne Rücksicht auf den (emotionalen) Stand der Teilnehmenden. Aus diesem Grund muss das Ende bewusst gemacht werden und zusätzlich muss sich die Gruppe darauf vorbereiten. Die Beendigung wird als etwas Negatives erlebt, darum will man sich erst möglichst spät damit auseinandersetzen.

Langmaack und Braune-Krickau (2000, S. 156) führen folgende wesentliche, diese Phase beherrschende Themen an:

„das Abschließen der inhaltlichen Arbeit, oder auch durch den Entscheid, wo und wie weitergearbeitet werden soll,

den Transfer und die Vorbereitung des Wiedersehens zu Hause oder am Arbeitsplatz,

den Abschied voneinander.“

Die Schlussphase ist auch geprägt von der innerlichen Auseinandersetzung wie die individuellen Veränderungen im alltäglichen Leben auf der einen Seite durchgeführt werden sollen und wie sie von der Umgebung, die nicht am Gruppenprozess teilgenommen hat, angenommen werden.

Ähnlich wie die Anfangsphase ist die Schlussphase gekennzeichnet von großer Ungleichzeitigkeit. Das heißt, einige sind schon sehr froh, endlich weg zu können und denken schon über die Heimreise nach, andere zögern die Auseinandersetzung mit dem Abschied noch so lange wie möglich hinaus, wieder andere denken noch in Ruhe über das Geschehene nach.

Von der Leitung wird in dieser Phase wieder mehr Struktur verlangt. Jetzt ist es besonders wichtig, die Themen richtig zu wählen. Diese sollten es den Teilnehmenden erleichtern fortzugehen. Distanz soll entstehen können, Auswertungsthemen sollten angeschnitten und

durchgenommen werden. Es soll genau so viel Zeit sein, dass der Abschied nicht hektisch ist, aber auch nicht zu viel Zeit, so dass noch, als meist unangenehm erlebte Wartezeiten entstehen.

Langmaack und Braune-Krickau (2000) weisen hier auf das TZI-Dreieck hin. Da auch in dieser Arbeit im vierten Kapitel die Themenzentrierte Interaktion eine große Rolle spielt, soll hier ein Zitat angeführt werden:

„In der Endphase gehen wir im Vergleich zur Anfangsphase den Weg im TZI-Balancedreieck gewissermaßen in umgekehrter Richtung wieder zurück: Wir schließen Themen ab, lösen das Wir auf, vereinbaren vielleicht noch Kontakte mit Einzelnen aus der Gruppe und gehen als Einzelne wieder aus der Gruppe hinaus, jeder auf seinem eigenen Weg.“ (Langmaack und Braune-Krickau 2000, S.157)

Abschließend soll noch darauf hingewiesen werden, dass es zahlreiche Gruppenmodelle gibt, die parallel bestehen. Der Vollständigkeit halber sollen einige davon zumindest namentlich kurz erwähnt werden. Das erste ist das Fünfphasenmodell von Bernstein und Lowy. Auch dieses Modell ist für die erlebnispädagogische Arbeit sehr hilfreich. Bernstein und Lowy (2001, S. 132) nennen dabei folgende fünf Phasen: „Orientierungsphase, Phase der gruppenspezifischen Klärung, Phase der emotionalen Nähe und Geborgenheit, Phase des effizienten Arbeitsklimas und Schlussphase.“

Das 4-Phasen Modell nach Tuckman unterscheidet folgende vier Phasen: Forming, Storming, Norming, Performing (Bachschwöll, 2000).

Ein weiteres wäre das 3-phasige Lernverlaufsmodell von Lewin. Er nennt die Gruppenphasen: Unfreezing, Changing und Refreezing.

Das letzte Modell, das hier angeführt werden soll ist das tetradische System nach Petzold (1990). Hier wird in die Initialphase, die Aktionsphase, die Integrationsphase und die Neuorientierungsphase unterschieden.

Alle diese Modelle weisen in vielen Punkten eine starke Ähnlichkeit auf. Es soll hier jedoch nicht auf die einzelnen Phasen näher eingegangen werden, da dies nicht notwendig ist. Für diese Arbeit wurde bewusst das Gruppenmodell nach Langmaack und Braune-Krickau gewählt, da die Autorin und der Autor sich auch intensiv mit der Themenzentrierten Interaktion nach Ruth Cohn beschäftigen und dies für diese Arbeit sehr wichtig ist.

6.7.2 Das Erlebnis

In diesem Kapitel soll der Begriff des ‚Erlebnisses‘, der nicht nur in dieser Arbeit von zentraler Bedeutung ist, sondern in vielen pädagogischen oder besser ausgedrückt pädagogisierten Bereichen immer öfter vorkommt, erörtert werden.

Was ist ein Erlebnis, wann wird etwas zu einem Erlebnis, können Erlebnisse geplant werden, was erwartet sich die Erlebnispädagogik von der Erfahrung eines ‚Erlebnisses‘ und wie soll oder kann dieses genützt werden. Dies sind einige der vielen Fragen, die mit diesem Wort und dem Begriff der Erlebnispädagogik hervorgerufen werden.

Der Erlebnisbegriff von Wilhelm Dilthey, neuinterpretiert von Waltraut Neubert soll zu diesem Zweck hier angeführt werden (2000, S. 235):

Tab. 2: Der Erlebnisbegriff nach Wilhelm Dilthey (modifiziert nach Neubert, 2000, S. 235)

„Kategoriale Gliederung	Inhaltlicher Kontext
1. Unmittelbarkeit des Erlebnisses	Erlebnisse sind unmittelbar, da mit ihnen, im Gegensatz zum denkenden Verstehen, das Leben vom Individuum selbst erfasst wird.
2. Erlebnis als gegliederte Einheit	Das Erlebnis ermöglicht eine solche denkende Aufhellung dadurch, dass es eine gegliederte Einheit darstellt, die als solche sich im gesamten Erlebnisstrom als bedeutsam von anderen Erlebnissen abgrenzt.
3. Erlebnis als mehrseitiges Spannungsgefüge	3.1 Totalität: In jedem Erlebnis sind alle geistigen Grundrichtungen wirksam. Es kann in ihm auch wie in jedem anderen seelischen Akt die Totalität des Seelenlebens, das Wirken des ganzen, wollend-fühlend-vorstellenden Menschen nachgewiesen werden. Dabei liegt der Nachdruck auf der entscheidenden mächtigen Mitte: ‚im Gefühl genossene

	Lebendigkeit’. 3.2 Subjekt-Objekt-Bezug Zwar ist für das Subjekt das Erlebnis herausgehoben aus dem Gesamtverlauf des seelischen Geschehens durch seine Intensität im Bewusstsein. Zugleich mit dem seelischen Zustand aber ist im persönlichen Erlebnis in Beziehung auf ihn die Gegenständlichkeit der Welt gegeben. 3.3 Allgemeingültigkeit und Individualität Jeder Mensch erlebt etwa Schmerz und Freude in der gleichen Grundart. Darüber hinaus aber sind jedem Erlebnis Züge eigen, die durch Rasse und Geschlecht, Gesellschaftsschicht und Beruf, schließlich durch die individuelle Anlage bedingt sind.
4. Historischer Charakter des Erlebnisses	Individualität ist nicht etwas Gegebenes, sondern das Seelenleben bildet eine Entwicklung. Umgekehrt schwingt auch alles je Erlebte im Erlebnis mit, so dass jeder einzelne Bewusstseinsakt in seinem Auftreten und seinem Charakter von diesem ganzen erworbenen seelischen Zusammenhang bedingt ist.
5. Entwicklungsfähigkeit des Erlebnisses	Das Erlebnis lässt sich einmal nach seinen Wurzeln hin verfolgen: denn hat es auch den Charakter des Plötzlichen, so ist es doch das Ergebnis einer inneren Folge von Seelenzuständen, welche nach ihrem Zusammenhang auf das Erlebnis hindrängen und in ihm Höhepunkt und Abschluss

	haben.
6. Objektivationsdrang und Erlebnis	Wie alle seelischen Grundfunktionen im Erlebnis ins Spiel treten, so wird auch der ganze seelische Zusammenhang, in den sich unser geistiges Leben gliedert, in ihm durchlaufen. Von der empfindungs- und vorstellungsgemäßen Antwort auf die Reize, über die Wertung im Gefühl als dem wichtigsten Teil, stößt das Erlebnis durch bis zum Willensimpuls, der sich dann in der doppelten Form des Ausdrucks oder der Handlung entladen kann.
7. Zusammenhang von Leben-Ausdruck-Verstehen	Die schöpferische Kraft des Erlebnisses begründet schließlich den Zusammenhang von Leben-Ausdruck-Verstehen, infolgedessen nun auch auf dem umgekehrten Wege von außen nach innen in jedem Gebilde, in welchem Erlebnis Gestalt geworden ist, das Schaffende, Wertvolle, Handelnde, Sichausdrückende, Sichobjektivierende im Nacherleben wieder flüssig gemacht werden kann.“

Quelle: Ziegenspeck, J.W. & Fischer, T. (2000, S. 235)

Diese Tabelle wurde als Beschreibung und Erläuterung des Erlebnisbegriffs gewählt, weil sie sehr viele Aspekte abdeckt. Der Begriff wird nicht relativiert, sondern es wird versucht eine möglichst klare, sehr strukturierte – und auch so weit wie möglich vollständige – Beschreibung anzubieten. Neubert interpretiert Dilthey auf eine sehr aufschlussreiche Art und Weise. Die Art der Beschreibung deckt sich mit der Ansicht des Erlebnisbegriffs in dieser Arbeit und wird als sehr gut anerkannt. Es wird nicht nur auf die individuelle, persönliche Ebene eingegangen, die, wie man wohl sagen kann bei der Erfahrung eines Erlebnisses wohl die wichtigste ist, sondern auch auf die historische Einbettung, die Zusammenhänge im Leben des Individuums und die Unmittelbarkeit von Erlebnissen.

Für die Erklärung dieses Begriffs soll diese Tabelle hier ausreichend sein. Es gibt aber natürlich noch zahlreiche andere Abhandlungen über den Erlebnisbegriff. Vor allem auch die Unterscheidung zum Begriff ‚flow‘ wird häufig vorgenommen, ist aber an dieser Stelle nicht essentiell. Hier soll nur eine einheitliche Interpretation des Erlebnisbegriffs dargestellt werden, um von einem ähnlichen Verständnis über das Projekt ‚What will I be?‘ auszugehen.

6.7.3 Die Natur

Die Natur gilt als drittes, wesentliches Element in der Erlebnispädagogik. Die Frage, ob Erlebnisse nur in der Natur erlebt werden können, kann man klar mit Nein beantworten. Sie soll aber hier nicht ausschlaggebend sein. Erlebnisse als solche können meiner Ansicht nach in jedem Bereich stattfinden. Es ist nun eine Definitionsfrage von Erlebnispädagogik, ob man als Voraussetzung für sie eine natürliche Umgebung wählt oder nicht. Ich entschieße mich in dieser Arbeit bewusst für die Natur als Voraussetzung von Erlebnispädagogik. Speziell in dieser Arbeit deshalb, weil in dem Projekt ‚What will I be?‘ die Natur als Rahmenbedingung gegeben ist. Sie dient uns dabei, Erlebnisse zu provozieren und wir nützen ihre Gegebenheiten dazu.

Verschiedene Projekte im erlebnispädagogischen Bereich, die in städtischer Umgebung stattfinden, führen uns aber zu einer Diskussion hin, wie weit die Natur in einer Definition der Erlebnispädagogik noch eine Rolle spielt. Die historische Ableitung der Begrifflichkeit würde ein Ausschließen des Aspekts ‚Natur‘ nicht zulassen, durch die Weiterentwicklung der Erlebnispädagogik ist eine Diskussion darüber aber zulässig. Projekte wie ‚City Bound‘, in denen Erlebnisse in der Stadt stattfinden sollen, erlauben eine Auseinandersetzung mit einer festgelegten Definition der Erlebnispädagogik, die die Natur als unabdingbar erklärt. Es wird hier aber nicht näher darauf eingegangen, da nur eine Klärung darüber stattfinden soll, in welcher Bedeutung der Begriff hier verwendet wird. Dies ist klar und oben schon erwähnt: Die Natur spielt eine wesentliche Voraussetzung in unserem Verständnis der Erlebnispädagogik und bezogen auf unser Projekt. Ohne sie kann ‚What will I be?‘ in der vorgesehen Form nicht stattfinden. Zur Orientierung über die Begriffe ‚Erlebnispädagogik‘ und ‚Erlebnis‘ dienen Definitionen, die ein Ausschließen des Aspekts Natur nicht zulassen.

6.8 Die Ziele der Erlebnispädagogik

Dieses Kapitel befasst sich mit der Frage, was die Erlebnispädagogik erreichen will und wie. Es wird hier unterschieden zwischen den Zielen im Allgemeinen und den Zielen im Einzelnen.

6.8.1 Die Ziele im Allgemeinen

Es gibt grundsätzlich nur zwei konkrete Möglichkeiten ‚Erlebnispädagogik‘ als Methode anzuwenden. Diese beiden Möglichkeiten legen auch gleich die allgemeinen Ziele fest. Sie sind nach Bachschwöll und Hambauer (2006, S. 1):

„das Feststellen von Situationen, Strukturen und Problemen

das Verändern dieser Situationen und den problem erzeugenden Bedingungen.“

Sie können sich auf einzelne Personen oder auch die Gruppe richten.

Die allgemeinen Ziele ergeben sich dadurch klar: einerseits die Feststellung was gerade in der Gruppe an Problemen, Strukturen und Situationen vorhanden ist. Da könnten zum Beispiel folgende Fragen von der Gruppenleitung gestellt und möglicherweise auch der Gruppe bewusst gemacht werden: Wer agiert wie? Wer hält welche Funktion inne? Was für Strukturen bestehen? Welche Rollen gibt es? Was für Probleme gehen damit gruppenspezifisch einher? Wie wird mit Problemen, Konflikten oder Krisen umgegangen? Ist die Gruppe arbeitsfähig? Etc.

Und andererseits die konkrete Veränderung dieser Situation und den problembezogenen Rahmenbedingungen: Warum wird so agiert? Was will die Erlebnispädagogik erreichen und wie kann sie das? Wie sind die Rahmenbedingungen? Welche problembehafteten Rahmenbedingungen könnten geändert werden? Wie kann mit den Rahmenbedingungen umgegangen werden, die nicht geändert werden können? Wie können unerwünschte Strukturen bewusst gemacht und verändert werden? Etc.

6.8.2 Die Ziele im Einzelnen

Die folgende Einteilung der Ziele im Einzelnen wurde dem Skriptum ‚Erlebnispädagogik Theorie und Praxis‘, das für die Ausbildung zum Outdoortrainer beziehungsweise der Outdoortrainerin von Hambauer, B. und Bachschwöll, M. (2006, S. 1) erstellt wurde, entnommen. Verschiedene Punkte wurden von mir ergänzt.

6.8.2.1 Ziel: Persönlichkeitsentwicklung

Die Erlebnispädagogik fördert die Selbstwahrnehmung und Reflexionsfähigkeit des einzelnen Menschen durch Offenlegung der persönlichen Grenzen, Klärung von Zielen und Bedürfnissen, Definition von Rollen und Verantwortung in der Gemeinschaft und gemeinsamer Spaß.

6.8.2.2 Ziel: Erhöhung der sozialen Kompetenz

Durch konstruktives Feedback, gemeinsame Arbeitsvereinbarungen und Empathie werden Rahmenbedingungen geboten die eine Verbesserung der kommunikativen Kompetenzen und Fertigkeiten ermöglichen. Das Ergebnis davon ist ein größeres Wissen über Zusammenarbeit und Kommunikation in Gruppen und ein gesteigertes Bewusstsein auch für andere.

6.8.2.3 Ziel: Erhöhte Lernbereitschaft

Persönliche Zielfindung wird in der Erlebnispädagogik gefördert – vor allem im Projekt ‚What will I be?‘, in dem es um die Auseinandersetzung mit dem Berufswunsch geht, spielt dieser Punkt eine wichtige Rolle. Herausforderungen, die in erlebnispädagogischen Projekten angeboten werden, werden als Motivation zur Selbstverwirklichung und für das persönliche Wachstum angesehen.

6.8.2.4 Ziel: Auseinandersetzung mit Werthaltungen – Entwickeln von Werthaltungen

Durch die Interaktionen in der Gruppe findet eine grundlegende Auseinandersetzung mit Werten und Werthaltungen statt. (Warum verfolge ich welche Werte? – Warum machen das andere Gruppenteilnehmer/innen nicht? Etc.). Gemeinsame Zieldefinitionen und Verhaltensnormen in der Gruppe müssen gefunden werden, dieser Prozess ruft oft eine Hinterfragung der individuellen Haltungen hervor, da diese möglicherweise mit den Bedürfnissen und Haltungen anderer kollidieren.

6.8.2.5 Ziel: Erhöhung der Problemlösungsfähigkeit

Die zahlreichen Interaktionsübungen und Problemlösungsaufgaben, die in der Erlebnispädagogik vorhanden sind ermöglichen eine Verschiebung des Fokus von der Problemorientierung zur Lösungsorientierung. Verschiedene Strategien müssen bei der

Problembewältigung erprobt und auch reflektiert werden. Es entsteht eine erhöhte Entscheidungsfreude.

