



universität
wien

MASTER THESIS

Titel der Master Thesis / Title of the Master's Thesis

Zusammenhang von sozialer Sicherheit und Lernen in Gruppen (IOA[®] Outdoorprojekten)

Betrachtet anhand des RANGDYNAMISCHEN MODELLS von Raoul Schindler
und den Grundlagen der BINDUNGSTHEORIE nach John Bowlby & Mary Ainsworth

verfasst von / submitted by

Markus Gutmann

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfillment of the requirements for the degree of
Master of Science (Outdoor Training and Development) (MSc)

Wien, 2018 / Vienna 2018

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
Postgraduate programme code as it appears on
the student record sheet:

A 992 882

Universitätslehrgang lt. Studienblatt /
Postgraduate programme as it appears on
the student record sheet:

Integrative Outdoor-Aktivitäten[®] (MSc)

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Günter Amesberger

Erklärung

„Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst und nur die im Literaturverzeichnis angegebenen Quellen, verwendet habe.

Markus Gutmann

Enzesfeld, im Jänner 2018

Danksagung

Es war ein Abenteuer für mich, diese Arbeit zu schreiben! Ich danke jenen Personen, die mich unterstützt und mit mir ihre Zeit und Gedanken geteilt haben.

Ich freue mich über all jene Menschen, die ich während der letzten sieben Jahre im Rahmen der Erstellung meiner Masterthesis kennengelernt habe. Danke für diese gute Zeit!

Und ein Dank all jenen Menschen, die sich Zeit nehmen, diese Seiten zu lesen, zu hinterfragen und so eine Weiterentwicklung dieser Ideen ermöglichen.

Zusammenfassung

Die vorliegende Masterarbeit unterstreicht die Brisanz und Wertigkeit sozialer Sicherheit am Sektor des Bildungsbereiches. Sie weist auf Chancen hin, Menschen im Rahmen von Outdoortrainings auf persönlicher und gruppaler Ebene Möglichkeiten zu bieten, eigene Arbeitshaltungen und eigenes Lernverhalten zu reflektieren, weiterzuentwickeln. Wirkungszusammenhänge von Interventionen und Lernerfahrungen beteiligter Personen werden beschrieben. Die Fachtermini „soziale Sicherheit“, „soziales Lernen“ und der Begriff „Gruppe“ werden im theoretischen Teil der Arbeit definiert, sowie Theorien zum handlungsorientierten Lernen ausführlich dargestellt. Der Fokus dieser Forschung gilt den Auswirkungen von sozialer Sicherheit im Rahmen von Outdoorprojekten auf lernende Menschen. Zielsetzung ist es, aus Erkenntnissen der Forschungsarbeit positive Konsequenzen für zukünftige Trainingssituationen zu erfassen, diese praxisnah abzubilden und zur Diskussion zu stellen. Ein sinnstiftender Theorie- und Praxistransfer durch die systematische Erkenntnisgewinnung, ist angestrebt.

Anhand zwölf leitfadengestützter Interviews werden Entstehung und Auswirkungen sozialer Sicherheit erhoben, analysiert, ausgewertet und in Ergebnissen beschrieben. In der vorliegenden Arbeit findet die qualitative Inhaltsanalyse Anwendung. Über die Bildung von Kategorien und Aspekten und darauffolgender Auswertung des Interviewmaterials werden Antworten auf die Forschungsfrage bzgl. des Zusammenhangs von sozialer Sicherheit und Lernen beschrieben. Für die Datenauswertung werden die Kategorien induktiv abgeleitet. Zentrale Erkenntnisse liefert dabei das Erfahrungswissen der befragten Menschen. Ihre subjektive Sichtweise schafft Verständnis und liefert Einsichten hinsichtlich des Phänomens sozialer Sicherheit.

Der Autor gibt in dieser Arbeit Empfehlungen ab, die Voraussetzungen schaffen, um soziale Sicherheit herzustellen und somit Menschen langfristig interessiert und offen für neue Lernsituationen zu machen.

Abstract

This master thesis emphasizes the explosive power and relevance of social safety in the educational sector. It points out possibilities to enable people to reflect their individual work ethic and learning behaviour within the framework of outdoor trainings. Causal relationships between interventions and the behaviour of participants are described. In the theoretical part of the paper, the technical terms “The feeling of social safety“, „social learning“ and the term „group“ are defined and theories on experiential learning are outlined in detail. The focus of this paper is on the effect which feeling socially secure in a training context has on learning persons in outdoor projects. This paper aims to take appropriate steps in further training situations following from the results and implications of the research undertaken. Therefore results are portrayed in a practically relevant way and are open to discussion. I aim at a meaningful exchange between theory and practice with the help of systematic gain of knowledge.

Twelve guided interviews were conducted to document, analyse, and evaluate how a feeling of safety in the social context of a training is created and which effects it has on the outcome. The research method used is qualitative content analysis. By forming categories and aspects the interview material can be interpreted to prove hypothesis concerning the relationship between feeling socially safe and learning. For data evaluation the categories were inductive derived. The practical knowledge of the interviews gives rise to the central findings of this research. Their subjective point of view creates an understanding of the phenomenon of social safety and provides important insights into how it works.

With this paper I make recommendations on how set the scene to create a feeling of social safety in order to keep people interested in and open for new learning situations.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	8
1.1	Problemstellung und Forschungsfrage.....	9
1.1.1	Problemdruck der Arbeit	10
1.1.2	Methodischer Zugang und Aufbau der Arbeit.....	11
2	Theoretische Modelle	12
2.1	Das rangdynamische Modell von Schindler	12
2.1.1	Begriffsdefinition Gruppe, Organisationsstufen und Positionen.....	12
2.1.2	Lernen im Widerstand als besondere Ausdrucksform sozialer Sicherheit	15
2.1.3	Unterscheidungen und Abstufungen nach Schindler.....	16
2.1.4	Abweichungen	17
2.1.5	Widerstand gegen das WAS und das WIE.....	19
2.2	Begegnung als Erfordernis sozialer Sicherheit.....	20
2.3	Bindungstheorie nach Bowlby und Ainsworth	21
2.4	Modelle sozialen Lernens	25
2.5	Betrachtungen zur Handlungsorientierung	28
2.5.1	Das Konzept der IOA®	28
2.5.2	Ziel- und aufgabenorientierter Ansatz von Waldefried Pechtl.....	31
2.5.3	Ansatz von Bernhard Schlink.....	32
3	Empirie.....	33
3.1	Das qualitative Interview	34
3.1.1	Die leitfadengesteuerte Interviewführung.....	34
3.1.2	Empirisches Forschungsfeld.....	37
3.1.3	Qualitative Inhaltsanalyse als Auswertungsmethode	39
3.2	Ergebnisse der empirischen Forschung.....	42
3.2.1	Kategorie 1, Soziale Sicherheit	42
3.2.2	Kategorie 2, Soziales Lernen.....	47
3.2.3	Kategorie 3, Zusammenhang Übungssituation und Zielerreichung	50
3.3	Zusammenfassung und Interpretation der Resultate.....	56

3.3.1	Kategorie 1, Soziale Sicherheit.....	56
3.3.2	Kategorie 2, Soziales Lernen.....	57
3.3.3	Kategorie 3, Zusammenhang Übungssituation und Zielerreichung	60
4	Beantwortung der Leitfrage zur Forschung.....	62
4.1	Wie konstituiert sich soziale Sicherheit in den fünf beforschten Trainings?	63
4.2	Definition sozialer Sicherheit.....	65
4.3	Abschließende Bemerkung.....	66
5	Literaturliste	67
6	Abkürzungsverzeichnis	73
7	Abbildungsverzeichnis	73
8	Tabellenverzeichnis	74
9	Anhang	75
9.1	Anhänge zur Theoriebildung und Arbeitsmethoden	75
9.1.1	Design und Architektur der beforschten IOA Trainings	75
9.1.2	Übungsbeschreibung Fliegen mit Theorieverbindungen	76
9.1.3	Übungsbeschreibung SEILWEG.....	78
9.1.4	Der freie Mensch	79
9.1.5	Informationen an Schulen, in denen Interviews stattfinden	80
9.1.6	Der Interviewleitfaden	81
9.2	Anhänge zur Empirie	84
9.2.1	Formative Reliabilitätsprüfung auf Ebene der Kategorien	84
9.2.2	Reliabilitätsprüfung der Aspekte	88
9.2.3	Gesamttabelle zur Ansicht der gebildeten Untersuchungsinhalte.....	90

1 Einleitung

Diese wissenschaftliche Arbeit beschreibt Trainingssituationen von Outdoortrainings im Schulbereich nach dem handlungsorientierten Konzept der IOA[®]. Augenmerk liegt darauf, Jugendlichen eine gute Ausgangslage zur Zusammenarbeit im Schulalltag zu sichern. Es soll die Gemeinschaft der Klasse gestärkt werden, wodurch sich die Schüler*innen eine gute Basis für individuelles und auch gemeinsames Lernen schaffen.

Spannungen im Klassenverband werden oft eingangs bei der Auftragsklärung als lernhinderlich beschrieben. Hinderlich für Lehrer*Innen, die ihre Arbeit dadurch als erschwert beschreiben, „nicht so gerne in solchen Klassen“ unterrichten. Auch Jugendliche beschreiben Probleme mit Mitschüler*Innen als hinderlich und unangenehm. Lernen wird von ihnen als erschwert beschrieben (Beames & Atencio, 2008, S99-112).

Diese Untersuchung geht der Frage nach, wie weit das „Wohlfühlen“ der Jugendlichen in der Schule mit der Möglichkeit zu lernen verbunden ist. Dieses allgemeine „Wohlfühlen“ wird in dieser Masterthesis als „soziale Sicherheit“ ausdifferenziert. Dieser Begriff soll im Zuge der Forschung definiert, eben genau beschrieben werden.

Ein weiter und dennoch gut beschriebener Rahmen ist gesteckt, der eine Auseinandersetzung mit Inhalten, vermuteten Wirkungen der sozialen Sicherheit und den dadurch entstehenden Lernchancen in Gruppen ermöglicht. Eine schrittweise Annäherung zum Thema geschieht, um so Antwort auf gestellte Fragen zu geben. Drei Begriffe sind für diese Arbeit besonders bedeutend. „Gruppe“, „Lernen“ und „Soziale Sicherheit“. Der Begriff „Gruppe“ wird durch Arbeiten von Raoul Schindler beschrieben. „Lernen“ ist i.w.S. durch persönliche Erfahrungen besetzt und wird somit von Menschen unterschiedlich interpretiert und bewertet. Das ist bedeutend und in der Wirklichkeit befragter und betroffener Personen somit richtig und wichtig. Fachliche Orientierung zur Beschreibung von Sicherheitsansprüchen und der sich daraus entwickelnden Neugier Neues zu erkunden, zu entdecken, eigene Grenzen verlegen zu lernen geschieht anhand der Schriften zur Bindungstheorie, wie sie von Ainsworth und Bowlby belegt wurde. „Soziale Sicherheit“ ist ein kontextbezogener Begriff und beschreibt in diesem Zusammenhang positive Ausprägungen persönlicher Lernerfahrungen und soll durch diese Arbeit genau beschrieben werden. Alle drei Begriffe bilden Ausgangspunkt und auch Ziel dieser Schrift, schaffen somit ein Spannungsfeld, in dem Denken und Handeln gelingen soll.

Anspruch dieser Arbeit ist es, Aussagen die zur Beantwortung der Forschungsfrage führen zu belegen, zu prüfen, Zusammenhänge nachzuweisen, umso Themenbereichen die in der Theorie und Empirie erarbeitet werden grundsätzlich und sinnerfassend zu beschreiben.

1.1 Problemstellung und Forschungsfrage

Mit Lernen in unterschiedlich wirkenden sozialen Bedingungen oder auch der Forderung Neues zu entwickeln, werden Menschen immer wieder konfrontiert. Dieses Thema betrifft sowohl Gruppen wie auch Einzelpersonen (Hovelynck, 2001 S. 53-57). Gelerntes kann plötzlich zu wirken beginnen oder über eine absehbare Zeit entwickelt und umgesetzt werden. Lerninhalte, die innerhalb eines bestimmten Zeitfensters zu wirken beginnen, werden als Veränderungsprozesse beschrieben. Gruppen befinden sich ständig in solchen Prozessen. Nicht um ständig neu zu werden, sondern auch, um die Qualität der täglichen Arbeitsleistung zu halten. Solches Lernen hat mit Menschen und ihren bedeutsamen Umwelten zu tun. Lernsituationen erzeugen Spannungsfelder, in denen Menschen einen Weg gehen, durch den sie sich vom Vertrauten zum Neuen bewegen, das Alte verlassen, um Neues zu lernen, wo Altes gewürdigt oder verstoßen wird, Neues geliebt oder gefürchtet wird, wo Jugendlichen nichts mit ihrer Zeit anzufangen wissen oder ihnen diese fehlt, um neben der Schulzeit ihre Kindheit zu (er)leben. (Wagenhofer, 2013, S.68)

Neues kommt durch das Tun von Menschen in die Welt. Lernen ist das Begreifen von Wirklichkeiten und deren Zusammenhängen und bestätigt sich durch ein persönliches „damit Tun“ in der Welt. Für solche Lernschritte gibt es unterschiedlichste Gründe. Ein Arbeitsteam findet sich völlig neu zusammen und beginnt gemeinsame Arbeit, ein Teammitglied verlässt das Team oder ein neues Teammitglied kommt zum Team dazu. Solche Veränderungen lösen in Gruppen Bewegung aus. Gruppen können aber auch von den Teilnehmer*innen her stabil bleiben und sich in ihren gemeinsamen Aufgaben neu ausrichten. Zu solch einer Situation kreiert eine Schüler*innenklasse im Rahmen eines zweitägigen IOA® Outdoortrainings den Leitspruch. „Erfolgreich ist, wer umsetzt.“ Hier war klar, der neue Auftrag, nämlich ein gemeinsames Klassenprojekt für eine andere Schule zu gestalten, kam von außen, die Schüler*innen hatte zu reagieren. Das „wie“ wurde unter Einbeziehung aller Schüler*innen erarbeitet. Bei diesem Veränderungsprozess werden bereits gemeinsam gelernte, in diesem Fall bereits getroffene Arbeitsvereinbarungen angewendet, durch Handeln zum Thema „abgebaut“ und somit verinnerlicht. Solches Handlungslernen beschreibt Felix von Cube als den evolutionären Sinn von Lernen, indem ein Zugewinn an Sicherheit entsteht. Felix von Cube beschreibt dies wie folgt: *„Es soll Zeit vorhanden sein, Gelerntes zu reflektieren und zu hinterfragen. Dadurch wird die Fähigkeit, selbst neue Erkenntnisse zu erarbeiten in den Vordergrund gestellt. (...) Gelernte Information muss subjektiv, durch Einbindung in die real existierende Lebenswelt des Lernenden durch ihn selbst wieder abgebaut werden. Passiert das nicht, wird Gelerntes nur aufgebaut, katalogisiert und wieder vergessen.“* (Cube, 2000, S.67)

In der Praxis hat die Klassengemeinschaft bereits beschlossene Arbeitsvereinbarungen an einer neuen Aufgabe erprobt und neue Arbeitsinhalte integriert. Dies alles in einem Rahmen, wo soziale Sicherheit durch die Gruppe und die Gruppenleiterin hergestellt wurde. In dieser Arbeit wird der Frage nachgegangen, welche Bedeutung soziale Sicherheit für das Lernen in Gruppen hat.

Über die gesamte Länge dieser Arbeit passiert zum Thema Soziales Lernen im Rahmen sozialer Sicherheit eine Annäherung.

Welche Voraussetzungen, bezogen auf Individuum und Gruppe braucht es, um soziale Sicherheit herzustellen?

Welche Bedeutung hat soziale Sicherheit für das Lernen von Personen und Gruppen?

Alle Untersuchungen und Befragungen gehen von Settings aus, in denen Gruppen bei der Durcharbeitung von Themen mittels handlungs- und prozessorientierten Lernens nach dem Konzept der IOA[®] begleitet werden.

1.1.1 Problemdruck der Arbeit

Im Bewusstsein, dass diese Arbeit einen Mosaikstein in der Erforschung der Lernmöglichkeiten und des Lernverhaltens von Menschen liefert, werden Zusammenhänge der beobachteten Praxis und theoretische Inhalte verbunden. Der Begriff „soziale Sicherheit“ wird beschreiben, da dieser in der wissenschaftlichen Diskussion nicht einheitlich definiert ist. Die Begriffe soziale Sicherheit und die verschiedenen Modell sozialen Lernens sind kaum miteinander in Verbindung gebracht. Aufgrund dieses dargestellten Forschungsdefizits wird in der vorliegenden Masterthesis der Zusammenhang von *sozialer Sicherheit und soziales Lernen* in Gruppen erforscht. Ausgangspunkte bilden dazu zwei Annahmen: Es besteht ein Zusammenhang zwischen sozialer Sicherheit und Lernen.

Soziale Sicherheit wirkt sich auf das Lernverhalten von Gruppen und Einzelpersonen positiv aus.

Die konkreten Forschungsfragen lautet daher:

Was sind die Bedingungen für das Entstehen, Wirken und Bestehen von sozialer Sicherheit in Gruppen (IOA[®] Trainings)? Zusammenhänge von sozialer Sicherheit und Lernen in Gruppen werden anhand von Übungen beschrieben.

Wie kann der Prozess der Entstehung und der Beibehaltung sozialer Sicherheit in Gruppen (IOA[®] Trainings) unterstützt werden? Unter der Annahme, dass bestimmte Übungen bestimmte Ergebnisse fördern, soll die Erreichbarkeit eines Ziels durch den Einsatz einer Übung abgesichert werden können.

1.1.2 Methodischer Zugang und Aufbau der Arbeit

Diese Arbeit wird qualitativ erarbeitet, da die beschriebene Fragestellung zur sozialen Sicherheit noch nicht stark erforscht ist und die Thematik primär eine qualitative Arbeit zulässt. An zwei Schulen werden mit zweiten und dritten Klassen Outdoortrainings durchgeführt. Die Mädchen und Burschen sind im Alter zwischen 13 und 16 Jahren.

Eine inhaltliche Trainingsdokumentation, Design und Architektur der beiden Angebote ist im Anhang dieser Arbeit zu finden.

Im Anschluss an die Trainings werden mit einem zeitlichen Abstand von sechs bis neun Wochen zwölf Leitfadeninterviews durchgeführt.

Die Auswertung der Interviews geschieht mittels der qualitativen Inhaltsanalyse, unter Verwendung der induktiven Methode nach Mayring (Mayring, 2000), wo vom Einzelfall auf die Allgemeinheit geschlossen wird. Analyseaspekte werden aus dem Material heraus entwickelt. So werden schrittweise durch die im Interview getätigten Aussagen der Jugendlichen, die genauen Inhalte der Untersuchung, Kategorien genannt, bestimmt. Die in sich selbst dokumentierte Auswertung der transkribierten Interviews, ermöglicht schlussendlich die gegliederte Untersuchung der Interviews und einen abschließenden, nochmalig kompletten Durchgang aller Interviews.

Die Zusammenschau der Ergebnisse beinhaltet die Beantwortung der Forschungsfrage und die Darlegung einer Definition des Begriffs sozialer Sicherheit.

2 Theoretische Modelle

In diesem Kapitel werden unterschiedliche Ansätze und Konzeptionen vorgestellt, die einen Handlungsrahmen für die Entstehung und das Pflegen von sozialer Sicherheit beschreiben. Auch geschieht die wichtige Beschreibung des Kontextes, auf den sich die Arbeit inhaltlich bezieht.

2.1 Das rangdynamische Modell von Schindler

Im rangdynamischen Modell von Schindler (Schindler, 1992a, S.107-113) wird das Vokabular der Gruppenorganisation und der dabei entstehenden Dynamik beschrieben. Dieses Modell wird im Rahmen der Forschung benötigt, um Beziehungen, gelebte wie auch gedachte, in Interviewsituationen beschreibbar zu machen. Rangdynamik ist ein ständiger Prozess, der das Beziehungsgeflecht in Gruppen beschreibbar macht. Schindler gelingt es, durch dieses Modell, Machtverhältnisse in Gruppen zu beschreiben, Wirkungen von Einzelpersonen auf die Gruppe und auch umgekehrt in Abläufen die sich in Regelmäßigkeiten zeigen festzumachen. Aus diesen Beschreibungen heraus erklärt Schindler den Begriff „Gruppe“, macht Beziehungen der Mitglieder in dieser zueinander beschreibbar. Dieses Modell bildet eines von mehreren zentralen Theorien der Gruppendynamik. Die Lehre dieses Modells hat sich in vielen Ausbildungszweigen etabliert, wird auch aus diesem Grund für diese Arbeit herangezogen, da somit von einem grundlegenden gemeinsamen Verständnis ausgegangen werden kann.

2.1.1 Begriffsdefinition Gruppe, Organisationsstufen und Positionen

Menschen werden aufgrund ihrer ausgewählten Arbeits- oder Ausbildungssituation Mitglieder von Unterrichtsklassen oder Abteilungen. In dieser Arbeit werden Jugendgruppen beforscht, die im institutionellen Rahmen einer Regelschule Unterrichtsklassen zugeteilt sind. Diese Zuordnung auf systemisch- organisationaler Eben wird nach Überwindung der völligen Unstrukturiertheit erkannt und Zugehörigkeit wird dadurch beschrieben, dass es eben auch Menschen gibt, die diesem Kriterium nicht entsprechen und somit nicht Mitglieder sind. Wie sich nun Menschen über diese basale strukturelle Zugehörigkeit hinaus zu einer

Gemeinschaft entwickeln, wo Mitglieder zueinander Bindungen aufbauen, beschreibt Schindler durch vier, sich aufeinander beziehende und aufbauende Organisationsstufen.

Von der „Unorganisierten Menge“ über die „Wir-Beziehung“ zur Bildung einer Gruppe, um danach als Institution sich zu fixieren, denn die vierte und letzte Organisationsstufe reduziert Merkmale der Gruppe auf äußere Zeichen der Hierarchie oder Regeln. Freie, chaotisch-kreative Dynamiken der Gruppe werden gebunden und eine von Mitgliederzahlen unabhängige Überschaubarkeit entsteht. Institutionen „alter Art“ streben nach voller Fixierung der Dynamik, Institutionen „neuer Art“ nach einem Spielraum in Anpassung an eine sich verändernde Umwelt. (Schindler, 1992a, S.107)

In dieser Arbeit erhalten die Organisationsstufen der Gruppe besondere Bedeutung. Verbindet sich dieses Vier-Schritte-Modell Schindlers doch auch besonders gut mit dem beschriebenen Merkmal „Organisation“ der Bindungstheorie. Denn das anfängliche Bindungsverhalten ist einfach strukturiert und entwickelt sich hin zu einem komplexen Verhaltenssystem, das sich in Vorstellungsmodellen der Umwelt und der eigenen Person organisiert. (Bowlby, 1959) Anfängliches Bindungsverhalten beschreibt Schindler analog gedacht auf gruppaler Ebene als Menge, wo Menschen noch unorganisiert beisammen sind. Hier passiert Kommunikation durch Interesse und auch durch Abwehr dieser Interessen am anderen, wobei die Komplexität der Situation nicht aufgelöst werden kann. Gruppenmitglieder erleben so Angst und fühlen sich der Mehrheit der Gruppe ausgesetzt. Durch einen Zugewinn an Orientierung entwickeln sich Wir-Beziehungen, die eine Grenzziehung nach außen zur Umwelt, aber noch keine Struktur nach innen bilden. Der beschriebene Zugewinn an Orientierung passiert durch eine gemeinsame Themenfindung, wodurch die Komplexität reduziert wird. Nach dieser Organisationsstufe beginnt die Phase der Gruppe, Gruppe meint das Aufnehmen einer gemeinsamen Handlungsbewegung, gekennzeichnet durch Anerkennung einer Schwerpunktsetzung nach außen, (Gegner, Ziel der Machtentfaltung) und einer Rangordnung nach innen. Die optimale Gruppengröße liegt zwischen drei bis sieben Personen¹. (1992, S.109)

Beziehungen der Personen, die verschiedene Positionen innerhalb der Gruppe einnehmen, beschreibt Schindler als Rangordnung, durch die sich innere Motivationsregeln der Gruppe ergeben. Schindler beschreibt nur einen Umstand als „wirkliches“ Problem der Gruppe, nämlich wenn Omega (Ω) die Gruppe verlässt. Schindler begründet dies durch die Aussage, dass in jeder Gruppe, alle Positionen immer besetzt sind. Die Position des Omegas beschreibt die Gegenrichtung der Position Alpha in Ausrichtung auf das gegenüber

¹ Die optimale Gruppengröße liegt zwischen drei bis sieben Personen. Da nimmt jeder alle persönlich wahr, wenn einer fehlt, ist es allen bewusst. Wird die Teilnehmerzahl größer, so nimmt die Überschaubarkeit ab. Wir merken das nicht gleich, aber ab $3 \times 7 = 21$ Teilnehmern wird es deutlich, dass die Struktur sich verändert, ab $7 \times 7 = 49$ Teilnehmern ist es unvermeidlich eine Großgruppenstruktur. Schindler R. (1992). Gruppenanalyse 2'92 Artikel „Die Bedeutung der Rangdynamik für die pubertäre Entwicklung“ S. 109

der Gruppe, Omega bildet somit den Abschluss und das Symbol der möglichen Kehrtwendung, also der Ambivalenz der Gruppe. (Schindler, 1992, S.108) Schindler beschreibt Rangdynamiken im gesunden Zustand eben als dynamisch, beweglich. Kommt es nun zu Fixierungen der Positionen und dadurch zur Erstarrung der Gruppe, kann es geschehen, dass die Position des Omegas im Sinne des Übertragungsphänomens als Problemquelle, Sündenbock stigmatisiert wird und von der Gruppe als gefährdend erlebt wird und ausgestoßen wird. Diese Ausstoßungstendenz von Gruppen hinterlässt eine Lücke, die unweigerlich wieder zu füllen ist. Sie wird von der Person gefüllt, die tendenziell die nächste ist, die sich von der Gruppenrichtung in Bezug auf das gegenüber entfernt hat. Diesen Verlust eines Gruppenmitgliedes, der aus der Erstarrung der Gruppendynamik entsteht, wird als einziges „Wirkliches“ Problem beschrieben, denn alle anderen Bewegungen beschreiben die Beweglichkeit einer Gruppen, die Entwicklungsrichtungen widerspiegeln, erkennbar und deutbar machen.

