

**Sportlich-handlungsorientiertes Lernen von berufstätigen  
Erwachsenen im Kontext eines systemisch-konstruktivistischen  
Ansatzes.  
Die Rolle des Sports im Handlungsfeld „outdoor action learning“**

Dissertation

zur Erlangung des sozialwissenschaftlichen Doktorgrades der  
Sozialwissenschaftlichen Fakultät der  
Georg - August - Universität Göttingen  
vorgelegt von

Axel Görs  
aus Hagen/Westfalen

Göttingen 2010

1. Gutachter: Professor Dr. Arnd Krüger\_\_\_\_\_

2. Gutachter: PD Dr. Wolfgang Buss\_\_\_\_\_

3. Gutachter: Professor Dr. Hans-Dieter Haller\_\_\_\_\_

Tag der mündlichen Prüfung: 22. März 2010\_\_\_\_\_

## **Danksagung**

Welche Freude ist es, zum Ende einer langen, manchmal beschwerlichen, manchmal euphorischen Zeit, sich bei Menschen bedanken zu dürfen, die diesen Weg mitgegangen sind. Diese Arbeit wurde berufsbegleitend geschrieben und so haben andere Menschen ihre Zeit investiert, um mir damit Freiraum zu schenken.

Mein besonderer Dank gilt zuvorderst meinem Doktorvater, Professor Dr. Arnd Krüger, der der Initiator für dieses Vorhaben war und der mich immer wieder forderte, wenn ich genügsam wurde.

Ohne die Unterstützung der Volkswagen Coaching GmbH und den befragten, angehenden Meistern bei der Volkswagen AG, wäre diese empirische Forschungsarbeit nicht zustande gekommen. Ich danke herzlich dem Leiter der überfachlichen Kompetenzentwicklung bei der VW Coaching, Bernd Steinke, für seine Fürsprache zur Realisierung der Untersuchung im Volkswagen-Konzern.

Für die technische Unterstützung danke ich Heiko Schulz und für die Kommentierungen und Anmerkungen Sarah, Joscha und Sascha.

Letztlich kann eine solche Arbeit aber nur erstellt werden, wenn die Familie den emotionalen Rückhalt bietet und auf viele Stunden gemeinsamer Zeit verzichtet. Für diese Unterstützung danke ich von ganzem Herzen meiner Frau Antje, sowie meinen Söhnen Alexander und Sebastian.

# **Sportlich-handlungsorientiertes Lernen von berufstätigen Erwachsenen im Kontext eines systemisch-konstruktivistischen Ansatzes.**

## **Die Rolle des Sports im Handlungsfeld „outdoor action learning“**

1. Einleitung	1
1.1 Problemstellung	1
1.2 Zielsetzung	3
1.3 Aufbau der Arbeit	3
2. Lernen	5
2.1 Definitionen	5
2.2 Allgemeine Unterscheidungen zum Lernen	6
2.3 Grundannahmen	7
3. Lernmodelle (Beitrag und Grenzen)	10
3.1 Individuelles Lernen	11
3.1.1 Anthropologisches Modell	12
3.1.1.1 Grundannahmen	12
3.1.1.2 Beitrag und Grenzen	13
3.1.2 Soziale Lernmodelle	13
3.1.2.1 Grundannahmen	13
3.1.2.2 Beitrag und Grenzen	14
3.1.3 Psychologische Lernmodelle	16
3.1.3.1 Grundannahmen	17
3.1.3.2 Beitrag und Grenzen	22
3.1.4 Pädagogische Modelle	24
3.1.4.1 Grundannahmen	25
3.1.4.2 Beitrag und Grenzen	26
3.1.5 Lernstile	26
3.1.5.1 Grundannahmen	26
3.1.5.2 Beitrag und Grenzen	27
3.1.6 Lernstilmodell nach David A. Kolb	27
3.1.6.1 Grundannahmen	27
3.1.6.2 Beitrag und Grenzen	30
3.2 Mehrpersonale Modelle	30
3.2.1 Das Lernen in der Gruppe und im Team	30
3.2.2 Gruppenlernen als Organisationsform	33
3.2.3 Beitrag und Grenzen	36
3.3 Die Lernende Organisation	37
3.3.1 Grundannahmen	37