6.8.2.6 Ziel: Gesteigertes Vertrauen (in sich selbst und andere)

Vertrauen erlaubt uns etwas mit anderen zu teilen, ohne Angst davor zu haben, ausgelacht oder ignoriert zu werden. Die Atmosphäre soll so gestaltet sein, dass die Gruppenteilnehmer und Gruppenteilnehmerinnen sich unterstützt und anerkannt fühlen und damit auch akzeptiert, geliebt und angenommen wie man ist. Lob und Anerkennung zu geben ist ein Schwerpunkt aller erlebnispädagogischen Projekte.

6.8.2.7 Ziel: Verbesserte Kommunikationsfähigkeit

Die Grundlagen der Zusammenarbeit werden in der Erlebnispädagogik regelmäßig besprochen, um einen möglichst klaren Umgang miteinander zu haben. Zusätzlich werden laufend Reflexionen in der Gruppe durchgeführt.

6.8.2.8 Ziel: Verbesserte Kooperationsfähigkeit

Verbesserte Kooperationsfähigkeit bedeutet den einzelnen in der Gruppe zu fördern, die Teamkultur soll dabei entwickelt und gepflegt werden. Der Schwerpunkt bei erlebnispädagogischen Aktionen liegt auf der gegenseitigen Unterstützung, um ein gemeinsames Gruppenziel zu erreichen.

6.8.2.9 Ziel: Spaß und Freude am Tun

Spaß und Freude sind nicht nur an und für sich wichtig, sondern ein wesentlicher Bestandteil erlebnispädagogischer Arbeit. Durch Spaß werden die Teilnehmenden stärker motiviert, sind aufmerksamer und das Energiepotential steigt. Die Gefühle der Zusammengehörigkeit und Kameradschaftlichkeit werden gefördert.

6.9 Handlungsfelder der Erlebnispädagogik

Es gibt im Grunde 5 nennenswerte Handlungsfelder der Erlebnispädagogik. Auch diese entstammen Lerninhalten der Ausbildung zur OutdoortrainerIn. Ergänzt werden sie aus Inhalten des von Hambauer, B. und Bachschwöll, M. (2006, S.1) erstellten Skriptums zur Ausbildung. Diese sind:

6.9.1 Persönlichkeitsbildung

Die eigenen Werte und der Lebensstil sind dabei zentrale Aspekte. Es geht hier um die Auseinandersetzung mit sich selbst. Das eigene Handeln wird mit der Persönlichkeit in Verbindung gesetzt und reflektiert. Warum handle ich so? Welche Rolle spielt meine

eigene Persönlichkeit im Zuge der Herausforderungen erlebnispädagogischer Übungen? Wie weit kann meine Persönlichkeit weitergebildet werden und in welche Richtung soll diese ‚Weiterbildung‘ gehen, sind zum Beispiel Fragen die hier gestellt werden sollen. Die Erlebnispädagogik oder das Outdoortraining ermöglicht einen Raum, in dem Feedback von den anderen Teilnehmenden gegeben werden kann. Dieses Feedback bewirkt mitunter eine Reflexion des eigenen Charakters, die durch reine Selbstwahrnehmung (nicht) geschehen könnte. Die Außensicht der anderen beeinflusst unser eigenes Persönlichkeitsbild stark. Die Diskrepanzen und Parallelen zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung sind eines der wichtigsten Lernfelder in Bezug auf die Persönlichkeitsentwicklung. Das selbst geforderte Feedback bietet uns eine große Chance uns mit unserem Selbstbild auseinanderzusetzen. Dabei darf aber nicht vergessen werden, sich an gewisse Spielregeln im Umgang miteinander zu halten. Nicht gewolltes, d. h. nicht von der teilnehmenden Person freiwillig eingefordertes Feedback kann sich mitunter negativ auswirken. Dazu wird aber vor allem im vierten Kapitel, das sich mit der themenzentrierten Interaktion befasst, näheres erläutert.

Oft wird jedoch Feedback im Alltag oder am Arbeitsplatz weder eingefordert noch ist Raum in Form von Zeit und einer geeigneten Situation gegeben. Die eigene Persönlichkeit bilden und kennen lernen sind zentrale Aspekte der Reflexionsrunden in erlebnispädagogischen Prozessen.

6.9.2 Soziales Lernen

Wie schon oben bei der Beschreibung der Ziele im Einzelnen gehören zum sozialen Lernen vor allem die Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit sowie das Aushandeln von Gruppennormen und –werten. Der Prozess des sozialen Lernens ist stark mit der Persönlichkeitsbildung verbunden. Die Frage unseres Verhaltens in Bezug auf andere Personen oder Gruppen ist ein wesentlicher Aspekt. Die Auseinandersetzung mit den eigenen Bedürfnissen in der Gruppe ist hier meist zentrales Thema. Es geht hier stark um die Frage, wie mit eigenen Bedürfnissen in der Gruppe umgegangen wird. Welche Möglichkeiten gibt es innerhalb der Gruppe, möglichst alle Bedürfnisse bestmöglich zu befriedigen? Ist das überhaupt möglich? Wie kann eine Lösung gefunden werden, die für alle tragbar ist? Die Verknüpfung mit der eigenen Persönlichkeit ist von entscheidender Bedeutung. Wieder findet eine starke Auseinandersetzung mit sich selbst statt: Wie fühlt es sich an, wenn meine Bedürfnisse befriedigt/nicht befriedigt/ignoriert/abgewertet/etc. werden? Und: Wie verhalte ich mich in emotionalen Situationen, die die Gruppe oder

andere Personen betreffen? Fragen in Bezug auf meine Gefühle und mein Verhalten in Bezug auf die Gruppe und mich sind hier wesentlich.

6.9.3 Training

Der Trainingsbereich ist ein sehr großer Teil der Erlebnispädagogik, sie wird hier als Methode immer häufiger angewendet. Dabei stellen vor allem Erwachsene eine große Zielgruppe dar. In dieser Arbeit soll nicht näher darauf eingegangen werden, da der Bereich des Trainings nicht wesentlich für das Projekt ‚What will I be?‘ ist.

6.9.4 Therapie

Die Therapie wird vor allem bei folgenden Störungen als Handlungsfeld der Erlebnispädagogik angesehen: Psychosomatisch oder psychosozial bedingte Verhaltensstörungen, Leidenszustände und Behinderungen – also im Grund überall wo sie vom Trainer oder der Trainerin als sinnvolle Interventionsmethode angesehen wird. Da sich die Erlebnispädagogik und auch die Outdoorpädagogik stark davon abgrenzen therapeutisch zu sein, wenn keine ausgebildeten Personen mit eindeutig therapeutischer Zielsetzung mitarbeiten, wie dies im beschriebenen Projekt der Fall ist, wird die Therapie hier nicht näher erläutert. Die Frage, wo therapeutische Arbeit anfängt und wo sie aufhört, liegt auf der Hand. Sie kann nicht eindeutig beantwortet werden, aber die oben beschriebenen Zielgruppen für die Anwendung erlebnispädagogischer Arbeit im therapeutischen Bereich, stellen zumindest eine gewisse Einschränkung dar.

6.9.5 Sozialpädagogik

Hier gibt es kurz-, mittel- und langfristige Projekte zur Förderung der Entwicklung der Sozial- und Handlungskompetenz von Kindern und Jugendlichen. Die Sozialpädagogik grenzt sich primär davon ab, dass sie außerhalb schulischer Bereiche stattfindet, in einem Umfeld in dem soziale Hilfe, weil sie andernorts (in der Familie, in der Schule) nicht ausreichend gegeben werden kann, notwendig ist. Es gibt zahlreiche Institutionen, die sich mit Sozialpädagogik beschäftigen und mit dem entsprechenden Klientel arbeiten. Auch hier stellt sich gezwungenermaßen die Frage, wie weit nicht doch in der alltäglichen Praxis die Schule ein Feld sozialpädagogischer Arbeit darstellt. Sind Lehrer und Lehrerinnen Sozialpädagogen? Beziehungsweise sollen sie das sein? Die Antwort auf diese Frage ist einerseits eine Definitionsfrage, andererseits wird damit die große im heutigen Alltag oft gestellte Frage aufgeworfen: Wo beginnt die Arbeit des Lehrers oder der Lehrerin in Bezug auf das soziale Umfeld ihrer Schüler und Schülerinnen? Wie weit soll das Interesse für das soziale Umfeld reichen?

6.10 Wirksamkeit und Transferprozess in der Erlebnispädagogik

Dieses Kapitel teilt sich in fünf Unterkapitel. Das erste beschäftigt sich mit dem Begriff der Wirksamkeit, da die Frage nach der Wirksamkeit erlebnispädagogischer Methoden sehr eng mit dem Transfer verknüpft ist. Das zweite Kapitel definiert den Begriff des Transfers. Das dritte Kapitel schließlich beschreibt die drei möglichen Modelle des Transfers. Das vierte Kapitel geht auf die Möglichkeiten und Methoden des Transfers in der Schule ein. Das fünfte und letzte Kapitel beschäftigt sich kurz mit der Frage nach empirischen Erhebungen im Bereich der Erlebnispädagogik.

6.10.1 Die Wirksamkeit von Erlebnispädagogik

Die Frage nach der Art des Transfers geht eng einher mit dem Begriff der Wirksamkeit. Wie wirksam sind die Methoden, die die Erlebnispädagogik anwendet? Wie kann diese Wirksamkeit überprüft werden? Werden die neu erlernten Verhaltes-, Lern- und Denkweisen in das alltägliche Leben übertragen? Wie werden diese übertragen? Wie wird diese Übertragung, der Transfer, geprüft? Grundlegende Frage aber ist, ob die Erlebnispädagogik überhaupt dazu in der Lage ist zur Persönlichkeitsentwicklung beizutragen.

Kritisiert wird in der Literatur laut Witte (2002) vor allem die Kursdauer erlebnispädagogischer Projekte. Wurden bei den Gründervätern der Erlebnispädagogik noch vier Wochen anberaumt, sind es heute in den meisten Fällen Kurzzeitprojekt von ein bis zwei Wochen. Dies obwohl sich die grundlegenden Theorien und Methoden seit Kurt Hahn kaum verändert haben. Es stellt sich die Fragen, wie die fehlende Zeit kompensiert wird.

Empirische Erhebungen, sowie eine intensive Theorie- und Methodenentwicklung, sind notwendig um dem Problem der Legitimation der Erlebnispädagogik entgegenzuwirken. Die wesentlichen Unterscheidungsmerkmale zur Freizeitpädagogik und zu kommerziellen Angeboten sind die Reflexion des Erlebten und der Transfer. Das bedeutet, dass die Wirksamkeit erlebnispädagogischer Methoden und Projekte erst einige Zeit nach ihrem stattfinden evaluiert werden kann.

Coleman (1992, S. 123 ff.) beschreibt vier Stufen des erlebnispädagogischen Lernprozesses:

- „Es wird in einem bestimmten Augenblick gehandelt und die Effekte dieses Handelns werden deutlich.“
- „Die Wirkungen in diesem bestimmten Augenblick und die Konsequenzen der Aktion werden verstanden bzw. das zielgerichtete Verhalten in bestimmten Umständen wird gelernt.“
- „Es kommt zu einem Verständnis des generellen Prinzips.“
- „Das Gelernte findet Anwendung in einer neuen Situation.“

Bezogen auf die Wirksamkeit wird beim Durchgehen dieses Modells klar, dass jede einzelne Stufe erfüllt sein muss, um Wirksamkeit zu erreichen. Witte (2002, S. 52) formuliert dies folgend: „Der erlebnispädagogische Lernprozess ist erfolgreich beendet, wenn die neu gelernten Verhaltens- und Denkweisen in anderen dem Trainingssetting fernen Situationen gezeigt werden. Hier zeigt sich die Bedeutung des Transfers. Es muss, um den Anspruch der Wirksamkeit zu erfüllen, ein Transfer der Lernerfahrungen in den Alltag stattfinden. Wirksamkeit und Transfer sind somit eng miteinander verknüpft.“ Die langanhaltenden Effekte, die über die Trainingssituation im erlebnispädagogischen Projekt hinausgehen, sind entscheidend. Erlöschen die neu erlernten Verhaltensweisen nach dem Kurs, kann unmöglich von einer Wirksamkeit ausgegangen werden. Daraus folgt, dass sich die Wirksamkeit, wie schon oben erwähnt, erst in der Zeit danach zeigt. Konkret heißt das, dass die an einem erlebnispädagogischen Projekt teilnehmenden Personen auch in der Zeit nach dem Projekt noch betreut werden müssen oder sollten. Der Grund dafür liegt darin, dass die neuen Rollen, die neuen Verhaltensweisen, die ausprobiert werden wollen, die veränderte Herangehensweise an Situationen für die Teilnehmenden im Alltag oft recht schwierig ist. Die Umwelt wird mit diesen neuen Verhaltensweisen konfrontiert und die konsequente Umsetzung wird dadurch stark erschwert. Ausreichende Begleitung und Unterstützung danach sind daher erforderlich.

Die Feststellung von Wirksamkeit erfordert auch die Festlegung von Zielkriterien vor dem Projekt. Meist werden diese in Form von Verhaltensänderungen definiert, die sich auf ein Verhalten vor und ein Verhalten nach dem Projekt beziehen. Witte (2002) stellt dabei fest, dass diesem Vorgehen für die Pädagogik eine nicht unproblematische ‚wenn-dann‘-Logik zu Grunde liegt. Erlebnispädagogik bewirkt Veränderungen, wie weit diese aber den Zielen entsprechen, stellt sich erst später heraus. Schwiersch (1995) nennt drei Wege, beabsichtigte oder unbeabsichtigte Wirkungen zu erkennen. Die erste Möglichkeit ist die

Befragung der Person, Ergebnis dabei ist die subjektive Selbsteinschätzung. Die zweite Möglichkeit bezieht sich auf beobachtbare Kriterien und die dritte Möglichkeit eine Wirkung festzustellen besteht darin eine persönliche Beziehung aufzubauen.

Die meisten Berichte über erlebnispädagogische Projekte beziehen sich auf Kasuistiken, die oft als nicht ernstzunehmende Datenquelle kritisiert werden. Diese Kritik ist aber nach Schwiersch (1995) zu kurz gegriffen, da seiner Ansicht nach, gerade in Kasuistiken die dritte beschriebene Möglichkeit abgebildet werden kann, weniger in Verhaltensbeobachtungen oder Interviewbögen.

Abschließend zum Thema Wirksamkeit soll noch ein Zitat von Witte (2002, S. 54) genannt werden: „Eine allgemeine Aussage über die Wirksamkeit, die für alle Programmtypen und Zielgruppen gilt, kann nicht gemacht werden. Diese Frage wird zielgruppen- und programmspezifisch beantwortet werden müssen.“

Gerade in der Schule sind viele dieser Kriterien zur Evaluierung von Wirksamkeit erlebnispädagogischer Modelle möglich. Neben der Durchführung von in Bewegung und Sport qualifizierte Lehrpersonen, bietet die Schule die Möglichkeit einer konsequenten und idealen Begleitung danach. Die im Turnunterricht oder bei anderen schulbezogenen sportlichen erlebnispädagogischen Projekte, die mögliche Veränderungen bei den Schülern und Schülerinnen bewirkt haben, können immer wieder im geschützten Rahmen ausprobiert werden.

6.10.2 Der Transfer

Beim Transferprozess geht es darum, ob die Ziele, die während eines erlebnispädagogischen Projekts oder Outdoor-Trainings erreicht wurden in den Alltag der Teilnehmenden übertragen werden konnten. Rapp (2006, zit. n. Lemke, S.G. 1995, S. 7) definiert den Begriff des Transfers wie folgt:

„Der Begriff ‚Lerntransfer in der beruflichen Weiterbildung‘ ist ein psychosozialer Prozess, der zum einen die Aufnahme und Übertragung von in einer Seminar- oder (allgemeiner) Lernsituation Gelerntem auf eine Anwendungssituation umfaßt, wobei diese nicht notwendigerweise mit der Lernsituation identisch sein muss (Generalisierung), zum anderen umfasst er alle Interventionen vor, während und nach der Weiterbildungsmaßnahme, die zur Einübung von Veränderungen und zur wirksamen innerbetrieblichen Umsetzung notwendig sind. Der Lerntransfer kann dabei einen positiven (förderlichen), neutralen oder negativen (hinderlichen) Charakter haben.“

Eine weitere Definition ist die nach Reiners, A. (1995, S. 59):

„Als Transfer wird das Fortschreiten des Lernenden vom Konkreten zum Abstrakten verstanden, indem er neue Verhaltensweisen in der konkreten (Kurs-) Situation entdeckt, diese Lernerfahrungen generalisiert und auf andere (Alltags-) Situationen überträgt.“

Konkret bedeutet das, dass Verhaltensweisen im Outdoor-Training gelernt werden, die auch im Alltag angewendet werden können und sollen.