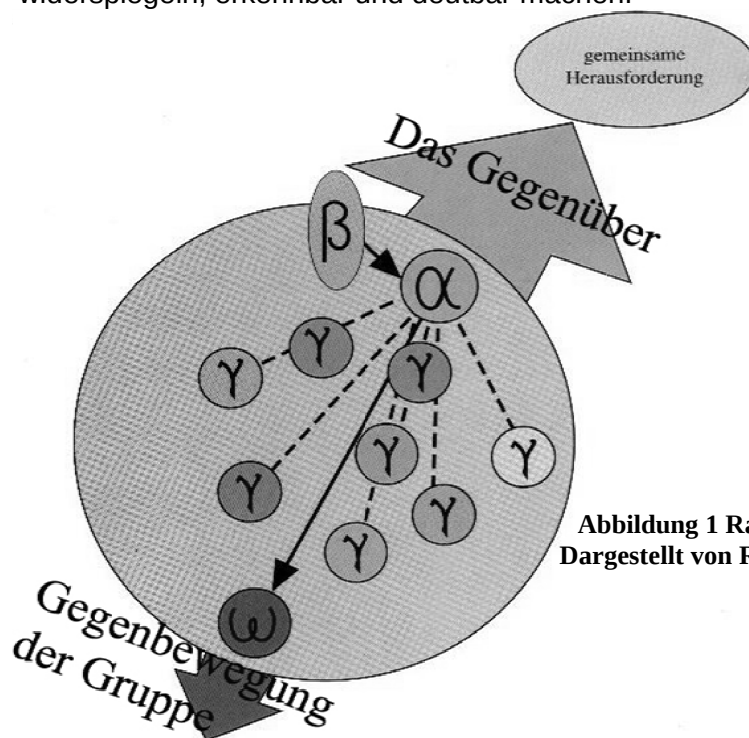


Abbildung 1 Rangdynamisches Modell nach Schindler R. Dargestellt von Röck-Svoboda W. ergänzt durch Gutmann

Die Abbildung zeigt eine Gruppe mit ihren Mitgliedern, die sich entsprechend ihrer Position auf eine gemeinsame Herausforderung, das Gegenüber, positionieren. Positionen können auf Basis hierarchischer Strukturen vorgegeben, oder von Personen mit dem Einverständnis der Gruppe eingenommen werden. Diese Positionen werden durch die Haltung der Gruppe beeinflusst. Dieser Einfluss beschränkt sich in Bildungssystemen nicht nur auf die auszubildende Jugendlichengruppe, sondern alle anwesenden Personen sind Teile dieser Gruppe. (Bruce, Taylor, 1996, S.19-24) Hingewiesen wird hier auf die teilweise unveröffentlichten Vorträge von Schindler, ein Buch von Majce-Egger und die neue Zusammenfassung ausgewählter Schriften von Schindler wo die soziodynamische Grundformel erklärt und vielschichtig besprochen wird. (Schindler, 2016, S.160)

2.1.2 Lernen im Widerstand als besondere Ausdrucksform sozialer Sicherheit

In diesem Kapitel wird das rangdynamische Modell von Schindler genutzt, um Lernprozesse von Einzelpersonen sowie von Gruppen zu beschreiben. Auseinandersetzung mit Arbeitsinhalten, Entscheidungsprozessen und Phasen der Akzeptanz geschehen in Gruppenprozessen meist nicht direkt, sondern beschreiben Abweichungen, wodurch Vermeidungs- und Widerstandsthemen bearbeitbar werden. *„Abweichungen sind immer ein Zeichen für Widerstand. (...) Die Arbeit eines Leiters oder Beraters besteht in hohem Maße aus Widerstandsbearbeitung. Als Impulsgeber, Beweger und Entscheider soll er anderen ermöglichen, Widerstände und Hindernisse zu überwinden.“* (Pechtl, 1995, S.179)

Widerstandsarbeit bedeutet Erwartung der Gruppe ernst zu nehmen und zur Bearbeitung zuzulassen.

Durch die Ausdifferenzierung eigener Erwartungen gewinnen Personen und Gruppen in ihrer Zusammengehörigkeit stark an Identität. Prozesse, bei denen sich Vereinbarungen zur Zusammenarbeit bei Gruppen entwickeln oder auch verändern, benötigen, wie viele Fallanalysen zeigen soziale Konflikte, wo immer wieder Lernen eben am Widerstand gelingt. (Luhmann, 1999).

2.1.3 Unterscheidungen und Abstufungen nach Schindler

Gruppen entwickeln zu Themen, Vorgaben oder inneren Entwicklungen gemeinsame Bewegungen und Gegenbewegungen hin oder weg von diesem Ziel. Jugendliche, wie in dieser Arbeit beschrieben zeigen dieses Gruppenverhalten durch die Einigung auf ein gemeinsames Vorhaben, welches die Gruppe tatsächlich auch realisiert, oder an Hindernissen scheitern und so die gemeinsame Ausrichtung verlieren, bzw. sich einer neuen Ausrichtung zuwenden. Diese Handlungsrichtungen von Gruppen, bewirkt durch die innere Positionierung der Gruppenmitglieder Beweglichkeit und wird als Gruppendynamik beschrieben.

Als Gegenbewegung zur Hauptrichtung auf personaler Ebene steht die Omega-Position. In ihr definiert sich der oder die Letzte, der oder die in der Bewegungsrichtung Zurückbleibende. Zurückbleibend in Bezug auf die Schwerpunktsetzung der Alphaposition und der Gamma-Positionen, die die Handlungsbewegung der Alphaposition durch ihre Resonanz mittragen und so ermöglichen.

Omega repräsentiert wie schon beschrieben die potentielle Gegenbewegung, den Widerstand, die Ohnmacht, die Schwäche der Gruppe. Da die Omegaposition aber doch mitmacht, übernimmt sie die Ambivalenz und Angst der Gruppe (vgl. Abb. 1, S.11) und lebt somit einen bedeutenden und wichtigen Anteil der Gruppe.

Das Ausmaß der Alpha-Bewegung und Omega-Gegenbewegung ist in Unterscheidungen und Abstufungen beschreibbar und von enormer Bedeutung. Als Kriterium der Unterscheidungen und Abstufungen ist die Begründung der Gegenbewegung ausschlaggebend.

Klare und deutliche Erkennbarkeit, Wirkung der gemeinsamen Handlungsbewegung: Zusätzlich von Bedeutung zur Beschreibung der Gruppendynamik ist es, ob eine gemeinsame Handlungsbewegung, gekennzeichnet durch Anerkennung einer Schwerpunktsetzung nach außen, trotz der Gegenbewegung noch weiterhin besteht.

Die auf der Folgeseite angeführte Tabelle beschreibt Unterscheidungen und Abstufungen von Gegenbewegungen, die bezogen auf das Gruppenziel, das Gegenüber der Gruppe zu denken sind.

Stufe	Inhalt	Gegenbewegung richtet sich gegen...
Verweigerung	Eine Person oder mehrere Personen nehmen nicht am Gruppengeschehen teil. Sie verweigern sich grundsätzlich der Teilnahme.	Überwältigung durch Alpha, der gesamten Gruppe
Widerstand	Nimmt am Gruppengeschehen teil, nimmt Bezug auf vereinbarte Arbeitsziele, aber richtet sich gegen diese. Es ist bei genauer Beschäftigung mit Widerstandsthemen meistens eine Unterscheidung zwischen dem gegen „WAS“ oder dem gegen „WIE“ etwas getan wird zu erkennen.	Alpha
Opposition Widerspruch	Ausdruck von Selbständigkeit, die eigene Ziele verfolgt. Personen in der Beta-Position, die andere Gruppenziele verfolgen und dadurch die Handlungsmöglichkeiten der Gruppe und Einzelpersonen vergrößern. Diese Personen bilden das Realitätsprinzip der Gruppe ab. Sie sind im Gegensatz zur Alphaposition von der Handlungsbewegung unabhängig.	Alpha, die Gammas

Tabelle 1: Unterscheidung und Abstufung von Gegenbewegungen, eigene Darstellung.

2.1.4 Abweichungen

„Durch Ziele sollen Menschen nicht in eine bestimmte Richtung „gebracht“ werden, sondern diese Ziele sollen über die Verdeutlichung des Bestehenden einen Raum für Entwicklung und Erneuerung öffnen.“ „Ziele sollen Menschen nicht ausrichten“, in Bezug auf diese Untersuchung soll „Unterricht nicht richten“.

Ziele, Vereinbarungen oder Themen geben die Hauptbewegung, das „Gegenüber“ der Gruppe an. Werden diese nicht eingehalten, sind von Teilnehmer*Innen oder Trainer*Innen Abweichungen benennbar. Abweichungen sind in diese Weise zu betrachten, ob und wie weit sie wirken, ohne das Gruppenziel zu zerstören. Oft sind diese Abweichungen Ausdruck einer integrativen Leistung der Gruppe. Durch diese Abweichung, wird ein Stück auch „das Andere“, „das Böse“ in die Gruppe integriert, ohne gleich zu zerfallen und sich als mangelhaft zu erleben. Abweichungen schaffen Sicherheiten, oder sie erzeugen Angst.

Verschiedene mögliche Sichtweisen sollen nun das Trainer*innen-Lehrer*innen-Leitungsempfinden und das Gruppenempfinden aufzeigen.

Abweichungen der Gruppe	Leitungssicht	Gruppensicht
Großteil der Gruppe will an einer Übung nicht teilnehmen	angstvoll	lustvoll
Leitung kündigt eine neue Vorgangsweise bei der Dienstplan-/Stundenplanerstellung an.	positiv, überzeugt	abwartend
Für ein Outdoortraining wird der gewohnte Arbeitsplatz verlassen	zögerlich	freudig
Ein Jugendlicher wird verprügelt, dies wird zum Thema gemacht.	angespannt	angstvoll
Gruppe verweigert selbständige Arbeit.	verärgert	lustvoll

Tabelle 2 Abweichungen und Sichtweisen, eigene Darstellung.

Sind Abweichungen als eine Form des Widerstandes zu sehen, gibt es einen Themenbezug. Solche Abweichungen geben Gruppen oft Lebendigkeit und motivieren zur Weiterarbeit, da persönliche und gemeinschaftliche Freiheiten im Arbeitsauftrag erlebt werden. Die Gruppe hat ihren Weg zum Ziel gewählt und dabei vielleicht einen Wegweiser ausgelassen.

Und wer hat recht, welcher Weg der richtige ist? *Recht zu haben bedeutet Abschluss. Recht haben ist oft das Ende des Denkens.* (Frei zitiert aus einem Gespräch mit Fliedl R., 2015) Dieses Zitat verleiht der Tatsache Wichtigkeit, Gruppen die in ihrem Entwicklungsprozess Widerstandsthemen bewältigen Mut zu machen, diesen Themen Raum zu geben im Wissen, dass voreilige Lösungen und Entscheidungen dem gemeinsamen Denken eine Ende setzen und dynamisch Gruppenleben unterbrochen wird. So eine Haltung führt hin zur Bearbeitung der Forschungsfrage, indem Situationen beschrieben werden, ohne gleich den Anspruch zu erheben, sie zu verändern. Dieser Zeitgewinn macht Reflexion, das gemeinsame rückbezügliche Denken möglich, um Chancen und Fallen erkannter Verhaltensmuster zu erkennen.

2.1.5 Widerstand gegen das WAS und das WIE

Wie schon in Tabelle 1 beschrieben, richtet sich Widerstand von Gruppen oder Einzelpersonen thematisch gegen das „WAS“ gerade getan wird, oder getan werden sollt, oder gegen das „WIE“ diese Aufgabe zu erledigen ist. Im Rahmen dieses Widerstandes sind sich alle Gruppenmitglieder jedoch immer einig, grundsätzlich zum gestellten Thema gemeinsam arbeiten zu wollen.

Widerstand gegen das „WAS“ fordert einen Grundsatzentscheid in welche Richtung die Gruppe ihre Arbeitsbewegung beginnt. Wird gegen das „WIE“ Widerstand gezeigt, geht es darum, Möglichkeiten der Arbeitsweise zu nennen und zu vereinbaren.

Widerstand ist eine besondere Form des Miteinanders. Er ist eine kräftige und lebendige Arbeitshaltung. Pohlen M. beschreibt Widerstand einzelner Personen gegenüber der Gruppe als einen positiven Beweis für das Sich-Bewusstwerden einer Person. *„Diese produktive Desintegration, das Bewusstwerden seiner / ihrer Selbst im Widerstand zur Gruppe, ist die Voraussetzung dafür, alleine leben zu können, ohne sich einsam und verlassen zu fühlen. Das heißt, das Ich-Ideal wieder auf sich zu nehmen und nicht in ohnmächtiger Abhängigkeit die Selbst-Bestätigung durch die ständige (Ich-)Verbundenheit mit der Gruppe zu suchen.“* (Pohlen, 1972, S.7)

Widerstand gegen das „WAS“ und das „WIE“ bilden zwei Kriterien, anhand dieser der Interviewleitfaden dieser wissenschaftlichen Arbeit erstellt wurde. Beide Kriterien werden hier nun gegliedert dargestellt und durch Beispiel erklärt.

Kriterium A: Die Gruppe, das Individuum tut nicht das, was gemeinsam vereinbart wurde. Widerstand besteht hier gegen das WAS tun wir gemeinsam. Hintergründe und Beweggründe des Widerstandes gegen das WAS können unterschiedlich angetrieben werden. Widerstand kann Angst vor Veränderung bedeuten, Angst etWAS zu verlieren, nämlich sich selbst.

„Wer sich selbst nicht findet, wird sich in der Gruppe erst recht verlieren.“ (Gutmann, 1995, S.10)

Kriterium B wirkt dann, wenn sich die Gruppe oder das Individuum nicht an Vereinbarungen hält, welche die Art und Weise der Zusammenarbeit beschreiben. Widerstand richtet sich hier gegen das WIE tun wir gemeinsam. Dieser Widerstand richtet sich inhaltlich gegen Arbeitsvereinbarungen, Spielregeln und Handlungsvorgaben von Gruppen, die durch sie selbst beschrieben worden, oder als Vorgaben der Hierarchie Bestand haben.

2.2 Begegnung als Erfordernis sozialer Sicherheit

Dieses Kapitel stellt einen Zusammenhang sozialen Lernens und des dazu nötigen aufeinander Zugehens, der menschlichen Begegnung her. Buber (Buber,1923) hat durch seine Forschungsarbeit begründet, dass sich Menschen durch Begegnungen, für die es Zeit und gegenseitige Bereitschaft benötigt, näher kommen und sich so auch in Zeiten größter Gefahren und kriegerischen Aufeinandertreffens friedvolle Beziehungen schließen lassen.

Buber behandelt in seinem Standardwerk „Ich und Du“ das Verhältnis des Menschen zu seinen Mitmenschen als existentielles, dialogisches Prinzip. „Ich habe keine Lehre, (...) aber ich führe ein Gespräch“ ist eine Aussage von Buber M., welche die Begegnung als zentrale Entwicklungschance des Menschen beschreibt. Sein Text über den freien Menschen² (Buber, 1983, S.57) bietet eine Auslegungsrichtung von sozialer Sicherheit. Die Textstelle „Der freie Mensch“ ist in gekürzter Form im Anhang zu finden. Hier ist kritisch anzumerken, dass Handlungen und Entwicklungen des Menschen als „göttlich vorgezeichnet“ dargestellt werden. Auch ist die Sprache, der sich Buber bedient im Vergleich zur jetzigen Sprache sehr verschieden, wodurch Fehlinterpretationen geschehen können. Deutlich ist aber Bubers Zugeständnis an den Menschen, durch die Begegnung, eigenes und fremdes Leben zu erkennen und als Ergebnis dieser Erkenntnisse dieses eigene und besonders das dadurch gemeinsame Leben zu gestalten.

Der hier abgedruckte Text, findet als Übung im Rahmen von Outdoorprojekte, wo Menschen Raum zum Austausch geboten wird, Verwendung.

„Wenn wir eines Weges gehen und einem Menschen begegnen, der uns entgegenkam und auch eines Wegs ging, kennen wir nur unser Stück, nicht das seine. Das seine nämlich, erleben wir nur in der Begegnung.“ (Buber, 1923, S.72)

Als Vorbild für diese wissenschaftliche Arbeit steht dem Autor auch Martin Bubers Mut. Dieser zeigt sich in seinen Handlungen und Schriften, wo Martin Buber verhärtete, schier unlösbare Konflikte neu zu denken wagt, um Entwicklung einzuleiten. Auch hier stellt er immer die Beziehung, ausgedrückt durch die Begegnung als zentralen Wert dar.

Von täglicher Aktualität hier ein Ausschnitt einer von Martin Buber am 31. Oktober 1929 in Berlin gehaltenen Rede. „Wir haben in Palästina nicht mit den Arabern, sondern neben ihnen gelebt. Das Nebeneinander zweier Völker auf dem gleichen Territorium muss aber, wenn es sich nicht zum Miteinander entfaltet, zum Gegeneinander ausarten. So droht es auch hier zu

² Buber Martin, Ich und Du, Reclams Universal-Bibliothek Nr. 9342 S. 57f Text der vorliegend Ausgabe folgt „Ich und Du“ 11. durchgesehen Auflage 1983 Die Textstelle ist im Anhang nachzulesen!

geschehen. Zum bloßen ‚Neben‘ führt kein Pfad zurück. Aber zum ‚Mit‘ kann, so groß sich auch die Hindernisse aufgetürmt haben, immer noch vorgedrungen werden. Ich weiß nicht, wie lange noch. Ich weiß nur, dass wir, wenn wir dahin nicht gelangen, nicht zu unserm Ziel gelangen werden. (...)“

Passend dazu ein Interviewzitat aus einem Schultraining, wo es bei Schüler*Innen Angst vor Ausgrenzung und auch körperlichen Übergriffen bestand.

I: Was ist für dich wichtig, dass man gut zusammenarbeiten kann?

S: Viel reden. Nicht so laut werden, dass man den anschreit und so. Nicht beleidigen.

I: Was hätte dich dabei unterstützt, dass du das tust, was du eigentlich willst?

S: Freunde um sich haben, da fühlt man sich dann auch sicherer und so.

I: Was hätte dein Bild klarer gemacht? Dass du dich besser auskennst?

S: Vielleicht wenn es ein bisschen stiller ist, dass man dann es besser mitkriegt und so. Dass man genauerinhört. (Interview 12 vom 10.02.2011 - IBHS 8_Klasse 3a M)

2.3 Bindungstheorie nach Bowlby und Ainsworth

Soziales Lernen verlangt wie schon beschrieben Begegnungen mit anderen Menschen. Dies realisieren Kinder und Jugendliche mit enormer Neugier und Offenheit gegenüber neuen Erfahrungen, Prozessen des Lernens. Wesentlicher Faktor für das Lernen ist Freude und Begeisterung.

Es gilt dazu, kognitive und emotionale Ebenen möglichst gleichzeitig zu aktivieren. Je mehr Selbstbewusstsein Menschen haben, hier in Besonderen die Jugendlichen, desto größer ist ihre Handlungsfreiheit in Bezug auf Veränderungen und Lernen. Lernen meint hier nicht die Schulung von angepassten Verhalten, „Wenn ich das tue, dann erreiche ich...“ wo kurzfristige Strategien im Blickpunkt sind, die meist mit Lob und Tadel verbunden werden. Lernen wird hier als eine Haltung beschrieben, die durch eine Verbindung der kognitiven und emotionalen Ebene geschieht, wozu die Jugendlichen eingeladen und ermutigt werden. So entsteht Wissen in einem Lernprozess der den Jugendlichen Beteiligungsrechte eröffnet. Es wird hinterfragt, zugestimmt, gezweifelt und auch dankbar angenommen was geboten wird. Ermöglicht wird dieses Lernen durch die Beziehungen der Kindern untereinander und der Beziehung zur lehrenden Person. Dieses Band der Beziehung (Bowlby, Ainsworth, 1959)

schaft einen Entwicklungsbereich der sowohl Sicherheit und Verbundenheit bietet sowie Freiheit, Loslösung und Ungebundenheit wenn es um Neuorientierung und Veränderung geht. (Crittenden,2017) Dieses folgende Kapitel beleuchtet nun die Grundlagen der Bindungstheorie, verbindet diese hin zum Thema Lernen im Rahmen sozialer Sicherheit als Grundwert der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen.

Den für den Autor zentralen Gedanken, wann und warum Menschen mutig und freudvoll lernen, oder sich ängstlich und schuttsuchend vor Herausforderungen zurückziehen, begründen Bowlby J. und Ainsworth M. in ihrer Bindungstheorie.

Das besondere Band, das Kinder zu besonderen Erwachsenen entwickeln lässt, nennen Bowlby J. und Ainsworth M. Attachment (zu Deutsch Bindung). Die Bindungstheorie beschäftigt sich mit den Wirkungen von Umwelteinflüssen auf die frühkindliche Entwicklung, wobei die Bindung lediglich als ein Teil des komplexen Systems der Beziehung betrachtet wird. (Brisch K.H.(1999). S.35.)

Die Bindungsqualität, wie sie sich in den ersten Lebensmonaten zwischen der primären Bezugsperson und dem Säugling entwickelt, wird als Kontinuum, das sich durch emotionale Erfahrungen zeitlebens in verschiedenste Richtungen entfalten kann, dargestellt. Über die Entwicklung von „inneren Arbeitsmodellen“ wird das Verhalten der Bezugsperson für das Kind vorhersehbar. Dieses Modell ist anpassungsfähig und formt sich mit zunehmender Entwicklung, ab dem 3. Lebensjahr, laut Ainsworth und Bowlby zur stabilen „Bindungsrepräsentation“ aus. Dieses „innere Arbeitsmodell“ und die „Bindungsrepräsentation“ werden mit der Zeit der Entwicklung des Kindes, bis hin ins Erwachsenenalter der eigenen Reflexion zugänglich. Bindung steht somit einer lebenslangen Entwicklung offen, bezieht sich aber auf bereits gemachte Erfahrungen. Diese Erfahrungen sind es, die durch Reflexion ins Bewusstsein des Menschen gehoben werden können.

Hier ein Zitat aus einem Interview, wo eine Schulklasse sich der Herausforderung zu stellen hat, unbegleitete minderjährige Flüchtlinge in die Klassengemeinschaft aufzunehmen, wobei es keine gemeinsame Sprache gibt, mit der sich die Jugendlichen unterhalten können.

Kein Streit, nicht ausgegrenzt sein. Zusammen Probleme besprochen. Auch mit der Klassensprecherin. Das wir so Sachen machen... balancieren und so... Das wir ein Zusammenspiel machen, nicht spalten. Besser die neuen Leute kennenlernen. Und überhaupt mich selber! (Interview 1 vom 18.04.2011 - HLW 2_Klasse 1FGA W)

Diese Arbeit definiert soziale Sicherheit, wozu Ainsworth durch ihre genaue Beschreibung von „Feinfühligkeit“ den Begriff der emotionalen Sicherheit³ Anhaltspunkte liefert. (Brisch K.H., (1999). S.36) Nach Ainsworth entsteht emotionale Sicherheit durch Bindung, die wiederum das Explorationsverhalten ermöglicht. Das Fürsorgeverhalten des Erwachsenen ist dazu im Idealfall komplementär, sich gegenseitig ergänzend, mit dem Explorationsverhalten verbunden. (Grossmann, 2003, S.25) Ist das Bindungsbedürfnis befriedigt, wird bei der Bindungstheorie von emotionaler Sicherheit gesprochen. Diese emotionale Sicherheit ermöglicht es dem Kind, sich von der Bezugsperson zu entfernen, um zu lernen. Bei empfundener Sicherheit, ist das Explorationsverhalten „vorprogrammiert“, es muss nicht erzwungen werden. Initiative und Steuerung für Bindungs- und Explorationsverhalten gehen jeweils vom Kind aus. (Brisch, 1999, S.38f.) Bezogen auf das Setting der Gruppenarbeit in den hier beforschten IOA® Outdoortrainings bedeute dies, dass in einer Situation, in der empfundene Sicherheit herrscht, die Gruppe selbständig zu forschen und somit zu lernen beginnt.

Zitat aus dem Übungsangebot „Brief an ein Mobbingopfer“

Dieses Interview zeigt, dass das Thema Mobbing in der Klasse Unsicherheit und Angst auslöst. Unterschiedliche Verdrängungs- und Vermeidungsarten „Notfallprogramme“ werden von den Jugendlichen aktiviert. Der hauptbetroffene Schüler reagierte mit Rückzug, im Klassenverband gibt es Aggression wie auch Flucht und Erstarrung. Das Interview zeigt, wie nach der Interventionsabfolge (siehe Anhang) im IOA Training die Jugendlichen wieder Mut und Zuversicht schöpften, mit dem Thema und dem Jugendlichen (als Repräsentant des Themas) und sich selbst in Kontakt treten. Begegnung findet wieder statt.

I: Was hat dir da geholfen, dass du lernen konntest?

S: Dass man niemanden ausschließen soll nur wegen seinem Aussehen. Dass jeder gleichberechtigt ist.

I: Was hast du in diese Übung nützen können, um etwas zu lernen.

³ Definition emotionale Sicherheit, wie sie in der Bindungstheorie, abgeleitet von der Beschreibung von Feinfühligkeit durch Mary Ainsworth (Brisch K.H. (1999). S.36) verwendet wird.

- Signale des Kindes werden wahrgenommen und richtig interpretiert.
- Diese Signale werden prompt und auch angemessen befriedigt.
- Das Verhalten der Bezugsperson ist für das Kind vorhersehbar, logisch, zusammenhängend, beständig und widerspruchsfrei.

Definition erweitert durch die Schutzfaktorenanalyse bei der Bindungsentwicklung.

- Synchronizität - „Gleichzeitigkeit“, mit gleicher Geschwindigkeit ablaufend.
- Reziprozität, die Gegen- Wechselseitigkeit. Bezogen auf gegenseitige Abhängigkeiten. Durch diese Gegenseitigkeit entsteht Beziehung und gegenseitiges Vertrauen.
- Rhythmizität, die Gleichmäßigkeit, regelmäßige Wiederkehr von Abläufen und Vorgängen – Rituale.
- Feinabstimmung des affektiven Austauschs in der Mutter-Kind-Interaktion.
- Somatische und soziale Faktoren.

S: Dass jeder etwas sagen konnte.

I: Wie hast du dich dabei verhalten?

S: Mitgeholfen, ich habe Tipps gegeben, was man aufschreiben kann.