3.3.2 Beitrag und Grenzen	42
3.4. Handlungsorientiertes Lernen	42
3.4.1 Grundannahmen	42
3.4.2 Beitrag und Grenzen	44
3.5 Lernen aus Sicht des systemisch-konstruktivistischen Ansatzes	46
3.5.1 Grundannahmen	46
3.5.2 Beitrag und Grenzen	61
3.6 Umlernen und Neulernen	63
3.7 Fazit	65
4. Lernen im Sport	66
4.1. Definition	66
4.2. Erziehung und Bildung im Sport	66
4.2.1. Lernziele innerhalb des Sports	68
4.2.2. Lernziele außerhalb des Sports	69
4.2.2.1. Sozialkompetenz	70
4.2.2.2. Selbstkompetenz	71
4.2.2.3. Methodenkompetenz	74
4.2.2.4. Handlungskompetenz	74
4.3. Lernen im Schulsport	75
4.3.1. Allgemein	75
4.3.2. Motorisches Lernen im Sport	76
4.3.3. Kompetenzzlernen im Sport	77
4.3.3.1. Sozialkompetenz	77
4.3.3.2. Handlungskompetenz	79
4.3.4. Bewegte Schule	80
4.4. Lernen durch Sport in der Freizeit	82
4.5. Sport in der Beruflichen Weiterbildung	83
4.5.1. Probleme bei der Weiterbildung durch Sport	85
4.5.2. Lösungsansätze	87
4.6. Fazit	87
5. Erwachsenenbildung	89
5.1 Historische Entwicklung der Erwachsenenbildung	89
5.1.1 Beginn der Erwachsenenbildung	89
5.1.2 Entwicklung zwischen den beiden Weltkriegen	90
5.1.3 Entwicklung nach 1945	93
5.1.4 Entwicklung im vereinigten Deutschland	95

5.2 Grundzüge der allgemeinen Entwicklung der Erwachsenenbildung	97
5.2.1 Begriff des Handelns	97
5.2.2 Gesellschaftliche Situation	99
5.2.3 Bildung - eine mögliche Antwort zur Orientierung	100
5.2.4 Bildung - ein lebenslanger Prozess	101
5.2.5 Wissen und Kompetenzen	102
5.2.6 Vorüberlegungen zu einer didaktischen Betrachtung	104
5.2.6.1 Methodik und Didaktik	105
5.2.6.2 Konzeptionelle Planung auf Grund einer Hypothese	107
5.2.7 Persönlichkeitsentwicklung	107
5.3 Systemische Betrachtungen zur Methodik und Didaktik	110
5.3.1 Didaktische Überlegungen der Systemtheoretiker	111
5.3.2 Autopoietische Systeme	114
5.3.3 Ermöglichungsdidaktik	114
5.3.4 Kompetenzentwicklung	116
5.3.5 Konsequenzen für eine systemische Didaktik	117
5.4 Besondere Aspekte zum wissenschaftlichen Erkenntnisstand in der beruflichen Erwachsenenbildung	120
5.4.1 Vorüberlegungen zu einer Didaktik der berufl. Weiterbildung	122
5.4.2 Methodik und Didaktik der beruflichen Weiterbildung	127
5.4.2.1 Selbststeuerung von Lernprozessen	128
5.4.2.2 Reflexion	130
5.5 Fazit	130
6. Didaktische Ansätze von Outdoormaßnahmen	132
6.1 Die Entwicklung der Erlebnispädagogik bis heute	133
6.1.1 Historische Entwicklung	134
6.1.1.1 Entwicklung zwischen den beiden Weltkriegen	134
6.1.1.2 Entwicklung nach 1945	138
6.1.2 Definitionen und Abgrenzungen	140
6.1.3 Ziele	141
6.1.4 Einordnung und Prinzipien	141
6.1.5 Instrumente	142
6.1.6 Aufgaben in der Gruppe	144
6.1.7 Fazit	146
6.2 Entwicklung der Outdoormaßnahmen	147
6.2.1 Einordnung und Abgrenzung	148
6.2.2 Beschreibung	150
6.3 Das sportlich-handlungsorientierte Lernen (outdoor action learning) zwischen Erlebnispädagogik und Outdoortraining	151
6.3.1 Einordnung und Abgrenzung	151
6.3.2 Beschreibung	152
6.3.3 Definition	154