Der größte Streitpunkt bezüglich des Transfers liegt in der Frage: „Wie können Teilnehmer die Erfahrungen, die sie in einem Umfeld gemacht haben, das sich deutlich von ihrem Alltagsleben unterscheidet, in ihr normales Leben transferieren, übertragen?“ (Antes 1993, S. 89)

Zu beachten ist dabei, dass keine Erlebnisse sondern Erfahrungen übertragen werden. Erst in der reflexiven Auseinandersetzung des Erlebnisses werden diese Erfahrungen gebildet. Womit die Bedeutung der Reflexion in der erlebnispädagogischen Methode und Vorgehensweise aufs Neue hervorgehoben wird. Dies wieder in Anbetracht der Differenzierung zur Freizeitpädagogik und herkömmlichen kommerziellen Angeboten, die ohne Reflexion auskommen.

Abschließend soll hier noch Witte (2002, S. 48) zitiert werden: „Es handelt sich bei dem Gegenstand der Erlebnispädagogik um Menschen. Es gilt, diese bei der Änderung ihrer dysfunktionalen Verhaltensweisen durch das Setzen eines erlebnisorientierten Rahmens zu unterstützen. Dieser Veränderung sind grundsätzlich Grenzen gesetzt. Es wäre realitätsfremd zu glauben, die kürzere oder längere Teilnahme an einem erlebnispädagogischen Programm, so intensiv und tiefgreifend die Erfahrungen auch sind, würde eine grundsätzliche Wandlung der Teilnehmer hervorbringen.“ Er zitiert an dieser Stelle Crain (1991, S. 28): „Die Vergangenheit eines Menschen lässt sich nicht abstreifen. Der Mensch lässt sich nicht dauerhaft beeinflussen. Und: Der Mensch muss auch das Recht haben, sich gegen noch so gut gemeinte und durchdachte Hilfestellungen zur Wehr zu setzen und ihre Annahme zu verweigern. Wenn die Erlebnispädagogik also an ihre Grenzen stößt, so stößt sie an Grenzen, die jeder Art von Intervention gesetzt sind.“

6.10.3 Transfermodelle

Abschließend zum Kapitel Transfer und Wirksamkeit werden hier der Vollständigkeit halber drei mögliche Transfermodelle vorgestellt. Entnommen sind sie dem Buch Erlebnispädagogik – Transfer und Wirksamkeit von Witte, M. (1995, S. 48ff.).

6.10.3.1 Der spezifische Transfer (specific transfer)

Fachspezifische Kenntnisse und Erfahrungen werden auf relativ nah verwandte Felder übertragen. Als Beispiel wird hier das Lernen auf der Maschine zu schreiben genannt, dass zum Tippen auf dem Computer genutzt werden soll. Der Unterschied dabei ist nicht besonders groß, aber trotzdem gegeben.

6.10.3.2 Der unspezifische Transfer (non-specific transfer)

„ ... umfasst das Erlernen allgemeiner Prinzipien oder Verhaltensweisen und deren Anwendung auf verschiedene Situationen.“ Witte (1995) spricht in diesem Sinne von einer ‚großen Kluft‘ und nennt als Beispiel das Laufen oder der Erfolg beim Marathon soll als Lernerlebnis dazu dienen auch in der Arbeit mehr Durchhaltevermögen zu zeigen.

6.10.3.3 Der metaphorische Transfer (metaphoric transfer)

Die Kluft zwischen Lernumfeld und Alltagsleben soll durch Metaphern verkleinert werden. Die Metapher soll dazu dienen eine Alltagssituation besser zu verstehen oder vor einem neuen Hintergrund zu betrachten. Metaphern beinhalten oft implizite Lösungen des Problems und haben meist eine emotionale Bedeutung für die betreffende Person. Als Beispiel hierfür dient der im zweiten Teil der Arbeit beschriebene Wandertag zur persönlichen Orientierung.

6.10.4 Überlegungen zum Transfer in der Schule

Die Auseinandersetzung mit dem Transfer beginnt klarerweise während des Projekts. Um gute Transferarbeit zu leisten, muss aber nach einem erlebnispädagogischen Projekt auf jeden Fall einige Zeit danach ein Treffen stattfinden, in dem reflektiert wird, wie weit die Ziele erreicht und in den Alltag umgesetzt werden konnten. In der Schule kann der Transferprozess durch den kontinuierlichen Kontakt der Lehrpersonen mit der Klasse besonders gut beobachtet und überprüft werden. Die Regelmäßigkeit der Lerneinheiten ermöglicht den Lehrenden immer wieder auf das Gelernte und Erfahrene zurückzugreifen und in Frage zu stellen, wie weit sich Handlungsweisen der Schüler oder Schülerinnen auf Grund von erlebnispädagogischen Methoden geändert haben oder ändern. Die Inhalte können immer wieder aktualisiert werden. Zusätzlich können die Schülerinnen selbst dazu angehalten werden – durch immer wieder an die Situation zurück Erinnern – wie sie sich

verhalten haben und was sie dabei gestört hat. Sie bekommen die Möglichkeit alte Verhaltensweisen zu ändern und sich in neuen auszuprobieren. Auch für die Lehrperson ist eine Evaluierung wichtig. Beispielsweise könnten die Lehrpersonen zwei verschiedene Fragebögen erstellen: Einen persönlichen für die Schüler und Schülerinnen, der auch langfristig immer wieder aktualisiert werden kann (durch zusätzliche Handouts mit der Lehrenden) und einen für die Lehrperson, der sie bei der Evaluierung des Projekts unterstützt und Möglichkeiten der Änderungen liefert. Langmaack und Braune-Krickau (2000, S. 119) erwähnen folgende Fragen, die sich die Teilnehmenden oftmals stellen: „Kann ich das, was wir hier beschlossen haben? Werde ich es durchhalten? Was sagen die anderen dazu? Welche Gefahren bringt es mit sich?“ Diese Fragen werden unweigerlich an sich selbst gestellt. Unterstützt können die Teilnehmenden zum Beispiel durch Rollenspiele werden. Langmaack und Braune-Krickau (2000, S. 120) führen dazu auch an: „Hier in der Gruppen können wir den Transfer unterstützen, in dem wir uns mit den Problemen auseinandersetzen, die im Alltag auf uns zukommen werden und unsere Entscheidung umstoßen könnten: Was kann schief gehen? Mit welchen Widerständen und Hindernissen muss ich rechnen? Habe ich die Realität der beteiligten Personen genügend berücksichtigt, so dass ich sie und mich nicht zu stark überfordere?“ Fragen, die eine möglichst realistische Einschätzung des Alltags zulassen sind in dieser Phase des Transfers notwendig.

Die Lehrenden sollten darauf achten, diesem Prozess innerhalb der Gruppe genügend Platz zu geben. Keine neuen Themen sollten mehr angefangen werden, die Vorbereitung auf ‚Draußen‘ darf nicht unterschätzt werden für einen runden Abschluss der Zusammenarbeit. Wesentliches Thema dieser Endphase sollte es sein, die individuellen Ziele für den Alltag in eine Form zu bringen, dies zum Beispiel mit der Auseinandersetzung oben angeführter oder ähnlicher Fragestellungen.

6.10.5 Empirische Untersuchungen zur Erlebnispädagogik

Mittlerweile gibt es sowohl im deutschsprachigen, als auch im englischsprachigen Raum einige empirische Studien, die erlebnispädagogische Projekte evaluiert haben. Auf die nähere Beschreibung der Studien soll hier nicht eingegangen, jedoch auf das Buch Erlebnispädagogik – Transfer und Wirksamkeit von Witte (2002) verwiesen werden. Das letzte Kapitel in diesem Buch beschreibt die Studien sehr detailliert. Es wird hier folgende Zusammenfassung von Witte (2002, S. 67) gegeben:

„Werden die dargelegten Studien, aus dem deutschsprachigen Raum betrachtet, mangelt es immer wieder an einem wesentlichen Punkt: Die empirischen Untersuchungen brachten keine wirklich greifbaren Ergebnisse. So ist es bisher unklar geblieben, was die eigentlichen Wirkfaktoren in der Erlebnispädagogik sind: die neugeschaffene Gruppensituation, die auftretenden Probleme, die Beratungstechniken, das Wetter oder andere weitere Einflussfaktoren. Dabei wird immer wieder betont, dass eine Zunahme an Komplexität im Untersuchungsdesign notwendig ist, um komplexe Vorgänge, wie sie in den erlebnispädagogischen Programmen ablaufen, adäquat beschreiben zu können.“

Betrachtet man die Studien aus dem englischsprachigen Raum wird deutlich, dass die Erlebnispädagogik in vielen Bereichen positive Veränderungen bei den Teilnehmern und Teilnehmerinnen hervorruft. Die erwähnten Studien zeigen gut durchdachte und geplante, zielgruppenorientierte Programme. Gleichzeitig machen sie das noch versteckte Potential der Erlebnispädagogik deutlich.

Abschließend soll noch ergänzt werden, dass sich herausgestellt hat, dass die Frage der Wirksamkeit nicht an den Rand gedrängt werden darf, sondern ganz im Gegenteil, unbedingt mehr in den Mittelpunkt gerückt werden muss.

6.11 Vor- und Nachteile der geschlechtersensiblen Erlebnispädagogik – Mädchenbildung und Koedukation

Bei den Daten dieses Kapitels wird auf Untersuchungen in schulischen Einrichtungen zurückgegriffen. Dies aus dem einfachen Grund, da im Bereich der Schule sehr viel Forschungsmaterial vorhanden ist und dieses auch für diese Arbeit – da sie sich in einem pädagogischen Feld bewegt, mit einer Zielgruppe im Jugendalter – gut genutzt werden kann. Um die Entstehung von Koedukation auf der einen Seite und die dann später eintretende Diskussion über Koedukation besser verstehen zu können, befasst sich das erste Kapitel mit einem kurzen historischen Rückblick über die Entstehung. Die historischen Daten stammen aus einem Skriptum vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, welches im Jahr 2003 auf der zuständigen Homepage veröffentlicht wurde.

6.11.1 Kurze Geschichte der Koedukation

Die Koedukationsdebatte ist stark mit der Debatte um Frauen- und Mädchenbildung verknüpft. Dies deshalb, weil diese Zielgruppe lange Zeit aus dem Bildungsbereich völlig ausgegrenzt wurde. Wissen von Frauen wurde als nicht erwähnenswert in Büchern angesehen und auch später in Geschichtsbüchern nicht thematisiert. Das Bildungswesen war ein ausschließlich Männern vorbehaltener Raum, in den Frauen sehr langsam und mit Kampf Einzug fanden.

Folgendes Zitat von Fischer-Kowalski u.a. (1996, S. 1) soll hier angeführt werden: „Bildungspolitik wurde stets nicht nur für, sondern auch gegen jemanden gemacht, und stets sollte sie einen Überlegenheitsanspruch der einen über die anderen abstützen und legitimieren. (...) Wie die Bildungsinhalte beschaffen sind, für wen welche Bildungsinhalte angemessen erscheinen und wer von welchem Wissen in welchen Sichtweisen abgeschirmt wird, ergibt sich aus den im Bildungssystem herrschenden Machtverhältnissen und Interessen.“

Eine der ersten Regelungen war die Zulassung von Mädchen in Elementarschulen im Jahre 1805, dies aber nur, wenn die Anzahl der Buben nicht zu groß war. Es gab unterschiedliche Lehrpläne für Mädchen und Buben. Der nächste Schritt, die höhere Bildung der Mädchen war (nach einem Zitat von Fischer-Kowalski u.a. 1986, S. 20) „staatlicherseits unerwünscht, wurde nach Möglichkeit rechtlich unterbunden und in keiner Weise öffentlich finanziert.“ Das heißt, nur Mädchen, deren Herkunft es finanziell ermöglichte – und auch unterstützte – war eine höhere Bildung möglich. Dies führte dazu, dass der Wiener Frauen-Erwerbs-Verein 1871 ohne Unterstützung öffentlicher Gelder die erste ‚höhere Bildungsschule für Mädchen‘ in Graz errichtete (mit dem Namen Lyzeum). Diese Schule war sechsjährig und diente als Prototyp für spätere Schulen. Bis zu diesem Zeitpunkt war man sich auch im Klaren darüber, was Mädchen inhaltlich lernen sollten: Der Schwerpunkt lag auf der Führung eines Haushalts und der Erziehung der Kinder. Es entstanden einige weitere Lyzeen. Der Abschluss eines Lyzeums berechtigte aber nicht zum Besuch einer Universität, obwohl die Reifeprüfung dieselbe war, wie die der Buben.

Zur Gründung der ersten ‚Gymnasialschule für Mädchen‘ kam es durch den Verein erst im Jahre 1892 in Wien (Hegelgasse und später Rahlgasse).

Nach dem ersten Weltkrieg, im Jahr 1919, erließ der sozialdemokratische Staatssekretär Otto Glöckel einen Erlass zur Zulassung von Mädchen als ordentliche Schülerinnen an Knabenmittelschulen. Es blieb aber nach dem Jahr 1938 immer noch bei einer institutionellen und auch pädagogischen Differenzierung der Schulen.

Nach 1945 hatten Frauen Zugang zu allen Mittelschulen und Hochschulen, es blieben jedoch ‚frauengemäße‘ Ausbildungsformen erhalten.

Im Bezug auf die Koedukationsfrage einigten sich SPÖ und ÖVP auf den im Schulgesetzwerk von 1962 festgehaltenen Kompromiss. Der getrennt geschlechtlichen Erziehung (nach Schulklassen) wird dort, „wo es die Umstände erlauben“, der Vorzug

gegeben, die koedukative Führung von Schulen und Klassen ist nur in den im Gesetz bestimmten Fällen möglich. Den Mädchen wurde durch dieses Gesetz formell der Zugang zu allen Bildungseinrichtungen gewährt, die ‚frauenspezifischen‘ Bildungsgänge blieben jedoch bestehen. Durch das breite Angebot geschlechtsspezifischer Schultypen wurde also weiterhin eine für Burschen und Mädchen unterschiedliche Sozialisation bewirkt.“ (Skriptum BMBWK)

1975 wurde in einer Schulnovelle schließlich die gesetzlich vorgeschriebene Geschlechtertrennung an öffentlichen Schulen aufgehoben.

„ ... die Voraussetzungen für Mädchen in technischen Berufen und Studien, für Männer in pflegerischen und sozialen Ausbildungen und Berufen schienen dadurch gegeben.“ (Simon 1993, S. 286). Die Koedukation wurde begrüßt und als notwendig und fortschrittlich angesehen. Sie blieb lange Zeit unhinterfragt.

6.12 Aktuelle Situation – Koedukation heute

Die Beschreibung der folgenden Argumente gegen und für die Koedukation kann meiner Ansicht nach – da es sich auch in dem vorgestellten Projekt um eine Gruppe jugendlicher Mädchen handelt – auch für das Projekt ‚What will I be?‘ gelten.

Laut dem vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur erstelltem Skriptum „Unterrichtsprinzip – Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ (2003), sollte mit der Forderung nach Koedukation Folgendes erreicht werden:

- „dass durch den gemeinsamen Unterricht von Mädchen und Buben die Geschlechterrollenklischees vermindert würden und ein gleichberechtigter, herrschaftsfreier Umgang zwischen den Geschlechtern entsteht,
- dass es zu einer weitergehenden Öffnung der traditionell männlichen Bildungseinrichtungen für Frauen komme (waren an die Öffnung traditionell weiblicher Bildungseinrichtungen für Männer ebenfalls Hoffnungen geknüpft?)
- und dass in Folge die geschlechtsspezifische Aufteilung des Arbeitsmarktes überwunden werden kann und Frauen ein größeres Maß an Einfluss und Teilhabe an Macht erhalten.“

Diese Hoffnungen konnten jedoch nicht erreicht werden!

De facto zeigen die Zahlen, dass diese Punkte nicht erreicht wurden. Laut der Studie vom BMBWK ist der Mädchenanteil an höheren Lehranstalten für wirtschaftliche Berufe

95,6%, der Anteil der Buben an höheren technischen und gewerblichen Lehranstalten liegt bei 92,2%. An der Universität gibt sich ein ähnliches Bild: 86% der Studierenden der Studienrichtung ‚Übersetzen und Dolmetschen‘, 5% der Studienrichtung ‚Maschinenbau‘ und 7% der Studienrichtung ‚Elektrotechnik‘ sind Frauen. Dies zeigt, dass formale Gleichstellung offensichtlich nicht ausreichend ist.

Bei der Wahlfreiheit dürfte laut Hieden-Sommer nicht die institutionellen Rahmenbedingungen entscheidend sein, sondern die ‚role-models‘, also die Vorbilder im Alltag zuhause (Hieden-Sommer, 1991, S. 569 f.).