(Interview 2 vom 24.06.2010 – HLW 3_Klasse 1FGA / M)

Bindungs- und Explorationsbedürfnis werden als Pole der Entwicklung beschrieben. Beide Pole bekommen die gleiche Bedeutung zugemessen. Im Idealfall gelten beim Erwachsenen und beim Kind folgende wertschätzende und wertsichernde Haltung. *Der Respekt von Eltern für die Bindungswünsche des Kindes entspricht in seiner Bedeutung dem Respekt für seine Wünsche nach Exploration und allmählicher Ausweitung seiner Beziehungen zu Gleichaltrigen und zu anderen Erwachsenen.* (Grossmann, K. & K., (2003). S. 26)

Soziale Sicherheit übertragen auf den IOA® Trainingsalltag ist durch Nähe und Distanz repräsentiert. Nähe und Distanz sind grundlegende Themen, die von Gruppen und Einzelpersonen über die Themen im Verlauf eines Trainings entwickelt werden. In Interviews konnten besonders dort Situationen des Lernens beschrieben werden, wo das Ziel, „Grenzen zu verlegen“, für Menschen in ihrer eigenen Person oder auch im wirkenden Gruppenverband vorstellbar ist. (Byrne, Albert L, 2016, S.30-44)

Eine Definitionsannäherung zur Begrifflichkeit sozialer Sicherheit anhand der Bindungstheorie beschreibt emotionale Sicherheit als einen personalen Aspekt gelungener Bindung zwischen Einzelpersonen. Meistens eben die Kind-Mutter- bzw. Vaterbeziehung. Soziale Sicherheit stellt in dieser Hinsicht klare Bezugspunkte zur emotionalen Sicherheit her, beschreibt aber über sie hinaus Wirkungen, die für Lernen in und durch Gruppen förderlich sind. Bedeutend dabei ist die Authentizität von Situationen, in denen lernen stattfindet. (Sibthorp, 2003, S.145-157)

2.4 Modelle sozialen Lernens

Es gibt eine Vielzahl von Modellen die beschreiben, wie und in welcher Weise soziales Lernen beim Menschen geschieht. Als Literatur die zusammenfasst und Überblick gibt, wird für diese Arbeit das Buch von Wellenhöfer, *Gruppendynamik und soziales Lernen*, sowie Majce-Egger, *Gruppentherapie und Gruppendynamik* gewählt. Yalom beschreibt in seinem Lehrbuch *Theorie und Praxis der Gruppenpsychotherapie* in genauen Schritten therapeutische Faktoren, die unter den Begriffen „Heilfaktoren von Gruppen“ und „Sozialkapital“ beschrieben sind. (Yalom, 2005, S.26-42)

Outdoortrainings im Bereich der Arbeit mit Jugendlichen im Pflichtschulbereich wie auch Trainingsangebote zur Teamentwicklung im Erwachsenenbildungsbereich beschreiben Ziele, die meist im Themenbogen sozialer Beziehungen der Teammitglieder untereinander angesetzt sind. Diese Themen haben Bezug zum Leitbild und Vision der Institution. In dieser Arbeit werden Modell sozialen Lernens herangezogen, die in Bezug auf die Zielgruppenorientierung Informationen liefern, die im Zusammenhang mit der sozialen Kontextuierung der Gruppe, Erlebnisse in Trainingssituationen verstehbar machen (Sommerfeld, 1993, S.218).

Soziales Lernen (Wellhöfer, 2001) beschreibt Lernen als einen lebenslangen Prozess. Lernen soll für diese Arbeit hier als „eine Entscheidung“, „sich Neuem zuzuwenden“, um es schlussendlich auch zu integrieren, beschrieben werden. Die zwei Hauptebenen sozialen Lernens sind der Umgang mit sich selbst und der Umgang mit anderen Menschen. Die Wirkungsebenen sozialen Lernens werden in der Grafik exemplarisch aufgelistet. Soziales Lernen ist kulturell verankert⁴ und beginnt primärer in der Familie. Die Gesellschaft, der Kulturbegriff wird als großer Rahmen beschrieben, in den Personen hineingeboren werden, der aber auch bewusst betreten wird. Mitschüler*Innen und Lehrer*Innen sind für Jugendliche die Arbeitsgemeinschaft wie für Erwachsene Kolleg*Innen in ihrem Arbeitsumfeld.

⁴ Besondere Ausführungen dazu im Tagungsband IOA Fachtagung 2011, *Interkulturelles Lernen aus handlungsorientierter Perspektive*. Wien

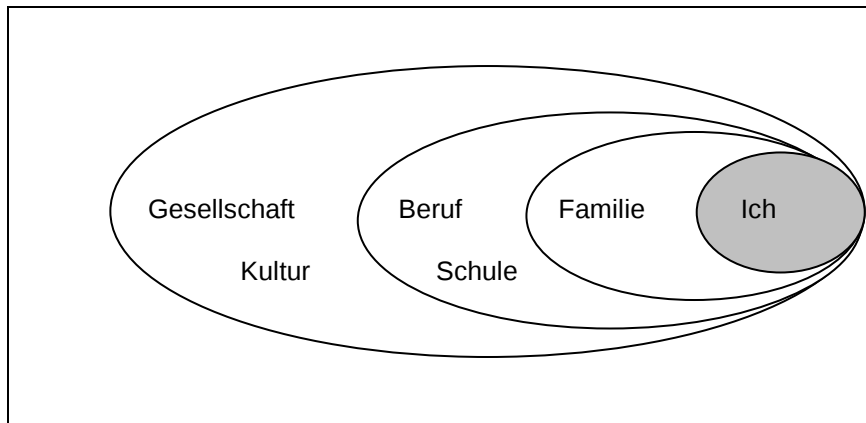


Abbildung 2 Soziales Lernen im Kultur Kontext

Soziales Lernen geschieht immer in der Situation, die gerade wirkt. „Wirklich ist was wirkt.“ (Lewin, Begründer der Feldtheorie, 1939)

Harlacher und Marell beschreiben zwei Arten des Beziehungsaufbaus von Menschen. Diese Darstellung widerspiegelt sich auch in der Theorie Schindlers wo er beschreibt, dass Gruppen eine Ordnung nach innen mit einer Orientierung nach außen herstellen. Harlacher und Marell beschreiben die Entwicklung von bindenden und überbrückenden Ausprägungen der Beziehungsgestaltung im Rahmen sozialen Lernens. Sie bezeichnen diese Fähigkeiten als das Sozialkapital von Gruppen. Das bindende Sozialkapital wird in Gruppen intern erzeugt und formt Gruppen oder kleinere Gemeinschaften. Das überbrückende Sozialkapital wird als nach außen gerichtet betrachtet, das durch die Beziehungen zwischen Menschen in verschiedenen sozialen Gruppen entwickelt wird. Durch das Erreichen von Netzwerken, die sich über soziale Bereiche hinweg erstrecken, kann dieses „Überbrücken“ eine „breitere Identität der Gruppe generieren“. Soziales Lernen beschreibt soziale und emotionale Ebenen, die sich in Fähigkeiten repräsentieren, die es Menschen ermöglichen, ihre Wünsche und Wünsche der anderen zu erkennen, dazu Handlungen wirkungsvoll und verantwortungsvoll zu setzen. (Harlacher & Merrell, 2010, S. 212-229)

Die Bedeutungen sozialen Lernens, das „auf den Mitmenschen bezogen sein“, d.h. sich am Wollen des anderen „sinnhaft“ zu orientieren. (Brezinka 1974, S.75), geht mit der Bildung sozialer Sicherheit einher, beeinflusst sich wechselseitig. Soziales Lernen rückt deutlich das Individuum ins Zentrum, von dem aus Lernen betrachtet wird. Dazu ist soziale Sicherheit immer im Prozess der Gesamtgruppenentwicklung zu verstehen und zu deuten.

Soziales Lernen fördert die Bewusstmachung eigener Handlungsmotive und Handlungswirkungen. Es werden gesellschaftliche / kulturelle (Gruppen) Normen erkannt. Durch dieses Erkennen eigener Handlungsmuster ist es nun der Person möglich, die Veränderung eigener Handlungen zu initiieren. (Wright, 2017, S.98-112)

Eine Fokussierung des Interesses, was man lernen will, soll bei solchen Prozessen der Persönlichkeitsentwicklung von Anbeginn den Teilnehmer*innen klar sein, so werden auch kleine Entwicklungsschritte sichtbar. Die eher jargonartige Empfehlung an Gruppen, „keine halben Sachen zu machen“, ist in der Praxis des Autors oft hilfreich. Sie hilft Kindern und Jugendlichen, die ansonsten gerne Arbeitszeiten „verblödeln“ und (jungen) Erwachsenen, ihre geschickt einzusetzenden Abwehrmechanismen ruhen zu lassen.

Das hier abgedruckte Zitat aus einem Interview zeigt die Freude und Beruhigung der interviewten Person nicht vom Thema abzulenken, nichts zu verblödeln, sondern am Thema zu arbeiten.

Nicht das alle über ein anderes Thema reden. Das wir jetzt über diesen Punkt reden.

(Interview 1 vom 24.06.2010 – HLW 3_Klasse 1FGA / W)

Handlungsfelder sozialen Lernens in der Praxis für Menschen zu eröffnen, bedeutet Räume zu öffnen, wo es möglich ist, Verantwortungen zu nehmen und abzugeben, anderen zu vertrauen, wobei hierbei „blindes Vertrauen“ nicht vordergründig gemein ist. Mehr geht es darum, sich auf sich selbst und andere Personen einzulassen, in Beziehung zu treten, sich selbst und anderen zu begegnen, mit unterschiedlichen Meinungen, Ansichten, in krisenhaften Situationen.

„Krise ist ein produktiver Zustand. Man muss ihr nur den Beigeschmack der Katastrophe nehmen.“ (Max Frisch, 1993) Dieses Zitat spricht eine oft erlebte Wirklichkeit des Autors an, dass besonders Leitungspersonen, hier die LehrerInnenschaft, das Bewusstsein über krisenhafte Situation im Klassenverband zwar hat, aber Sorge trägt, das Ansprechen dieser „Krise“ könnte die Situation verschlimmern. Krisen nicht als Katastrophe sondern als „realer“ Anlass zu sehen, soziales Lernen geschehen zu lassen ist eine Lernerfahrung, die durch gelingende Projektphasen zu heiklen Gruppensituationen passiert und zur Wiederholung einladet.

„Während Projektzeiten werden regelmäßige Gruppenzeiten geboten, in der real Beziehung stattfinden kann. Beziehungswünsche, Beziehungsängste und Schwierigkeiten in der Beziehungsgestaltung bekommen hier Platz.“ Dieser Auszug einer internen Mitschrift zur Projektplanung im therapeutischen Kontext verstärkt den aktiven Zugang zu „realen“ Beziehungen, die krisenhaft oder problemgelagert sind.

Ich habe sie gefragt und auch ihr etwas gesagt. Ich habe auf sie gehört und es dann so gemacht. (Interview 3 vom 24.06.2010 – HLW 3_Klasse 1FGA / W)

Dieser Interviewauszug zeigt, wie „selbstverständlich“ eine Jugendliche die „Konfliktkonkretisierung der real wirkenden Beziehung“ beschreibt.

2.5 Betrachtungen zur Handlungsorientierung

In diesem Kapitel werden verschiedene Ansätze der Handlungsorientierung vorgestellt und mit dem Thema Lernen und soziale Sicherheit in Verbindung gebracht. Lernansätze und Lernmethoden, wie auch Aussagen von genannten Autoren betrachten die Handlungsorientierung aus verschiedenen Blickwinkeln. Diese Zusammenschau verschiedener Ansätze erscheint grundsätzlich schlüssig und ohne große Bruchlinien.

Der Handlungsorientierung widme ich besondere Beachtung, da sie als zentraler Anspruch im Konzept der IOA[®] wirksam ist. Diese Arbeit folgt der Überzeugung, dass vieles „gesprochen und gedacht“ werden kann, jedoch erst durch die Handlung „Dinge in die Welt kommen“. Dazu sei erwähnt: Neues wird wirksam, wenn es durch Begegnungen und den dabei entstehende Austausch in Handlungen umgesetzt wird. Geschieht das nicht, bleibt alles Erdachte und Gesprochene eine Vorstellung. *„Im Kopf entsteht die Vorstellung. Erst durch den Namen, durch die Sprache kommt sie in die Welt“.* (Glauninger, 2009)

2.5.1 Das Konzept der IOA[®]

In diesem Kapitel wird das Konzept der IOA[®] in verkürzter Weise dargestellt und mit dem Thema der Arbeit in Verbindung gesetzt⁵. Der psychologische Nutzen der Teilnahme an Outdooraktivitäten ist nichts Neues. Es gibt Langzeitstudien die Ergebnisse sichern, dass die Teilnahme an solchen Aktivitäten positive Auswirkungen auf das Selbstwertgefühl und die Selbstwirksamkeit der Teilnehmer*innen haben (Hattie, Marsh, Neill, Richards, 1997). Im Wissen, dass es viele verschiedene wertvolle Zugangsweisen und Konzepte für Outdoortrainings gibt, (Becker, Schirp, 2008, S.193) nimmt die Darlegung des IOA[®] Konzeptes Bezug auf die für diese Untersuchung durchgeführten Trainings, stellt Theoriebezüge zur praktischen Arbeit her und beschreibt so einen Rahmen für gelingende Trainingsangebote.

2.5.1.1 Grundannahmen

Integrative Outdoor Aktivitäten[®] stellen einen Ansatz für erlebnisorientiertes Lernen und Outdoor-Training dar. Im Trainingsalltag gilt die Konzentration immer auf das Handeln (körperliche Aktivitäten und Aufgaben) von Personen und Gruppen hinsichtlich bestimmter vordefinierter Ziele und Rahmenbedingungen.

⁵ Dieses Kapitel „Das Konzept der IOA[®]“, Punkt 2.5.1 bis 2.5.1.3 ist ein übersetzter Abdruck des Konferenzbeitrages, der in seiner Erstauflage als Konferenz-Paper für die 12th EOE Conference 2012 "Outdoor Learning as a means of promoting healthy and sustainable lifestyles and social inclusion for young people" von Gutmann Markus und MMag.a Susanne Lesk verfasst wurde, welche vom 26.-30. Oktober 2012 in Derwent Water (Großbritannien) in Kooperation mit dem Derwent Hill Outdoor Education & Training Centre stattfand.

Die zentralen Arbeitsthemen und Ziele des Projektes werden vorab mit den Teilnehmer*innen im Rahmen der Auftrags(-er)klärung beim Erstkontakt besprochen und vereinbart. In diesem vereinbarten Rahmen (Setting und Ziel) werden Themen nun bearbeitet und schließlich im Rahmen der Reflexion (Rückbezügliches Denken) gemeinsam evaluiert. Dieses Vorgehen bildet die Grundlage für das Konzept von IOA®.

Darüber hinaus gehen wir davon aus, dass Menschen sich entwickeln, wenn sie handeln. So werden Maßnahmen und Methoden angewendet, die es den Beteiligten ermöglichen, ihre Handlungen aus mehreren Perspektiven zu gestalten und zu reflektieren und Handlungsmöglichkeiten und Fallstricke für ihre zukünftige Entwicklung zu erkennen. In diesem Verständnis ermöglichen physische Aufgaben und Herausforderungen eine Analyse von persönlichen und Gruppenthemen, die sich auf die (soziale) Umwelt und die Natur beziehen (IOA® 2009a, S.5-6).

2.5.1.2 Was bedeutet integrativ?

Integration kann unterschiedliche Bedeutungen haben. In einem Sinne bedeutet der Begriff Integration, die Aufmerksamkeit aller Teilnehmer*innen auf die Bedingungen und Faktoren zu richten, die für die aktuellen Aktionen entscheidend sind. Die persönlichen Eindrücke werden nach signifikanten und ausgewählten Kriterien unter Verwendung einer Vielzahl von Methoden zur Reflexion betrachtet. Diese Bedeutung von Integration unterscheidet sich deutlich von einer willkürlichen Gesamtheit oder von der Annahme, dass alles irgendwie miteinander in Beziehung steht. Im Gegenteil, Integration würde sich eher auf einen Prozess der Rekonstruktion einer vordefinierten Gesamtheit beziehen. Wir beziehen uns hier auf die ursprüngliche Bedeutung des Begriffs *integrare* aus dem Lateinischen, was bedeutet, "sich in einen früheren Zustand zu versetzen, sich neu zu machen, zu erneuern" (Glare 2009, S. 935).

Ein weiterer Aspekt der Integration betrifft die Tatsache, dass das Konzept von IOA® von erfahrenen Trainern sehr flexibel angewendet werden kann. Es ermöglicht und erleichtert die Zusammenarbeit von Personen aus verschiedenen Berufsfeldern (Lehrer, Psychologen, Psychotherapeuten etc.), um ein gemeinsames Ziel zu erreichen. Daher ist ein ständiger Austausch von Methoden und Perspektiven nötig, der die Vielfalt der Methoden in einem Projekt sicherstellt. Zu diesem Zweck ist es natürlich auch erforderlich, dass innerhalb des Trainerteams die erforderlichen Qualifikationen im Bereich der Sportdisziplin, Pädagogik und Psychologie zur Verfügung stehen, um effektiv und mit größtmöglicher Sicherheit arbeiten zu können (Pfungstner 2005, 47).

Integration geschieht in folgenden Hauptbereichen:

- Integration verschiedener theoretischer und wissenschaftlicher Ansätze.
- Integration von Indoor- und Outdoor-Aktivitäten.
- Integration von Aktion und Reflexion (retrospektives Denken).
- Integration von Körper, Geist (Kognition), Emotion (Seele) und sozialer Bedingungen.
- Integration von vorherigen und nachfolgenden Bedingungen: Ereignisse, die die Gruppe betreffen werden diskutiert, weil sie das gegenwärtige Arbeitsverhalten beeinflussen.
- Integration der kulturellen Vielfalt.
- Integration eines geschlechtersensiblen Ansatzes:
In einer geschlechtssensiblen Trainingssituation ist die Kooperation beider Geschlechter ein zentraler Punkt, der Besonderheiten jedes einzelnen respektiert. Wir arbeiten bewusst an sozialen Konstruktionen von Geschlechterrollen in der gelebten Welt. (IOA® 2009a, S. 7)

2.5.1.3 Soziale Normen und Lernstufen

Die natürliche Umgebung stellt eine Einschränkung dar, der sich Ausbilder und Teilnehmer stellen müssen. Zum Beispiel ist es nicht leicht, das Wetter oder den steinigen Weg zu bewältigen. Im Gegensatz dazu sind soziale Normen teilweise verhandelbar, erweiterbar und erlernbar. Die Natur ist eine fantastische Bühne für die Erforschung sozialer Normen. Bei Outdoor-Trainings ist das Feedback zur Realisierung neuer oder bereits bekannter Handlungsmuster sehr direkt. Den Teilnehmern wird klar, dass ihre eigenen Verhaltensweisen manchmal nicht die beabsichtigte Wirkung haben. Bei anderen Gelegenheiten induziert ihr Verhalten wichtige und relevante Konsequenzen und wird daher innerhalb der Gruppe diskutiert. Lernen durch Handeln findet auf allen Ebenen der Persönlichkeit statt, d.h. auf der physischen, kognitiven, emotionalen und sozialen Ebene.

Die folgenden Punkte beschreiben den Interventionszyklus von Trainern, Lehrern und Therapeuten bei der Führung von Gruppen im Freien (IOA®, 2009c, S.55, Kaltenecker, 2006): Aktionen werden aus verschiedenen Perspektiven beobachtet und beschrieben. Aus diesen Perspektiven werden Hypothesen über Hintergründe und Zusammenhänge von Handlungswirkungen gezogen. So können neue, erweiterte Handlungsmöglichkeiten gefunden und durchgeführt werden. Diese werden in neuen Aufgaben und Übungen untersucht. Dieser Vorgang wird in verschiedenen Schleifen (kreisförmig) wiederholt. Ziel ist es, Personen und Gruppen in die Lage zu versetzen, geeignete Anwendungsregeln zu identifizieren, um das neu erworbene Wissen in alltäglichen Situationen zu nutzen. Diese neuen Konstruktionen könnten zu weiteren Handlungsmöglichkeiten führen. Der Transfer des erworbenen Wissens aus einer Trainingssituation in eine Alltagssituation ist essentiell und muss professionell begleitet und betreut werden.

2.5.2 Ziel- und aufgabenorientierter Ansatz von Waldefried Pechtl

Der Ansatz von Waldefried Pechtl ist als theoretische Grundlage zur Beschreibung von Lernen und sozialer Sicherheit eine wichtige Orientierungshilfe. Die genaue Beschreibung von Handlungen, Pechtl nennt diese als Vorgehen, ist sowohl für Einzelpersonen wie auch für Gruppen gleichermaßen von Bedeutung. Als bedeutsam beschreibt Pechtl: „(...) das Einhalten der Reihenfolge einzelner Schritte wodurch das Einbringen von wichtigen Informationen gesichert wird. Auch müssen diese fünf Schritte offen deklariert oder abgesprochen sein und durch in den Schritten getroffene Entscheidungen voneinander getrennt sein.“ (Pechtl, 1995)

Eine Definition der Worte „Ziel“, „Aufgabe“, „Thema“ und „Planung“ ist in der Tabelle mit dem Ziel der Entwicklung eines gemeinsamen Begriffsverständnisses ebenfalls enthalten.

Zielorientiertes (ZO) Vorgehen		Auftragsorientiertes (AO) Vorgehen
Situationsanalyse		Auftrag, Ziel
Ziel		Situationsanalyse
Planung		Planung
Durchführung		Durchführung
Kontrolle (nach zuvor erstellten Kriterien)		Kontrolle
Ziel: Ein Ziel ist das bewusste Festlegen auf ein gewolltes Ergebnis mit der Bereitschaft zum aktiven Handeln dem Offenlegen der Absicht (= verständlich machen) der Überprüfbarkeit von Ergebnissen		
Aufgabe: Eine Aufgabe, die man sich selbst oder anderen stellt, beinhaltet außer der Zielformulierung noch konkrete Angaben über die Planung. Zeitbegrenzung Ziel Mittel Personen Materialvorgaben / Beschränkungen		
Thema (Ist)	Ziel, Aufgabe (Soll)	Planung (Wird)
Erfahrungen	Aktiv (Ich kann Ziele durch mich erreichen, nicht primär abhängig von anderen Personen)	Mittel (Verfahren, Vorgehen, Methoden, Vorgangsweise)
Wünsche		Verfahren
Bedürfnisse	Bewusst	Zeit
Motive	Überprüfbar	Person

Tabelle 3 Ziel- und aufgabenorientiertes Vorgehen (Pechtl, 1995, S.224-227)

2.5.3 Ansatz von Bernhard Schlink

Bernhard Schlink ergründet Beweggründe von Handlungen einer Person durch den Dialog mit einem zweiten Menschen. Dadurch werden implizite Bewusstseinsinhalte, welche das Handeln und Denken der erzählenden Person leiten, ohne dass es ihr bewusst ist, artikuliert. In den beforschten Trainingssituationen tauschen Teilnehmer*innen im Gespräch direkt in Übungshandlungen Gedanken aus. Handlungen stoßen dabei Themen an, wo eine symbolische Bedeutung der Übungsangebote durch die Teilnehmer*innen passiert. Diesen Bedeutungen folgend beginnen Teilnehmer*innen sich selbst im Dialog mit einem Gegenüber zu erklären. Inhalte solcher Gespräche werden, methodisch dem Strukturniveau der Teilnehmer*innen angepasst, in Reflexionsprozess nochmals zugänglich gemacht.

Schlink stellt Handlungen von Menschen in der Relation zwischen intentionalem, welche Absichten trage ich in mir, die meine Handlung leiten, und erlerntem Verhalten, der kognitiven Ebene, dar.

Dazu hier eine Textstelle, die Schlinks literarisch formulierte These zeigt. *Ich erkenne heute im damaligen Geschehen das Muster, nach dem sich mein Leben lang Denken und Handeln zueinander gefügt oder nicht zueinander gefügt haben. Ich denke, komme zu einem Ergebnis, halte das Ergebnis in einer Entscheidung fest und erfahre, dass das Handeln eine Sache für sich ist und der Entscheidung folgen kann, aber auch nicht folgen muss. Ich meine nicht, dass Denken und Entscheiden keinen Einfluss auf das Handeln hätten. Aber das Handeln vollzieht sich nicht einfach, was davor gedacht und entschieden wurde. Es hat seine eigene Quelle und ist auf ebenso eigenständige Weise mein Handeln, wie mein Denken mein Denken ist und mein Entscheiden mein Entscheiden.* (Schlink, 1995, S.21)

Die Handlung schafft Möglichkeiten, über das Denken hinaus, als zusätzliche Erweiterung Lebenssituationen abzubilden, zu rekonstruieren. Als Ergänzung zum beschriebenen Zugang von Bernhard Schlink folgt hier eine Beschreibung vom Handeln im Kontext der Therapie.

Merkmale der Handlung in therapeutischen Kontexten sind geprägt durch ein Verdeutlichen, Konfrontieren und gemeinsames Deuten des Geschehenen. (Kennard, Robert, Winter, 2005, S.15) Solch ein Durcharbeiten, welcher Methode auch immer folgend, gilt es „das Thema immer wieder behutsam zum Thema zu machen“. Hierbei sind mit der Wortwahl von Outdoorprojekten, Umwege und auch Pausen nötig und erlaubt, solange das Ziel im Auge behalten wird.

Handlung ist oft radikal die Beziehung betreffend, die wirksam im „Hier und Jetzt“ Wirkung zeigt. Handlungen enthalten aber auch Lust, die Idee dass etwas alleine oder gemeinsam gelingt, die Sache gut wird und Spaß macht! (Fliedl, 2010, Vortrag im Rahmen der Gruppendynamiktage Gallneukirchen „Gruppentherapie und Innovation – Was sonst?“)

3 Empirie

Quantitative und qualitative Vorgehensweise werden im wissenschaftlichen Kontext angewendet, um aus transkribierten Interviews Ergebnisse generieren zu können. Bei dieser Masterthesis wird die qualitative Forschungsmethode angewendet und beschrieben. Ziel dieser empirischen Studie ist die Beantwortung der vorliegenden Forschungsfragen.

Was sind die Bedingungen für das Entstehen, Wirken und Bestehen von sozialer Sicherheit in Gruppen (IOA® Trainings)? Zusammenhänge von sozialer Sicherheit und Lernen in Gruppen werden anhand von Übungen beschrieben.

Wie kann der Prozess der Entstehung und der Beibehaltung sozialer Sicherheit in Gruppen (IOA® Trainings) unterstützt werden? Die Erreichbarkeit eines Ziels soll durch den Einsatz einer Übung abgesichert werden können.

Im Zuge der Beantwortung der beiden Forschungsfragen wird eine passende Definition des Begriffs soziale Sicherheit erarbeitet.

Hier folgt nun eine genaue Beschreibung und Darstellung der Untersuchungsdurchführung. Mit fünf Schulklassen werden dreitägige Schultrainings durchgeführt. An den Schulen wird dazu mit Jeder Klasse ein Vorbereitungstreffen im Ausmaß von 2 Unterrichtseinheiten gestaltet. Die Schultrainings finden zu Unterrichtszeiten aber außerhalb des Schulgebäudes statt. Den Jugendlichen angebotenen und auch durchgeführten Übungen, sowie die Trainingsarchitektur ist im Anhang zu finden. Nach den Trainings, im Zeitabstand von 4 – 6 Wochen, werden mit 12 Jugendlichen, gleichmäßig aufgeteilt aus allen Klassen Interviews geführt. Die Daten aus den zwölf leitfadengestützten Interviews werden dazu ermittelt und ausgewertet. Laut Berger sind die wichtigsten Forschungsziele der qualitativen Forschung:

- Die Beschreibung empirischer Sachverhalte und sozialer Prozesse
- Die Gewinnung und Prüfung von Hypothesen aus empirischem Material
- Die Aufstellung von Typologien oder Klassifikationen (Berger, 2010, S.124).