6.3.4 Outdoor action learning als sportlich-handlungsorientiertes Lernen	156
6.4 Zusammenfassung und Einordnung	157
7. Outdoor action learning bei VW (Anwendungsbeispiel)	161
7.1 Das Gesamtkonzept	161
7.1.1 Anforderungen des Vorstandes	161
7.1.2 Lernziele	166
7.1.3 Lerninhalte	166
7.1.4 Modularer Aufbau	167
7.1.4.1 Erstes Modul	168
7.1.4.2 Zweites Modul	168
7.1.4.3 Drittes Modul	169
7.1.4.4 Viertes Modul	170
7.1.5 Methodenvielfalt: Integration des outdoor action learnings	170
7.1.6 Outdoor action learning verbessert den Lernerfolg und seinen Transfer	172
7.1.7 Hypothese	174
7.2 Durchführung des outdoor action learnings	174
7.2.1 Ziele	174
7.2.2 Inhalte, Aufgaben und Aufbau	176
7.2.2.1 Balancier-Station	179
7.2.2.2 Spinnennetz	180
7.2.2.3 Niedriger elektrischer Zaun	180
7.2.2.4 Nordpol	180
7.2.2.5 Blindflug	181
7.2.2.6 Mission impossible	182
7.2.2.7 Säurefluss	182
7.2.3 Methodik und Didaktik	182
7.2.3.1 Dramaturgie	183
7.2.3.1.1 Unbekannte Trainer, unbekannte Inhalte	184
7.2.3.1.2 Einzelner und Team	185
7.2.3.1.3 Zeitplan und wirtschaftliches Denken	186
7.2.3.1.4 Unvollständigkeit der Informationen	187
7.2.3.1.5 Konkurrenz	187
7.2.3.2 Reflexion	189
7.2.3.3 Feedback	190
7.2.4 Rolle der Lehrenden	191
7.2.5 Qualitätssicherung und Prozesssicherheit	192
7.3 Transfersicherung	193
7.3.1 Bedingungen für optimalen Transfer	193
7.3.1.1 Das Wollen oder Müssen	194

7.3.1.2 Das Können	195
7.3.1.3 Das Dürfen	196
7.3.2 Instrumente der Transfersicherung	198
7.3.2.1 Befragungen	198
7.3.2.2 Beobachtung	199
7.3.2.3 Coaching	200
7.3.3 Systemische Einbettung	201
7.4 Fazit	202
8. Evaluationsansätze	205
8.1 Definition	205
8.2 Einsatz	205
8.3 Evaluationsmodelle und -methoden	205
8.4 Evaluationsdesign	209
8.5 Evaluationsproblematik	211
8.6 Systemische Evaluation	213
9. Systemische Evaluation	216
9.1 Anforderungen an Evaluation aus systemisch-konstruktivistischer Sicht	216
9.2 Fragebögen	221
9.2.1 Vorüberlegungen	221
9.2.2 Aufbau	221
9.2.3 Frageart	222
9.2.4 Fragetypus	222
9.2.5 Anzahl der Fragen	223
9.2.6 Zeitpunkt	223
9.2.7 Dauer	224
9.2.8 Fazit	224
9.3 Methode	225
9.3.1 Design und Untersuchungsablauf	226
9.3.2 Planung und Durchführung der Untersuchung	227
9.3.3 Operationalisierung der Variablen	228
9.3.4 Instrumente und Aufbau der Fragebögen	229
9.3.4.1 Voraussetzungen	229
9.3.4.2 Motivation	229
9.3.4.3 Erwartungen	230
9.3.4.4 Kompetenz	230
9.3.4.4.1 Schlüsselkompetenzen	230
9.3.4.4.2 Spezifische Kompetenzen	232
9.3.4.4.2.1 Persönlicher Nutzen	232
9.3.4.4.2.2 Effektivität	233
9.3.4.4.2.3 Systemische Betrachtung	233