Interessanterweise zeigte sich auch in diesen 30 Jahren der Öffnung aller Schulen für alle, dass Mädchen aus reinen Mädchenklassen sich mit einem überproportional höheren Prozentsatz für eine technische Ausbildung entscheiden, als Mädchen aus koedukativ geführten Klassen. Jungwirth schloss daraus: „In den Mädchenschulen ist eine bessere, auf das Fachliche gerichtete Beziehung zwischen den LehrerInnen und den Schülerinnen vorhanden als in den koedukativ geführten Klassen. Sie äußert sich auf Lehrer/innenseite in deren größerem fachlichen Engagement.“ (Jungwirth 2002, S. 89) Oft wird die Aufmerksamkeit der Lehrkräfte von den Buben in Anspruch genommen – die diese auch tatsächlich mehr fordern. Leitgeb formuliert folgendes:

„Sie [Buben] bestimmen die Themen, die Zeiteinteilung, die Methodik und fordern die volle Aufmerksamkeit von LehrerInnen. Durch ihr Verhalten bewirken sie, dass sie bevorzugt behandelt werden. Wenn sie nicht bekommen, was sie wollen, werden sie aggressiv, ‚lassen es drauf ankommen‘, testen LehrerInnen, ‚wie weit sie gehen können‘, und greifen auch mal in die Trickkiste männlicher Anmache“ (Leitgeb 1991, S. 64).

„Die Ergebnisse der Interaktionsforschung zeigten, dass Mädchen
weniger Aufmerksamkeit und Kritik erhalten,
weniger oft Interaktionen mit der Lehrkraft haben,
oft als sog. ‚Hilfslehrerinnen‘ eingesetzt werden, z. B. wenn schlimme Buben
zwischen Mädchen gesetzt werden,
mehr für Versagen als für Stören kritisiert werden,
eher für Fleiß und für Sauberkeit gelobt werden.
Buben hingegen
werden öfter aufgerufen und erhalten mehr Redezeit,
ziehen die Aufmerksamkeit öfter auf sich (unterbrechen, stören, rufen raus,
blödeln (...),
unterbrechen Mädchen häufig, werten deren Gesprächsbeiträge ab oder machen
sie lächerlich,

nehmen im allgemeinen auch mehr Raum ein.

In einer neuen Klasse merkt sich die Lehrperson Bubennamen meist schneller.“
(Skriptum BMBWK, S. 10 f.)

Auch die Attribuierung von Erfolg und Misserfolg erfolgt bei Mädchen anders. Mädchen führen Erfolge auf den Zufall zurück und Misserfolge auf ihre eigenen, schlechten Fähigkeiten (interne Attribution).

Im Skriptum wird folgender Schluss gezogen: „Angesichts dieser Verhältnisse verwundert es nicht, dass Mädchen trotz gleicher oder sogar besserer Schulerfolge ein geringeres Selbstbewusstsein und weniger Selbstvertrauen in ihre Leistungen haben.“

In Folge erscheint es als sinnvoll bewusste Koedukation genauso berechtigt durchzuführen wie Unterricht in geschlechtergetrennten Gruppen. Seit dem Jahr 2000 gibt es dafür einen Aktionsplan, es soll jedoch an dieser Stelle die Erwähnung davon ausreichen.

6.13 Theorie und Praxis der geschlechtssensiblen Pädagogik und Erlebnispädagogik

„Geschlechtssensible Pädagogik geht davon aus, dass Mädchen und Buben bereits mit sozialisationsbedingt unterschiedlichen Erfahrungen, Interessen, Stärken und Schwächen in die Schule eintreten und dort unterschiedliche Erfahrungswelten vorfinden. Geschlechtssensible Pädagogik ist keine neue Methode, bietet keine Patentrezepte und kann auch nicht das Setzen einer Maßnahme bedeuten, um damit grundlegende Änderungen zu erwarten.“ (Skriptum BMBWK, S. 13)

„Geschlechtssensible Pädagogik ist Teil der alltäglichen Beziehung zwischen Lehrperson und Schülerinnen wie Schülern. Sie drückt eine persönliche Haltung aus, die davon ausgeht, dass menschliches Handeln, Denken, Tun geschlechtsspezifisch geprägt ist. Diesen Umstand zu reflektieren bedeutet geschlechtssensibel zu sein.“ (Skriptum BMBWK, S. 13)

Für das Projekt ‚What will I be?‘ sind diese Definitionen oder Beschreibungen sehr gut synonym anwendbar. Auch folgende in Österreich 1995 eingeführten Unterrichtsprinzipien (Unterrichtsprinzip ‚Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern‘), die in einem Erlass formuliert sind gelten für die geschlechtssensible Erlebnispädagogik im allgemeinen:

- „Bewusstmachung von geschlechtsspezifischer Sozialisation
- Wahrnehmung von Ursachen und Formen geschlechtsspezifischer Arbeitsteilung

- Erkennen möglicher Beiträge zur Tradierung und Verfestigung von Rollenklischees
- Reflexion des eigenen Verhaltens
- Bewusstmachen von alltäglichen Formen von Gewalt und Sexismus
- Förderung der Bereitschaft zum Abbau von geschlechtsspezifischen Vorurteilen.“

Diese Punkte sind sehr allgemein gehalten, was im Falle dieser Arbeit als vorteilhaft gelten kann, da sie dadurch problemlos auf die Erlebnispädagogik übertragen werden können.

Wie kann nun eine genderbewusste Pädagogik umgesetzt werden? Im Skriptum vom bm:bwk (2003, S. 17) werden folgende drei Hauptfragen gestellt:

„a) Wie lernen Mädchen, Mädchen zu werden – und was lernen sie dabei? Wie lernen Buben, Buben zu werden, und was lernen sie dabei?

b) Welche Vorstellungen und Erwartungen haben wir erwachsene Frauen und Männer in Bezug auf Weiblichkeit und Männlichkeit? Welche Beiträge liefern wir selbst dazu, dass geschlechtsspezifische Erwartungen und geschlechterkulturelle Normen weiterbestehen?

c) Wie und was können wir – ausgehend von den unterschiedlich erworbenen Ausgangsbedingungen, mit denen Schülerinnen und Schüler bereits in die Schule eintreten – dazu beitragen, Mädchen und Burschen dabei zu unterstützen, eine breite Palette von Fähigkeiten und Fertigkeiten, Emotionen und Verhaltensweisen zu leben, die nicht von Geschlechterrollenklischees beschränkt sind? Wobei wir uns auch die Frage stellen müssen: ‚Gefällt mir das, was ich bekomme?‘ (z.B. widerständige Mädchen oder unsichere Buben.)“

Zusätzlich werden in dem Informationsskriptum des Bundesministeriums noch folgende Ebenen angeführt, die berücksichtigt werden müssen, unter der Voraussetzung, dass ‚gender‘ etwas Konstruiertes ist:

„1. Das Wissen um die Befunde der geschlechtsspezifischen Sozialisationsforschung, die Ergebnisse der koedukationskritischen Forschung bzw. von gender-Studien;

2. die Sensibilisierung der eigenen Wahrnehmung von geschlechtsspezifischem Verhalten, auch bei mir selbst;

3. dann erst die Handlung.“ (2003, S. 18)

Eine, von vielen Methoden, die dazu geeignet ist sich mit dem Begriff ‚gender‘ und Geschlechtersensibilität auseinander zu setzen ist die geschlechtshomogene Gruppe. Sie wird hier näher erläutert, weil das Projekt ‚What will I be?‘ in einer reinen Mädchengruppe stattfindet. Was ermöglichen geschlechtshomogene Gruppen? Warum dienen sie als Methode in der Auseinandersetzung mit dem eigenen Geschlecht? In

geschlechtshomogenen Gruppen fehlt die Fremdbewertung durch das andere Geschlecht. Es fehlt die Motivation sich als eindeutig männlich oder weiblich präsentieren zu müssen und ermöglicht dadurch die Zweigeschlechtlichkeit zu hinterfragen. Weder Mädchengruppen noch Burschengruppen sollen als ‚Schonraum‘ genutzt werden, sondern dazu, neue Potenziale zu entdecken und zu erfahren. „In reinen Mädchengruppen können Schülerinnen persönliche Stärken, aber auch Streit, Konkurrenz, Machtstreben ausleben, Verhaltensweisen, die sonst eher den Jungen zustehen. Mädchen erhalten so die Chance, eigene Wertmaßstäbe und Normen zu entwickeln.“ (Portmann 1999, S. 44) Burschengruppen bieten den Schülern die Möglichkeit, ihre Fähigkeiten und ihr Verhaltensspektrum zu erweitern. Burschen können hier „Erfahrungen machen, z.B. Emotionalität und Schwäche erleben, die sie sonst eher auf ihre Mitschülerinnen projizieren“ (ebda., S. 45)

6.14 Warum soll die Erlebnispädagogik für die Berufsorientierung genutzt werden?

Die Beantwortung dieser Frage wird bereits oben größtenteils gegeben. Die Gründe warum die Erlebnispädagogik für die Berufsorientierung genutzt werden soll sind zahlreich. Da ist einerseits die Gruppe als Unterstützung und als Möglichkeit sich auszuprobieren. Vor allem die reine Mädchengruppe bietet die Chance sich in einem anderen Licht, ohne sich als typisch weiblich darstellen zu müssen – wie dies oft in gemischtgeschlechtlichen Gruppen der Fall ist – zu nutzen. Die Gruppe dient dabei als Projektionsfläche, die ohne zu verurteilen in wertschätzender Atmosphäre Feedback geben kann. Im Bezug auf die Berufsorientierung kann sie genutzt werden, um seine persönlichen Fähigkeiten und Talente präziser herausfinden zu können. Die teilnehmenden Personen können von außen beobachten und Feedback geben. Der Abstand vom gewohnten sozialen Leben stellt eine Möglichkeit dar, andere Rollen, die vielleicht mit der Entscheidung der eigenen Berufswahl zu tun haben, auszuprobieren.

Als zweites Element in der Erlebnispädagogik dient die Natur. Es soll nur beispielhaft angegeben werden, wie diese im Feld der Berufsorientierung helfen kann. So reicht schon allein die Präsenz an schönen Orten aus, um mitunter zu mehr Klarheit über sich selbst zu kommen. Als methodisches Beispiel nennen wir das Solo. Man könnte mit speziellen Fragen (Was möchte ich? Was kann ich gut/schlecht? Was muss ich können, um meinen Berufswunsch zu erfüllen? Wer aus meinem Umkreis dient mir als role-model? Warum?

Was sind meine Prioritäten bezüglich des Berufes ?(materielle Sicherheit, Erfülltsein etc.)) ins Solo gehen.

[Anmerkung: Das Solo ist eine erlebnispädagogische Methode bei der die Teilnehmenden sich alleine einige Zeit (einige Stunden bis zu mehreren Tagen) an einem selbst gewählten Platz in der Natur aufhalten. Die Zeit, die sie dort verbringen kann bestimmte Themen beinhalten oder auch nicht.]

Schließlich folgt als wesentliches drittes erlebnispädagogisches Element das Erlebnis an sich. Es kann uns unterstützen unsere Grenzen herauszufinden. Wie verhalten ich mich in Problemlösungssituationen? Kann ich gut allein arbeiten oder bin ich eine Teamworkerin? Wie gehe ich mit Konflikten um? Wie löse ich sie? Was hilft mir bei der Lösung? Wer hilft mir bei der Lösung?

Schon aus der Annäherung an die Beantwortung dieser Frage geht hervor, dass diese drei Elemente stark verbunden sind. Die Kommunikation dabei ist wesentlich! Was erlebt wurde, muss reflektiert werden, wenn es für die Zielfindung notwendig ist. Entweder in der Gruppe oder persönlich. Das bedeutet, dass Reflexion über die eigenen Ziele nicht immer öffentlich gemacht werden muss. Auch zum Beispiel das Führen eines Tagebuchs mit den eigenen Gedanken dient als Reflexion. Die Gruppe und das Feedback sind unerlässlich. Sie ist wesentlich für die eigene Einschätzung, da die Außensicht wichtig für die Innensicht ist und diese mitunter verständlicher macht.

7 TZI –THEMENZENTRIERTE INTERAKTION

7.1 Einführung

Ich habe die Methode der Themenzentrierten Interaktion aus verschiedenen Gründen für das Projekt und diese Arbeit gewählt. Primärer Vorteil der TZI ist ihre Anwendbarkeit auf Gruppen aller Art und die Möglichkeit so mit sehr vielen Menschen auf friedliche Weise in Kontakt treten zu können. Ruth Cohn hat aus ihrer persönlichen Geschichte ein Konzept geschaffen, dass außerordentlich vielseitig anwendbar ist und schon allein aus diesem Grund etwas Besonderes darstellt. Die TZI ermöglicht es den Gruppenteilnehmern und Gruppenteilnehmerinnen in einer Atmosphäre zu lernen, die sowohl Konflikte und Kooperation als auch eigene, persönliche Entfaltung und Weiterbildung zu lässt. Gleichzeitig wird ein friedlicher und wertschätzender Umgang mit den Teilnehmenden gefordert, gefördert und gelernt. Dies entspricht zu einem großen Teil den Zielen und Anforderungen, die auch an die erlebnispädagogische Arbeit gestellt werden.

Einige der wichtigsten Aufforderungen der TZI sollen hier einleitend genannt werden. Sie vertreten die humanistische Herangehensweise, die von Ruth Cohn vertreten wird.

Ruth Cohn (1997, S. 214): “Leite dich selbst bewusst: sieh nach innen, wie es in dir aussieht, was du möchtest und sollst, und nach außen, was es dort gibt, und entscheide zwischen allen Gegebenheiten, was und wie du etwas tun willst.

Beobachte, was dir im Weg steht und geh damit realistisch um. Erbitte Hilfe und hilf – nicht mehr oder weniger als nötig ist.

Überfahre nicht; lass dich nicht überfahren.

Werde wach für deine Gefühle. Sie gehören zu deinem Wert und deiner Wichtigkeit. – Sie sind jedoch nicht gültige Aussagen über die allgemeine, geteilte (,objektive’) Wirklichkeit. (Die Welt ist nicht so, weil ich so fühle.)

Denke klar und unterscheide dein eigenes sachlich reflektiertes Urteil von unreflektierten Sätzen, die von deiner persönlichen und geschichtlichen Herkunft in dir sind, oder die dem Wunsch entstammen, im Gruppenfluss mitzuschwimmen oder unterzutauchen.

Drücke dich klar aus – niemand außer dir kennt deine inneren Vorgänge: Gefühle, Gedanken, Motive, Aussagen sind Brücken von Insel zu Insel.

Zuhören, Nachdenken und Aussagen sind unterschiedliche Tätigkeiten. Gleichzeitigkeit senkt ihr Niveau (z.B. wenn ich über eine Gegenaussage nachdenke, während der andere spricht).

Frustrationen schaffen Feindseligkeiten. Frustriere dich und andere nicht mehr als unvermeidbar. Reagiere auf deine Frustrationen emotional und/oder sachlich; begegnende Aktivität vermindert Feindseligkeit.

Gefühle sind Talente, die erzogen und verzogen werden können. Spiele und Übungen können hilfreich sein zur Entfaltung von Empathie (Mitschwingen), Mut (sich selbst stellen), Intuition (Abkürzungswege zum Verstehen) und Entscheiden.

Kommunikation (bekanntgeben und erfassen) kann verbessert werden durch aufmerksame Einstellung, gezielte Übungen und interaktionelle Hilfsregeln.“

Diese Aufforderungen sollen einen kleinen einführenden Hinweis darauf geben, worauf die Themenzentrierte Interaktion basiert. In diesen kurzen Sätzen, wird ihre humanistische, wertschätzende Haltung jedem einzelnen Menschen und vor allem sich selbst gegenüber

ersichtlich. Diese Aufforderungen sollen auch eine Basis für die Arbeit in der Gruppe, die dieses Projekt betrifft darstellen.

7.2 Begriffsbestimmung der TZI

Bevor näher auf die wichtigsten Begriffe der Themenzentrierten Interaktion – das Thema (ES), die Gruppe (WIR) und die Realität der Gruppensituation (der GLOBE) eingegangen wird, soll eine kurze Erläuterung einerseits zur Entstehung dieser Methode und andererseits zu einer allgemeinen Erklärung folgen.

Ruth Cohn, die Entwicklerin dieser Methode, kam ursprünglich aus einem psychoanalytischen, aber auch humanpsychologischen Umfeld. In ihrer Arbeit als Analytikerin stellte sie fest, dass die Analyse zwar eine sehr gute Methode ist – die TZI beruht auch in ihren Grundsätzen darauf – jedoch in einigen Aspekten erweitert werden könnte. Der wesentliche Nachteil nach Ruth Cohn sei jedoch die Anwendbarkeit, die sich nur auf eine sehr geringe Patient/innenanzahl bezieht. Aus ihrer persönlichen Geschichte heraus (Ruth Cohn musste 1933 in die Schweiz flüchten) wollte sie eine Methode entwickeln, die auf der einen Seite mehr Menschen ansprechen und auf der anderen Seite vor allem im erzieherischen Umfeld angewendet werden könnte. Ruth Cohns Ziel war eine Erziehung zu mehr Menschlichkeit, damit ein Grauen wie es im zweiten Weltkrieg passiert ist, nicht noch einmal vorkommen kann. Sie trug auch entscheidend an der Gründung der Ecole d'Humanite, einer Schweizer Schule, die auf den Prinzipien der TZI beruht, bei.