Diese zitierten Forschungsziele werden durch folgenden wichtigen Punkt ergänzt:

- Das Verstehen sozialer Bezüge

Für diese wissenschaftliche Arbeit wird nun die angewandte Forschungsmethode des leitfadenunterstützten Experteninterviews vorgestellt. Anschließend erfolgt die Zusammenführung, Darstellung, Auswertung und Interpretation der Ergebnisse.

3.1 Das qualitative Interview

Qualitative Interviews liefern direkte Einsichten in die individuellen, subjektiven Sichtweisen befragter Personen. Hier sollen Meinungen und auch das Erfahrungswissen von Schüler*Innen begreifbar und zugänglich gemacht werden. Dazu eignet sich das qualitative Forschungsdesign bestens. Besonders für Themenbereiche, welche noch nicht hinreichend beforscht wurden, wie die Beschreibung von sozialer Sicherheit, stellt die qualitative Forschungsmethode ein geeignetes Erhebungsinstrumentarium dar. (Bortz & Döring, 1995, S.283; Littig, 2008, S.4).

Aufgrund der Zielsetzung, wurde eine mündliche Befragung ausgewählt. Der Vorteil dieses Erhebungsinstruments liegt in der Möglichkeit, bereits getätigte Aussagen und Wortmeldungen hinterfragen und gezielt vertiefen zu können. Wahrgenommene Wirkungsfaktoren und Hintergründe können durch die mündliche Befragung gezielt erfragt werden. Unter Verwendung eines eigens konzipierten Leitfadens bietet sich die Möglichkeit, Ergebnisse zur Auswertung vergleichbar zu erfassen. Beim Interview wird ein geschützter Rahmen hergestellt, wo interviewte Personen ohne Einschränkungen ihre Meinung äußern können. Im Mittelpunkt der Interviews stehen die Aussagen der befragten Jugendlichen. Kaum von Interesse sind die Personen selbst oder deren Biografie. Es herrscht eine hohe Verlässlichkeit in der Führung der Interviews mittels Leitfaden und der selektiven Datenauswertung (Atteslander, 2010, S. 126). Besonders bei heiklen Sachverhalten ist auf ein Klima des Vertrauens und auf einen störungsfreien Ablauf beim Interview zu achten. Aus diesem Grund muss sich die interviewende Person stets um ein Klima der Wertschätzung und des Wohlfühlens bei der Gesprächsführung bemühen (Gläser& Laudel, 2010, S.114).

3.1.1 Die leitfadengesteuerte Interviewführung

Zu den Leitfadeninterviews zählen alle Befragungsformen mit halbstrukturierter Vorgehensweise. Der Leitfaden dient in der Befragung als roter Faden und erfüllt verschiedene Funktionen: Er listet relevante Themenbereiche und Möglichkeiten zur Lösung auf, welche im Interview angesprochen werden sollen. Er ermöglicht die Vergleichbarkeit durch die thematische Umrahmung und strukturiert letztendlich den ganzen Kommunikationsablaufprozess. Im Leitfaden sind alle für die Interviewführung relevanten Fragen zu Wünschen und Befürchtungen vor dem Training, zur Entstehung sozialer Sicherheit, zu erkannten Lernmöglichkeiten und Lernerfahrungen, dem Thema Widerstand u.v.m. gelistet. Die Theorien von Schindler geben dem Leitfaden zusätzlich Struktur und

Orientierung indem Bezüge der Jugendlichen untereinander, nachgefragt zu bestimmten Übungssituation nachvollziehbar werden. Der Leitfaden ist im Anhang zu finden. Das übergeordnete Ziel des Leitfadens ist es, den gesamten Datenerhebungsprozess inhaltlich zu steuern, wodurch die Vergleichbarkeit der Daten sichergestellt wird. Der Leitfaden lässt ausreichend Platz, neue Erkenntnisse, die von der interviewten Person eingebracht werden, zu beachten. Den drei Grundprinzipien Offenheit, Prozesshaftigkeit und Kommunikation wird entsprochen (Misoch, 2015, S.66; Deppermann, 2013, S.32).

Leitfadeninterviews ähneln im weitesten Sinn einem Gespräch in alltäglichen Situationen. Das soll auch so sein, denn diese Tatsache erzeugt ein vertrautes Gefühl, das eine gute Gesprächsbeziehung ermöglicht. Dennoch grenzen sie sich von der Alltagskommunikation durch folgende Merkmale ab:

Im Gespräch gilt eine feste Rollenverteilung zwischen Interviewer*In und der befragten Person. Diese Rollenverteilung wird von beiden Seiten akzeptiert.

Es gelten kulturell festgelegte Konventionen. Die wichtigste sagt aus, dass die befragte Person die Antwort verweigern kann, ohne sanktioniert zu werden.

Das Interview ist auf ein definiertes Informationsziel gerichtet. (Gläser&Laudel, 2010, S.112)

Intervieweinflechtungen geben bei der Beantwortung der Forschungsfragen über die Ankerbeispiele hinaus aussagekräftige Praxisbeispiele passgenau zu den Fragestellungen. Die Forschungsergebnisse werden so verdeutlicht. Ein nachvollziehbarer und anschaulicher Bezug zu Forschungsaussagen ist von großer Bedeutung. Nur so entsteht Boden für eine zukünftige Anwendung und Weiterentwicklung der Erkenntnisse.

Bei den Interviewdurchführungen zu dieser Forschungsarbeit sind die Jugendlichen mit Freude und hohem Engagement dabei. Sie begründen dies durch ihr Interesse zu erfahren, „Was da nun geschieht, denn so etwas ist selten an der Schule“. Auch fühlen sie sich geehrt, interviewt zu werden und zeigen sich zusätzlich erfreut, für diese Zeit nicht am Unterricht teilzunehmen zu müssen.

Bei einer Schule darf der männlich Autor dieser Arbeit, mit jugendlichen Mädchen nicht alleine in einem Raum sein. So kommt eine zweite Schülerin dazu und zusätzlich bleibt die Tür etwas geöffnet.

Die Interviews laufen immer mit gleichem Ablauf ab. Vor der Befragung wird abgeklärt, wer zum Interview gebeten werden kann. Die Auswahl der Interviewpartner entscheidet über Art und Qualität der Informationen, welche man erhält. Um alle erforderlichen Informationen beschaffen zu können, ist es in den meisten Fällen erforderlich, eine Befragung mehrerer Personen durchzuführen. Hier wird darauf geachtet, teilnehmenden Jugendlichen bereits vor dem Training mitzuteilen, dass es danach Interviews mit Freiwilligen geben wird.

Besonders Jugendliche, die sich ihrer eigenen Betroffenheit durch die Fragestellung, das Thema der Outdoortrainings bewusst sind, wollen an der Forschung mitarbeiten. Solche Menschen sind bereit, sich zu öffnen und ihren Erfahrungsschatz zu teilen (Gläser & Laudel, 2009, S.118). Gleicher Maßen gibt es auch Einladungen für Jugendliche, die im Trainingsgeschehen, besondere Funktionen und Position bezogen haben. Theoretischen Hintergrund liefert dazu das rangdynamische Modell von R. Schindler. Insgesamt werden zwölf Jugendliche aus Wien und Niederösterreich, aus unterschiedlichen Schultypen befragt. Dadurch soll gewährleistet sein, dass Erfahrungen und Sichtweisen Jugendlicher unterschiedlicher Bildungseinrichtungen in die Befragung einfließen und gegenübergestellt werden können. Bei der Geschlechterverteilung wird ein ausgewogenes Maß erreicht. Bei einer Schule nehmen am Training Parallelklassen teil. Hier werden gleiche Übungsangebote durchgeführt und sowohl Schüler*Innen wie auch Lehrer*Innen haben in Pausenzeiten die Möglichkeit, Erfahrungen auszutauschen. Auch die Präsentation der Ergebnisse wird im Rahmen einer offenen Schulveranstaltung den Eltern teilnehmender Jugendlichen zugänglich gemacht. Eine Ausstellung am Gangbereich der Bildungsinstitution gibt Information auch für andere Schüler*Innen und Lehrer*Innen. Finanzielle Unterstützung gelingt durch die Gemeinde wo sich die Schule befindet, die in diesem Angebot auch eine Wertschöpfung für unbegleitete minderjährige Flüchtlinge sieht, die an der Schule den Unterricht auch ohne Deutschkenntnisse besuchen dürfen. Für diese jungen Menschen zeigt die Schule eine besondere Willkommenskultur.

Interview	Geschlecht	Alter	Bildungsinstitution	Klasse
IP 1	weiblich	13	HLW 3	1FGA
IP 2	männlich	14	HLW 3	1FGA
IP 3	weiblich	14	HLW 3	1FGA
IP 4	männlich	13	HLW 3	1FGA
IP 5	männlich	15	IBHS	2b
Interview 5 fehlerhaft, Transkription nicht möglich				
IP 7	männlich	15	IBHS	2b
IP 8	weiblich	14	IBHS	2a
IP 9	männlich	14	IBHS	2a
IP 10	weiblich	16	IBHS	3a
IP 11	weiblich	14	IBHS	3a
IP 12	weiblich	14	IBHS	3a

Tabelle 4 Listung der Interviews (Eigendarstellung)

Ein Schulaushang und Informationsbrief zur Forschungsarbeit wird an Erziehungsberechtigte gesendet. Anonymität wird zugesichert und das Einverständnis eingeholt, die Gespräche aufzuzeichnen. (Informationsbrief siehe im Angang).

3.1.2 Empirisches Forschungsfeld

In diesem Kapitel werden die Settings der beiden beforschten Schultrainings beschrieben.

Beide untersuchte Outdoortrainings finden zu Unterrichtszeiten statt. Die Klassenzahl beträgt zwischen 28 und 34 Jugendlichen. Es handelt sich um dreitägige Trainings, die in einem Fall (HLW3) in einem Stück gehalten werden. Die Klassen besuchen dazu einen Trainingsort mit Quartier fern der Schule. Im anderen Fall (IBHS) werden die drei Tage im schulnahen Naturgebiet in Niederösterreich verbracht. Der Grund, nicht wegzufahren, der sich gegen die Empfehlung der Trainer*Innen und auch teilweise der Wünsche der Jugendlichen behauptete, hatte als Hauptargument, Väter muslimischer Töchter würden diese nicht auswärts nächtigen lassen. Dieses Thema kann mit Eltern aus vielerlei Gründen nicht angesprochen werden. Alle IBHS Interviews beziehen sich auf dieses beschriebene Setting.

3.1.2.1 Konzept- und Trainingsthema HLW – „Ich und meine Klasse“

Interviews, die mit Schüler*Innen der HLW geführt werden, beziehen sich auf die Themenstellung „Ich und meine Klasse - Vom unorganisierten Haufen zum handlungsfähigen Team“. Dieses Trainingskonzept beschreibt, dass Schulklassen nicht automatisch als arbeitsfähige Gruppen bestehen. Das beschriebene Outdoor-Teamtraining mit Methoden der Integrativen Outdoor Aktivitäten® hat das Ziel, die Klasse dabei zu unterstützen, ein Klima von Akzeptanz und Wertschätzung aufzubauen, in dem der/die Einzelne sich wohl fühlt und konstruktiv mitarbeiten kann. Durch die intensive Auseinandersetzung der Schüler*Innen mit sich selbst und ihren Gemeinsamkeiten und Unterschieden mit Klassenkolleg*Innen kann die Klasse Werte und tragfähige Strukturen entwickeln, die individuelles und soziales Lernen ermöglichen.

Als Zeitrahmen für solche Zielsetzungen werden drei bis fünf Tage empfohlen. Im Projektverlauf zugearbeitete Ziele sind das Kennenlernen eigener Ziele und Vorhaben für das kommende Schuljahr, Erkennen eigener Werte und Haltungen, das Kennenlernen der Mitschüler*Innen und Lehrer*Innen sowie deren Qualitäten, gemeinsames Erarbeiten von Werten – die zu gemeinsamen Klassenvereinbarungen führen, Entdecken und (Weiter-)entwickeln von Ressourcen. Eine tragfähige Kultur des Miteinanders zu entwickeln, um individuelles und soziales Lernen zu ermöglichen (IOA-Bildungsverein, Copyright © 2013).

3.1.2.2 Konzept und Trainingsthema für IBHS „Miteinander statt gegeneinander“

Der Titel „Miteinander statt gegeneinander“ wurde von Lehrer*Innen und Schüler*Innen als Titel gemeinsam bestimmt, um immer wieder auftretenden Gewalthandlungen zwischen Schüler*Innen im und rund um das Schulgebäude zu begegnen.

Dieses Konzept wendet sich somit an Schüler*Innen und Gruppen, die den Umgang miteinander und das Arbeits- und Lernklima verändern sowie eigene Handlungsspielräume erweitern wollen. Soziales Lernen dient dem Erwerb „sozialer Kompetenzen“, die das Miteinander, das Zusammenarbeiten sowie den positiven Umgang mit sich selbst fördern und stärken und somit die Teilnahme an der Gesellschaft, hier speziell der Schulgemeinschaft, ermöglichen (Harlacher & Merrell, 2010, S.214).

Erfahrungen werden auf zwei Ebenen gewonnen: der Ebene der Selbsterfahrung und der Ebene der Wechselwirkung eigenen Handelns auf andere Personen. Soziales Lernen wird dabei als ein Prozess verstanden, der zwischen Menschen stattfindet und auf der persönlichen wie auch auf der Gruppenebene Wirkung zeigt.

Im Projektverlauf wird Kindern und Jugendlichen das Lernen und Entwickeln sozialer Kompetenzen ermöglicht. Sie werden so auf einen achtsamen Umgang mit sich selbst und anderen Menschen sensibilisiert. Im Mittelpunkt steht das Erleben und Erkennen der eigenen Person (Selbstwertgefühl, Selbstbeobachtung, Eigenverantwortung...) sowie das sich Einlassen auf andere Menschen (Kompromiss- und Konsensfähigkeit, Empathie, Toleranz, Respekt, Zivilcourage...). Persönliche Handlungsmotive und Handlungswirkungen werden bewusst gemacht. Wie auch beim ersten Konzept gilt es, eine tragfähige Kultur des Miteinanders zu entwickeln (IOA-Bildungsverein, Copyright © 2013).



Abbildung 3 Klassenprojekt

3.1.3 Qualitative Inhaltsanalyse als Auswertungsmethode

In der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring werden die aus den Interviews transkribierten Texte systematisch analysiert. Es werden dazu aus den vorhandenen Transkriptionen Daten verwendet. Hier ist das Ziel der Analyse, die Entstehungssituation des Datenmaterials und den soziokulturellen Kontext der befragten Jugendlichen zu erklären. Diese systematische und theoriegeleitete Vorgehensweise schafft Abgrenzungen zu anderen Analyseverfahren.

Einem inhaltsanalytischen Ablauf folgend, wird das Datenmaterial in Analyseeinheiten segmentiert und etappenweise verarbeitet. Durch diese regelgeleitete Vorgehensweise ist es möglich, den Analyseprozess begreiflich, nachvollziehbar und im Bedarfsfall nachprüfbar zu machen.

Angelehnt an Mayring, existieren unterschiedliche Analysearten, welche für qualitative Datenanalysen verwendet werden können. Grundlegend wird zwischen der Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung differenziert. Für die empirische Datenauswertung der vorliegenden Masterarbeit, wurde die Zusammenfassung ausgewählt. Es kommt die induktiv geleitete Kategorienbildung zum Einsatz (Kohlbacher, 2006, S.17-22).

Die Grafik auf der folgenden Seite zeigt den Ablauf der in dieser wissenschaftlichen Arbeit zusammenfassenden, induktiv verlaufenden Inhaltsanalyse.

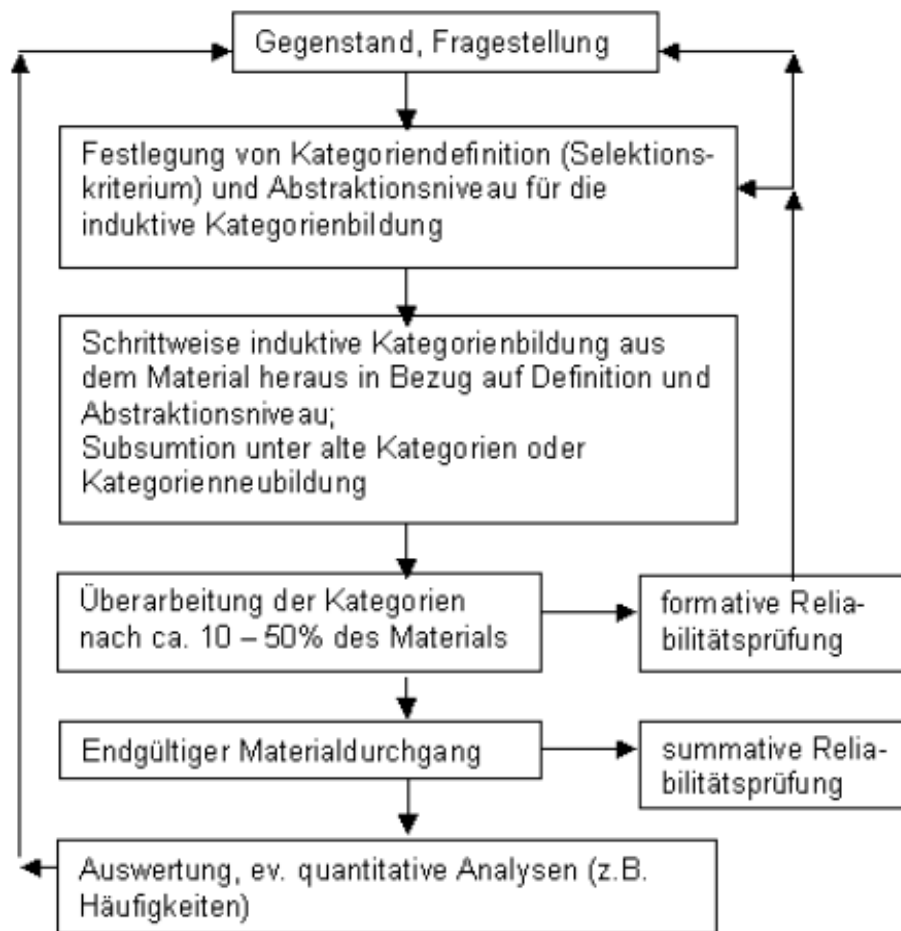


Abbildung 4 Ablaufmodell induktiver Kategorienbildung (Mayring, 2010, S.4)

Die qualitative Analyse findet in mehreren Arbeitsabschnitten statt. Im ersten Arbeitsschritt, erfolgte die Festsetzung des ausgewählten Datenmaterials. Geleitet durch die Fragestellung und eine Literaturanalyse, werden Selektionskriterien vorweg fixiert. Aussagen zur Bindungstheorie, der Begriffsdefinition von Gruppe durch das rangdynamische Modell von Schindler und verschiedene Betrachtungsweisen zur Methode des handlungsorientierten Lernens wurden dazu verwendet. Eine kennzeichnende Eigenart der qualitativen Inhaltsanalyse ist die Kategorienbildung. Diese kann entweder deduktiv oder induktiv erarbeitet werden. Induktiv meint aus den vorhandenen Daten mittels eines Verallgemeinerungsprozesses die Kategorien direkt zu entwickeln. In der hier vorliegenden Befragung werden die Kategorien induktiv durch die intensive Auseinandersetzung mit dem Interviewmaterial generiert. Alle Interviews werden transkribiert, das Datenmaterial, wie gerade beschrieben, in einem mehrstufigen Verfahren in Kategorien gefasst und übersichtlich aufbereitet. Hauptziel ist die Eingrenzung der Daten, ohne wichtige Kernbedeutungen zu verändern. So werden alle Kategorien gebildet, Aspekte dazu zusammengefasst und verallgemeinert (Evers, 2016, S.4-18).

Drei Kategorien werden gebildet.

Kategorie 1: Soziale Sicherheit

Kategorie 2: Soziales Lernen

Kategorie 3: Zusammenhang Übungssituation und Zielerreichung

Fünf Aspekte bestimmen die Blickrichtung auf die Kategorie und führen zu Antworten

Aspekt 1: Wünsche und Befürchtungen vor dem Projekt.

Erwartungen gegenüber SchülerInnen.

Aspekt 2: Arbeitsalltage in Übungssituationen wiedererkennen.

Aspekt 3: Unterstützungsmöglichkeiten, um Ziele zu formulieren und auch zu erreichen.

Aspekt 4: Das "Normale" (Pseudoannahme, Als-ob-Wirklichkeit) wird hinterfragt.

Aspekt 5: Beschreibung von Übungssituationen, in denen gelernt wird.

Die folgende Grafik gibt einen Überblick über die Kategorien und die dazu gebildeten Aspekte. Auch sind dabei die Bezugslinien zu den gestellten Forschungsfragen und den formulierten Forschungshypothesen erwähnt.

Forschungsfrage	Kategorie	Aspekte
Was sind die Bedingungen für das Entstehen, Wirken und Bestehen von sozialer Sicherheit in Gruppen (IOA® Outdoortrainings)? Wie kann der Prozess der Entstehung und Beibehaltung sozialer Sicherheit in Gruppen unterstützt werden? Im Zuge der Beantwortung der beiden Forschungsfragen wird eine passende Definition des Begriffs soziale Sicherheit erarbeitet.	Kategorie 1 Soziale Sicherheit und ihre Bedingungen	1 / 4 / 5
Zusammenhang von sozialer Sicherheit und Lernen in Gruppen	Kategorie 2 Zusammenhänge Sozialen Lernens	2 / 3 / 4
Zusammenhänge von sozialer Sicherheit und Lernen in Gruppen werden anhand von Übungen beschrieben.	Kategorie 3 Zusammenhang Übungssituation und Zielerreichung	2 / 5
Die Erreichbarkeit eines Zieles soll durch den Einsatz einer Übung abgesichert werden können.		3 / 5

Tabelle 5 Überblick Kategorien und Aspekte

Nach der Entwicklung der Kategorien, werden die Zitate aus den transkribierten Befragungen den Kategorien zugeordnet. Nun wird überprüft, ob die entwickelten Aussagen des Kategoriensystem (hoch – mittel – nieder) und die beschriebenen Aspekte schlüssig sind und ob die angelegten Kategorien zur Beantwortung der wissenschaftlichen Fragestellung geeignet sind (Mayring, 2010, S.70-79).

3.2 Ergebnisse der empirischen Forschung

Dieses Kapitel beschreibt zuerst Gründe und anschließende Auswirkungen für soziale Sicherheit und soziales Lernen. Die Ergebnisse der Interviews werden abgebildet, wobei einzelne Kategorien und Aspekte dazu chronologisch wiedergegeben sind.

Alle drei Kategorien sind in Unterkapiteln beschrieben und mit Zitate aus den Interviews in den Erklärungstext ergänzt.

Weiters wird in Unterkapiteln in der Kategorienbeschreibung auf besonders bedeutende Teilergebnisse der Aspekte Bezug genommen, um präzise Antworten zu den Forschungsfragen zu geben.

3.2.1 Kategorie 1, Soziale Sicherheit

Antworten zur Kategorie soziale Sicherheit sind durch die Aussagekraft der Interviews zu den Aspekten 1, „Wünsche und Befürchtungen vor dem Projekt. Erwartungen gegenüber SchülerInnen.“ Aspekt 4, „Das "Normale" (Pseudoannahme, Als-ob-Wirklichkeit) wird hinterfragt“ und dem Aspekt 5, „Beschreibung von Übungssituationen, in denen gelernt wird“ gefunden worden. Zu Beginn der Ergebnisbeschreibung wird die Definition hoher sozialer Sicherheit mit einem Ankerbeispiel vermerkt.

Kategorie	Merkmale hoher sozialer Sicherheit	Ankerbeispiel
<u>SoSi hoch</u> Hohe soziale Sicherheit	Inhalte und Informationen der Gruppenmitglieder untereinander und auch Informationen vom Gruppenleiter und Leiterin werden in der Gruppe wahrgenommen und darauf im angemessenen Rahmen reagiert. Gelebtes Verhalten ist untereinander nachvollziehbar und beständig. Entstehende Konflikte werden gezeigt und / oder angesprochen, Lösungen dazu zur Verfügung gestellt oder erarbeitet. Personen mit ihren „mitgebrachten“ Themen finden in der Gruppe Platz. Gemeinsamkeiten sowie persönliche Unterschiede werden als Bereicherung erlebt.	<i>(...) nicht ausgegrenzt sein. Zusammen werden Probleme besprochen. Auch mit der Klassensprecherin. Dass wir so Sachen machen... balancieren und so... Dass wir ein Zusammenspiel machen und nicht spalten. Besser die neuen Leute kennenlernen. Und überhaupt mich selber! (Interview 1 – HLW3_Klasse 1FGA W)</i>

Tabelle 6 Merkmale hoher sozialer Sicherheit

Es wird deutlich, dass soziale Sicherheit zu Trainingsbeginn für Jugendliche vermehrt einen Begriff von Hoffnung darstellt (Simmons, Gooty, Nelson, Little, 2009, S.233-247). Dieses Zitat untermauert in dieser Untersuchung die Aussagen der Jugendlichen zur ersten Übung „Wünsche und Befürchtungen“ Besonders die Themen der Befürchtungen haben einen hohen Hoffnungscharakter, welche sozialen und kulturellen Themen für eine gute und freudvolle Klassengemeinschaft aus Sicht der Jugendlichen bedeutend sind.

Dass man keinen ausschließen soll.

(Interview 2 – HLW3_Klasse 1FGA M)

Wir sollen es untereinander lösen, nicht immer gleich die Lehrerin holen. Spaß⁶ haben.

(Interview 5 – IBHS_Klasse 2a M)

Sehr viel Spaß haben, gemeinsam etwas tun. Was wir uns nicht gewünscht haben, ist Streit, der eine will das - der andere das.

(Interview 8 – IBHS_Klasse 2a W)

Zum Thema „Wünsche und Bedürfnisse“ befragt zu werden, wird von Jugendlichen als positiv beschrieben. Es eröffnete die Möglichkeit, Dinge anzusprechen, die man nicht will, wo Sorgen bestehen.

Wünsche, auch als Hoffnungen bezeichnet, bestätigen sich im Fortlauf des Trainings in Handlungen oder erfüllen sich kaum bis gar nicht. (...) *weil bei uns die Buben nicht so nett sind, die schlagen einen auch. Da traut man sich nicht mit denen zu chillen, zu reden. (...)*
(Interview 11 – IBHS_Klasse 3a W)

In dieser Phase realisieren Jugendliche Erkenntnisse unterschiedlich. Bei positiven Erkenntnissen bildet sich Zufriedenheit aus. (...) *Jeder konnte sagen, was er fühlt – was man eben denkt, was man eben nicht so wirklich immer sagt. (Interview 11 – IBHS_Klasse 3a W)*

Negativen Erkenntnissen begegnen Jugendliche unterschiedlich. Das Spektrum reicht von „sich damit abfinden“, „Veränderung suchen“ oder „Pseudoannahmen, Als-ob-Wirklichkeiten aufrecht halten“.