9.3.4.4.2.4 Anforderung an/Bewertung der Trainer	233
9.3.4.4.2.5 Bewertung der Rahmenbedingungen	233
9.3.4.4.2.6 Gesamtbeurteilung	234
9.4 Statistische Verfahren	234
9.5 Ergebnisse	235
9.5.1 Messpunkt T1	236
9.5.1.1 Stichprobe und Voraussetzungen	236
9.5.1.2 Sportliche Herausforderung	236
9.5.1.3 Motivation	237
9.5.1.4 Kompetenzen	238
9.5.1.5 Erwartungen an das outdoor action learning	239
9.5.1.6 Systemischer Bezug	241
9.5.2 Messpunkt T2	246
9.5.2.1 Stichprobe und Nutzeneinschätzung	246
9.5.2.2 Effektivität	247
9.5.2.3 Kompetenzgewinn	248
9.5.2.4 Systemische Betrachtung	250
9.5.2.5 Transfer	253
9.5.2.6 Bewertung der Trainer	254
9.5.2.7 Organisation und Veranstaltungsort	255
9.5.2.8 Gesamtbeurteilung	256
9.5.2.9 Weiterempfehlung	259
9.5.3 Messpunkt T3	260
9.5.3.1 Stichprobe und Nutzeneinschätzung	260
9.5.3.2 Transfererwartung und Transfererleben	262
9.5.3.3 Kompetenzgewinn	263
9.5.3.4 Systeme Betrachtung	266
9.5.3.5 Gesamtbeurteilung	273
9.5.3.6 Weiterempfehlung	275
10. Diskussion	279
10.1 Bedeutung der Ergebnisse	279
10.2 Bedeutung für den Praxistransfer	280
10.3 Stand der Forschung	283
10.4 Kritische Anmerkungen zum Verfahren	285
10.4 Ausblick	287
11. Literaturverzeichnis	289
12. Anlagen	310

*„Was du mir sagst, das vergesse ich.  
Was du mir zeigst, daran erinnere ich mich.  
Was du mich machen lässt, das verstehe ich.“  
(Konfuzius)*

## **1 Einleitung**

Das wissenschaftliche Interesse an pädagogischen Entwicklungen und Fortschritten ist ungebrochen. So haben makro- und mikrodidaktische Ansätze in den verschiedensten Kontexten versucht, die Beziehungen zwischen Lehr- und Lernverhältnisse zu beleuchten und herzustellen.

Besonders das Lernen von Erwachsenen ist dabei in den letzten Jahrzehnten verstärkt in den Fokus der Aufmerksamkeit gerückt, auch wenn historische Untersuchungen auf schon viel frühere Aktivitäten verweisen können.

In der beruflichen Weiterbildung Erwachsener gibt es zwischen Fach- und Verhaltenstrainings aktuell ein unüberschaubares Feld von Angeboten, Inhalten und Methoden.

Zunehmend stehen diese Angebote auf dem Prüfstand. Was genau bringen sie? Wie viel zusätzliches und verwertbares Wissen bzw. gewünschtes Verhaltensrepertoire hat sich der Teilnehmer aneignen können?

### **1.1 Problemstellung**

Durch die jüngst von Vertretern aus der eigenen Weiterbildungsbranche genährten Zweifel (vgl. Gris, 2008), die überfachliche Qualifizierung von Erwachsenen habe ihre Versprechungen nicht erfüllen können, geraten die Personalentwickler und -verantwortlichen in den Unternehmen zunehmend unter Druck. Nicht nur die Controller in den Betrieben verlangen Nachweise für den Erfolg von Weiterbildung zu erbringen.