Ruth Cohn stellte sich selbst die Frage, wie es zu lebendigerem Lernen, wie dies oft in gruppentherapeutischen Settings der Fall ist, kommen kann. Die Antwort darauf gibt folgendes Zitat:

„Bei meiner Suche nach solchen Elementen fiel mir auf, dass die Lebendigkeit gruppentherapeutischen Lernens vor allem mit einer achtungsvollen Einstellung zur Gefühlswelt und zum persönlichen Befinden des einzelnen zu tun hat.“ (Cohn 1997, S.113)

Aus ihrer persönlichen Lehrtätigkeit im psychoanalytischen Feld an der Universität setzte sich Ruth Cohn mit der Frage auseinander, wie Themen auch in einem nicht-therapeutischen Umfeld lebendiger gelernt werden könnten (1997).

Wie in der Therapie müssen gewisse Strukturen auch in einem erzieherischen Umfeld vorgegeben sein. Diese sind die Anzahl der Zusammenkünfte, Zeitspanne und Ort der Arbeitsgruppe. Sowie das Thema: Es muss den Notwendigkeiten und Interessen der Gruppe entsprechen.

Laut Cohn (1997, S. 113) enthält jede Gruppeninteraktion drei Faktoren, „die man sich bildlich als Eckpunkte eines Dreiecks vorstellen könnte: 1. das Ich, die Persönlichkeit; 2. das Wir, die Gruppe; 3. das Es, das Thema. Dieses Dreieck ist eingebettet in eine Kugel, die die Umgebung darstellt, in welcher sich die interaktionelle Gruppe trifft.“

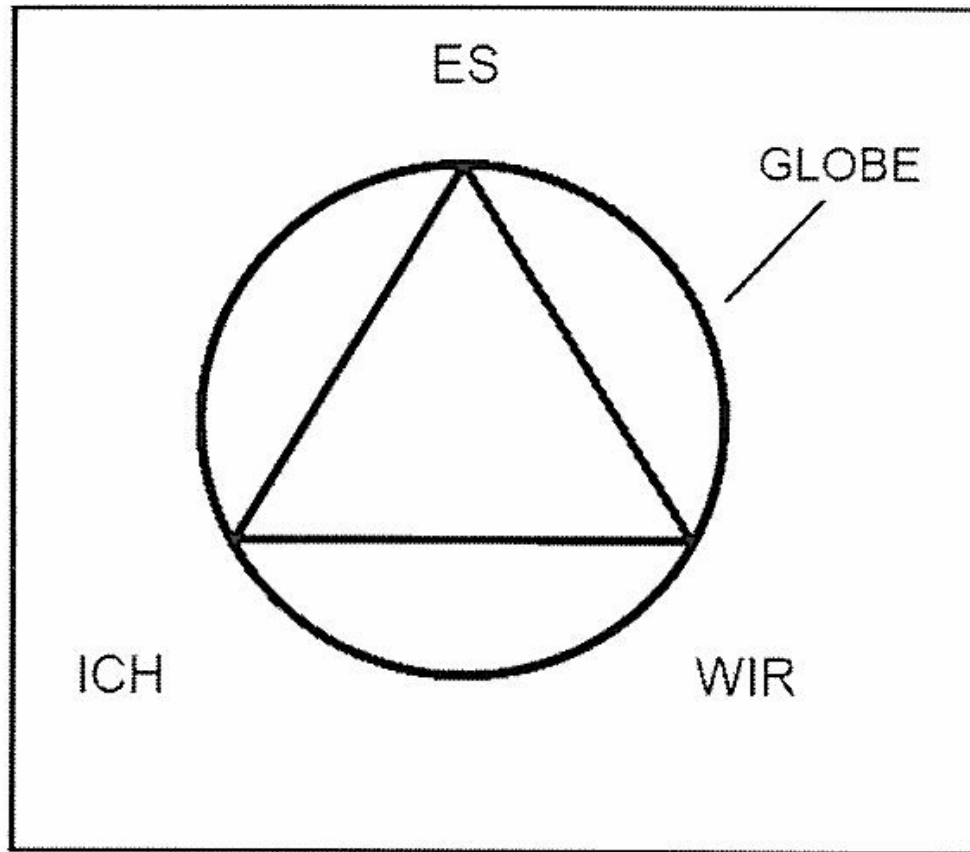


Abb. 1: Das TZI-Dreieck (www.ecole.ch)

Abschließend noch die Anführung der drei wichtigsten Axiome der Themenzentrierten Interaktion. Sie spiegeln die humanistische Werthaltung dieser Methode wider:

„1. Das anthropologische Axiom: der Mensch ist eine psycho-biologische Einheit. Er hat physische, emotionale, intellektuelle und spirituelle Bedürfnisse, Erfahrungen und Antriebe.

2. Das pragmatisch-politische Axiom: Der Mensch ist autonom und interdependent, eigenständig und allverbunden. Er ist ein Teil des Universums. Freie Entscheidung geschieht innerhalb bestehender innerer und äußerer Grenze, deren Erweiterung möglich ist.

3. Das ethisch-religiöse Axiom: Ehrfurcht gebührt allem Lebendigen und seinem Wachstum.“ (Cohn 2007, S.2)

7.3 Die vier Faktoren der Themenzentrierten Interaktion

Vier Faktoren sind für eine gute Zusammenarbeit innerhalb einer Gruppe nach der Themenzentrierten Interaktion notwendig. Diese sind das Ich (die Individuen), das Es (die gemeinsame Aufgabe), das Wir (die Gruppe) und der Globe (die Realität der Gruppensituation). Das Ich entspricht dabei den individuellen Bedürfnissen und Vorstellungen der einzelnen Teilnehmer und Teilnehmerinnen der Gruppe. Das Es stellt die gemeinsame Aufgabe oder das Anliegen dar, weshalb sich die Gruppe überhaupt trifft. Das Wir stellt die Gruppe dar mit ihrer eigenen Dynamik und der Globe entspricht der Realität der Gruppensituation – „von der Gestaltung des Arbeitsraumes bis hin zur weltpolitischen Situation im Moment und der gemeinsamen Arbeit.“ (Cohn 2000, S.2) Alle vier Faktoren werden als gleichwertig angesehen.

Die Gruppe stellt im Optimalfall einen Bezug zwischen sich und dem zu bearbeitenden Thema her, dabei wird die aktuelle Situation nicht außer Acht gelassen. Die Aufgabe der Leitung ist eine Balance zwischen diesen Elementen zu finden. Die Leiter und Leiterinnen stellen eine partizipierte Leitung dar, das heißt sie arbeiten prozessorientiert. Sie achten auf die Strukturen, die Methodenauswahl und die Zeit. Zusätzlich entscheidet die Leitung über die Auswahl der thematisch geeigneten Strukturen: „z.B. Einzelarbeit (Ich-Es-Aspekt), Gruppenarbeit (Wir-Es-Aspekt), Vortrag (Es-Aspekt).“ (Cohn 2000, S. 2) Die Methodenwahl sollte so gewählt sein, dass sowohl eine kognitiv-rationale, als auch körperorientierte und emotionale Bearbeitung von Themen möglich ist. Es wird hier an reformpädagogische Ansätze angeknüpft.

Die folgende Graphik stellt eine Zusammenfassung und Erweiterung des oben genannten dar. Es werden noch einmal die wichtigsten Aspekte der Themenzentrierten Interaktion angesprochen. Auf der rechten Seite findet man die drei Interventionsebenen. Diese sind die Methodenebene, die Ebene der methodischen Prinzipien und die Legitimations- und Begründungsebene.

Zur Methodenebene gehören, wie dies auch links aufgezeigt wird: Das Strukturdreieck als Basis der TZI. Das Leitungskonzept, dass einen partizipativen Leitungsstil fordert. Die Leitung soll teilhaben am Gruppengeschehen, unterstützend sein und die Rahmenbedingungen (wie Zeit, Organisatorisches etc.) im Auge behalten. Ihre Kompetenzen werden in der Tabelle noch einmal stichwortartig erwähnt: die Fachkompetenz, sie bezieht sich auf das Es, die Personalkompetenz, sie bezieht sich auf

das Ich, die Sozialkompetenz, sie bezieht sich auf die Gruppe, das Wir und die Feldkompetenz, die sich auf den Globe bezieht.

Die nächste Ebene ist die Ebene der methodischen Prinzipien. Hier werden die existenziellen Postulate angeführt: Das Chairperson-Postulat und das Störungs-Postulat.

Schließlich folgt die Legitimations- und Begründungsebene, die dazugehörigen Axiome wurden am Beginn des Kapitels erklärt.

Tab. 3: Ebenen und Hilfsregeln der TZI

Quelle: Cohn, 2000, S.2

Interventions- ebene	Hilfsregeln als Interventionshilfen System neuer und alter Techniken (S. 384 ff)
Methoden- ebene	Strukturdreieck im Globe (S. 369 ff) Leitungskonzept (S. 363 ff) Partizipativer Führungsstil; der/die LeiterIn sein/ihr eigenes Instrument Leitungskompetenz (S. 378) Fachkompetenz (ES) Persönalkompetenz (ICH) Sozialkompetenz (WIR) Feldkompetenz (GLOBE) Dynamische Balance Basis der TZI-Gruppenarbeit und -leitung Struktur Prozess Vertrauen (affektives Klima) Zentrales Organisationsprinzip von Lernsituationen (Unterricht) (S. 381 ff) Das ES als didaktisch-methodische Drehscheibe der TZI (S. 376 ff) GLOBE
Ebene der methodischen Prinzipien	Existenzielle Postulate (S. 354 ff) <i>Chairperson-Postulat</i> Sei deine eigene Chairperson – Mache Dir deine innere und äußere Wirklichkeit bewußt – Benutze deine Sinne, Gefühle, gedanklichen Fähigkeiten und entscheide dich verantwortlich von deiner eigenen Perspektive her. = <i>Integrative Autonomie</i> <i>Störungs-Postulat</i> Disturbances and passionate involvements take precedence – Störungen und Betroffenheiten haben Vorrang = das gefangene lebendige Potential freisetzen
Legitimations- und Begründungs- Ebene	Axiome (S. 343 ff) 1. Axiom: Autonomie und Interdependenz als universelle Strukturgesetzmäßigkeit der Welt und der menschlichen Wirklichkeit 2. Axiom: Ehrfurcht vor allem Lebendigen und seinem Wachstum – Wert- und Sinnhaftigkeit unseres Daseins 3. Axiom: Innere und äußere veränderbare Grenzen – Freiheit in Bedingtheit

7.4 Hilfsregeln und Postulate der Themenzentrierten Interaktion

Ruth Cohn (1997, S.115) nennt einige Regeln, die die Praxis in der Zusammenarbeit erleichtern sollen und auf die in der Gruppensituation von jedem einzelnen acht gegeben werden sollte. Sie werden hier sehr genau angeführt, weil sie auch in den Reflexionsrunden im Projekt ‚What will I be?’ zum Tragen kommen sollen.

Die zwei wichtigsten Postulate neben den drei Axiomen, die am Beginn des Kapitels genannt wurden, sind

sei dein eigener Chairman und

Störungen haben Vorrang.

Sei eigener Chairman zu sein, bedeutet sich selbst als das wahrzunehmen, was man ist, nicht mehr und nicht weniger. Es geht dabei um die Eigenwahrnehmung und die Fremdwahrnehmung der anderen Teilnehmenden in der Gruppe.

Ruth Cohn (1997, S. 121) beschreibt die Funktion des eigenen Chairmans folgend: „Nimm dich selbst, deine Umgebung und deine Aufgabe ernst. Mein eigener Chairman zu sein bedeutet, dass ich mich als psycho-biologisches autonomes Wesen anerkenne – begrenzt in Körper und Seele, in Raum und Zeit und lebendig im lernenden, schaffenden Prozess. Ich bin verantwortlich für meine Anteilnahme und meine Handlungen, nicht aber für die des anderen. ... Ich bin nicht allmächtig; ich bin nicht ohnmächtig.“

Zum zweiten Postulat erklärt Ruth Cohn, dass Störungen immer Vorrang haben, weil sie unausgesprochen und unterdrückt die Vorgänge in Gruppen behindern oder ungünstig beeinflussen. Ein reibungsloser Gruppenprozess ist nicht möglich, wenn nicht zuvor alle Störungen ausgeräumt wurden.

Zusätzlich zu diesen zwei Postulaten geht die TZI davon aus, dass Hilfsregeln den Gruppenprozess und die Kommunikation unter den Teilnehmenden erleichtern können. Neben den oben beschriebenen zwei Postulaten werden nun noch neun Hilfsregeln nach Cohn (1997, S. 125ff.) der TZI angeführt.

a) „Vertritt dich selbst in deinen Aussagen; sprich per ‚Ich‘ und nicht per ‚Wir‘ oder per ‚man‘“

Die Verwendung von Worten wie ‚man‘ oder ‚wir‘ statt dem ‚ich‘ bedeutet oft ein Verstecken vor der individuellen Verantwortung. Glaube ich an meine eigene Aussage

dann habe ich es nicht nötig diese Formen anzuwenden, sondern kann von mir als Individuum ausgehen. Ich kann nicht für andere sprechen, sondern immer nur von mir ausgehen – außer es wurde vorher überprüft. In den meisten Fällen jedoch tritt selten etwas für alle Teilnehmenden der Gruppe ein.

b) „Wenn du eine Frage stellst, sage, warum du fragst und was deine Frage für dich bedeutet. Frage dich selbst aus und vermeide das Interview“

Die zweite Hilfsregel erklärt uns, dass es unnötig ist, Fragen zu stellen, die nicht nach Informationen verlangen. Solche Fragen sind unauthentisch und dienen meist Machtkämpfen. Die Folge auf unauthentische Fragen sind unauthentische Antworten, es entsteht ein Interview statt einem Dialog. Aussagen hingegen inspirieren zur Interaktion der Teilnehmenden und fordern dazu, auf sich einzubringen.

c) „Sei authentisch und selektiv in deinen Kommunikationen. Mache dir bewusst, was du denkst und fühlst, und wähle, was du sagst und tust.“ Zu schnell gefasste, unüberlegte Aussagen entsprechen meist den elterlichen Vorstellungen oder der Gruppennorm. „Wenn ich alles ungefiltert sage, beachte ich nicht meine und des anderen Vertrauensbereitschaft und Verständnisfähigkeit.“ (S. 125, 1997) Es gilt zuerst dieses Vertrauen herzustellen, das die Basis dafür sein kann, ohne Filterung auskommen zu müssen. Selektivität und Authentizität sind mit dieser Hilfsregel gemeint.

d) „Halte dich mit Interpretationen von anderen so lange wie möglich zurück. Sprich stattdessen deine persönlichen Reaktionen aus.“

In den meisten Fällen sind Interpretationen unnötig. Sie dienen niemandem, sondern stellen oft entweder eine Untermauerung der eigenen Aussage oder Selbstbewunderung dar.

e) „Sei zurückhaltend mit Verallgemeinerungen.“ „Wenn du etwas über das Benehmen oder die Charakteristik eines anderen Teilnehmers aussagst, sage auch, was es dir bedeutet, dass er so ist, wie er ist (d.h. wie du ihn siehst).“

Es wirkt sich günstig auf den Dialog aus, wenn der Sprecher oder die Sprecherin dazu ergänzt, was ihm seine/ihre Fragen und seine/ihr Feedback bedeuten.

f) „Seitengespräche haben Vorrang. Sie stören und sind meist wichtig. Sie würden nicht geschehen, wenn sie nicht wichtig wären (Vielleicht wollt ihr uns erzählen, was ihr miteinander spricht?)“

In den meisten Fällen finden Seitengespräche statt, wenn die Teilnehmenden stark beteiligt oder aus dem Gruppenprozess herausgefallen sind. In beiden Fällen sollte von der Leitungsperson darauf eingegangen werden, dies auch im Sinne des zweiten Postulates: Störungen haben Vorrang.

g). „Wenn mehr als einer gleichzeitig sprechen will, verständigt euch in Stichworten, über was ihr zu sprechen beabsichtigt.“

„Die rasche Stichwortkommunikation zwischen den Sprechenden vermittelt der ganzen Gruppe einen Überblick über die Vielfalt der Gesprächsfäden, die auch später wieder aufgenommen werden können. So fühlt sich niemand übergangen. Rivalisieren um des Rivalisierens willen wird weitgehend verhindert.“ (1997, S. 127)

Die Themenzentrierte Interaktion als Methode basiert auf der Ansicht, dass Zusammenhänge und Tatsachen rein kognitiv erfasst werden können, jedoch sinnvolles Lernen den ganzen Menschen (als gefühlsbetontes und sinnliches Wesen) fordert.

7.5 Die Themenzentrierte Interaktion und ihr Nutzen für die geschlechtersensible Pädagogik

In der Anwendung der Methode der Themenzentrierten Interaktion in der geschlechtersensiblen Pädagogik gehen keine weiteren Vorteile hervor als die oben genannten. Die Vorteile der Frauen- oder Mädchengruppe bleiben die gleichen, wie bereits im zweiten und dritten Kapitel genannt.