Interventionen seitens der TrainerInnen konfrontieren die Jugendlichen mit diesen Verhaltensmustern, laden ein zur Reflexion und Veränderung.

⁶ Ausgelassene Handlung o.Ä., Freude, Vergnügen, das man an einem bestimmten Tun hat. Duden (2018)

„Sich damit abfinden“ und „Pseudoannahmen, Als-ob-Wirklichkeiten aufrecht halten“ minderte die Lernbereitschaft der Jugendlichen beträchtlich, führte aber nicht zur völligen Einstellung dieser. Bei Situationen wo die Reaktion „sich abfinden“ wirkt, geben Aussagen der Jugendlichen zum Thema Widerstand aufschlussreiche Aussagen. Antworten der Schüler*innen zur Frage „Was hast du getan“ und „Was wäre gut gewesen zu tun“ zeigen auf, was Jugendliche in der nachgefragten Situation gelernt haben, unabhängig davon, ob sie es auch getan haben oder nicht. Diese Antworten lassen den Zuwachs an Wissen bei Jugendlichen erkennen. Die Frage „Was wäre gut gewesen?“ eröffnet einen sicheren Rahmen, wo Erkenntnisse gezeigt werden, die lediglich die Umsetzung benötigt. Diese Tatsache ist für die Bildung sozialer Sicherheit bedeutend. Diametral dagegen steht die oft gestellte Frage, „Warum hast du das nicht gemacht, gesagt, getan?“, wo oft ein Rückzug der gefragten Person geschieht, da die Frage auch als Vorwurf verstanden werden kann.

Ich war manchmal sehr aggressiv, ich bin ruhiger geworden, weil ich jetzt weiß, wie sich die anderen fühlen, wenn ich so aggressiv gegenüber ihnen bin.

(Interview 11 – IBHS_Klasse 3a W)

Im Interview erfragter Widerstand beschreibt auch Differenzen zwischen persönlich – individuellen und Zielen der Gruppe.

(...) das man auch in einem Team arbeiten will und nicht alleine sein will.

(Interview 4 – HLW3_Klasse 1FGA M)

Die Klärung persönlicher Ziele und Ziele der Arbeitsgruppe ist eine Voraussetzung für soziale Sicherheit. Je größer die Übereinstimmung und je akzeptierter Differenzen sind, desto höher ist die soziale Sicherheit.

Die Untersuchung zeigt auf, es braucht einen Rahmen, wo persönliches Wirken zu einer Vorstellung wird, die sich damit in Relation setzt, wie Menschen grundsätzlich miteinander tun sollten. Damit ist die Verbindung persönlicher Vorstellung mit Vorstellung der Gruppe gemeint. Diese Information generiert sich aus dem Erkennen der Bedeutung von Reflexionsprozessen, wo Zeit dezidiert genützt wird, um nachzudenken und angeleitet durch handlungsorientierte Methoden nachzufühlen. Auch die Interviewzeiten sind als „Rahmen“ bedeutsam, wo eigene Vorstellungen in Verbindung zur Gruppe überdacht werden.

Die implizite Einladung der Übungsanleitung, sich einzubringen, indem auch Sorgen und Bedenken genannt werden sollen, erleichtert nach dieser Untersuchung eine Arbeitshaltung, sich persönlich einzubringen und steht dadurch, oder erst dann, grundsätzlich vor der Erwartung, „Veränderung passiert, indem sich die anderen ändern. „Pseudoannahmen, Als-ob-Wirklichkeiten“ werden durch diese Haltung hinterfragt. So löste sich Widerstand im sozialen Kontext auf und eigenes Handeln bekommt zentrale Bedeutung, wird besprechbar und lebbar. Die Jugendlichen beginnen Erlebnisse wieder zu verarbeiten, wodurch Verstörungen geklärt werden. Als bedeutend zur Herstellung dieser sozialen Sicherheit werden Lehrer*In und Trainer*Innen genannt, die gemeinsam vereinbarte „Grenzen – einen Rahmen“ dazu halten.

Der Trainingsleitung, dem Lehrer*innenteam, wird Bedeutung auf eine mögliche Entwicklung und Etablierung sozialer Sicherheit auf zwei Ebenen der Grenzhaltung zugeschrieben.

Ebene 1: Anbieten und Halten von Grenzen. Was sein darf und was nicht.

Ebene 2: Grenzen dafür zu halten, dass Jugendlichen Zeit gegeben wird, zu verstehen, wie etwas funktioniert und wozu das gut sein soll, um sich dann aktiv zu beteiligen, eben auch eigene Meinungen zu nennen. Lehrer*Innen schaffen hier Verlangsamungen, setzen der Eile eine Grenze.

Grenzen. Da war die Lehrerin dabei, Peter und Karin, die haben die Grenzen gesetzt. Grenzen wurden schon eingehalten. (Interview 7 – IBHS_Klasse 3a W)

Übungen werden von Jugendlichen auch genutzt, um Grenzen zu testen.

Was hat dir Sicherheit gegeben, dass du vertrauen kannst? Ich habe mich absichtlich hinunterfallen lassen und er hat mich aufgefangen. So habe ich gewusst, dass ich ihm vertrauen kann. (Interview 7 – IBHS_Klasse 3a W)

3.2.1.1 Aspekt 1, Wünsche und Befürchtungen vor dem Projekt. Erwartungen gegenüber Schüler*Innen.

Dieser Aspekt ist für die Bildung sozialer Sicherheit bedeutend, da hier Hoffnungen beschrieben werden können, die implizit Grundlagen wie auch Teilbereiche zur Zielerreichung beinhalten. Wichtig ist die Frage zu Themen, die nicht gewollt sind, was nicht sein soll.

3.2.1.2 Aspekt 4, Das "Normale" (Pseudoannahme, Als-ob-Wirklichkeit) wird hinterfragt.

Die Erlaubnis auch Sorgen und Bedenken zu nennen, lässt soziale Sicherheit entstehen. Dinge zu hinterfragen, bekommt somit Zuwendung und Energie. In den Interviews gesicherte Aussagen zeigen die Bedeutung auf, dass so in das Thema eingebundene Jugendliche sich auch für andere Jugendliche zu interessieren beginnen und deutlich öfter Dinge hinterfragt werden. Jugendliche beschreiben in solchen Situationen, wie sehr die Mitarbeit für sie selbst und andere nützlich ist und bekommen dadurch einen Anreiz, sich weiter aktiv einzubringen.

Aaron Antonovsky spricht hier vom Kohärenzgefühl, das ein umfassendes und überdauerndes Gefühl des Vertrauens, dass 1. die inneren und äußeren Umweltreize im Lebenslauf strukturiert, vorhersagbar und erklärbar sind (=Verstehbarkeit), 2. die Ressourcen verfügbar sind, um die Anforderungen, die an einen gestellt werden, bewältigen zu können (=Handhabbarkeit) und 3. die Anforderungen Herausforderungen darstellen, für die sich Anstrengung und Engagement lohnen (=Bedeutsamkeit) (Antonovsky, 1997, S.36).

Dass wir auch verstehen, was wir machen. (...)...es war eigentlich jeder wichtig. Dass wir eben zusammengeholfen haben, ein Team gebildet haben. (Interview 4 – HLW3_Klasse 1FGA M)

Es wird aber auch der Eindruck völliger Abhängigkeit genannt, bei allem was geschieht, stünden Lehrer*Innen im Mittelpunkt.

Es geht halt immer um den Lehrer, wie er die Fragen und alles stellt. Da kennt man sich aus oder nicht. (Interview 4 – HLW3_Klasse 1FGA M)

Outdoortrainings geben einen besonderen Anlass, um über sich selbst und die Gruppe nachzudenken, sie schaffen einen Rahmen „exklusiv“ zu Verfügung stehender Zeit, wo von Jugendlichen thematische Arbeit als sinnvoll beschrieben wird. Beschrieben wird „Zeit“ auch als nötig, um Freundschaften zu pflegen und Zeit wird auch gebraucht, um nachzudenken, nachzuspüren. Dass Nachdenken Zeit benötigt ist auch bei Interviews zu bemerken, wo zur Frage der Gruppendynamik und dem Widerstand in Trainingssituationen Antworten erst oft nach einer langen Pause gegeben wurden.

I: Was ist für dich wichtig, dass man gut zusammenarbeiten kann?

S: Viel reden. Nicht so laut werden, dass man den anschreit und so. Nicht beleidigen.

(Interview 12 IBHS TS8 Klasse 3a M)

3.2.2 Kategorie 2, Soziales Lernen

Antworten zur Kategorie soziales Lernen sind in Aussagen der Interviews zum Aspekt 2, „Arbeitsalltage in Übungssituationen wiedererkennen“, dem Aspekt 3, „Unterstützungsmöglichkeiten, um Ziele zu formulieren und auch zu erreichen.“, und dem Aspekt 4, „Das "Normale" (Pseudoannahme, Als-ob-Wirklichkeit) wird hinterfragt“ gefunden worden.

Zu Beginn der Ergebnisbeschreibung hier die Beschreibung sozialen Lernens mit einem Ankerbeispiel.

Kategorie	Merkmal	Ankerbeispiel
SL hoch Situation fördert im hohen Maß Lernen	Lernen – Zuwachs passiert durch die Erlaubnis, mangelhaft und fehlertolerant zu sein, wobei Grundsätzliches erhalten bleibt, jedoch verändert werden darf, um neue Dinge zu integrieren. Idealisierung wird durch ein „Bild der Zukunft“ mit Vorbildcharakter ersetzt. Die Idee, „Alles zu können“, verbindet sich mit der Freude über kleine Erfolge und auch der Möglichkeit zu scheitern.	<i>Ich habe gelernt zusammenzuarbeiten. Weil ich einer bin, der immer nur zwei Leute nimmt oder alleine arbeitet. Wir hatten Zeit zum Besprechen und wenn wer was falsch gemacht hat, haben wir es einfach noch mal probiert. Super war, dass wir selber herausfanden, wie es funktioniert.</i> <i>(Interview 7 IBHS_Klasse 3a W)</i>

Tabelle 7 Merkmale für eine hohe Ausprägung sozialen Lernens

In den Interviews wird „Soziales Lernen“ deutlich zu vier Ausprägungen beschrieben.

Ausprägung 1: Unterstützung kommt von anderen ohne ersichtlichen Grund. Es entsteht Freude, fast Überraschung.

S: Ich habe schon gemerkt, dass wir eine Klassengemeinschaft haben. Die haben mir alle Sicherheit gegeben. Bei der einen Übung (Mohawk) haben sie mich abgestützt, sie haben mir geholfen. Die haben einfach geholfen. Man hat da gelernt, dass man sich gegenseitig helfen sollte.

(Interview 8 IBHS_Klasse 3a M)

Ausprägung 2: Jugendliche unterstützen MitschülerInnen um ihre eigene Stärke zu beweisen und um von den LehrerInnen gelobt zu werden. Solche Verhaltensabfolgen zementieren Abhängigkeitsverhältnisse ein. Das kann der Grund sein, warum es manchen Jugendlichen schwer fällt, Hilfe anzunehmen, sie es bevorzugen selbständig zu arbeiten, es alleine zu schaffen.

I: Wie hast du dich verhalten? S: So wie ich bin. Ich habe eh nix sagen können, weil ich ihre Hilfe gebraucht habe. (Interview 8 IBHS TS4_Klasse 2a W)

Die dritte Ausprägung beschreibt Kooperation im Verband der Gruppe. Es wird zusammengearbeitet und viele Gruppenmitglieder helfen mit. Oft wird hier von Chaos gesprochen, aber auch hohe Anteile von Lust und Freude werden beschrieben. Formuliert wird, dass zu grundlegenden Informationen die Gruppe selbst Entscheidungen getroffen hat, um im Lern- Arbeitsprozess erfolgreich zu sein. Unterschiedlich hohe Frustrationstoleranzgrenzen der Jugendlichen fordern die Gruppe heraus, die Arbeit gemeinsam fortzusetzen. Unterstützungsformen durch die Leitung (Trainer*Innen oder Lehrer*Innen), welche Strukturvorgaben beinhalten, z.B. „20min. Kleingruppenarbeiten, danach eine gemeinsame Besprechung“ unterstützen Gruppen. Direktive Aufgabenverteilungen oder Lösungshilfen schaffen Polarisierungen, lassen für die Jugendlichen Wünsche der Leitung erkennen und behindern Gruppen bei der Entwicklung eigener Vorgehensweisen. Wird Zusammenarbeit als authentischer Zweck zur Zielerreichung erkannt, passiert soziales Lernen exakt (Neill, Dias, 2001, S.35-42).

3.2.2.1 Aspekt 3, Unterstützungsmöglichkeiten, um Ziele zu formulieren und auch zu erreichen.

Die Möglichkeit, „das zu tun, was man will“ wird von Jugendlichen in Situationen beschrieben, wo Entscheidungen von der Gruppe selbst getroffen werden. Die Aussage „ohne Lehrer“, beschreibt einen Freiheitsgrad, wo Selbstbestimmung auf Gruppenebene stattfindet. Benannt wird gleichzeitig auch immer der klare Rahmen, wo diese Arbeit dann stattfindet.

I: Hast du an diesem Vormittag bei den Übungen immer das getan, was du dir auch vorgenommen hast? S: Manchmal, manchmal auch nicht. I: Wie könnte die Gruppe dir dabei helfen, dass du das tust was du gerne möchtest? S: Also, ... ich bin mir nicht sicher. Also es würde mich freuen, wenn die ganze Klasse, ohne Lehrer, etwas machen würde, was ich schon sehr gerne machen würde. (Interview 11 IBHS TS7_Klasse 3a W)

3.2.2.2 Aspekt 2, Arbeitsalltage in Übungssituationen wiedererkennen

Das „Wiedererkennen des Arbeitsalltages“ von Jugendlichen ist unter verschiedenen Qualitätsausprägungen sichtbar geworden.

Qualitätsausprägung 1: Genannt werden auffällig oft Hoffnungen, die zum Aspekt „Das "Normale" (Pseudoannahme, Als-ob-Wirklichkeit) wird hinterfragt“ in Reflexionsschleifen bestätigt oder als nicht vorhanden erkannt werden. Genannte Themen sind: Nicht ausgrenzen, aufeinander schauen, zusammenhalten.

Die Qualitätsausprägung 2 folgt der Ansicht, „Erfolgreich sein, ist Grundvoraussetzung!“

I: Wie wichtig ist es dir, dass die Übung gelingt? S: Ja eigentlich schon, weil sonst es ja keine Klassengemeinschaft ist. Und so kann man da in der Klasse nicht überleben.

(Interview 8 IBHS TS4_Klasse 2a W)

In diesem Interview weist ein Mädchen auf die Wichtigkeit des „Erfolgreich seins“ hin. Ungeklärt bleibt ob diese Haltung das Mädchen durch ihre Lebensgeschichte repräsentiert, eine Werthaltung der Schule ausdrückt, die nur ausgezeichnete SchülerInnen beschulen will, oder ob es sich um ein Thema im Klassenverband handelt, das im Sinne der Gruppendynamik zu begleiten ist.

Qualitätsausprägung 3 beschreibt die ordnungsrahmengebende Qualität von Lehrer*Innen. Diese wird von Schüler*Innen auf die Funktion der Trainer*Innen übertragen. Diese Qualität wird als pflegend beschrieben, wobei „lernen und das tun, was man zum vereinbarten Thema eigentlich tun möchte“, in einem Interview diametral, nämlich „ohne Lehrer*Innen“ am besten denkbar ist. Aber nur als Gedanke, nicht als schon einmal während des Unterrichts erlebte.

In der 4. Qualitätsausprägung, wird der schulische Arbeitsalltag durch Aufgaben zu explizit formulierten „sozialen“ Themen erkannt. In der Übungsanleitung formulierte Themen wie z.B. „Zusammenzuhalten“, werden als Arbeitsauftrag gewertet. Wie auch im gewohnten Unterricht, geschieht nun die Unterstützung anderer Mitschüler*Innen indem die geforderte Aufgabe erfüllt wird.

I: was hat dir Sicherheit gegeben? S: (...) Jeder hat doch auf jeden geschaut. Dass es dem gut geht. Es ist ja auch um das gegangen. (...) (Interview 9 IBHS TS5_Klasse 2a M)

Sozialen Lernens braucht ein lebendiges Bearbeitungsfeld, wo reale Beziehungen wirken (Sibthorp J. 2003). Ein wichtiger Bezug wird hier zum Punkt 2.1.2 Lernen im Widerstand als besondere Ausdrucksform sozialer Sicherheit und Punkt 2.4 Modelle sozialen Lernens hergestellt

3.2.3 Kategorie 3, Zusammenhang Übungssituation und Zielerreichung

Antworten zur Kategorie 3, „Zusammenhang Übungssituation und Zielerreichung“ sind besonders durch die Aussagekraft der Interviews zum Aspekt 2, „Arbeitsalltage in Übungssituationen wiedererkennen“, dem Aspekt 3, „Unterstützungsmöglichkeiten, um Ziele zu formulieren und auch zu erreichen“ und dem Aspekt 5 „Beschreibung von Übungssituationen, in denen gelernt wird“, gefunden worden.

Zwei Forschungsfragen werden damit gleichzeitig untersucht.

1. Zusammenhänge von sozialer Sicherheit und Lernen in Gruppen werden anhand von Übungen beschrieben.
2. Die Erreichbarkeit eines Ziels soll durch den Einsatz einer Übung abgesichert werden können.

Der Ergebnisbeschreibung vorausgestellt ist die Definition des „Zusammenhanges von Übungssituationen und der Zielerreichung“ in hoher Ausprägung mit Ankerbeispielen.

Kategorie 3	Merkmale	Ankerbeispiel
ÜZ hoch Übungssituation fördert im hohen Maß die Möglichkeit, gefasste Ziele zu erreichen.	Durch eine Situationsanalyse mit der Gruppe oder Übermittlung eines Arbeitsauftrags werden Ziele positiv, konkret und für alle verständlich formuliert. Es gibt eine klare Zeitstruktur, die Planung, Durchführung und Überprüfung der Zielerreichung sicherstellt. Persönliche Interessen am Ziel werden in der Gruppe geklärt und sind somit bekannt. Handlungen von Gruppenmitgliedern werden ernst genommen und besprochen.	<i>S: Dass wir ein Zusammenspiel machen, nicht spalten. Besser die neuen Leute kennenlernen. Und überhaupt mich selber!</i> <i>Interview 1 HLW3 - TS1 Kl._1FGA W</i> <i>S: Wenn man ganz genau weiß, wie sich der andere fühlt, dann kann man besser seine Probleme verstehen. Man weiß dann, wie es dem geht.</i> <i>Interview 11 IBHS TS7 Klasse_3a W</i> <i>S: Ich habe gelernt zusammenarbeiten. Weil ich einer bin, der immer nur 2 Leute nimmt und alleine arbeitet.</i> <i>Interview 7 IBHS TS3 Klasse_2b M</i>

Tabelle 8 Merkmale Zusammenhang Übungssituation und Zielerreichung

Zur Beurteilung, ob durch angebotene Übungen angestrebte Ziele erreichbar sind, werden gefasste Ziele der Outdoortrainings dazu in Verbindung gebracht. Die Trainingstage mit Schülern und Schülerinnen haben zwei grundsätzliche Themenausrichtungen:

Thema 1 / gültig für Interviews der HLW:

„Ich und meine Klasse – Vom unorganisierten Haufen zum handlungsfähigen Team“,

Thema 2 / gültig für Interviews der IBHS

„Miteinander statt gegeneinander – Drei Projektstage zum Thema Gewalt“

Die genauen Angaben zum Setting und der Zielbeschreibung der beiden Trainings sind im Einführungsteil dieser Arbeit nachzulesen.

Trotz der Gegebenheit dieser zwei unterschiedlichen Themenausrichtungen empfiehlt es sich, die Trainings gemeinsam auszuwerten, um eine allgemeine und schlüssige Beantwortung der Fragen zu sichern. Dies begründet sich auch ursächlich dadurch, da die Kategorienbildung, wie auch die Findung der Aspekte, quer über alle Interview hinweg entstanden ist. In diesem Prozess wurden wiederkehrende und sich ergänzende Antworten erkannt.

3.2.3.1 Aspekt 2: Arbeitsalltag in Übungssituationen wiedererkennen.

Bedeutung ist zu erkennen, welchen Grad Jugendliche, oder auch Lehrer*Innen der erfolgreichen Durchführung einer Übung beimessen. Je höher hier der Wert am Ziel gemessen wird, die Übung richtig und gelingend zu machen, „die Übung zu schaffen“, je deutlicher werden Übungen als Grund der positiven Entwicklung gesehen. Übungen, wo Ergebnisse mit hohem emotionalem Erinnerungswert auch durch Verschriftlichung oder Fotodokumentation gesichert werden, sind auch nach längerer Zeit noch präsent und werden als „Gute Übung“ beschrieben (Brodin, 2009, S.99-113).

S: Wir haben uns in einen Kreis gesetzt und haben uns gesagt, was wir mögen und was wir nicht mögen. (...) Auf ein Plakat haben wir die Vereinbarungen geschrieben. Time-out Zeichen, wenn du gehänselt wirst. Wir sollen es untereinander lösen, nicht immer gleich die Lehrerin holen. Spaß haben. Miteinander statt gegeneinander. Da haben alle unterschrieben, das hängt noch immer in unserer Klasse.

(Interview 5 IBHS 1 Klasse_2b M)

Wir hatten das (Teamarbeit) ganz am Anfang (zu Trainingsbeginn) gar nicht. (...) Wir merkten dass beim Handballspielen. Als wir gegen die andere Klasse gespielt haben, haben wir mehr gepasst. Die anderen haben nur einzeln gespielt, da haben wir gemerkt, dass die Teamarbeit gekommen ist.

(Interview 5 IBHS TS1 Klasse_2b M)

Aspekt 5: Beschreibung von Übungssituationen, in denen gelernt wird.

Eine Hinführung der Teilnehmer*Innen durch Reflexionsschleifen schon während der Übungszeit auf ihre Handlungen, unterstützt das Erkennen eigener Handlungswirksamkeit, indem sie (leichter) erkannt wird und somit mit Bedeutung versehen werden kann. Eigene Handlungen werden für den Erfolg der Übung so manchmal erst erkannt und bringen Leistungen einzelner Personen für sie selbst und die Gruppe in den Fokus. Die eigene Handlungswirksamkeit und die Gruppe sind somit bleibende Erinnerung, auch wenn diese „Bindung zu anderen Jugendlichen“ manchmal schwer einzugestehen sind, besonders für pubertierende Jugendliche (Crittenden, 2017, S.436–442). Bindung ist im Rahmen sozialer Sicherheit als positive Abhängigkeit zu verstehen und nicht als Gegenpol zur Selbständigkeit. Freude und Angst sind starke Emotionen. Verbinden sich Übungen mit diesen hohen Emotionen, werden herausfordernde Übungen oder Gruppensituationen positiv bewertet und es wird nach Wiederholung dieser gefragt. Voraussetzung ist dabei, dass für die Teilnehmer*Innen eine positive Entwicklung von Stresselementen sichtbar ist, soziale Sicherheit im Aufbau erkannt und diese aktiv mitgestaltet wird. Siehe dazu auch Ergebnisse zum Punkt 3.2.1.2 zum Thema Kohärenzgefühl auf Seite 46.

I: Jetzt frage ich dich etwas zu dir, wer gibt dir in der Klasse Sicherheit?

S: Die Lehrer und meine beste Freundin. (...)

I: Und was wäre noch toll? Was aber noch nicht ist?

S: Es wäre cool, (...) jeden Monat so ein Programm zu machen. Denn es macht auch Spaß.

I: Was ist hinderlich, dass du dich in dieser Gruppe sicher fühlen kannst? Was macht Probleme?

S: Meistens die Buben, weil bei uns die Buben nicht so nett sind, die schlagen einen auch. Da traut man sich nicht, mit denen zu chillen, zu reden, Spaß zu haben.

(Interview 11 IBHS 7_Klasse 3a W)

Jugendliche beschreiben Übungen und, ob diese für ein bestimmtes Ergebnis wichtig sind, kaum. Deutlich nennen sie, welche Position sie in einer Übung einnehmen. Bezug wird dabei zur Wirksamkeit der eingenommenen Position genommen und erst danach, wenn überhaupt, zu Zielen. Jugendliche freuen sich Bedeutung zu haben! Da wird die Übung zur Nebensache (Sugerman, 2001, S.21-33). Erreichte Ziele, wofür Jugendliche sich als bedeutsam erkennen, werden vor und bei der Outdoor-Aktivität mehrmals besprochen. Solche Ziele ordnen Jugendliche aktuellen Zielen im Schulalltag zu und auch anhand dieser Berührungspunkte als verstanden und klar beschrieben (Zink, Boyes, 2003, S.57-80).

Dass wir auch verstehen, was wir machen. (...)...es war eigentlich jeder wichtig. Dass wir eben zusammengeholfen haben, ein Team gebildet haben. (...) ...dass man auch in einem Team arbeiten will und nicht alleine sein will. Ich habe mitgeholfen.

(...) Ich hatte eine wichtige Rolle. (Interview 4 HLW3 - TS4 Kl._1FGA M)

Wird in Projekten, bei Übungen eher am Erfolg oder am Scheitern gelernt? Gelernt wird deutlich an freudvollen Situationen, wo gemeinsam getan wird! Ob die Übung jetzt, wie in den Regeln steht, durchgeführt wird oder nicht, ob sie gelingt oder nicht.

Dass wir Spaß haben und was zusammen machen. (Interview 3 / HLW Klasse_1FGA W)

Die Frage, die sich die Gruppe zu stellen hat oder ihr gestellt wird, ist jene, ob die Freude an der gemeinsamen Tätigkeit im Sinn der vereinbarten Ziele steht. Dieser Punkt führt zum dritten Aspekt und seiner speziellen Blickrichtung.

3.2.3.2 Aspekt 3, Unterstützungsmöglichkeiten, um Ziele zu formulieren und auch zu erreichen

Wie Unterstützung funktioniert, dazu ist hier eine eindeutige Antwort in den Aussagen der Jugendlichen zu finden. Es gilt, ihre Hoffnungen zu unterstützen. Hoffnungen äußern Jugendliche in diesen Trainingssettings durch die Erlaubnis auch „das, was nicht sein soll“, anzusprechen. In Übungen erleben sie Vertrauen zur Gruppe, auch Fehler machen zu dürfen (Simmons, Gooty, Nelson, Little, 2009, S.233-247).