Unter dem Einfluss des systemisch-konstruktivistischen Ansatzes bekommt zudem die Vorstellung, wie gelernt wird, eine neue Dimension.

Lernen sei eben kein trivialer, linear-vorhersehbarer Vorgang konstatieren die Konstruktivisten. Lernen finde eher über Impulse statt, die jedoch oft andere Auswirkungen hätten, als von den Lehrenden intendiert würde. Zudem sei die

Bedeutungsgebung abhängig von demjenigen, der, aus vielerlei Gründen, nicht in der Lage sei, die Situation objektiv zu erfassen. Die vermeintliche Rekonstruktion von Wirklichkeit entpuppe sich als Konstruktion der höchst eigenen Wirklichkeit des Betrachters (vgl. Tippelt und Schmidt, 2005). Zudem bevorzuge jeder Mensch eine andere Art zu Lernen, die es für Lehrende zu erkennen gelte. Letztendlich sei es der persönlich erprobte Lernstil, der stimuliert werden müsse, um die Möglichkeiten für Lernerfolge zu verbessern. Vielleicht ist es gerade diese kritische Betrachtung, die ein Erklärungsmodell dafür bieten könnte, warum sich Lernerwartungen nicht so einfach erfüllen lassen, da sie generalisiert angelegt sind aber auf individuelle Lerner stoßen (vgl. Dieckmann, 2007).

Soziologen und Pädagogen stehen bei der Entwicklung von systemischen Professionalisierungskonzepten noch am Anfang (vgl. Arnold, 2002). Neben der Gestaltung und Entwicklung des Persönlichkeitsmusters von Lehrenden, das sich in Richtung eines professionellen Habitus transformieren müsse (vgl. Gieseke, 1997), gibt es kaum konkrete Ansätze. Im Gegenteil: geradezu (aus systemischer Sicht) gegenläufig wäre z.B. die Empfehlung des Forums Bildung einzustufen, das von den „Lehrenden“ als dem „Schlüssel für die Bildungsreform“ (Arbeitsstab, 2002, S. 30) spricht. Diese eindimensionale Sicht führe zu der verhängnisvollen Vorstellung, dass alles in der Lehr-Lernsituation vorhersehbar und machbar wäre.

Auch wenn die systemisch-konstruktivistisch geprägten Pädagogen bisher den Nachweis schuldig geblieben sind, dass ihre Überlegungen Lernen besser ermöglichen könne, so sollen doch einige Aspekte dieser Ausrichtung in die Methodik der Arbeit einfließen. Gleichzeitig ist es nötig, sich von einer Systemtheorie abzugrenzen und letztlich abzukoppeln, die das Lernen als einen ausschließlich systemimmanenten Vorgang (Luhmann) versteht und sich einer empirischen Überprüfung konsequent entzieht.

## 1.2 Zielsetzung

Am Anwendungsbeispiel im Unternehmen Volkswagen AG soll gezeigt werden, unter welchen Bedingungen sportlich-handlungsorientiertes Lernen zum Lernerfolg beitragen kann, wie der Transfer der neuen Erkenntnisse in den beruflichen Kontext begünstigt werden könnte und welche Messmethoden geeignet erscheinen, dieses nachzuweisen.

Ziel der Arbeit wird es ferner sein, ein Evaluationsverfahren zu entwickeln, dass für Forschung und Wissenschaft eine Anregung sein kann, im Ringen um valide und reliable Aussagen über den Lernerfolg und die Transferchancen sportlich-handlungsorientierten Lernens. Dies könnte vor dem Hintergrund der erst beginnenden konkreten Betrachtung und Berücksichtigung systemisch-konstruktivistischer Einflussgrößen auf Lernerfolg und Transfer von betrieblicher Weiterbildung eine Lücke schließen. Und es könnte dazu beitragen, konkrete Belege und Zahlen einer Diskussion entgegen zu setzen, die bereits das Ende der beruflichen Weiterbildung propagiert.