Meiner Ansicht nach stellt die Themenzentrierte Interaktion eine sehr gute Methode dar, wie in Gruppen konstruktiv gearbeitet werden kann. Ihre Axiome und Postulate sind bekannt und werden zum Teil auch in anderen Methoden bei Gruppenprozessen angewendet. Jedoch bin ich der Ansicht, dass Ruth Cohn es hervorragend geschafft hat, Gruppendynamik als Ganzes und die Teilnehmenden als Individuen zu verstehen und zusammenzuführen. Die Mädchen- oder Frauengruppe stellt in diesem Sinne keine besondere oder spezielle Gruppe dar. Sie stammt aus dem breiten Feld der Pädagogik in dem die TZI zumindest teilweise Fuß fassen konnte.

Der Nutzen der entsteht entspricht ihren allgemeinen Zielsetzungen und kann auf die Mädchen- oder Frauengruppe übertragen werden.

7.6 Die themenzentrierte Interaktion im erlebnispädagogischen Feld

Im Bereich der Erlebnis- und Outdoorpädagogik bietet sich die TZI deshalb an, weil hier offensichtlich in allen Ebenen gehandelt werden muss. Die angesprochenen Ebenen sind: die rational-kognitive Ebene, die emotionale Ebene und die körperorientierte Ebene. Auf das Projekt ‚What will I be?‘ übertragen, erklärt sich dies so: Auf rationell-kognitiver Ebene müssen wir herausfinden, was wir rein praktisch können – oder besser gelernt haben – und wie dieses organisatorisch anwendbar ist (man könnte in diesem Sinne auch von einer Einbettung in den Globe sprechen). Auf emotionaler Ebene bietet die Erlebnispädagogik die Möglichkeit sich tiefergehend emotional mit sich auseinanderzusetzen: Wo sind meine Grenzen? Was sind meine Bedürfnisse? Was vertragen ich gar nicht? Warum geht es mir jetzt so, wie es mir geht? Weshalb ärgert mich das Verhalten von X? etc. Die körperorientierte Ebene geht mit der emotionalen Hand in Hand. Die Erlebnispädagogik bietet hier wohl den breitesten Ansatzpunkt als pädagogische Methode. Sie gebraucht – in unserem Fall - die Bewegung und den Sport als Methode und setzt sich konkret mit dem Körper auseinander. Wo sind meine körperlichen Grenzen? Wie gehe ich mit Situationen um, in denen ich an meine körperlichen Grenzen stoße? Wie fühlt es sich an körperlich mit etwas nicht fertig zu werden und im Gegenzug: Wie fühlt sich Erfolg an, der auf einer körperorientierten Ebene stattfindet? Wann spreche ich auf körperlicher Ebene von Erfolg? Der Körper wird eingesetzt und reflektiert. Das Feedback der anderen gibt uns die Möglichkeit unsere Eigenperspektive zu hinterfragen, sowohl positiv als auch negativ.

Die Erlebnispädagogik bietet uns ein Feld in dem wir uns Herausforderungen stellen können.

Die Themenzentrierte Interaktion greift nun all dies im Gruppenprozess auf. Die Reflexion des Erlebten ist ein fixer Bestandteil der Erlebnispädagogik. (Dies bedeutet auf keinen Fall, dass alles immer reflektiert werden muss.) Genau hier setzt die TZI konkret an. Mit ihren Hilfsregeln, Postulaten und Axiomen kann eine Atmosphäre geschaffen werden, die es uns erleichtert an die von uns gesetzten Ziele heranzukommen. Die Reflexion der Erfahrungen, die innerhalb erlebnispädagogischer Methoden gemacht werden, bringt die Teilnehmenden näher an ihre Ziele heran.

8 „WHAT WILL I BE?“ –

EIN PROJEKTENTWURF

8.1 Entstehung – oder wie kam es zum Entwurf

Da der Hauptteil dieser Arbeit auf einer theoretischen Auseinandersetzung der Berufsorientierung in einem geschlechtergetrennten, erlebnispädagogischen Umfeld liegt, wird der Entwurf zum Projekt nicht annähernd die Ausmaße des Theorieteils annehmen.

Bevor auf das Projekt näher eingegangen wird, möchte ich hier kurz erwähnen, wie es entstand. Die Idee entwickelte sich an erster Stelle aus einem sehr guten Arbeitsverhältnis zwischen uns als Kolleginnen. Meine Kollegin absolvierte die Erlebnispädagogik Ausbildung beim Österreichischen Alpenverein, ich die OutdoortrainierInnen Ausbildung vom Institut für Freizeitpädagogik in Kooperation mit der Firma Freiraum. Wir ergänzten uns diesbezüglich gut und nachdem sowohl meine Kollegin schon einige Frauenkletterkurse geleitet hatte und ich beim Sprungbrett- einer Wiener Mädchenberatungsstelle mit Schwerpunkt Berufsberatung- arbeitete, entstand dieser Entwurf in gemeinsamer Planung.

8.2 Projektziele

Im dritten Kapitel der Arbeit wurden schon die Ziele der Erlebnispädagogik im Allgemeinen und im Einzelnen beschrieben. Bevor noch in die vier verschiedenen Projektziele unterteilt wird, soll noch einmal darauf eingegangen werden.

Es gibt zwei große Ziele im Allgemeinen. Diese sind:

- a) das Feststellen von Situationen, Strukturen und Problemen
- b) das Verändern dieser Situationen und den problem erzeugenden Bedingungen.

Dies bedeutet für das Projekt, dass zunächst einmal für die einzelnen Teilnehmerinnen klar sein muss, warum sie überhaupt hier – an dem Projekt – teilnehmen. Was sind ihre konkreten Probleme, wie laufen die Strukturen ab, in denen sie sich im Moment bewegen und wie schaut ihre derzeitige Situation aus. Die Antwort auf diese Fragen sollte so klar wie möglich sein. In Folge werden dann die Wünsche an das Projekt gestellt. Diese können auf verschiedenen Ebenen gestellt werden.

Dieses Vorgehen der Erlebnispädagogik ist ein wesentlicher Bestandteil. Es ist sehr wichtig im Vorhinein Erwartungen, Wünsche und Ängste abzuklären, um vor allem als

Leitungsperson sofort klarzustellen, was die Arbeit mit der Gruppe – in welchem Rahmen auch immer – ermöglichen kann und von welchen Erwartungen schon jetzt ausgegangen werden kann, dass sie unmöglich- oder nur vielleicht- erfüllt werden können. Bezüglich der Erwartungen sollte klargestellt werden, welche Erwartungen an die Leitung gerechtfertigt sind und erfüllt werden (sollten) und welche Erwartungen in der Verantwortung der Gruppe beziehungsweise der einzelnen Teilnehmerinnen selbst liegen. Diese Vorgehensweise ermöglicht den Teilnehmerinnen schon zu Beginn ihre Erwartungen dem Projekt entsprechend hoch zu stellen und auch die Leitungspersonen einschätzen zu lernen.

Die nächsten vier Punkte beschäftigen sich mit den verschiedenen Zielen, die das Projekt ‚What will I be?’ verfolgt. Dabei wurde bewusst auf eine ganze Liste von allen möglichen Zielen verzichtet.

8.2.1 Hauptziele

Unsere Hauptziele sind es, den Mädchen eine schöne und erlebnisreiche Woche zu ermöglichen und eine Auseinandersetzung mit ihrer Rolle als Frau oder Mädchen in unserer Gesellschaft zu ermöglichen. Diese Auseinandersetzung soll möglichst im Hinblick auf ihre Berufswahl oder ihre nahe Zukunft passieren. Ziel ist es hier auch, den Teilnehmerinnen genügend Raum und Zeit zu geben sich Gedanken über ihre Berufswahl oder ihren Berufswunsch zu machen. Im Alltag ist das vielleicht nicht immer so eindeutig möglich. Es soll gezielte Auseinandersetzungen mit dem Thema Beruf/Zukunft geben. Auch hier darf nicht vergessen werden zunächst festzustellen, wo frau gerade steht und in Folge wo sie gerne stehen würde in ein paar Jahren/Monaten.

Wie weit diese Auseinandersetzung gehen sollte, überlassen wir den Teilnehmerinnen, sie soll jedoch zumindest in einem kleinen Rahmen stattfinden.

8.2.2 Unterziele

Zu diesen Zielen zählen unter anderem die Stärkung des Selbstbewusstseins, die Auseinandersetzung mit dem Selbstwert, die Rolle als Frau oder Mädchen in unserer Gesellschaft (‚doing gender’) ihre Definitionen und wie weit diese Definitionen Gültigkeit besitzen, die Reflexion der eigenen Rolle als Individuum – nicht als Frau oder Mädchen, sondern als Mensch, der individuell ist, egal welcher sozialen Zugehörigkeit – und die Reflexion mit der eigenen Rolle – möglicherweise einer, die sehr ‚klassisch’ weiblichen Verhaltensmustern entspricht – in einer Gruppe.

Diese Ziele sollen in der reinen Mädchengruppe leichter ermöglicht und erfahren werden können, da sich methodisch Vorteile in der geschlechtergetrennten Gruppe ergeben, die das ermöglichen.

8.2.3 Lernziele

Konkretes Lernziel ist die Auseinandersetzung mit der eigenen Zukunft. Was lernen wir von uns selbst, das uns bezüglich weiterer Entscheidungen für die Zukunft hilft? Das Projekt heißt ‚What will I be?‘ – was auch immer das sein mag, ‚was ich sein möchte‘, wir wollen es den Mädchen ermöglichen Methoden und Wege zu finden, diese Frage zu beantworten. Auch wenn die Beantwortung individuell sehr unterschiedlich ausfallen kann, wie weit sie sich in die Zukunft beugen wollen, bleibt ihnen überlassen, ob es sich um den allgemeinen, ‚endgültigen‘ Berufswunsch, die Studienwahl, das nächste Jahr in der Schule handelt sei dahingestellt. Jedes Mädchen soll für sich aus dem Projekt lernen, besser Entscheidungen bezüglich der Zukunft zu treffen.

Eines der Ziele ist es also ihnen Methoden zu liefern, die die Teilnehmerinnen dabei unterstützen mehr Klarheit zu erlangen, beziehungsweise werden Methoden von uns angewendet, die sie dazu auffordern sollen sich mit ihrer eigenen Entscheidungsfähigkeit auseinanderzusetzen.

8.3 Rahmenbedingungen

8.3.1 Gruppe

Eine Mädchengruppe mit höchstens 12 Teilnehmerinnen im Alter von 15-20 Jahren

8.3.2 Leitung

Zwei Frauen mit entsprechenden Ausbildungen (siehe oben).

8.3.3 Umgebung

Als Umgebung dient die Ferienwiese vom Alpenverein Österreich. Eine Wiese, die als Zeltplatz dient, in den Salzburger Bergen. Für Verpflegung und sanitäre Anlagen ist gesorgt.

8.3.4 Organisation

Die Organisation und Werbung wird vom Österreichischen Alpenverein in Kooperation mit den Trainerinnen durchgeführt.

8.4 Die Projektsäulen

Vier Projektsäulen ergeben sich für uns als wesentliche Punkte in der Planung.

8.4.1 Bewegung und Sport als erlebnispädagogische Elemente

8.4.1.1 Klettern als Erlebnis in der Gruppe

Dies ist ein sehr umfassendes Kapitel in dem sich ausreichend Literatur findet. Es wird hier nicht näher erläutert, da in der Beschreibung des Projekts nur beispielhaft auf Aktionen eingegangen wird.

8.4.1.2 Orientierung in der Natur beim Bergsteigen als mögliches Transferelement in die Berufsorientierung

Im Kapitel Erlebnispädagogik wurde der Begriff des Transfers bereits beschrieben. Da das Projekt in der Natur stattfindet, bietet sich die Auseinandersetzung mit der eigenen Orientierung im klassischen Sinne an. Hier wird ein Beispiel angeführt, wie das Thema Orientierung im Leben/Orientierung in der Natur aufgearbeitet werden könnte:

Wohin möchte ich gehen? (Beispiel: ein bestimmter Gipfel, Scharte, Hütte etc.)

Wo liegt mein Ziel auf der Karte? (Beispiel: Kenne ich mich auf der Karte so gut aus, dass ich mein Ziel definieren kann und finde?, Funktioniert die Übertragung ins Gelände?)

Wie könnte ich dieses Ziel erreichen? (Gibt es mehrere Möglichkeiten in Bezug auf das Erreichen, wie zum Beispiel: Könnte ein Teil der Strecke mit dem Bus, der Seilbahn, dem Auto bewältigt werden?)

Gibt es mehrere Möglichkeiten? (Gibt es mehrere Wege zum selben Ziel?)

Was sind die Vor- und Nachteile der verschiedenen Möglichkeiten? (Beispiel: Wenn ich mit der Seilbahn fahre, was entgeht mir am Weg?)

Welche Hilfsmittel habe ich? (Kompass, Karte, GPS, Ortskundige oder/und erfahrene Personen etc.)

Was muss ich noch beachten? (Beispiel: Wetter, Gehe ich allein oder in der Gruppe?, Ausrüstung, Notfallsplan etc.)

Wann möchte ich ankommen? (Beispiel: Zum Mittagessen, Abendessen etc.)

Wie entscheide ich, wohin ich gehe? Was möchte ich? (Beispiel: Möchte ich eine anstrengende Bergtour oder einen geruhsamen Wandertag? Möchte ich eine gemütliche Hütte oder möglicherweise einen windigen Gipfel?)

Diese hier aufgeworfenen Fragen dienen zunächst als Basis für eine Auseinandersetzung mit der eigenen Entscheidungsfindung im klassischen ‚Raum‘, in der Natur. Die

Antworten sind hier (meist) recht schnell gefunden. Beim Transfer geht es nun darum zuerst zu hinterfragen, wie diese Entscheidungen persönlich getroffen werden. Wie entscheide ich für mich? Welche Methoden wende ich an in Bezug auf meine Entscheidungen? Also wie komme ich dorthin, wo ich hin will? Im weiteren Verlauf des Transferprozesses geht es dann darum, diese Art der Entscheidungsfindung in den Alltag zu übertragen. Man könnte die Basisfrage neu formulieren: Ziel ist nun nicht ein Berg, sondern Ziel ist herauszufinden, welches Studium ich wählen möchte im nächsten Jahr (dies als Beispiel). Zur Erläuterung werden jetzt noch einmal die Fragen angeführt mit möglichen, beispielhaften entsprechenden Antworten oder differenzierteren Fragen:

Wohin möchte ich gehen? Ziel: Ich möchte herausfinden, was ich im nächsten Jahr studiere. Konkretes Ziel wäre ein Ausbildungsweg.

Wie könnte ich dieses Ziel erreichen? Die Antwort diesbezüglich könnte zum Beispiel sein, dass es verschiedene Schulen (Fachhochschulen, Universitäten, andere Ausbildungswege wie Lehre etc.) gibt, die möglicherweise einen ähnlichen Abschluss, eine ähnliche Ausbildung ermöglichen. Für jüngere Teilnehmerinnen könnte sich hier auch eine Antwort auf die Frage finden, ob die Matura gebraucht wird oder nicht.

Was sind die Vor- und Nachteile der verschiedenen Möglichkeiten? Zum Beispiel: Welche Vorteile bietet ein Abschluss an der Fachhochschule, welche Vorteile bietet ein Abschluss an der Universität?

Welche Hilfsmittel habe ich? Die Hilfsmittel diesbezüglich könnten sein: Inanspruchnahme von Beratungsstellen für Berufsorientierung, Besuch von Tagen der offenen Tür an verschiedenen Institutionen, Personen, die in einem Feld arbeiten, das mich interessieren könnte etc.

Was muss ich noch beachten? Dazu gehören zum Beispiel Fragen der Finanzierung.

Wann möchte ich ankommen? Wie lange soll meine Ausbildung nach Abschluss der Schule noch dauern?

Wesentliche Frage beziehungsweise Auseinandersetzung des Transfers ist jedoch: WIE entscheide ich in der Natur? Und: Kann ich diese Art der Entscheidungsfindung, die ich dort anwende in meinen Alltag übertragen oder im Alltag, wie auch in der Natur (Natur ist hier sehr einschränkend, in der erlebnispädagogischen Methode ist vielleicht ein besserer Begriff dafür) ändern? Was passiert wenn ich meine Muster ändere? Welche Folgen hat das in der Natur/im Alltag?

Das heißt noch einmal kurz zusammengefasst: Der Transfer in den Alltag soll dazu dienen, sich reflektiert mit seinen eigenen Handlungen (in Bezug auf die Berufswahl entspricht diese Handlung oft der Art der Entscheidungsfindung) auseinanderzusetzen.

8.4.2 Die Themenzentrierte Interaktion als Methode der Leitung

Die nachfolgende Graphik soll nun noch einmal einen Überblick über die Themenzentrierte Interaktion geben und gleichzeitig als Anschauungsmaterial dazu dienen, wie die TZI im Projekt umgesetzt werden kann.

In der Mitte findet sich, das schon im Kapitel vier genau erklärte TZI-Dreieck. Die drei Ecken Wir, Es und Ich als Dreieck im Globe dienen als Zentrum dieser Veranschaulichung. Die Graphik dient als Hilfsmittel für das Projekt, die in ihr enthaltenen Fragen stimmen nicht immer mit unserer Zielsetzung überein, können aber einfach umformuliert werden.