Gleichzeitig benötigt es die Klarheit Erwachsener, mit Deutlichkeit immer wieder daran zu erinnern, welche „Hoffnungsthemen“ es sind, die durch die Jugendlichen genannt werden. Das „Einfordern der Hoffnungsthemen“ dieser „Dienst der Erwachsenen für die Jugend“ kann mit folgender Frage ausgedrückt werden: „Warum tut ihr nicht das, was ihr eigentlich tun wolltet?“

Unterstützung, die hier als „Forderung“ beschrieben wird, führt zum nächsten bedeutenden Schritt. Es benötigt, Grenzen zu erkennen, zu bewahren, zu verteidigen, sie zu verlegen oder auch ganz zu öffnen. In heiklen Gruppensituationen der erfassten Trainings werden Grenzen von Erwachsenen und auch von Jugendlichen gehalten. Zustimmung und auch Ablehnung gibt es für Jugendliche wie auch Erwachsene, die dies für sich und auch die Gruppe tun. Grenzen zu halten, ist eine Handlung, wo sich Personen exponieren und positionieren. „Kleinen Gruppen gelingt es, von der Organisation differierende Strukturen zu entwickeln. Durch die Ausdifferenzierung einer starken Identität geht von ihnen große Veränderungskraft aus. Im Konfliktfall sind kleine Gruppen in der Lage, auch unter Druck die eigene Identität aufrecht zu erhalten und so Veränderungsprozesse zu initiieren.“ (Dietrich, Frank, Güttel, Hasenzagl, 2005, S. 271-284)

In den Interviews beschriebene Verhaltensveränderungen von Jugendlichen erfolgen auch durch die Veränderung von Kommunikationsmustern bzw. -regeln, die es den Jugendlichen ermöglichten, Beteiligungsrechte zu erkennen, die zu gemeinsamen Handlungen führten (Willke, 1996, S. 36). Für den Transfer, die Sicherung der Ergebnisse und den Übertrag derer in den Schulalltag ist es bedeutend, bei Veränderungen der Kommunikation, immer auch die zweite Ebene dieser Regeln zu beachten. Diese zweite Ebene, die Metaregeln definieren jene Bedingungen, unter denen Kommunikationsregeln verändert bzw. neu formuliert werden können. Werden Kommunikationsregeln im Widerspruch zu Metaregeln verändert, (...) „springt“ die veränderte Regel zurück in ihren vorigen Zustand“ (Willke, 1996, S. 74f). Um diese Ebene mit einzubeziehen, geschieht bei diesem Projekt eine Miteinbeziehung anderer Lehrer*Innen, der Schulleitung und auch der Eltern. So wird für und mit den Jugendlichen der IBHS am Trainingsabschluss „Das Fest der Vielfalt“ veranstaltet.

Im Rahmen der gemeinsamen Präsentation der Erkenntnisse der Projektstage wird von einer Trainerin in Zusammenarbeit mit Jugendlichen eine „kleine Erfolgsgeschichte“ geschrieben. Bestätigung findet diese durch die restlichen Jugendlichen. Die Eltern sind beim Fest eingeladen, in den Sätzen ihre Kinder zu entdecken. Auch die Eltern waren erfolgreich, konnten sie doch mit einer hohen Trefferquote ihre Kinder in den Sätzen wiederentdecken.

Zur Unterstützung der Beantwortung der Kategorie „Unterstützungsmöglichkeiten, um Ziele zu formulieren und auch zu erreichen“ wird hier der Text der „Kleinen Erfolgsgeschichte“ niedergeschrieben. Er schließt den Ergebnisteil mit Einzelbetrachtungen ab und führt durch seine Ganzheit hin zur Zusammenfassung und der abschließenden Interpretation der Resultate.

Kleine Erfolgsgeschichte der 3a und 3b.

Da ist gegeneinander gezogen worden,

aber ihr habt auch eure Kräfte gemeinsam und füreinander eingesetzt.

Da sind Mitschüler bedrängt und in Situationen hineingestoßen worden,

aber ihr habt auch mit Argumenten überzeugt und aufeinander geschaut.

Da war es manchmal fad und anstrengend,

aber ihr habt euch auch auf spannende und herausfordernde Situationen

eingelassen und hattet Spaß dabei!

Da haben manchmal alle nur durcheinander geschrien,

aber da wurde auch einander zugehört.

Da haben alle zu einer Regel ja gesagt und sich dann darum herum geschummelt,

aber ihr konntet auch Regeln einhalten.

Da haben sich manchmal einige rausgehalten oder haben aufgegeben,

aber ihr habt euch auch für die Gruppe eingesetzt und durchgehalten.

Petrovics Alexandra, (2011). Projekt Bildungsverein IOA für IBHS „Miteinander statt gegeneinander“, im Rahmen der Schulpräsentation veröffentlichter Text.

3.3 Zusammenfassung und Interpretation der Resultate

In der Zusammenfassung dienen die drei Kategorien der empirischen Forschung als Ausgangspunkte und Eckpfeiler für die Interpretation der Resultate. Auf die eingangs gestellten Forschungsfragen wird konkret Bezug genommen. Ursachen, Konsequenzen und Lösungsvorschläge werden in Bezug auf die Kategorien dargestellt.

3.3.1 Kategorie 1, Soziale Sicherheit

Die Untersuchung zeigt, dass die Bildung sozialer Sicherheit mit dem Begriff von Hoffnung in enger Verbindung steht. Hoffnung wird dadurch benannt, indem Wünsche und auch Ängste der Teilnehmer*Innen vor dem Projekt nachgefragt werden und so Platz finden. Diese Hoffnungen beginnen sich im Projektverlauf zu erfüllen oder erscheinen als gefährdet.

Erfüllen sich Hoffnungen nicht, zeigen Teilnehmer*Innen unterschiedliche Reaktionen. Das Spektrum des Umgangs mit diesen Erkenntnissen reicht von „sich damit abfinden“, über „Pseudoannahmen, Als-ob-Wirklichkeiten aufrecht zu erhalten“ hin zu „Veränderung suchen“.

Motivation für Menschen nach „Veränderungen zu suchen“ liegt bei der Bewusstmachung und Aktivierung bereits gelernter Dinge. Die Frage „Was wäre gut gewesen, zu tun?“ hinterfragt Widerstände bei Handlungen, stellt soziale Sicherheit her und zeigt gleichzeitig den „Zuwachs an Wissen“ auf. Offen bleibt lediglich die Anwendung des Gelernten, um das eigentliche Gewollte, die Hoffnungen zu realisieren.

Um soziale Sicherheit weiter zu fördern, bedarf es der weiteren Klärung persönlicher Ziele und Ziele der Arbeitsgruppe, die mit dem Hoffnungsthema verbunden sind. Je größer die Übereinstimmung oder je akzeptierter Differenzen dazu in der Gruppe sind, desto höher ist die empfundene soziale Sicherheit. Personen gewinnen so Vertrauen, setzen nun Handlungen, zeigen sich mit eigenen Meinungen der Gruppe. Deutlich wird hier nun der persönliche Entschluss von Teilnehmer*innen sichtbar, eigene Meinungen durchsetzen zu wollen, sich anderen Meinung anzuschließen oder sich gegen etwas aussprechen.

Die Untersuchung zeigt, dass dadurch die genannten Maßnahmen ein förderlicher Rahmen entsteht, in dem persönliches Wirken zu einer Vorstellung wird, die sich damit in Relation setzt, wie Menschen grundsätzlich miteinander in der aktuellen Gruppe tun.

Die Begleitung von Teilnehmer*Innen durch „leitende Personen wie Lehrer*Innen und Trainer*Innen“ fördert die Entwicklung auf personaler und gruppaler Ebene. Teilnehmer*Innen beschreiben „leitende Personen“ als wichtig, „vereinbarte Grenzen“ zu halten. Dieses Halten „vereinbarter Grenzen“ meint einerseits „Was darf sein und was nicht“, andererseits setzen „leitende Personen“ durch Verlangsamung der Eile eine Grenze. Auch Teilnehmer*Innen, die mehr Zeitraum für Entscheidungen brauchen, bekommen so Zeit, um zu verstehen und sich aktiv zu beteiligen.

Zur Entwicklung von sozialer Sicherheit bieten IOA® Outdoortrainings Personen und Gruppen einen besonderen Anlass, um über sich selbst und andere nachzudenken. Sie schaffen einen „exklusiven“ Zeitrahmen, der vorteilhaft mit einer räumlich-örtlichen Veränderung erlebt werden kann.

3.3.2 Kategorie 2, Soziales Lernen

Soziales Lernen wird in vier Ausprägungen erkennbar. In der ersten Ausprägung beschreiben Personen, dass ihnen geholfen wird.

Die zweite Ausprägung beschreibt Hilfestellung geben für andere Personen, wobei hier eine Rollenverteilung zwischen Helfer*In und Hilfeempfänger*In erfolgt, die sich zu fixieren scheint, wenn leitende Personen nur die Hilfsbereitschaft der helfenden Person loben.

Die Ausprägung drei beschreibt soziales Lernen als Kooperation im Verband der Gruppe. In der Zusammenarbeit werden Chaos aber auch hohe Anteile von Lust und Freude beschrieben. Zu grundlegenden Informationen trifft die Gruppe selbst Entscheidungen, wobei unterschiedlich hohe Frustrationstoleranzgrenzen der Jugendlichen die Zusammenarbeit oft auf die Probe stellen. Jugendliche erkennen hier Zusammenarbeit als einen authentischen Zweck, der zur Zielerreichung führt (Neill, Dias, 2001, S.35-42).

Die vierte Ausprägung beschreibt Lernen zu explizit formulierten „sozialen“ Themen, wo Jugendliche den größten Wiedererkennungswert zum Schulsystem und Unterricht beschreiben. Übungsanleitungen zu explizit formulierten sozialen Themen wie z.B. „Zusammenzuhalten“, werden von TN als Arbeitsauftrag gewertet und abgearbeitet. Solches Abarbeiten erzeugt im Moment „passende Ergebnisse“, sichert aber nicht einen nachhaltigen Transfer in den Alltag. Eine Nachhaltigkeit sozialen Lernens wird durch die Aktivierung von Verantwortung gefördert, wenn es Personen und der Gruppe innerhalb eines Übungsauftrags selbst obliegt, andere Teilnehmer*innen zu unterstützen oder sich selbst zu behaupten. Erst im anschließenden Reflexionsprozess werden getroffene Entscheidungsmuster den Teilnehmer*innen zugänglich gemacht.

Das Erkennen von Arbeitsalltagen in Übungssituationen ist unter verschiedenen Qualitätsausprägungen sichtbar geworden.

In der Qualitätsausprägung 1 werden Hoffnungen gesehen, die sich im Schulalltag oft in Kassen oder Hausordnungen wiederfinden. „Sich nicht ausgrenzen, aufeinander schauen, zusammenhalten. Solche Begrifflichkeiten sind auch in Leitbildern und Visionsbeschreibungen der Bildungsinstitutionen zu finden.

Qualitätsausprägung 2 beschreibt Lernen als „Erfolgreich sein, ist Grundvoraussetzung“. Hier wirkt die Realitätsnorm des beforschten Bildungssystems, wo Aufsteigen in die nächste Klasse als Einzelperson geschieht.

In der dritten Qualitätsausprägung wird von Jugendlichen die ordnungsrahmungebene Qualität von leitenden Personen beschrieben. Diese Qualität wird als pflegend beschrieben, wobei in einem Interview auch Gegenteiliges genannt wird, nämlich „ohne leitende Personen“ einmal etwas zu tun. „Ohne leitende Personen“ etwas zu tun, war als Wunsch gedacht, der aber keinen aktuellen Bezug zu einem bereits stattgefundenen Projekt in der Arbeitszeit herstellt.

Die Annahme liegt nahe, es könnte sich bei dieser Aussage um den Wunsch handeln, Arbeitskolleg*Innen in der Freizeit zu treffen.

Wie weit private Kontakte das Arbeitsverhalten und Lernen beeinflussen, sprengt den Rahmen dieser Arbeit. Hingewiesen wird, dass Jugendliche besonders in der Zeit der Pubertät bedeutende Teile sozialen Lernens in ihrer Peergruppe in der Freizeit erleben. Auf diese Tatsache wird mit der Aussage im Interview hingewiesen.

Die Arbeit mit Peergruppen (PG) hat auch in Projektzeiten Bedeutung. So geschieht hier in einem Absatz, eine Anerkennung der Wichtigkeit und Verletzlichkeit der PG und ihrer bedeutenden Leistung für das Erwachsenwerden.

Angemerkt ist wie unter besonderen Bedingungen die PG für „angeleitetes soziales Lernen“ durch Erwachsene auch innerhalb von Outdoortrainings genutzt werden kann.

3.3.2.1 Die Peergruppe, Bedingungen zur Nutzung dieser in Outdoortrainings

Wenn ein Erwachsener als Alpha an einer PG teilnimmt, besteht das Problem, dass die Gruppe zerstört wird. Will die PG genützt werden, kann der Erwachsene bestenfalls als Beta teilnehmen. Alpha muss ein Jugendlicher, eine Jugendliche sein. Nur dann können Jugendliche ihr Elternideal in die PG verlagern. Ist der Erwachsene zu dominant, kann das Elternideal nicht verschoben werden, da der Erwachsene dann eben dieser Entwicklung „im Weg steht“.

Für Jugendliche hat die Gruppe als solche einen anderen Entwicklungswert als im Erwachsenenalter. Die PG ist Ersatz des Elternideals. Die Idealisierung der Eltern geht im Jugendalter auf die Gruppe über, eine neue Moral entsteht und neue Idealisierungen passieren. Jugendliche erwarten sich eine Großartigkeit, wenn sie endlich „erwachsen“ sind. Sie suchen nach dieser Großartigkeit, nach Dingen die toll sind. Genau nach diesen tollen Dingen wird in der PG gesucht. Im Erleben der eigenen Großartigkeit, welche sich aber an der Wirklichkeit der PG und nicht durch den Erwachsenen relativiert, der sagt, was gut und böse ist, erkennen Jugendliche, dass es doch gar nicht so großartig ist, erwachsen zu werden. Nichts scheint perfekt zu sein. Kinder erwarten den Erwachsenen als Ideal, als perfekt und erkennen nun in ihrer Jugendzeit, dass er nicht perfekt ist. In dieser Erkenntnisphase sagen das Jugendlichen auch. Sie zeigen auf, welche Fehler Erwachsenen machen, wie dumm die gesamte Welt ist, der es gilt, sich zuzuordnen. (Fliedl. R. Gutmann M. Zajec K. Protokollauszug interne Teambesprechung 2017)

In dieser Situation gibt es nun Erwachsene wie auch Jugendliche, welche die altvertraute Situation aufrecht halten wollen und andere, die sich der Wirklichkeit der Veränderung, weg vom perfekten Ideal, der Entwicklung einer eigenen Identität, die auch Fehler hat, zuwenden. Lernen passiert hier durch die Erlaubnis, mangelhaft und fehlertolerant zu sein.

Soll die PG nun in Trainingszeiten genützt werden, ist es bedeutsam, nicht die gesamte Welt in Frage zu stellen, sondern mit einem klaren Blick Dinge zu erkennen, die gut sind, und Dinge zu bemerken, wo man irrt, Fehler gemacht hat, jetzt anders entscheiden würde.

Diese neue Entscheidung geht den grundsätzlichen Weg weiter, aber bemerkt jetzt Dinge die zuvor vergessen wurden. Grundsätzliches bleibt erhalten, das bedeutet soziale Sicherheit. Kleinigkeiten werden sich verändern. Nicht beachtete Dinge werden integriert. Besonders zu integrieren ist die Mangelhaftigkeit. Ist sie integriert, ist Lernen, soziales Lernen möglich.

3.3.3 Kategorie 3, Zusammenhang Übungssituation und Zielerreichung

Zwei Forschungsfragen werden mittels dieser Kategorie gleichzeitig untersucht.

1. Zusammenhänge von sozialer Sicherheit und Lernen in Gruppen werden anhand von Übungen beschrieben.
2. Die Erreichbarkeit eines Ziels soll durch den Einsatz einer Übung abgesichert werden können.

Als hohes Merkmal dieser Kategorie wurde folgende Definition aus den Interviews herausgearbeitet. *Mittels Situationsanalyse mit der Gruppe oder Übermittlung eines Arbeitsauftrags werden Ziele positiv, konkret und für alle verständlich formuliert. Es gibt eine klare Zeitstruktur, die Planung, Durchführung und Überprüfung der Zielerreichung sicherstellt. Persönliche Interessen am Ziel werden in der Gruppe geklärt und sind somit bekannt. Handlungen von Gruppenmitgliedern werden ernst genommen und besprochen.* Eine Übungssituation, die diese Merkmale aufzeigt, fördert im hohen Maß die Möglichkeit, gefasste Ziele zu erreichen.

Gelernt wird deutlich an freudvollen Situationen, wo gemeinsam getan wird. Ob die Übung jetzt wie in den Regeln steht durchgeführt wird oder nicht, ob sie gelingt oder nicht. Das sind auch jene Übungen, die in Erinnerung bleiben.

Dass wir Spaß haben und was zusammen machen. (Interview 3 / HLW Klasse_1FGA W)

Bedeutung ist zu erkennen, welche Wichtigkeit Jugendliche und leitende Personen der erfolgreichen Durchführung einer Übung beimessen. Je höher hier der Wert am Ziel gemessen wird, die Übung richtig und gelingend zu machen, „die Übung zu schaffen“, je deutlicher werden Übungen auch als Grund der positiven Entwicklung gesehen, oder beim Scheitern als bedrohlich empfunden.

Übungen, wo Ergebnisse mit hohem emotionalem Erinnerungswert auch durch eine Verschriftlichung oder Fotodokumentation gesichert werden, sind auch nach längerer Zeit noch präsent und werden als „gute Übung“ beschrieben.

Beim Vergleich aller angebotenen Übungen können keine eindeutigen Aussagen gegeben werden, wie weit der Einsatz einer Übung die Zielerreichung sichert. Beschreibbar ist in Ansätzen, dass Übungen wo die Gesamtgruppe zeitgleich arbeitet, einen starken Eindruck hinterlassen. Das Gefühl gemeinsam zu tun, etwas zu bewegen ist eindrucksvoll. Dazu ist die Übung „Klötze reduzieren“ und „Das laufende A“ genannt worden. In diese Kategorie reihen sich auch Ballspiele ein, die in Pausen stattgefunden haben.

Freude und Angst sind starke Emotionen. Verbinden sich Erkenntnisse, die in Übungen entstanden sind, mit solch hohen Emotionen, werden auch herausfordernde Übungen oder Gruppensituationen positiv bewertet. Voraussetzung für eine positive Bewertung der Übung ist dabei, dass für die Teilnehmer*Innen eine günstige Entwicklung von Stresselementen sichtbar ist, soziale Sicherheit im Aufbau erkannt und aktiv mitgestaltet wird. Diese Feststellung bestätigt sich durch Ergebnisse zum Punkt 3.2.1.2 zum Thema Kohärenzgefühl auf Seite 46.

Wenn durch die Trainingssituation Jugendliche „sichtbar werden“ und Bedeutung bekommen, die sie sich auch selbst zusprechen, werden Ziele aktiv beschrieben und auch mit der gemeinsamen Lebenssituation in Verbindung gebracht. Freude ist die wichtigste Lernmotivation, Gaukeln, Verblödeln, etwas lächerlich Machen eine Abwehrhaltung.

Wie Unterstützung funktioniert, damit Jugendliche ihre Ziele erreichen, dazu ist hier eine eindeutige Antwort in den Aussagen der Jugendlichen zu finden. Es gilt, ihre Hoffnungen zu unterstützen, wodurch Vertrauen in die Gruppe entsteht. Hoffnungen äußern Jugendliche in diesen Trainingssettings durch die Erlaubnis, auch „das was nicht sein soll“, anzusprechen und in Übungen erleben sie, auch Fehler machen zu dürfen. Fehler machen ist nur möglich, wenn es Bedingungen gibt, die Regeln beschreiben. Werden Regeln als unumstößlich und allgemeingültig dargestellt, bleiben Bedingungen konstant. Der Mensch scheint bedeutungslos, denn die Regel begründet die Bedingung. Prinzipielle Entscheidungen bedienen sich dieser Logik.

Die Freiheit, Regeln des Zusammenlebens immer wieder neu zu hinterfragen und zu gestalten, gleichzeitig aber auch als verlässlich zu erkennen, ist das Spannungsfeld, wo soziale Sicherheit geschaffen wird. Bei der Gestaltung von Regeln werden Werte besprochen, die es vermögen, eine Gruppenidentität abzubilden. Jede Person entscheidet darüber mit, welche Regeln gelten und welche zu verwerfen, somit neu zu bestimmen sind. Berücksichtigt werden hierbei gruppeninterne und gruppenexterne Bezugspunkte.

Dieser Begründung folgend, sind Übungen zur Förderung sozialer Sicherheit unter Bedingungen des sozialen Lernens zu bevorzugen, wo Gruppen zur Erfüllung der Aufgabe auf das Grundregelwerk aufbauende eigene Zusatzvereinbarungen treffen müssen, um die Zusammenarbeit zu gestalten.

4 Beantwortung der Leitfrage zur Forschung

Auf Basis des Erkenntnisgewinns im theoretischen Teil und der gesammelten Ergebnisse der Empirie, werden hier die Forschungsfragen beantwortet.

Um die Forschungsfragen und die beiden Grundannahmen ins Gedächtnis zu bringen, wird sie nochmalig formuliert:

Zusammenhang von sozialer Sicherheit und Lernen in Gruppen erforscht. Dabei wird von folgenden zwei Grundannahmen ausgegangen:

1. Es besteht ein Zusammenhang zwischen sozialer Sicherheit und Lernen.
 2. Soziale Sicherheit wirkt sich auf das Lernverhalten von Gruppen und Einzelpersonen positiv aus.
-

Die konkrete Forschungsfrage laute:

Was sind die Bedingungen für das Entstehen, Wirken und Bestehen von sozialer Sicherheit in Gruppen (IOA® Outdoortrainings)? Zusammenhänge von sozialer Sicherheit und Lernen in Gruppen werden anhand von Übungen beschrieben.

Wie kann der Prozess der Entstehung und der Beibehaltung sozialer Sicherheit in Gruppen (IOA® Outdoortrainings) unterstützt werden? Die Erreichbarkeit eines Ziels soll durch den Einsatz einer Übung abgesichert werden können. Im Zuge der Beantwortung der Forschungsfrage wird eine passende Definition des Begriffs soziale Sicherheit erarbeitet.

Ausgehend von der Bindungstheorie, wo emotionale Sicherheit als personaler Aspekt gelungener Bindung zwischen Einzelpersonen beschrieben ist, beschreibt soziale Sicherheit Wirkungen über diese hinaus, die für Lernen in und durch Gruppen förderlich sind. Hier beschriebenes Soziales Lernen ermöglicht dabei die gleichzeitige Beschäftigung der Teilnehmer*innen mit sich selbst wie auch mit Gruppenmitgliedern. Personen denken über sich selbst nach, geben ihren Gedanken Ausdruck und erleben die Wirkung dieses Tuns direkt durch ein Gegenüber der Gruppe. Menschen inszenieren in solchen Übungssituationen, die in IOA® Trainings angeleitet werden, ihre eigene Lebenssituation wieder. Diese Lebenssituationen können sehr unterschiedlich sein. Teils vertrauensvoll, teils chaotisch oder auch bedrohlich.

Soziales Lernen hat dabei verschiedene Ausgangspunkte und schafft keine Sicherheit, die von allgemeiner Gültigkeit ist. Erst die Soziale Sicherheit beschreibt dazu Bedingungen und Wirkungen positiver, lernförderlicher und dynamischer Verarbeitungsprozesse in Gruppen, indem eine erweiterte Sicht auf das „Normale“ geschieht. Menschen bezeichnen oft das als „normal“, über was nicht gesprochen werden soll. Das Normale wird als unbesprochene

Gemeinsamkeit verwendet, um Als-Ob-Sicherheiten und Als-Ob-Gruppenzugehörigkeiten herzustellen. Soziale Sicherheit verlässt das Normale und wendet sich Bedürfnissen von Personen zu, denn arbeitsfähige Gruppen arbeiten immer auch in persönlichen Bereichen von Beziehungen. Ziele und deren Formulierung in Anfangsphasen von Gruppen z.B. Kennenlerntage nach dem Konzept „Ich und meine Klasse“ lassen große Spielräume zu, Spielräume, worin sich möglichst alle Teilnehmer*Innen wiederfinden. Diese Ziele sind in ihrer Formulierung sicher nicht perfekt und ich als Autor dieser Arbeit, halte das auch nicht für notwendig, da sie in der Anfangsphase einer Gruppe niemand wahrnimmt und sobald Sie wahrgenommen werden können, nicht mehr ausreichend sind. Doch Ziele geben eine gemeinsame „Gehrichtung“ vor, was Raoul Schindler als ein Kriterium für Gruppen beschreibt.

Hier werden Wegweiser zum Ziel der Bildung, Sicherung und Beschreibung sozialer Sicherheit beschrieben. Für ein hohes Wirken sozialer Sicherheit wurden aus den Interviews folgende Merkmale gesichert.

- Inhalte und Informationen der Gruppenmitglieder untereinander und auch Informationen vom Gruppenleiter und Leiterin werden in der Gruppe wahrgenommen und darauf im angemessenen Rahmen reagiert.
- Gelebtes Verhalten ist untereinander nachvollziehbar und beständig.
- Entstehende Konflikte werden gezeigt und / oder angesprochen, Lösungen dazu zu Verfügung gestellt oder erarbeitet.
- Personen mit ihren „mitgebrachten“ Themen finden in der Gruppe Platz.
- Gemeinsamkeiten sowie persönliche Unterschiede werden als Bereicherung erlebt.

4.1 Wie konstituiert sich soziale Sicherheit in den fünf beforschten Trainings?

Die bei der Auswertung der in den Interviews gesammelten Informationen, werden Aussagen der SchülerInnen innerhalb dieser fünf beforschten Trainings verglichen. Übereinstimmungen und Mehrfachnennungen werden für diese Trainings als Bedingungen für das Entstehen, Wirken und Bestehen sozialer Sicherheit beschrieben. In Zusammenschau der Trainings werden sieben Schritte, grundlegende Lernerfahrungen mit Übereinstimmung in allen Trainings sichtbar.

Die Tabelle auf der folgenden Seite beschreibt dies als ein Schema mit sieben Schritten, zu denen auch Erklärungen zur Vorgehensweise und verwendbare Methoden enthalten sind.