## 1.3 Aufbau der Arbeit

Das folgende Kapitel ist dem Lernbegriff gewidmet; daran schließt sich eine Betrachtung unterschiedlicher Lernmodelle an. Diese werden voneinander abgegrenzt und das Lernen in Gruppen und Organisationen beleuchtet. Der für die Untersuchung bedeutende Aspekt der systemisch-konstruktivistischen Didaktik wird herausgearbeitet, da er die Grundlage für Erarbeitung des Konzepts des outdoor action learnings darstellt und später für die Datenerhebung und Evaluation weit reichende Bedeutung hat.

Im Kapitel 4 geht es um das Lernen im und durch Sport, seine besondere Handlungsorientierung und damit bereits eine erste Hinführung zur Verknüpfung mit dem outdoor action learning.

Die historische Herleitung befasst sich einerseits mit der Entwicklung der Erwachsenenpädagogik (Kap. 5) und seiner Bedeutung für die Fort- und Weiterbildung. Andererseits wird in Kapitel 6 die Entwicklung der

Erlebnispädagogik nachvollzogen und ihre Ausstrahlung und Wirkung für die Outdoor-Bewegung aufgezeigt.

Das outdoor action learning, so wie es vom Autor konzipiert und bei Volkswagen durchgeführt wurde (und wird), findet eine breite Darstellung in Kapitel 7.

Grundsätzliche Überlegungen und Bedingungen für eine pragmatische Evaluation in der Weiterbildung, die trotzdem wissenschaftlich und aussagefähig ist, sind in Kapitel 8 beschrieben. Der Besonderheit dieser Arbeit, sich einer Evaluation anhand von Kriterien aus der systemischen Didaktik zu bedienen, wird ebenfalls in diesem Kapitel vorgestellt und das daraus entwickelte Messinstrument eingeführt.

Die statische Auswertung dieser empirischen Arbeit findet sich in Kapitel 9, die Diskussion und der Ausblick im folgenden Kapitel.

## 2 Lernen

Der Begriff des Lernens ist eng mit der Pädagogik, der Wissenschaft des Lehrens und Lernens, verknüpft. Andere wissenschaftliche Disziplinen haben sich ebenfalls mit dem Vorgang des Lernens beschäftigt und aus ihrem Blickwinkel Modelle des Lernens entwickelt, die im Zusammenhang mit dem Untersuchungsgegenstand von Bedeutung sein könnten. Nachfolgend sollen solche Aspekte aufgegriffen werden, um deren Relevanz und deren Beitrag einordnen zu können.

### 2.1 Definition

„Unter Lernen wird im Allgemeinen der Aufbau und Zugewinn von Wissen, Erkenntnissen, Qualifikationen, Motivationen verstanden, welche Einfluss auf zukünftiges Verhalten haben können“ (Siebert, 2006, S. 6).

„Die Herkunft des Wortes „Lernen“ deutet darauf hin, dass Lernen ein Prozess ist, bei dem man einen Weg zurücklegt und dabei zu Wissen gelangt“ (Mielke, 2001, S. 11).

„Lernen umfasst alle Verhaltensänderungen, die aufgrund von Erfahrungen zustande kommen. Solche Änderungen schließen nicht nur die Aneignung neuer Informationen ein, sondern auch die Veränderungen des Verhaltens, deren Ursachen unbekannt sind“ (Lefrancois, 1994, S. 3).

In den drei ausgewählten Definitionen finden sich Gemeinsamkeiten und Unterschiedlichkeiten wieder. Das weist darauf hin, dass es ein übergeordnetes verbindendes Verständnis eines prozesshaften Vorganges des Lernens gibt, und dass es dabei um Wissen und/oder Verhaltensänderungen geht, worin sich die Zitierten nicht einig sind. Dies mag den jeweiligen Wissenschaftsdisziplinen geschuldet sein, die ihren Fokus auf die eigenen Modellvorstellungen ausrichten. Es scheint daher angeraten, die verschiedenen Richtungen, in die hineingeleuchtet wird, näher zu betrachten.