Im Entwurf soll die Themenzentrierte Interaktion dazu dienen, Reflexionsrunden im Sinne ihrer Postulate durchzuführen. Sie soll den Teilnehmerinnen einen reflektierten Umgang mit sich (dem Ich), der Sache (dem Thema, dem Es) und der Gruppe (dem Wir) ermöglichen. Die Themenzentrierte Interaktion soll so oft wie möglich während des Projekts angewendet werden. Es muss jedoch auch darauf geachtet werden, die Teilnehmerinnen nicht mit Reflexionen zu überfordern, einem einfachen ‚Seinlassen‘ von Erlebnissen oder Eindrücken der Mädchen soll genügend Raum und Möglichkeit gegeben werden. Es soll ein Mittelweg zwischen ausreichender Reflexion und Auseinandersetzung und einem ‚eine schöne Ferienwoche‘ haben, gefunden werden. Dies vor allem auch mit Hilfe von ausreichendem Feedback durch die Teilnehmerinnen.

Olivgrünes Nachdenken entlang des TZI-Dreiecks in der Kugel

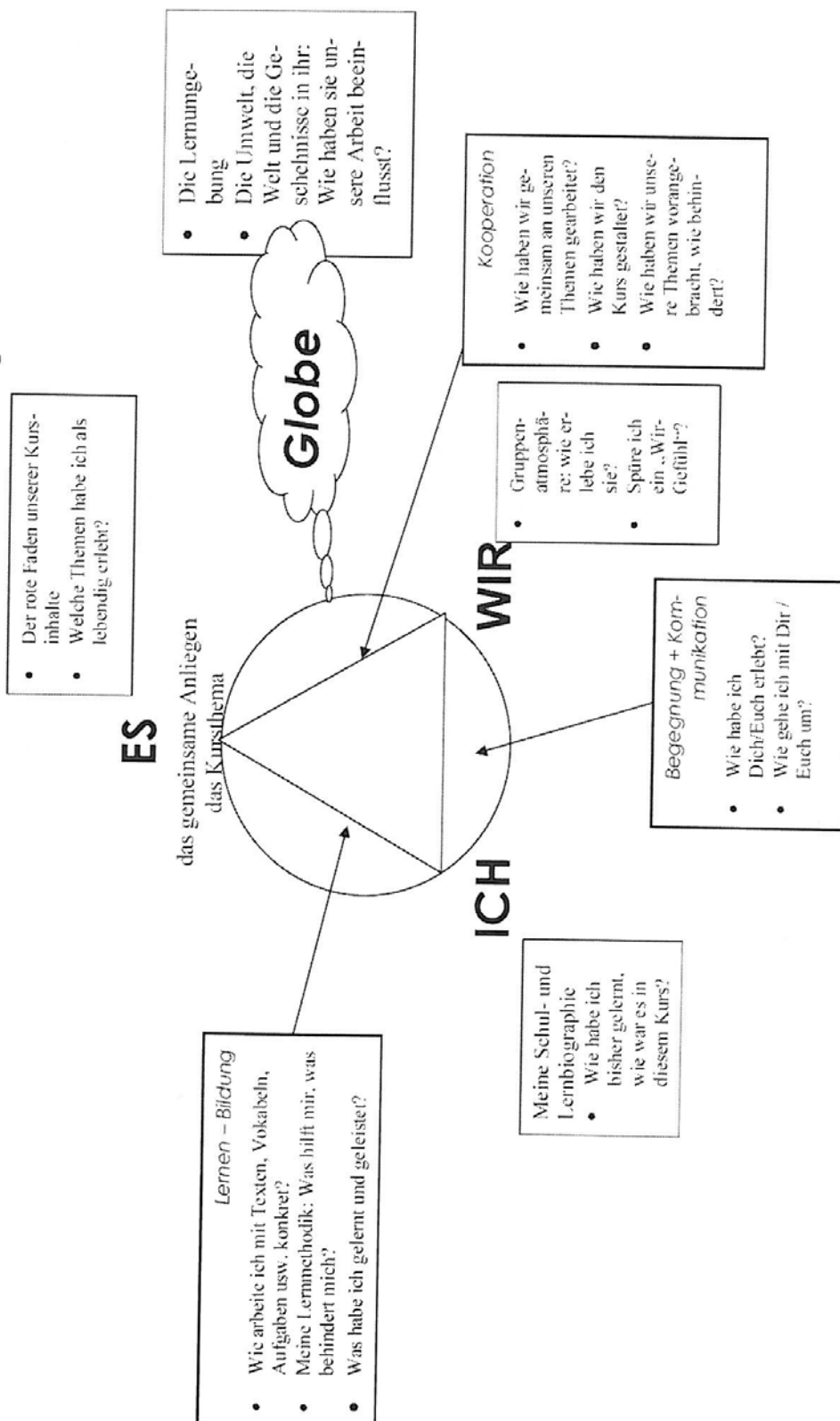


Abb. 2: Nachdenken entlang des TZI-Dreiecks

Quelle: www.ecole.ch/deutsch/framesecole.html

8.4.3 Erlebnisse in der Natur

Als dritte Säule unseres Projekts wurde die Natur gewählt. Dies nicht nur aus unser beider positiver Erfahrungen diesbezüglich, sondern auch weil der Alpenverein und wir in unserer Ansicht der Erlebnispädagogik die Natur als wesentliche Voraussetzung sehen. Mittlerweile gibt es schon Konzepte der Erlebnispädagogik, die im städtischen Bereich (,city bound') stattfinden. Das soll hier aber nur der Vollständigkeit halber erwähnt und nicht diskutiert werden.

8.4.4 Die Frauengruppe

Die vierte gewählte Säule ist die Frauengruppe. Dazu soll hier nicht noch näher eingegangen werde, da dies im Theorieteil der Arbeit ein ausreichend diskutiertes Thema darstellt.

8.5 Die Umsetzung des Projekts

Die Darstellung in der Tabelle erfolgt bewusst sehr schemenhaft, da erstens der Hauptteil dieser Arbeit in der theoretischen Auseinandersetzung liegt und zweitens eine Planung dieser Art zunächst im Vorfeld ausreicht. In der Arbeit mit der Gruppe und nach dem ersten Kennenlernen, müssen einige Methoden und Themen dann adaptiert werden.

Besonderen Wert sollen auch die Zeiten zwischen verschiedenen Aktionen bekommen, da sich in der Arbeit, die wir als Leitungspersonen die letzten Jahre gemacht haben, fast immer gezeigt hat, dass sich in diesen Zeiten besonders viele Möglichkeiten zur persönlichen Entfaltung finden. Zusätzlich ermöglicht eine nicht zu straffe Planung genügend Spielraum für die Teilnehmerinnen mitzugestalten.

Tab. 4: WHAT WILL I BE? – WOCHENPLANUNG

	Sonntag	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag	Samstag
Vor- mittag		<i>Thema: Persönlicheres Kennenlernen der Teilnehmerinnen</i> <i>Erwartungen, Wünsche, Ziele: abklären (an die Woche, an die Leitung, an die Gruppe, an sich selbst)</i> <i>Mit der Themenzentrierten Interaktion vertraut werden</i> <i>Methode: Reflexion im einzelnen, Gruppenarbeit (Flipchart und weitere Gestaltungsmöglichkeiten)</i>	<i>Themen: Kooperation in der Gruppe und Auseinandersetzung mit sich selbst und seiner persönlichen Orientierungsfähigkeit</i>	<i>Reflexion und Auseinandersetzung mit der Wanderung und dem Thema vom Vortag</i>	<i>Thema: Vertrauen und Kooperation, Sport</i> <i>Methode: Klettern</i>	<i>Thema: Abschluss: Was nehme ich mit nachhause?</i> <i>Methode: Reflexionsmethoden</i>	<i>Thema: Verabschiedung, Abfahrt</i>

Nach- mittag	<i>Thema:</i> Ankunft, erstes Kennenlernen, Klärung von Organisatorischem, Kennenlernen der Regeln am Zeltplatz, seinen Platz (schlafen) finden <i>Methode:</i> „Warming up“-Aktionen	<i>Thema:</i> Gruppe, mein Verhalten in der Gruppe <i>Methode:</i> Gruppendynamische Aktion: Spinnennetz: Erste Auseinandersetzung mit sich selbst in der Gruppe; anschließende Reflexion, es soll noch nicht auf das Thema Berufsorientierung eingegangen werden	<i>Methode:</i> Ganztageswanderung	<i>Pausennachmittag</i>	<i>Methode:</i> Gruppen-Dynamische Aktion, Reflexion <i>Thema:</i> Veränderung im Laufe der Woche	Offen	
Abend	Kennenlernaktionen, gemeinsame Aktion	<i>Thema:</i> Planung des nächsten Tages: <i>Ganztageswanderung</i> <i>Methode:</i> Gruppenarbeit	<i>Persönliche Reflexion:</i> Reflexion im einzelnen	<i>Gemeinsame Nachtaktion</i> (Spass)	Gemeinsames Abendprogramm <i>Thema:</i> Freitag nachmittag selbst gestalten <i>Methode:</i> Gruppendiskussion	Gemeinsames Abendprogramm, Pause	

8.6 Abschluss des Projekts

Im Idealfall ist es nach einem Projekt möglich sich nach einigen Wochen bzw. Monaten noch einmal (oder öfters) zu treffen und abzuklären, wie weit tatsächlich ein Transfer in den Alltag und eine Veränderung auf verschiedenen Ebenen stattgefunden hat. Zusätzlich dienen diese Treffen zur Hilfestellung bei der Umsetzung. Diese Art der Evaluation dient nicht nur den Teilnehmerinnen zur persönlichen Reflexion (Was habe ich erreicht? Was kann ich innerhalb einer Woche erreichen? Hat das Projekt meine Erwartungen und Wünsche in die Zukunft, so weit man das sagen kann, erfüllt? etc.), sondern auch den LeiterInnen zur Reflexion und Evaluation der eigenen Arbeit.

In vielen Fällen ist es möglich ein Evaluationstreffen dieser Art durchzuführen, beispielsweise in Schulklassen oder in Teams von bestehenden Betrieben oder Institutionen. Im Fall von ‚What will I be?‘ ist ein Treffen dieser Art illusorisch, da der Alpenverein Jugendliche aus ganz Österreich anspricht und es aus meiner persönlichen Erfahrung heraus sehr schwierig ist die Jugendlichen Monate später aus terminlichen und organisatorischen Gründen noch einmal alle an einem geeigneten Platz zu versammeln. Nichtsdestotrotz soll der ganze Freitagvormittag dazu genutzt werden einen Blick auch in die Zukunft zu richten und die Mädchen sollen dazu aufgefordert werden, ihre persönliche Evaluation durchzuführen, wann immer ihnen das günstig erscheint. Methoden, wie zum Beispiel: Tagebuch schreiben (welches vielleicht sogar am Projekt noch ausgeteilt/selbst gestaltet wird) können diese Evaluation unterstützen. Zusätzlich soll am Ende des Projekts jedes Mädchen, jede junge Frau einen Brief an sich selbst schreiben, der dann von uns einige Monate später an sie verschickt wird. Auch dies soll dazu dienen, ihnen das hier Geschehene und Erlebte wieder bewusst zu machen und zu reflektieren. Der Brief ist eine persönliche Sache der Teilnehmerinnen, es werden jedoch einige Fragen von der Leitung kommen, die darin behandelt werden können/sollen und das Thema Berufsorientierung beinhaltet.

Im Schulunterricht ist eine entsprechende Reflexion und Evaluation einfacher möglich, da eine gewisse Regelmäßigkeit im Zusammentreffen der Gruppe mit der Leitung gegeben ist.

9 ABSCHLUSS DER ARBEIT

9.1 Zusammenfassung der Ergebnisse

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass das Ergebnis dieser Arbeit ein Konzept darstellt. Dieses Konzept kann sowohl in der Schule als auch im Bereich der Freizeitpädagogik genutzt werden. Es liefert Vorschläge und Begründungen, wie und warum das Thema Berufsorientierung so wichtig ist. Zusätzlich ergänzt wird es noch durch die Auseinandersetzung mit dem Thema Geschlecht. Die Frage wie weit Geschlechtertrennung notwendig und sinnvoll ist wird thematisiert. Die Arbeit liefert keine vorgefertigten Methoden, sondern dient als Grundlage zur Auseinandersetzung mit der Thematik für Leitungspersonen besonders im Unterrichtsfach Bewegung und Sport. Die Verknüpfung zur Erlebnispädagogik bietet viele Möglichkeiten das Thema Berufsorientierung im Sport zu behandeln.

9.2 Forschungsstand

Wie schon öfter erwähnt gibt es leider sehr wenig konkretes Forschungsmaterial die Berufsorientierung betreffend. Das Thema Berufsorientierung und wie weit es in der Schule als notwendig angesehen wird, beziehungsweise ob und warum es so wichtig sein soll, ist wenig erforscht. Einige Beratungsstellen, wie die Wiener Mädchenberatungsstelle Sprungbrett, liefern Erfahrungsberichte, jedoch konkrete Evaluationen diesbezüglich sind sehr rar. Dies bedeutet, dass es unbedingt notwendig ist, hier weiter zu forschen. Gleiches gilt für die Erlebnispädagogik. Dabei muss neben der Schullaufbahn mit den begleitenden Betreuern und Betreuerinnenn unbedingt auch das familiäre Umfeld als Forschungsgegenstand miteinbezogen werden. Nissen u.a. (1997) beschäftigen sich schon sehr ausführlich mit diesem Thema und können als gute Grundlage dienen. Sie beschreiben die drei Gatekeeper sehr detailliert und liefern auch wissenschaftliche Begründungen, wie einflussreich diese sind. Nichtsdestotrotz muss weiter daran gearbeitet werden. Vor allem auch in der Burschenarbeit, der in dieser Arbeit wenig Beachtung geschenkt wird, was aber nicht bedeutet, dass dies nicht notwendig wäre.

Weitere Forschungen könnten unter vielen anderen zum Beispiel die männliche Sozialisation in Bezug auf Berufsorientierung sein. Sowie eine noch ausführliche Auseinandersetzung mit dem Thema Berufsorientierung in der Schule. Hier könnten noch konkretere Ideen eingebracht werden. Auch die didaktische Umsetzung in der Schule könnte noch erweitert und ausgebaut werden, damit das Thema Berufsorientierung im

schulischen Umfeld besser Fuß fassen kann. Das erlebnispädagogische Projekt könnte konkret mit einer Schulklasse umgesetzt und in den darauffolgenden Wochen weiterbearbeitet und evaluiert werden. Das heißt auch eine konkrete koedukative Umsetzung des Projekts wird hier leider nicht ausreichend geschildert, wäre aber vor allem für die Schule sehr sinnvoll.

Zusätzlich könnte man noch das Themenfeld der Themenzentrierten Interaktion im Schulsystem thematisieren. Dies vielleicht an Hand einer bestehenden Schule, wie der Ecole d'Humanite, die als Forschungsgegenstand dienen könnte. Hier wird bereits seit Jahren mit Schulklassen themenzentriert gearbeitet. Wie weit wäre dies auch in unserem Schulsystem beziehungsweise, weniger weit gegriffen, im Sportunterricht, möglich?

Idealerweise müsste man dieser Arbeit eine Evaluation des Projekts ergänzen. Leider konnte es bis dato nicht konkret umgesetzt und evaluiert werden. (Die Gründe dafür liefern Karenzzeiten meiner Kollegin und mir.)

Abschließend soll gesagt werden, dass die Arbeit einen Versuch darstellt ein Konzept zu erstellen, das das Thema Berufsorientierung in den Schulunterricht integriert. Es soll die Wichtigkeit hervorheben, die das Thema bei Jugendlichen hat und darauf aufmerksam machen, wie Berufswahl von statten geht in dieser Lebensphase und welchen Einfluss die unterschiedlichsten Faktoren auf die Entscheidung, was man einmal werden möchte, haben.