	Inhalte	Vorgehensweise, Methoden der TrainerInnen in Trainings die beforscht wurden. Sie dazu den Methodenteil im Anhang.
1	Beschreibung persönlicher Hoffnungsthemen.	Personen werden nach ihren Wünschen und Befürchtungen gefragt.
2	Realisierungsphase der Bestätigung oder Gefährdung der Hoffnungsthemen	Angeboten werden Übungen, wo möglichst alle Personen beteiligt sind. Es braucht die Wahlfreiheit sich zu exponieren oder sich der Gruppe anzuschließen.
3	Benennen vom persönlichen „Lernzuwachs“ auf persönlicher Ebene	Hilfestellung bietet dazu besonders die Nachfrage zu Situationen, wo Widerstand gelebt wurde. Die Situationen werden angesprochen und es wird danach gefragt, „Was wäre gut gewesen zu tun“
4	Die Klärung persönlicher Ziele und Ziele der Arbeitsgruppe. Je größer die Übereinstimmung und je akzeptierter Differenzen sind, desto höher ist die soziale Sicherheit.	Strukturelle Angebote unterstützen hier die Gruppe und Einzelpersonen. (20min Kleingruppenarbeit in Triaden – Murmelgruppen, dazu Kärtchen schreiben die im Raum aufgehängt werden. Wie „Bilder einer Ausstellung“ hängen die Kärtchen und können von allen gelesen werden.)
5	Einbringen der ordnungsrahmende Qualität von leitenden Personen. Vereinbarungen bestätigen. Grenzen dazu festlegen. Dazu haben in dieser Phase „leitende Personen“ auf zwei Ebenen besondere Bedeutungen.	Ebene 1: Anbieten und Halten von Grenzen. Was sein darf und was nicht. Ebene 2: Grenzen dafür zu halten, dass Jugendlichen Zeit gegeben wird, zu verstehen, wie etwas funktioniert und wozu das gut sein soll, um sich dann aktiv zu beteiligen, eben auch eigene Meinungen zu nennen. Lehrer*Innen schaffen hier Verlangsamungen, setzen der Eile eine Grenze.
6	Lernzuwachs passiert durch die Erlaubnis mangelhaft und fehlertolerant zu sein. Freude entsteht bei kleinen Erfolgen und auch an der Möglichkeit zu scheitern.	Übungsangebote, wo Gruppen angeregt werden, Regeln und Vereinbarungen selbst zu erarbeiten.
7	Ergebnisse mit hohem emotionalem Erinnerungswert werden durch Verschriftlichung oder Fotodokumentation gesichert. So sind Erkenntnisse auch nach längerer Zeit noch präsent und dienen der Transfersicherung, der Übertragung gelernter Inhalte in den Alltag der Gruppe und Personen.	Neben Verschriftlichung und Fotodokumentation eignen sich auch Zeichnungen, die besondere Gestaltung von Naturräumen, die auch nach dem Outdoortraining wieder besucht werden können, oder andere kreative Methoden.

Tabelle 9 Bedingungen für das Entstehen, Wirken und Bestehen sozialer Sicherheit

Als Ergänzung der Erfassung der Lernstufen von sozialer Sicherheit wird hier eine Kurzbeschreibung der sozialen Sicherheit aus Personensicht angegeben, wie sie bei einem mehrtägigen Seminar im Rahmen von Einzelarbeit, Kleingruppenarbeit (Murmelgruppen) und dann im Großgruppenprozess erarbeitet wurde.

- I. Es gibt eine Person, die ich immer ansprechen kann.
- II. Allgemein wird auf mich aufgepasst.
- III. Es gibt niemanden, der mir Schlechtes antun möchte.
- IV. Ich bin hier wertgeschätzt, wenn ich mitmache, aber auch wenn ich mich gegen die Gruppenentscheidung stelle und nicht mitmache.
- V. Das Training soll so sein, dass auch ich mich wohlfühle.

4.2 Definition sozialer Sicherheit

Soziale Sicherheit stellen Menschen untereinander und zueinander her. Sie ist etwas Besonderes und nichts „Normales“. Denn normal ist ein Ausdruck, der das beschreibt, was die Mehrheit der Personen gerade tut, fühlt oder denkt. Der Begriff „Normal“ findet seine Begründung somit in der Quantität des Auftretens beschriebenen Verhaltens. Soziale Sicherheit geht darüber hinaus und beschreibt Qualitäten. Soziale Sicherheit ist persönliches Einschätzen und Verlangen nach der Erfüllung von Hoffnungen. Sich entscheiden können bedeutet Möglichkeiten zu erkennen, auf die vertraut werden kann. Diese Möglichkeiten schaffen Freiheiten, wo auch Widerstand lebbar ist. Wirkt soziale Sicherheit, ist es möglich, ein Stück Sicherheit aufzugeben, um Neues zu erfahren, lernen zu können, wodurch Menschen in ihrer Individualität an Bedeutung gewinnen. Soziale Sicherheit wirkt in kognitiven, emotionalen und körperlichen Bereichen und benötigt diese auch umgekehrt dazu, sich zu entwickeln.

Beide eingangs formulierten Grundannahmen können bestätigt werden. Es besteht ein Zusammenhang zwischen sozialer Sicherheit und Lernen. Soziale Sicherheit wirkt sich auf das Lernverhalten von Gruppen und Einzelpersonen positiv aus.

4.3 Abschließende Bemerkung

In der Summe bietet die hier vorgestellte Studie ermutigende Erkenntnisse und Diskussionsgrundlagen über die Wirksamkeit von Outdoortrainings zum Lernthema sozialer Sicherheit. Bedeutend für die Lernerfolge der Jugendlichen ist es, wieweit auch in der Führungsebene von Bildungsinstitutionen das Thema sozialen Lernens und die Bedeutung sozialer Sicherheit erkennbar sind. Soziales und emotionales Lernen wird zunehmend bedeutend und als wesentlicher Schwerpunkt auch in Vergleich zu anderen Unterrichtsfächern angesehen. Auf die Wichtigkeit Pädagogen und schulischen Fachkräften, die Möglichkeit zur Fortbildung und zu Seminaren mit Selbsterfahrungsanteilen zu bieten, ist deutlich hinzuweisen.

Die hier vorgestellten Ergebnisse können bei der Weiterentwicklung solcher Bemühungen hinsichtlich Design und Interventionstechniken herangezogen werden. Das Erreichen eines Ziels kann durch den Einsatz einer Übung *nicht* abgesichert werden. Gerade im Rahmen dieser Unsicherheit macht das Kriterium der sozialen Sicherheit Menschen und ihre Handlungen so bedeutungsvoll.

Im Kapitel „Beschreibung von Übungssituationen, in denen gelernt wird“ (S. 52), sammeln Aussagen von jungen Menschen dazu in sehr lebendiger Form Informationen, die auch die Beantwortung der Leitfrage zur Forschung einschließen und mit Lebendigkeit berühren sollen.



Abbildung 5 Abschlussbild, Jugendliche bei der Durchführung eine Outdoorübung.

5 Literaturliste

Amesberger G. (1999). *Skriptum ULG4 Basis*.

Antonovsky A., Franke A. (Hrsg.) (1997). *Salutogenese, zur Entmystifizierung der Gesundheit*. Dgvt-Verlag, Tübingen

Atteslander, P. (2006) *Methoden der empirischen Sozialforschung* (11. Auflage.). Berlin: De Gruyter.

Beames S., Atencio M. (2008): Building social capital through outdoor education, *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 8:2, 99-112

Becker P., Schirp J., (2008). *Other Ways of Learning*, Verlag bsj Marburg

Berger, D. (2010). *Wissenschaftliches Arbeiten in den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften*. Wiesbaden: Gabler.

Bion W.R. (1971 / 1991). *Erfahrungen in Gruppen und andere Schriften*.

Bortz, J., Döring, N. (2013) *Forschungsmethoden und Evaluation* (2. Auflage). Berlin, Heidelberg: Springer.

Brezinka W. (1974), *Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft*

Brisch K.H. (1999). *Bindungsstörungen - Von der Bindungstheorie zur Therapie*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Brodin J. (2009): Inclusion through access to outdoor education: Learning in Motion (LIM), *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 9:2, 99-113

Bruce H., Taylor T. (1996) Outdoor management Development, Changing an organisation's culture. *Australian Journal of Outdoor Education* Volume Two Number One

Buber M. (1983). *Ich und Du*. Heidelberg: Reclam.

Bowlby J. Robertson & Rosenbluth. (1952). *A two year old goes to hospital*.

Bowlby J. (1959). Über das Wesen der Mutter-Kind-Bindung, *Psyche* 13(7), S.415-456
Gießen: Verlag: Klett Cotta/Psychosozial-Verlag

Byrne Z., Albert L. (2016) Relational models and engagement: an attachment theory perspective *Journal of Managerial Psychology* Vol. 32 No. 1, 2017 p. 30-44

Crittenden P. (2017). Gifts from Mary Ainsworth and John Bowlby. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*. 2017, Vol. 22(3) p. 436–442

Cube F. (2000). *Gefährliche Sicherheit*. Lust und Frust des Risikos. Stuttgart: Hirzel.

Deppermann, A. (2013). Interview als Text vs. Interview als Interaktion. *Forum: Qualitative Social Research*, 14(3), 1-40.

Dietrich A. Frank H. Wolfgang H. Hasenzagl G.& R. (2005). *Das Feuer kleiner Gruppen*. *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 36. Jahrg., Heft 3, S. 271-284

Dolleschka B. (Hg) Fliedl R. Rieger H. & Tippe A. (2002). Gruppenkompetenz und Einzelarbeit. Band 4. Wien: Verlag Krammer

Evers, J. C. (2016). Elaborating in Thick Analysis: About Thoroughness and Creativity in Qualitative Analyses. *Forum: Qualitative Social Research*, 17(1), 1-21.

Fliedl R. (2010) Vortrag im Rahmen der Gruppendynamiktage Gallneukirchen „Gruppentherapie und Innovation – Was sonst?“

Harlow. H.F. (1962). Development of affection in primates. Pp. 157 - 166 in: *Roots of Behaviour* (E.L. Bliss, ed.). New York: Harper. 1962 *Harlow's Rhesus Monkey Experiments and the Attachment Theory - Children's Rights*

Hattie J. Marsh H. Neill J. Richards G., (1997) *Adventure Education and Outward Bound Out-of-Class Experiences that Make a Lasting Difference*. Review of Educational Research Spring 1997, Vol. 67, No.1, S. 43-87

Lesk S. (2011) Tagungsband IOA *Interkulturelles Lernen aus handlungsorientierter Perspektive*. Wien. Eigenverlag

Fromm E. (1979). *Haben oder Sein. Die seelischen Grundlagen einer neuen Gesellschaft*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag GmbH & Co.KG

Gläser J., Laudel G. (2009). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse: als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen* (3. Auflage). Wiesbaden: GWV Fachverlage GmbH.

Glare, P. G. W. (2009). *Oxford Latin Dictionary*. Oxford: Clarendon Press.

Glauninger M. (30.11.2009 Wien, Urania). *Neu in der Welt - Neu in der Sprache*. Vortrag im Rahmen von „University meets public“

Gutmann M. (1995). *Erlebnispädagogisch- therapeutische Projekte - ein reflektiertes Abenteuer mit Zukunft*. Enzesfeld-Lindabrunn: Eigenverlag.

Harlacher J., Merrell K. (2010) *Social and Emotional Learning as a Universal Level of Student Support: Evaluating the Follow-up Effect of Strong Kids on Social and Emotional Outcomes*, Journal of Applied School Psychology

Hovelynck, J. (2001) *Practice-theories of facilitating experiential learning in outward bound: A research report*, Journal of Adventure Education & Outdoor Learning, 1: 2, 53-57

IOA[®] (2009a). *Universitätslehrgang 4, Integrative Outdoor-Aktivitäten[®], Arbeitsunterlage zum Basisseminar*. Universität Wien.

IOA[®] (2009c). *Universitätslehrgang 4, Integrative Outdoor-Aktivitäten[®], Arbeitsunterlage zum Seminar Konzept Integrative Outdoor-Aktivitäten[®]*. Universität Wien.

Kaltenecker, S. (2006). *Draußen und Drinnen, Outdoor in der Organisationsberatung*. Organisationsentwicklung, 2, 12-21.

Kennard D., Robert J., Winter D.A. (2005). *A Workbook of Group-Analytic Interventions*. International Library of Group Analysis 13, Jessica Kingsley Publishers, London and Philadelphia

Kohlbacher F. (2006). The Use of Qualitative Content Analyses in Case Study Research. Forum: Qualitative Social Research, 7(1). Gefunden am 17.01. 2018 auf <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/8765> und als Volltext heruntergeladen

Luhmann, N. (1999). *Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt a.M. Suhrkamp.

Majce-Egger M. (Hg) (1999). *Gruppentherapie und Gruppendynamik - Dynamische Gruppenpsychotherapie*. Theoretische Grundlagen, Entwicklungen und Methoden. Wien: Facultas.

Mayring P. (2000). *Qualitative Inhaltsanalyse*. Volume 1, No. 2, Art. 20 Juni 2000

Misoch, S. (2015). *Qualitative Interviews*. Berlin: De Gruyter.

Neill J., Dias K. (2001), Adventure education and resilience: The double-edged sword. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 1:2, p. 35-42

Pechtl W. (1995). *Zwischen Organismus und Organisation*, Linz: Verlag Veritas

Pfingstner, R. (2005). *Lernen lernen durch Outdoortrainings: Handlungsorientierte outdoorbezogene Interventionen zur Verbesserung des personalen Lernens in sozialen Systemen am Beispiel von Schulklassen*. Dissertation, Universität Wien.

Piumini R. (1993). *Eine Welt für Madurer*. München: Hanser Verlag

Pohlen M. (1972). *Gruppenanalyse*. Göttingen: Verlag für Medizinische Psychologie im Verlag Vandenhoeck & Ruprecht

Schlink B. (1995). *Der Vorleser*. Zürich: Verlag Diogenes

Schindler R. Herausgeber*innen Spaller Christina, Wirnschimmel Konrad, Tippe Andrea (2016). *Das lebendige Gefüge der Gruppe*. Gießen: Psychosozial-Verlag

Schindler R. (1992a). *Rangdynamik und Gruppenorganisation. Zum Vokabular von Gruppenorganisation und Rangdynamik von Schindler R.*

Schindler R. (1992) Artikel „Die Bedeutung der Rangdynamik für die pubertäre Entwicklung“ *Gruppenanalyse* 2´92, S.107-113

Schindler R. & Svoboda W. (1993). *Das Rangdynamische Positionsmodell*. Ein Interview (ÖAGG-Bibliothek)

Schindler R. (1969b). *Das Verhältnis von Soziometrie und Rangordnungsdynamik*. Wien: Copyright by Univ. Dozent Dr. Raoul Schindler A-1080 Wien, Bennogasse 8

Schindler R. (7.-8.12.1973) *Bifokale Gruppentherapie und Familientherapie*

Schindler R. (1957) *Zehn Jahre bifokale Gruppentherapie*. Vol. 111

Sibthorp J. (2003). Learning transferable skills through adventure education: The role of an authentic process, *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, p.145-157

Simmons B., Gooty J., Nelson D., Little L. (2009). Secure attachment: implications for hope, trust, burnout, and performance. *Journal of Organizational Behavior*, Vol. 30, No. 2, p. 233-247 Published by: Wiley

Snyder J., West L. (1996). A Social Learning Model of Peer Choice in the Natural Environment. *Journal of applied Developmental Psychology*.17, S.215-237 *Wichita State University*

Sommerfeld P. (1993). *Erlebnispädagogisches Handeln*. Ein Beitrag zur Erforschung konkreter pädagogischer Felder und ihrer Dynamik. Weinheim und München: Juventa Verlag

Sugerman D. (2001). Motivations of older adults to participate in outdoor adventure experiences. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 1: 2, p. 21 - 33

Wagenhofer E. (2013). *Alphabet. Angst oder Liebe*. Salzburg: Ecowin Verlag

Wellhöfer P. (2001) *Gruppendynamik und Soziales Lernen*. Stuttgart: Lucius & Lucius.

Willke, H. (1996). *Systemtheorie II: Interventionstheorie*. 2. Aufl. Stuttgart: UTB.

Wright S. (2017). Attachment and Self-Efficacy in Career Search Activities: A Structural Model. Article in "*The Career Development Quarterly*" Volume 65, Page 98 - 112

Zajec Karin (2017). *Gruppentherapie mit Kindern und Jugendlichen*. Stationäre und teilstationäre Therapie in heterogenen Gruppen. Wien: Facultas

Zink R., Boyes M. (2003) The Nature and Scope of Outdoor Education in New Zealand Schools *Australian Journal of Outdoor Education*, Page 57 - 80

6 Abkürzungsverzeichnis

Abs	Absatz
HLW	Höhere Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe
H1 / H2	Hypothese 1 / 2
IBHS	Interessen und Begabtenförderung – Hauptschule
IOA	Integrative Outdoor-Aktivitäten
IP	Interviewpartner*In
i.w.S.	im weiteren Sinne
PG	Peergruppe
SoSi	Soziale Sicherheit
TN	Teilnehmer*In
u.v.m.	und vieles mehr
ÜZ	Übungssituation und Zielerreichung
vgl.	vergleiche
SL	Soziales Lernen

7 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 Rangdynamisches Modell nach Schindler R.	14
Abbildung 2 Soziales Lernen im Kultur Kontext.....	26
Abbildung 3 Klassenprojekt.....	38
Abbildung 4 Ablaufmodell induktiver Kategorienbildung (Mayring, 2010, S.4).....	40
Abbildung 5 Abschlussbild, Jugendliche bei der Durchführung eine Outdoorübung.	66

8 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Unterscheidung und Abstufung von Gegenbewegungen, eigene Darstellung.....	17
Tabelle 2 Abweichungen und Sichtweisen, eigene Darstellung.....	18
Tabelle 3 Ziel- und aufgabenorientiertes Vorgehen (Pechtl, 1995, S.224-227)	31
Tabelle 4 Listung der Interviews (Eigendarstellung).....	36
Tabelle 5 Überblick Kategorien und Aspekte	41
Tabelle 6 Merkmale hoher sozialer Sicherheit.....	42
Tabelle 7 Merkmale für eine hohe Ausprägung sozialen Lernens	47
Tabelle 8 Merkmale Zusammenhang Übungssituation und Zielerreichung	50
Tabelle 9 Bedingungen für das Entstehen, Wirken und Bestehen sozialer Sicherheit.....	64
Tabelle 10 Kategorie 1 nach der Reliabilitätsprüfung	85
Tabelle 11 Kategorie 2 nach der Reliabilitätsprüfung	86
Tabelle 12 Kategorie 3 nach der Reliabilitätsprüfung	87
Tabelle 13 Aspekte nach der Reliabilitätsprüfung	89
Tabelle 14 Aspekte für die weiterführende Auswertung	89
Tabelle 15 Forschungsfrage - Kategorien – Aspekte	90

9 Anhang

9.1 Anhänge zur Theoriebildung und Arbeitsmethoden

9.1.1 Design und Architektur der beforschten IOA Trainings

IOA Training					
Zeit	Tag 1	Zeit	Tag 2	Zeit	Tag 3
08:00		09:00	Körperübungen: Aufwachen, Paarübungen	09:00	Aktivierungsübung im Freien:
			Gruppe teilen		
		09:15	Übung Übung "Beam" oder "Lavasee"		Rückmeldungsspaziergang: Lange Reepschnur führt einen Weg durch den Wald. Paarweise oder alleine unterwegs, PartnerInnen wechseln aber je Runde. Auf einem Platz sitzen alle nieder, man kann sich eine Person aussuchen, mit der man den Kreis für 5 min verlässt um Infos zu holen oder zu geben.
13:30	Begrüßung indoor, Ziele, Erwartungen, Organisation, Vereinbarungen	11:30	Reflexion: Seespaziergang mit betrachtung von Spiegelbildern auf der Wasseroberfläche	11:30	...auf der Reepschnur sind mit Wäscheklammern Kärtchen mit Namen der Jgdl.aufgehängt. Beim Vorbeigehen, schreiben Jgdl. Infos auf die Zettel. Danach lesen alle am Platz in der Wegmitte die
14:00	Körperübungen: Ankommen, Begrüßen, Wahrnehmen (Jugendliche lehnen Rücken an Rücken, spüren eigene Atmung und Atmung der anderen Person)		Freiluftklassenzimmer: Ein altes Orientierungsschild der Sportanlage wird als Schultafel symbolisch belegt. Es wird nachgedacht, welche Erkenntnisse für den Klassenalltag ableitbar sind. Moderiert durch die Lehrerin. <u>Ort:</u> ...auf der große Wiese		Dieser Platz ist auch eine Labstelle, sie wird von den LehrerInnen betreut.
	Führt zur Übung: WÜNSCHE und BEFÜRCHTUNGEN. Blick durch einen in den Bäumen aufgehängte Bilderrahmen fokussiert Gedanken was in der Projektzeit alles geschehen soll, nicht		<u>Inhalt Freiluftklassenzimmer:</u> Gespräch über Mobbing und Handlungsmöglichkeiten...		Abschluss - malen mit Fingerfarben
14:15	Übung "Seilmaxerl" mit "Differenzierungsübung" gekoppelt: entlang gehen, am Seil in Bewegungen sein; Aufgaben z.B. "Wer 1 Bruder hat, hüpf auf einem Bein." "Frauen gehen gerade aus, Burschen in die andere Richtung." Auflösung: innerhalb oder 3 Schritte außerhalb 1 Platz suchen			13:30	
14:45	Übung "Karriereworkshop" Phantasiereise, Holzbild malen, Ausstellung mit Musik THEMA: mein Ziel in der Schule				
16:00	Pause, Weg: Aufgabe: mit 1 Person in Austausch, Zukunftsgespräch	14:00	Übung: Laufendes "A" oder "Seilweg"		
16:15	Körperübungen: Kontakt, Partnerübungen		<u>Thema: unsere Qualitäten</u> und RepräsentantInnen dazu...		
16:30	Übung "Wippe" oder "Klötzeübung": mit 1 Person in Kontakt sein Reflexion: Mit Klötzen gemeinsam ein Gebilde legen, Phantasiearbeit "Was kann das sein?" Dann auf den Klötzen Platz nehmen um Reflexionsgespräch zu führen.		Übung "Seilweg" - Auf einer Slackline wird mit Hilfe der Gruppe balanciert. <u>Anleitung:</u> Funktionsverteilung Üben, Helfen, Sichern, Beobachten. Übende Person wird von der Gruppe auf die Slackline gehoben und wieder heruntergehoben.		
	Spaziergang "Blind Führen" in Paaren, Zukunftsarena				
17:30	Ende	17:30			
	Abendimpuls: Plane: umdrehen, abfangen-Leo, drunter stellen und mit der Plane gemeinsam gehen. Abschluss - Klasse lagert auf Plane, plaudern - langsames Auflösen der Situation. TrainerInnen sprechen zwanglos in der Situation mit LehrerInnen.	19:30	Fackelweg mit Formationen - Der Stern - je 2 Jgdl. Haben eine Fackel. Ein Jgdl. Bleibt in der Kreismitte, der andere geht nach außen. Es entsteht eine Lichtkreis oder Stern .		
		21:30			

9.1.2 Übungsbeschreibung Fliegen mit Theorieverbindungen

Vorübung in Triaden („Vertrauenspendel“ & „Hinlegen der Person üben“)

Material: Pölster indoors, weiches Gras, Unterlegmatte outdoors...)

Hypothese und Anleitungsimpulse zur Übung

Neues wird wirksam, wenn es durch Handlungen umgesetzt wird. Geschieht das nicht, bleibt es eine Vorstellung. Dazu ist die Entscheidung nötig.

Entscheidungen gibt es nur, wenn es verschiedene Alternativen gibt, die zur Wahl stehen. Dazu eine Textstelle aus einem Buch, in dem der Maler Sakumat für einen kranken Jungen Wände bemalt und so die Vielfalt des Lebens in seine Gemächer bringt. Bilder und Landschaften von großer Weite und Schönheit entstehen und werden lebendig.

Als der Maler einen Weg zeichnet, auf dem ein Karren fahren soll, entsteht folgender Dialog.

„Ja. Lass den Weg zur Ebene führen“, sagte der Junge zum Maler, „Talyas Karren fährt genau dort hin. (...) Aber mach bitte auch einen zweiten Weg, der zum Dorf führt.“

Talyas Karren wird den andere nehmen, aber weil sie es will, nicht weil es nur den einen Weg gibt.“

Textstelle aus dem Buch „Eine Welt für Madurer“, Piumini R. (1993) S.43

Übungsbeschreibung

Gearbeitet wird in Triaden. Eine Person wird vorsichtig auf den Boden gelegt (Pölster, weiches Gras oder Unterlegmatte) Eine Person der Triade hält den Kopf der Person, die „Fliegen wird“, die andere bittet die restlichen TeilnehmerInnen um Hilfe und positioniert sie rund um die liegende Person. Alle legen die Handflächen auf die liegende Person und geben auf den Körper sanften Druck. Auf das Zeichen der Person, die den Kopf hält, nur diese Person spricht mit der Liegenden, greifen alle HelferInnen unter die Person und heben sie bis über ihre Köpfe mit gestreckten Armen hoch. Die „fliegende“ Person breitet die Arme aus. Legt sie die Arme wieder an, will sie „landen“.

Anleitungsimpulse zur Reflexion

I.) Wie wird Neues unterstützt?

II.) Was stützt Entwicklung / Erneuerung? (frei zitiert nach von Dr. Glauningner Manfred)

III.) Zum Thema der Macht

Macht wirkt (a) außerinnovativ auf politisches, öffentliches und gesellschaftliches Leben sowie auf ökonomischer (wirtschaftlicher) Ebene.

Macht wirkt (b) innerinnovativ!

Das Leichte, Logische, gut Anwendbare wirkt per se.

Durch Etablierung einer Innovation/Erneuerung entsteht Unabhängigkeit von außerinnovativen Machtansprüchen.

Hier ist auf eine Parallele zu Gedanken von Erich Fromm hinzuweisen.

In „Haben oder Sein“ beschreibt er folgendes.

Fromm beschreibt zwei Möglichkeiten Macht zu leben; „die Macht über etwas“ und die „Macht zu etwas“.

(a) ...die Macht über etwas, - die Macht über die Natur und über andere Menschen.

Diese Macht – Über wird als die Fähigkeit erfahren, die ich als Teil oder verlängerter Arm einer Maschine habe. Ich bin dann das Ausführungsorgan bestimmter Handlungen, für die nur Intelligenz und Energie, aber keine „Seelentätigkeit“ erforderlich ist.

(b) ... die Macht zu⁷ etwas. Die Macht zu denken, zu lieben, zu fühlen.

Die Macht - Zu erwächst aus dem Erleben selbst, der Identität und der Unabhängigkeit, bei der ich mich als Subjekt meiner eigenen authentischen Erfahrungen, meines Fühlens, Denkens und Handelns erlebe.

(Fromm E. (1979). Haben oder Sein)

⁷ „Macht zu“ wird in der Literatur oft auch als „Macht durch“ beschrieben.

9.1.3 Übungsbeschreibung SEILWEG

Zwischen zwei Bäumen wird in der Höhe von etwa einem Meter ein Seil gespannt. **Das Ziel** ist es nun, über diesen SEILWEG mit möglichst wenig Unterstützung aber mit so viel Sicherheit wie notwendig, von einem Baum zum anderen zu gelangen.

Übungsanleitung

Aufstieg auf das Seil → **Unterstützung** durch die restlichen Gruppenmitglieder (Hand reichen, Seil ruhig halten).

Überquerung des SEILWEGES

→ **Sicherung** durch Gruppenmitglieder.

Die Seilüberquerung wird begleitet und bei Bedarf abgesichert (siehe Bilder).

Abstieg vom Seil → Wieder **Hilfestellung** durch die Gruppe (siehe Aufstieg).