10 LITERATURVERZEICHNIS

- Amesberger, G. (2003). *Persönlichkeitsentwicklung durch Outdoor-Aktivitäten?* (4. Auflage). Butzbach-Griedel: Afra Verlag.
- Antes, W. (1993). *Erlebnispädagogik – fundierte Methode oder aktuelle Mode?* In: Zentralblatt für Jugendrecht, Heft 2, S. 85-93.
- Arbeitskreis „frau & schule“. (1995). *Aus der Rolle fallen. Praxishilfen für eine geschlechtsspezifische Pädagogik in der Schule*. Bm:bwk: Wien.
- Bauer, H.G. (2001). *Erlebnis- und Abenteuerpädagogik. Eine Entwicklungsskizze* (6. Auflage). München und Mering: Rainer Hampp Verlag.
- Becker, P. & Schirp, J. (2008). *Other Ways of Learning. The European Institute for Outdoor Adventure Education and Experiential Learning 1996-2006*. Marburg: bsj.
- Behmenburg, L. Berweger, M., Gevers, J., Nolte, K., Sänger, E. & Schnädelbach, A. (Hrsg.). (2007). *Wissenschaft(f)t Geschlecht. Machtverhältnisse und feministische Wissensproduktion*. Königstein/Taunus: Ulrike Helmer Verlag.
- Bergmann, N. & Pimminger, I. (2004). *Praxishandbuch Gendermainstreaming*. Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit: Wien.
- Berger, I. E. (2007). *Outdoorpädagogik zur Förderung von Alltags- und Berufsfähigkeiten*. Dipl.-Arbeit, Universität Wien.
- Bernsau, M. & Walter, V. (2002). *Die Themenzentrierte Interaktion – ein „Leitstern“ der Ecole d’Humanite. Was ist TZI und wie wird sie in der Ecole umgesetzt?* Zugriff am 1. April 2009 unter <http://www.ecole.ch/deutsch/framesecole.html>
- Besenbäck, I. & Tanzberger, R. (2001). *Koedukation*. Bundesministerium für Frauenangelegenheiten: Wien.
- Blanke, B. & Fietze, K. (Hrsg.). (2000). *Identität und Geschlecht: 6. Tagung der dvs-Kommission „Frauenforschung in der Sportwissenschaft“ vom 18.-20.9.1998 in Hamburg*. Hamburg: Czwalina.
- Bm:bwk (Hrsg.). (2003). *Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“*. Informationen und Anregungen zur Umsetzung ab der 5. Schulstufe. Wien: bm:bwk.
- Bm:bwk, Abteilung für Mädchen- und Frauenbildung (Hrsg.). (1995). *Sozialhistorische Texte zur Frauenarbeit. Kommentierter Quellenband mit didaktischen Anleitungen*. Wien.
- Bm:bwk (1995). *Grundsatzerlass zum Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern.“* Bm:bwk: Wien.
- Castagne, T. (1994). *Basiswissen für Draussen – Bergwandern*. Kiel: Konrad Stein Verlag.
- Cohn, R.C. & Terfurth, C. (Hrsg.). (2007). *Lebendiges Lehren und Lernen. TZI macht Schule* (5. Auflage). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Cohn, R.C. (1997). *Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle*. (13., erweiterte Auflage). Stuttgart: Klett-Cotta.

- Coleman, J. (1992). *Experiential Learning and Information Assimilation. Toward an appropriate Mixture*. In: Kraft, R. (Hrsg.): *Theory of Experiential Education*. Dubuque Iowa: Kendall/Hunt, S. 123-130.
- Combrink, C. & Marienfeld, U. Parteiliche Mädchenarbeit und reflektierte Jungenarbeit im Sport. In Hartmann-Tews, I. & Rulofs, B. (Hrsg.).(2006), *Handbuch Sport und Geschlecht*. Schorndorf: Hofmann.
- Dahmen, B. Frauenförderung und Gender Mainstreaming – Gleichstellungsstrategien im Sport. In Hartmann-Tews, I. & Rulofs, B. (Hrsg.).(2006), *Handbuch Sport und Geschlecht*. Schorndorf: Hofmann.
- Dirnbacher, H. (2001). *Geschlechtssensible Arbeit in der Schule. Für Mädchen mit Mädchen*. Verein Frau in Bewegung: Wien.
- Feigl, S. (2001). *Frauen sichtbar machen. 10 Jahre Frauenbüro der Stadt Wien*. Frauenbüro MA 57: Wien.
- Firley- Lorenz, M. (2004). *Gender im Sportlehrberuf*. Butzbach: Afra Verlag.
- Fischer, T. & Ziegenspeck, J.W. (2000). *Handbuch Erlebnispädagogik. Von den Ursprüngen bis zur Gegenwart*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fischer, T. (1991). *Bibliographie zur Erlebnispädagogik : eine umfassende Sammlung themenrelevanter Quellen unter besonderer Berücksichtigung schulpädagogischer Beiträge*. Lüneburg : Verl. Ed. Erlebnispädagogik.
- Fischer, T. (2007). *Bewerten-Orientieren-Erleben: pädagogische Räume, Reflexionen und Erfahrungen*. Aachen: Shaker.
- Fischer, T. & Ziegenspeck, J. W. (2008). *Erlebnispädagogik - Grundlagen des Erfahrungslernens. Erfahrungslernen in der Kontinuität der historischen Erziehungsbewegung*. (2. Auflage). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Förster, B. (2006). *Schulfreiräume – Freiräume für Mädchen und Buben? Eine qualitative Analyse zur geschlechtsspezifischen Schulhofnutzung am Beispiel des Colleges Jean d’Esme auf La Reunion*. Dipl.-Arbeit, Universität Wien.
- Frauenbüro MA 57 (2003). *Leitfaden Gender Mainstreaming*. Wien: Milena.
- Frick, C. (Hrsg.). *Fit Wien-NÖ-Bgld. 2008/09, Bericht 2008/09*. Sprungbrett für Mädchen: 2009.
- Fuchs, B. (Hrsg.). (2001). *1. Wiener Gesundheitsbericht Kurzfassung frauen*. Schriftenreihe: Bd. 4. Magistrat der Stadt Wien MA 57, Magistratsabteilung für Frauenförderung und Koordinierung von Frauenangelegenheiten: Wien.
- Gerdenits, E.V. (2006). *Elternratgeber Berufsorientierung. So unterstützen Sie Jugendliche beim Einstieg in die Arbeitswelt*. Heidelberg: Redline Wirtschaft.
- Gilsdorf, R. & Kistner, G. (2004). *Kooperative Abenteuerspiele 1 – Praxishilfe für Schule, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung*. (13. Auflage). Seelze-Velber: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- Gilsdorf, R. & Kistner, G. (2003). *Kooperative Abenteuerspiele 2 – Praxishilfe für Schule, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung*. (3. Auflage). Seelze-Velber: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- Guszkowska, M. & Rychta, T. (2007). *Achievement motivation and physical fitness of 15-year old girls*. *Physical Education and Sport*, 51, 20-22.

- Habenicht, J. (1997). *Die Gruppe als Lern- und Erfahrungssystem: Die Relevanz soziodynamischer Konzepte (Theorie) für die Inszenierung von Lern- und Erfahrungsprozessen im Bereich Bewegung/Sport*. Dipl.-Arbeit, Universität Wien.
- Hartmann-Tews, I. & Rulofs, B. (Hrsg.).(2006). *Handbuch Sport und Geschlecht*. Schorndorf: Hofmann.
- Heckmair, B. & Michl, W. (2008). *Erleben und Lernen: Einführung in die Erlebnispädagogik* (6. Auflage). München: Reinhardt, Ernst.
- Heckmair, B., Michl, W. & Walser, F. (1995). *Die Wiederentdeckung der Wirklichkeit*. Alling: Sandmann.
- Herrmann, M. (1995). *Erlebnisorientierte Mädchenarbeit*. München: Fachhochschulschrift Sandmann.
- Hufenus, H.P. (2001). *Handbuch für Outdoor Guides. Theorie und Praxis der Outdoorleitung*. Augsburg: ZIEL – Zentrum für interdisziplinäres erfahrungsorientiertes Lernen GmbH.
- Killingseder, C. (2007). *What will I be? Freunde Treffen – Alpenvereinsjugend [magazin]*, März, 14.
- Klippert, H. (2000). *Teamentwicklung im Klassenraum. Übungsbausteine für den Unterricht* (4. Auflage). Beltz Verlag: Weinheim und Basel.
- Kölsch, M. (Hrsg.). (1995). *Wege moderner Erlebnispädagogik*. München: Sandmann.
- König, S. & König, A. (2005). *Outdoor – Teamtrainings. Von der Gruppe zum Hochleistungsteam*. (2. überarbeit. Aufl.) Augsburg: ZIEL – Zentrum für interdisziplinäres Lernen GmbH.
- Krafeld, F.J. (2000). *Die überflüssige Jugend der Arbeitsgesellschaft. Eine Herausforderung an die Pädagogik*. Opladen: Leske + Budrich.
- Kraus, L. (1995). Kritische Reflexionen zur erlebnispädagogischen Praxis für Frauen und Mädchen. In H. Kölsch (Hrsg.), *Wege moderner Erlebnispädagogik* (355 S.). München: Sandmann.
- Kröner, S. & Pfister, G. (1992). *Frauen-Räume: Körper und Identität im Sport*. Pfaffenweiler: Centaurus Verlag.
- Lakemann, U. (Hrsg.). (2005). *Wirkungsimpulse von Erlebnispädagogik und Outdoortraining*. Augsburg: ZIEL – Zentrum für interdisziplinäres erfahrungsorientiertes Lernen GmbH.
- Langmaack, B. & Braune-Krickau, M. (2000). *Wie die Gruppe laufen lernt* (7. Auflage). Weinheim: Beltz-Verlag.
- Magistrat der Stadt Wien, MA 57 (1996). *Frauen in Wien – Zahlenspiegel*. Frauenbüro – Magistrat der Stadt Wien: Wien.
- Martini, B. (2002). *Die Bedeutung der Kategorie Geschlecht für den handlungsorientierten Ansatz der Integrativen Outdoor-Aktivitäten. Zur Rekonstruktion von Handeln aus gender-Perspektive im Hinblick auf das Ziel der Gleichstellung von Frauen und Männern, Mädchen und Burschen im Rahmen des Projekts „Gender Mainstreaming und Schulentwicklung von unten“*. Dipl.-Arbeit, Universität Wien.
- Neubauer, O. (2002). *Führen und führen lassen*. (6. Auflage). Stuttgart: Lucius & Lucius.

- Nissen, U. (1998). *Kindheit, Geschlecht und Raum*. München: Weinheim.
- Nissen, U., Keddi, B. & Pfeil, P. (2003). *Berufsfindungsprozesse von Mädchen und jungen Frauen. Erklärungsansätze und empirische Befunde*. Opladen: Leske + Budrich.
- Oerter, R. & Montada, L. (1998). *Entwicklungspsychologie* (8.Auflage). Weinheim: Beltz Psychologie VerlagsUnion.
- Palzkill, B. (Hrsg.). (1991). *Bewegungs(t)räume*. München: Verlag Frauenoffensive.
- Pechtl, W. (1995). *Zwischen Organismus und Organisation. Wegweiser und Modelle für Berater und Führungskräfte*. Linz: Veritas.
- Petring, U. (1995). Frauen als Führungskräfte in der Erlebnispädagogik – eine Illusion? In H. Kölsch (Hrsg.), *Wege moderner Erlebnispädagogik* (355 S.). München: Sandmann.
- Petzold, H. & Frühmann, R. (Hrsg.). (1990). *Modelle der Gruppe in Psychotherapie und psychosozialer Arbeit*. Paderborn: Junfermann.
- Portmann, R. (1999). *Gleich verschieden. Beispiele für eine mädchen- und jungengerechte Koedukation*. Wiesbaden: Universum Verlagsanstalt.
- Rapp, B. (2006). *Outdoor-Training als Methode in der Erwachsenenbildung. Transfer: Vermittlung zwischen Übungssituation und Berufsalltag*. Dipl.-Arbeit, Universität Wien.
- Reiners, A. (1995). *Erlebnis und Pädagogik*. München: Sandmann.
- Renner, H.G. (1998). Fähigkeiten und Fertigkeiten von Leitungspersonen. In H. Altenberger, F.H. Paffrath, M. Rehm, M. Scholz & S. Stenz (Hrsg.), *Erleben lernen - Erleben lehren*. (Tagung Hochschulforum Erlebnispädagogik Augsburg 24. und 25. Oktober 1997, S. 98 – 102). Wißner Verlag: Augsburg.
- Rosenberg, M. B. (2005). *Gewaltfreie Kommunikation. Eine Sprache des Lebens* (6. Auflage). Paderborn: Junfermann.
- Roßmanith, B. (2007). *Handlungs- und erfahrungsorientiertes Lernen in der Erwachsenenbildung am Beispiel Outdoor Aktivitäten*. Dipl.-Arbeit, Universität Wien.
- Schad, G. (1998). Zur „Essenz“ der Erlebnispädagogik. In H. Altenberger, F.H. Paffrath, M. Rehm, M. Scholz & S. Stenz (Hrsg.), *Erleben lernen - Erleben lehren*. (Tagung Hochschulforum Erlebnispädagogik Augsburg 24. und 25. Oktober 1997, S. 98 – 102). Wißner Verlag: Augsburg.
- Schulz von Thun, F. (2006). *Klarkommen mit sich selbst und anderen*. (2. Auflage). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Schulz von Thun, F. (2005). *Miteinander reden 1. Störungen und Klärungen*. (41. Auflage). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Schulz von Thun, F. (2005). *Miteinander reden 2. Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklung*. (25. Auflage). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Schulz von Thun, F. (2005). *Miteinander reden 3. Das „innere“ Team und situationsgerechte Kommunikation*. (14. Auflage). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

- Schwiersch, M. (1995). Wirkt Erlebnispädagogik? Wirkfaktoren und Wirkmodelle in der Erlebnispädagogik. In: Kölsch, H. (Hrsg.): *Wege moderner Erlebnispädagogik*. München: Fachhoch.-Schr. Sandmann, S. 139-183.
- Senninger, T. (2000). *Abenteuer leiten – in Abenteuern lernen*. Münster: Ökotoxia Verlag.
- Simon, G. (1993). *Hintertreppen zum Elfenbeinturm. Höhere Mädchenbildung in Österreich. Anfänge und Entwicklungen*. Wiener Frauenverlag: Wien.
- Slabon-Stangl, S. (1995). Weibliche Erlebensräume – Männliche Erlebnispädagogik. In H. Kölsch (Hrsg.), *Wege moderner Erlebnispädagogik* (355 S.). München: Sandmann.
- Slosar, A. (2007). *Mädchen in der Erlebnispädagogik. Welche Möglichkeiten bietet die Erlebnispädagogik Mädchen, unter Berücksichtigung ihrer Sozialisation, in ihrer Identitätsentwicklung zu unterstützen?* Dipl.-Arbeit, Universität Wien.
- Stein-Hilbers, M. (2000). *Sexuell werden. Sexuelle Sozialisation und Geschlechterverhältnisse*. Opladen: Leske & Budrich.
- Verein Sprungbrett (2002 erstellt). *Berufsorientierung für Mädchen und junge Frauen*. Zwei Folder mit Anregungen für Mädchen von 12 bis 15 Jahren bzw. Mädchen/junge Frauen von 16-19 Jahren. Wien: BMBWK.
- Weiß, O. (1999). *Einführung in die Sportsoziologie*. Wien: WUV – Universitätsverlag.
- Wetterer, A. (2004). Konstruktion von Geschlecht. Reproduktionsweisen der Zweigeschlechtlichkeit. In R. Becker & B. Kortendiek (Hrsg.), *Handbuch Frauen und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie* (S. 223-231). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Witte, M.D. (2002). *Erlebnispädagogik: Transfer und Wirksamkeit. Möglichkeiten und Grenzen des erlebnis- und handlungsorientierten Erfahrungslernens*. Lüneburg: Verlag Edition Erlebnispädagogik.
- Ziegenspeck, J. (1992). *Erlebnispädagogik. Rückblick – Bestandsaufnahme – Ausblick*. Lüneburg: Verlag „edition ep“.
- Zistler, E. (2008, Juli). *Gender Mainstreaming*. Zugriff am 8. Mai 2009 unter <http://virtuelleschule.bmukk.gv.at/projekte-national/ikt-projekte-visat/itgender/gender-mainstreaming/>

LEBENS LAUF VON JOHANNA SINGER

Persönliche Daten:

Name: Johanna Singer

Geboren: 20.2.1981 in Wiener Neustadt

Schullaufbahn und Studium:

1987-1991 Volksschule in Pernitz/NÖ

1991-1999 Bundesgymnasium Berndorf mit abschließender Matura (Sprachenzweig)

Oktober 2002 Hauptuniversität Wien: Bewegung und Sport in Kombination mit Psychologie und Philosophie (davor Biologie und Pädagogik)

Arbeitserfahrung:

August 1999-März 2000 *European Voluntary Service* in Kiev (Ukraine)

März-Juni 2001 Arbeit im Auftrag des *Zirkus Kaos* an der Vienna International School

Ab März 2001 Ausbildung zur *Spielpädagogin*: Durchführung von Aktivwochen und Kinderferienlagern (Leitungsfunktion) im Ausmaß von 1500 Stunden für die Firma Freiraum

Februar-Juni 2004 *Leitung des Turnunterrichts* für die alternative Privatschule: Freiraumschule Kritzensdorf

Oktober/November/Dezember 2007 *Fachpraktikum* am BG Wieselburg und BG Kollegium Kalksburg

November-Februar 2007 und 2008 *Mädchenberatungsstelle Sprungbrett*: Arbeit als FIT-Botschafterin und Berufsorientierungstrainerin

2001-2008 *Ski- und Snowboardwochen*: BAKIP Ettenreichgasse, HAK Schärding, BG Schulschiff, BG Berndorf, BG Kollegium Kalksburg

Juli 2007 und 2008: *Sportreferentin für die Vokalakademie NÖ* (Kindersingwoche)

Sonstige Ausbildungen und Seminare:

2006-2007 Ausbildung zur *Outdoortrainerin* bei der Firma Freiraum

2003 Ausbildung zur *Trainerin für soziale Kompetenz* (Durchführung von sozialen Kompetenzwochen im Ausmaß von 430 Wochenstunden)