Klare Stopps

Springen am oder vom Seil

Am Seil laufen

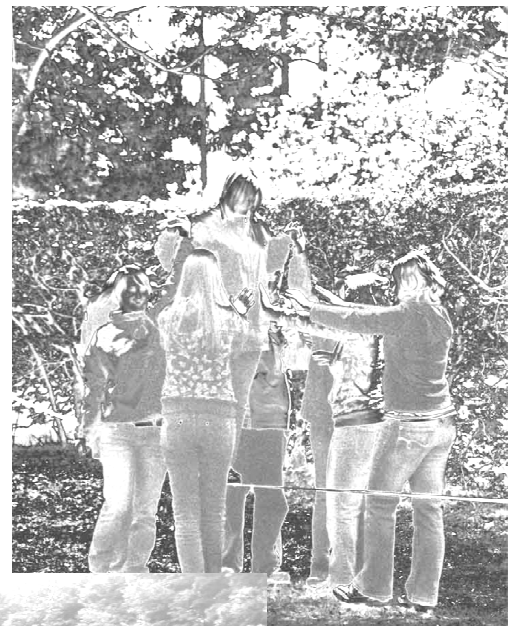
Am Seil schwingen oder wippen

Zu beachten

Selbsteinschätzung der eigenen Möglichkeiten

Sicherung und Unterstützung durch die Gruppe

Einhalten der Stoppregeln



9.1.4 Der freie Mensch

Der freie Mensch ist der ohne Willkür wollende. (...)

Er glaubt an die Bestimmung und dass sie seiner bedarf:

sie gängelt ihn nicht, sie erwartet ihn,

er muss auf sie zugehen, und weiß doch nicht, wo sie steht; (...)

Es wird nicht so kommen, wie sein Entschluss es meint;

aber was kommen will, wird nur kommen,

wenn er sich zu dem entschließt,

was er wollen kann.

Er muss seinen kleinen Willen, den unfreien, von Dingen und Trieben regierten,

seinem großen opfern, der vom Bestimmt sein weg und auf die Bestimmung zu geht.

Da greift er nicht mehr ein und er lässt doch auch nicht bloß geschehen.

Er lauscht dem aus sich Werdenden, (...) um es selber so zu verwirklichen,

wie es von ihm, dessen es bedarf, verwirklicht werden will,

mit Menscheng Geist und Menschentat

mit Menschenleben und Menschentod. (...)

damit ist gesagt: er begegnet.

Buber Martin, Ich und DU, Reclams Universal-Bibliothek Nr. 9342 S. 57f

9.1.5 Informationen an Schulen, in denen Interviews stattfinden

Sehr geehrter Herr Direktor, geehrtes LehrerInnenteam,
liebe SchülerInnen der SCHULE XX!

Outdoorprojekte im Rahmen des Schulentwicklungsprojektes werden auch wissenschaftlich begleitet. Mit diesem Schreiben informiere ich über das Thema der Untersuchungen.

Interviews werden nur mit Personen geführt, die an den Projekten teilgenommen haben.

Diese Interviews sind freiwillig!

Durchführung eines qualitativen Interviews mit Interviewleitfaden zum Thema

**ZUSAMMENHANG VON
SOZIALER SICHERHEIT UND LERNEN IN GRUPPEN.**
(bei IOA OUTDOORPROJEKTEN)

Diese Untersuchung bezieht sich auf Situationen, in denen Gruppen durch handlungs- und prozessorientiertes Lernen begleitet wurden.

Aussagen von Menschen und Zitate von ihnen stammen aus Situationen, die eines gemeinsam haben: „Ihre Wirklichkeiten entstanden in Outdoorprojekten nach dem Konzept der IOA[®]“, die im Rahmen des Schulentwicklungsprojektes stattfanden.

Modul 1 der internen LehrerInnenfortbildung am XX. Jänner 2010, wo auch mit SchülerInnen gearbeitet wurde und das

Projekt 8 IN 3 vom XX. April - XX. Mai 2010.

Der Name der Schule und der interviewten TeilnehmerInnen und LehrerInnen werden in der Untersuchung und bei deren Veröffentlichung nicht genannt.

Ich bedanke mich für die Zusammenarbeit und stehe für Rückfragen gerne zur Verfügung.

Markus Gutmann

IOA[®] Outdoortraining und Beratung

Sozialpädagoge, Akad. gepr. Trainer und Berater nach dem handlungsorientierten Ansatz der Integrativen Outdoor-Aktivitäten[®]

mmgut@aon.at www.bildung-ioa.at 0664 / 52 77 111

9.1.6 Der Interviewleitfaden

Sondierungsfragen	
Fragestellung	Ich bekomme vermittelt...
In welcher Schule / Schulstufe befindest du dich?	
Gibt es an deiner Schule verschiedene Leistungsgruppen, Freigegenstände, unverbindliche Übungen woran du teilnimmst?	
Gibt es von diesen Gruppen eine, in der du dich besonders wohl fühlst und auch gut lernen kannst?	
Beschreibe mir jetzt bitte jene Gruppe, mit der du das Outdoortraining gemacht hast. Welche Gruppe ist das?	Zur Untersuchungsgruppe
Wie lange ist das Outdoortraining jetzt ungefähr her? Wie lange hat dieses Projekt gedauert? Kannst du mir das Thema, oder das Ziel des Outdoortraining nennen?	
Zu Beginn des Outdoortraining wurde euch die Frage gestellt „Was passieren soll, und was nicht sein soll.“ Hast du Erinnerungen an besondere Wünsche oder Befürchtungen?	
Leitfragen	
Mit welchen Jugendlichen hattest du die Idee, Zusammenarbeit im Projekt wird gut verlaufen? Bei wem hast du dir gedacht es wird schwierig werden? (Alpha + Omega) Hat sich deine Sichtweise von Betroffenen verändert? Welche Positionen hast du da eingenommen? (Üben-Helfen-Sichern-Beobachten) Gruppendynamik - Erfragt eigene Rangposition Wie wichtig ist es dir, dass die Übung gelingt?	Durch Fragen ein Soziogramm erstellen können.

Soziale Sicherheit	
Gibt es eine Gruppe, wo dich die Menschen wirklich kennen wie du bist? Wo du über die meisten Dinge die dich beschäftigen reden kannst? Anmerkung: Ersten Satz weglassen! Es genügt... <u>Sprichst du in deiner Klasse über Dinge, die dir wichtig sind, die dich beschäftigen?</u>	Erfragt soziale Sicherheit.
Wie muss es in der Gruppe sein, dass sich alle wohlfühlen? Sag mir ein paar Beispiele.	
<u>Wer</u> hat dir Sicherheit gegeben? <u>Und wodurch?</u> Und was wäre noch fein gewesen? Was ist hinderlich, dass du dich in dieser Gruppe sicher fühlen kannst?	
Beschreibe eine Situation in der du unsicher warst. (beschreiben lassen, <u>auch die Rahmenbedingungen...</u>) Wie spürst du diese Unsicherheit? Was hätte dir geholfen? Qualitative Differenzierung Lösungsansätze aus Tn. Sicht	Focus ist auf die Person gerichtet.
Zur Übung, Gruppendynamik (α - β - γ - Ω) und Lernen (dem Zuwachs)	
Gab es während des Trainings eine Situation, in der du gemerkt hast, dass in der Gruppe gelernt wurde? Was wurde da gelernt? Was hast du da gelernt? Beschreibe diese Situation / Übung, in der zum Thema X besonders viel gelernt wurde? Beschreibe auch die Rahmenbedingungen. <u>Was hast du in dieser Übung nützen können</u>, um zum Thema X etwas zu lernen? Wie hast du dich dabei verhalten? ...dich dabei gefühlt?	Blick auf die Gruppe Persönliche Sicht, Selbstbild

Zum Thema Widerstand	
Was war dein persönliches Ziel bei dieser Übung? Was wolltest du erreichen, schaffen? „Was hast du getan?“ „Was wäre gut gewesen zu tun?“	Um Widerstand zu erfassen, muss immer am individuellen angesetzt werden. Es geht um die persönlichen Ziele von Menschen.
Hast du bei der Übung etwas getan, was du nicht wolltest? Hättest du etwas Anderes lieber gemacht? Was macht es dir schwer, das zu tun was du willst? Wie könnte die Gruppe dir dabei helfen, dass du das tust, was du gerne möchtest? Antwort enthält Informationen, die es ermöglichen den Widerstand zu überwinden. <u>Lösungsansätze aus Tn. Sicht</u>	Antwort enthält Hindernisse, die Widerstand erzeugen.
Was ist bedeutend, dass Personen (Jugendliche) bei Übungen gerne mitmachen? Gab es Personen, die in Situationen wo gelernt wurde, besondere Bedeutung hatten? Beschreibe diese Person. Hat diese Person getan was sie wollte? Wie war die Situation für dich, wenn die Person das tat, was sie wollte? Wie war die Situation, wenn Personen nicht das taten, was sie eigentlich wollten? Hat es auch Situationen gegeben, wo Personen das taten was sie nicht wollten?	Bemerkung zur Gesprächsführung: Fragen klar und voneinander getrennt stellen. z.B. Beschreibe diese Person „<u>wie ist sie, nicht was sie tut.</u>“
<i>War diese Übung großartig?</i> <i>(Hat es eine Übung gegeben, die...) für dich großartig war?</i> <i>Was war da so toll?</i> <i>Gab es in der Gruppe ein klares Bild über Konsequenzen? (Ursache + Wirkung)</i>	Frage nach Idealen! Werden sie bei den Erwachsenen, in der Gruppe oder in der Peergroup gesucht? Wird die Übung gemacht, um dem Erwachsenen zu entsprechen...?

Fragestellung	Thematischer Bezug der Fragestellung
Hat es beim heutigen Training eine Situation gegeben, in der ihr euch als Gruppe gegen die Vorgaben der Leitung (TrainerInnen) entschieden habt?	Widerstand = Opposition
Welche Möglichkeiten gibt es für dich, gegen etwas zu sein, eine andere Meinung zu vertreten?	Widerstand Opposition / Selbstbild
Wenn du an das heutige Training denkst, hat es da eine Situation gegeben, in der du eine andere Meinung hattest als die Gruppe?	Widerstand Opposition / Rangordnung
Was muss geschehen, damit du bei Übungen nicht mitmachst?	Verweigerung
Widerstand - Opposition – Verweigerung	

Wichtige Informationen

Wichtige INFOS

Selbstbeobachtung des Interviewers

Beobachtung an mir! - beim Interview / bei der Transkription

9.2 Anhänge zur Empirie

9.2.1 Formative Reliabilitätsprüfung⁸ auf Ebene der Kategorien

Anhand der Interviews vier bis acht werden die gebildeten Kategorien in Bezug auf die „speziellen Fragestellungen“ nochmals auf ihre Zuverlässigkeit hin überprüft. Dabei wird bei der Kategorie „soziale Sicherheit“ von einem harmonisierenden Anspruch Abstand genommen. Eingbracht wird entsprechend der Kapitel „Soziales Lernen“ und „Widerstand in Gruppen“ die Qualität der Konfrontation und Konfliktbewältigung, weiters die Lebendigkeit persönlicher Unterschiedlichkeiten.

⁸ Reliabilität: (Psychol.) Zuverlässigkeit eines wissenschaftlichen Versuchs. Duden Fremdwörterbuch (2001).

9.2.1.1 Kategorie 1: Soziale Sicherheit

Kategorie	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
<u>K-SoSi</u> <u>hoch</u> Hohe soziale Sicherheit	Inhalte und Informationen der Gruppenmitglieder untereinander und auch Informationen vom Gruppenleiter und Leiterin werden in der Gruppe wahrgenommen und darauf im angemessenen Rahmen reagiert. Gelebtes Verhalten ist untereinander nachvollziehbar und beständig. Entstehende Konflikte werden gezeigt und / oder angesprochen, Lösungen dazu zu Verfügung gestellt oder erarbeitet. Personen mit ihren „mitgebrachten“ Themen finden in der Gruppe Platz. Gemeinsamkeiten sowie persönliche Unterschiede werden als Bereicherung erlebt.	<i>Streit kann ausgetragen werden, nicht ausgegrenzt sein. Zusammen werden Probleme besprochen. Auch mit der Klassensprecherin. Das wir so Sachen machen... balancieren und so... Das wir ein Zusammenspiel machen und nicht spalten. Besser die neuen Leute kennenlernen. Und überhaupt mich selber! (Interview 1 HLW3 - TS1 Kl. 1FGA W)</i>	Alle Aspekte der Definition müssen in Richtung „hoch“ weisen, es soll kein Aspekt auf nur mittlere soziale Sicherheit schließen lassen. Sonst Kodierung „mittlere S.“
<u>K-SoSi</u> <u>mittel</u> Mittlere soziale Sicherheit	Das Verhalten der Gruppe ist für Gruppenmitglieder meistens verständlich und zusammenhängend. Inhalte und Informationen der Gruppenmitglieder untereinander und auch Informationen vom Gruppenleiter und Leiterin werden in der Gruppe meistens wahrgenommen. Reaktionen sind oft nicht beständig, verursachen Verwirrung. Konflikte werden meistens angesprochen, Streit und Meinungsverschiedenheiten brauchen teilweise Moderation durch die Leitung. Gegenpositionen können eingenommen werden, es besteht aber Sorge, dadurch Ausgrenzung zu erleben. Andere Meinungen werden widerwillig akzeptiert. Das Interesse an anderen Gruppenmitgliedern liegt im mittleren Bereich.	<i>Wo wir nicht so gut zusammengearbeitet haben, war die Seilübung, in der wir ein Dreieck bilden mussten. Da hat einfach jeder angezogen. Bis es dann einen geben hat, der dann halt sagt, wer wo zieht. Da hat man dann schon gemerkt: - der zieht, - und der andere hat locker gelassen, bisschen nachgegeben. Und als der dann weg war, haben wir wieder kein Dreieck zustande gebracht. (Interview 9 IBHS TS5 Klasse_2a M)</i>	
<u>K-SoSi</u> <u>nieder</u> Niedrige soziale Sicherheit	Gruppenmitgliedern ist das Verhalten der Gruppe undurchblickbar und wird durch eigene lebhaft Phantasien mystifiziert. Ebenso das Verhalten der Leitung. Die eigene Meinung zu sagen, sich zu positionieren wird als gefährlich eingestuft. Nähe wird vermieden. Bei Problemen wird vom Thema abgelenkt. Es wird kontrollierendes Verhalten gefordert, Vereinbarungen sollen Probleme lösen. Ausschluss wird als Lösung akzeptiert, aber auch persönlich gefürchtet. Kaum Interesse an anderen Gruppenmitgliedern. Aggressives Verhalten bei Zurückweisung.	<i>Es gibt immer solche, die rufen so durch die Gegend, lauter Blödsinn. Und das soll aufhören, weil das auch oft sehr störend ist. Ich will keine Übung machen, wo ich was alleine machen muss, so wie aufstehen und was sagen - vor allen. Es wird gelacht oder nachher gespottet, wenn man was Ernstes sagt. (Interview 9 IBHS TS5 Klasse_2a M)</i>	

Tabelle 10 Kategorie 1 nach der Reliabilitätsprüfung

Die Kategorie 2 wendet sich im Besonderen folgender Fragestellung zu:

Zusammenhang von sozialer Sicherheit und lernen in Gruppen.

9.2.1.2 Kategorie 2: Soziales Lernen

Kategorie	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
K-SL hoch Situation fördert im hohen Maß Lernen	Lernen - Zuwachs passiert durch die Erlaubnis mangelhaft und fehlertolerant zu sein, wobei Grundsätzliches erhalten bleibt, jedoch verändert werden darf um neue Dinge zu integrieren. Idealisierung wird durch ein „Bild der Zukunft“ mit Vorbildcharakter ersetzt. Die Idee „Alles zu können“ verbindet sich mit der Freude über kleine Erfolge und auch der Möglichkeit zu scheitern.	<i>Ich habe gelernt zusammenzuarbeiten. (...) Wir hatten Zeit zum Besprechen und wenn wer was falsch gemacht hat, haben wir es einfach noch mal probiert. Super war, dass wir selber herausfanden, wie es funktioniert. Interview 7 IBHS TS3 Klasse_2b M</i>	Alle Aspekte der Definition müssen in Richtung „hoch“ weisen, es soll kein Aspekt auf nur mittleres Lernen schließen lassen. Sonst Kodierung „mittel.“
K-SL mittel Situation fördert im mittleren Maß Lernen	Lernen - Zuwachs passiert durch die teilweise Erlaubnis, mangelhaft und fehlertolerant zu sein. Eigene Ideen können eingebracht werden, wobei erprobte Lösungen hohe Konkurrenz darstellen. Idealisierung wird zugestrebt, kleine Erfolge jedoch anerkannt. Umwege zum Ziel werden trotzdem als Erfolg gebucht. Lernen wird in dieser Stufe manchmal mit Folgsamkeit gleichgesetzt.	<i>Einer ist zwar in Österreich geboren, spricht aber nicht so gut Deutsch und da hat es, glaube ich, ein paar Verständigungsprobleme gegeben. Ich hab einiges was er von sich gegeben hat, nicht so gut verstanden. Interview 9 IBHS TS5 Klasse_2a M</i>	
K-SL nieder Situation ist für Lernen nicht förderlich.	Lösungswege sind vorgegeben und von der Leitung eingefordert. Entscheidungen sind meist nicht nachvollziehbar. Eigene Ideen können nicht eingebracht werden. Es besteht die Idee funktionieren zu müssen. Erfolge werden erwartet. Scheitern im Handeln wird als persönliches Scheitern betrachtet. Lernen wird verstanden als Gehorsam, Anleitungen und Erklärungen zu folgen. Verhalten hat den Anspruch berechenbar zu sein und zu bleiben. Konkurrenz und Wettbewerbsgedanken überflügeln Kooperation und partizipative Handlungen.	<i>Ziel hatte ich keines. Bei der Seilübung, in der wir ein Dreieck bilden mussten, haben wir gesehen, dass wir nicht so gut zusammenarbeiten. Da hat einfach jeder angezogen. Bis es dann einen geben hat, der sagte, wer wo zieht. Da hat man dann schon gemerkt: - der zieht, - und der andere hat locker gelassen, bisschen nachgegeben. Und als der dann weg war, haben wir wieder kein Dreieck zustande gebracht.“ Interview 9 IBHS TS5 Klasse_2a M</i>	Unsicherheit ist auf mehreren Ebenen zu erkennen und durch eine Aussage begründet. Folgende Wirkungen sind naheliegend: + Sich persönlich einzubringen wird zur Vorstellung. + Veränderung wird nicht durch eigenes Handeln gesehen, sondern von den anderen erwartet.

Tabelle 11 Kategorie 2 nach der Reliabilitätsprüfung

Kategorie 3 wendet sich im Besonderen folgender Fragestellung zu:

Bezogen auf die Untersuchungsergebnisse werden Bedingungen und Wirkungszusammenhänge formuliert, die mittels zweier Vorgaben veranschaulicht werden.

Zusammenhänge von sozialer Sicherheit und Lernen in Gruppen werden anhand von Übungen beschrieben.

Die Erreichbarkeit eines Zieles soll durch den Einsatz einer Übung abgesichert werden können.

9.2.1.3 Kategorie 3: Zusammenhang Übungssituation und Zielerreichung			
	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
K-ÜZ hoch Übungssituation fördert im hohen Maß die Möglichkeit, gefasste Ziele zu erreichen.	Durch eine Situationsanalyse mit der Gruppe oder Übermittlung eines Arbeitsauftrags werden Ziele positiv, konkret und für alle verständlich formuliert. Es gibt eine klare Zeitstruktur, die Planung, Durchführung und Überprüfung der Zielerreichung sicherstellt. Persönliche Interessen am Ziel werden in der Gruppe geklärt und sind somit bekannt. Handlungen von Gruppenmitgliedern werden ernst genommen und besprochen.	<i>S: Dass wir ein Zusammenspiel machen, nicht spalten. Besser die neuen Leute kennenlernen. Und überhaupt mich selber! Inter. 1 HLW3-TS1 KI_1FGA W</i> <i>S: Wenn man ganz genau weiß, wie sich der andere fühlt, dann kann man besser seine Probleme verstehen. Man weiß dann wie es dem geht. Interv.11 IBHS TS7 KI_3a W</i> <i>S: Ich habe gelernt zusammenarbeiten. Weil ich einer bin der immer nur 2 Leute nimmt und alleine arbeitet. Interv.7 IBHS TS3 KI_2b M</i>	Alle Aspekte der Definition müssen in Richtung „hoch“ weisen, es soll kein Aspekt auf nur "mittel" schließen lassen. Sonst Kodierung „mittel.“
K-ÜZ mittel Übungssituation fördert im mittleren Maß die Möglichkeit, gefasste Ziele zu erreichen.	Eine gemeinsam durchgeführte Situationsanalyse oder der Auftrag ist in den Grundzügen von den Gruppenmitgliedern erfasst. Ziele sind teilweise ausformuliert. Planungsschritte sind für die meisten Gruppenmitglieder klar und verständlich. Handlungen von Gruppenmitgliedern werden teilweise als störend empfunden.	<i>I: Beschreibe eine Übung, wo besonders viel gelernt wurde.</i> <i>S: Blind führen</i> <i>Wir haben sehr gut hören müssen. Mowhak - Ich habe gelernt zusammenarbeiten. Weil ich einer bin der immer nur zwei Leute nimmt und alleine arbeitet. Interv.7 IBHS TS3 Klasse_2b M</i>	
K-ÜZ nieder Übungssituation ist hinderlich, um gefasste Ziele zu erreichen.	Aufträge sind unklar. Arbeitssituation und Rahmenbedingungen sind für einen Großteil der Gruppe nicht fassbar. Die Gruppe und die Aufgabe werden als Belastung empfunden. Es wird versucht auszuweichen, zu vermeiden.	<i>Weil bei uns die Buben nicht so nett sind, die schlagen einen auch. Da traut man sich nicht mit denen zu chillen, zu reden, Spaß zu haben. Das geht die ganze Zeit schon so und bei der Übung muss man zusammenarbeiten, das geht dann nicht, wie soll das gehen? Interv.11 IBHS TS7 KI_3a W</i>	

Tabelle 12 Kategorie 3 nach der Reliabilitätsprüfung

9.2.2 Reliabilitätsprüfung der Aspekte

Durch die Durchsicht der Interviews 1 - 6 erlangten Ergebnisse werden mit den beiden eingangs formulierten Grundannahmen und der konkreten Forschungsfragen abgeglichen. Die aus den Kategorien heraus festgelegten Aspekte werden durch eine Rückkopplungsschleife überarbeitet und genau begründet.

Durch diesen Arbeitsschritt, wird die Zuverlässigkeit der Untersuchung in Bezug auf die gebildeten Aspekte und ihre klare Aussagekraft hinsichtlich der Forschungsfrage geprüft.

Dokumentation der Überarbeitung der Aspekte

Aspekt 1 und 5 bleiben unverändert

Der **Aspekt 2** wird aus der Auswertung herausgenommen, da die Fragestellung zu sehr auf die Erfüllung von H2 gerichtet ist. Bereits aufgenommen Punkte werden den verbleibenden Aspekten zugeordnet oder ausgeschieden.

Aspekt 3 wird umbenannt indem der Text gekürzt wird, Sinn und Inhalt bleibt erhalten, der Aspekt wird dadurch klarer und eindeutiger erfasst.

Auch der **Aspekt 4** wird umbenannt indem der Text wird kürzer und präziser auf die Forschungsfrage formuliert wird. Er wird dadurch klarer um Antworten zu geben.

Aspekt 6 (Beschreibung von Situation, in der gelernt wird.) und **Aspekt 8** (Was Übungsangebote ermöglichen.) werden zusammengefasst und als **Aspekt 6 NEU** formuliert. (Beschreibung von Übungssituationen, in denen gelernt wird.) Diese Abänderung begründet sich in der Verdichtung der beiden Aspekte im Sinne einer systemischen Reduzierung.

Aspekt 7 wird weggelassen, da er keiner Fragestellung zugewiesen werden kann. Aufgenommene Punkte werden den verbleibenden Aspekten zugeordnet oder ausgeschieden.

Aspekte nach der Reliabilitätsprüfung	
Aspekt 1	Wünsche und Befürchtungen vor dem Projekt. Erwartungen gegenüber SchülerInnen.
Aspekt 2	
Aspekt 3	Arbeitsalltag in Übungssituationen wiedererkennen.
Aspekt 4	Unterstützungsmöglichkeiten, um Ziele zu formulieren und auch zu erreichen.
Aspekt 5	Das "Normale" (Pseudoannahme, Als-ob-Wirklichkeit) wird hinterfragt.
Aspekt 6 NEU	Beschreibung von Übungssituationen, in denen gelernt wird.
Aspekt 7	
Aspekt 8	

Tabelle 13 Aspekte nach der Reliabilitätsprüfung

Nach Überarbeitung von 6 Interviews werden folgende Aspekte weiterverwendet.

Aspekte für die weiterführende Auswertung des endgültigen Materialdurchgangs	
Aspekt 1	Wünsche und Befürchtungen vor dem Projekt. Erwartungen gegenüber SchülerInnen.
Aspekt 2	Arbeitsalltag in Übungssituationen wiedererkennen.
Aspekt 3	Unterstützungsmöglichkeiten, um Ziele zu formulieren und auch zu erreichen.
Aspekt 4	Das "Normale" (Pseudoannahme, Als-ob-Wirklichkeit) wird hinterfragt.
Aspekt 5	Beschreibung von Übungssituationen, in denen gelernt wird.

Tabelle 14 Aspekte für die weiterführende Auswertung

9.2.3 Gesamttabelle zur Ansicht der gebildeten Untersuchungsinhalte

Diese Tabelle gibt Überblick für den endgültigen Materialdurchgang.

Forschungsfrage - Interviewdurchsicht - Kategorienbildung - Festlegen von Aspekten

Forschungsfrage	Kategorie	Aspekte
Bedingungen für das Entstehen, Wirken und Bestehen von sozialer Sicherheit in Gruppen (IOA® Outdoortrainings) Wie kann der Prozess der Entstehung und der Beibehaltung sozialer Sicherheit in Gruppen (IOA® Outdoortrainings) unterstützt werden? Im Zuge der Beantwortung der beiden Forschungsfragen wird eine passende Definition des Begriffs soziale Sicherheit erarbeitet.	Kategorie 1 Soziale Sicherheit	1 / 4 / 5
Zusammenhang von SOZIALER SICHERHEIT und LERNEN in Gruppen	Kategorie 2 Soziales Lernen	2 / 3 / 4
Zusammenhänge von sozialer Sicherheit und Lernen in Gruppen werden anhand von Übungen beschrieben.	Kategorie 3 Zusammenhang Übungssituation und Zielerreichung	2 / 5
Die Erreichbarkeit eines Zieles soll durch den Einsatz einer Übung abgesichert werden können.		3 / 5

Tabelle 15 Forschungsfrage - Kategorien – Aspekte