## 2.2 Allgemeine Unterscheidungen zum Lernen

Der Erwerb von Wissen, der im Rahmen von Informationsverarbeitungsprozessen stattfindet, kann auf unterschiedlichen Ebenen erfolgen. Während lange Zeit der behavioristische Ansatz nach Watson und Skinner die Diskussion von Lernen und Wissenserwerb dominierte und im Sinne der Wechselwirkung von Stimulus und Response geführt wurde (vgl. Schreyögg, 1999), ist besonders die Betrachtung, auf welchem Wege Wissen erworben wird, differenzierter geworden.

So wird in der Pädagogik zwischen dem formalen bzw. intentionalen Lernen, wie es etwa an Schulen und Universitäten stattfindet und in Abgrenzung dazu, dem informellen Lernen unterschieden. Dieses umfasst alle jene Lernprozesse, die im täglichen Leben stattfinden, wie z.B. das latente Lernen (latent learning), welches den angenommenen Erwerb bestimmter Reaktionen bezeichnet, ohne dass eine Belohnung etwa im Sinne einer Verstärkung gegeben ist.

Implizites Lernen (oder unbewusstes Lernen) bezeichnet das Lernen, welches vom Lernenden nicht bewusst wahrgenommen wird (z.B. nicht operationalisiert, etwa durch Verbalisierung).

Inzidentielles Lernen (incidental learning) ist die Bezeichnung für ein beiläufiges Lernen, bei dem neben den einzuprägenden Inhalten auch noch andere Inhalte aufgefasst und behalten werden, ohne dass hierfür eine entsprechende Lerninstruktion oder pädagogische Absicht erfolgt.

Im Gegensatz dazu steht das explizite bzw. bewusste Lernen. Da menschliche Informationsverarbeitung nur teilweise bewusst und kontrolliert verläuft, bleiben viele Wahrnehmungen und Gedächtnisleistungen aufgrund mangelnder Aufmerksamkeit unbewusst. Trotzdem können sie das Verhalten beeinflussen, welches daraufhin automatisch und ohne bewusste Steuerung abläuft.

Zusätzlich kann unterschieden werden zwischen Neu- und Umlernen. Während Neulernen das Aneignen von neuen Informationen meint, bei denen der Lernende über keine Vorerfahrungen verfügt, bezeichnet Umlernen einen Eingriff in bereits bestehendes Wissen und vorhandene Fähigkeiten. Eine Korrektur und Veränderung von bereits gelernten und im Langzeitgedächtnis verankerten Informationen ist schwieriger als reines Neulernen. Diese Annahmen gelten besonders für den sportlich-motorischen Bereich (vgl. Mühlbauer, 2006) und werden von den neueren Untersuchungen innerhalb der Hirnforschung unterschiedlich beurteilt.

### **2.3 Grundannahmen**

In Anlehnung an Watzlawick ließe sich sagen: man kann nicht nicht lernen. Einzig unklar bleibt, was alles genau gelernt wird – und natürlich: warum.

Für die hier zu untersuchende Fallstudie über den Erfolg von outdoor action learning und die besondere Einflussgröße des Sports ist kaum zu erwarten, dass es sich um einen ausschließlich linearen Input-Output Prozess handeln dürfte. Zumal sich das Lernen Erwachsener als ein vielschichtiges und offenes System erweist, mit intendierten und unbeabsichtigten, unbewussten Lernangeboten und Verarbeitungsmöglichkeiten. Die Offenheit der Lernquellen, seien es Internet, Intranet, Printmedien, Lerndisks, Bildungsangebote des Arbeitsgebers und am freien Markt sowie jedwede informellen Kommunikationswege lässt erahnen, dass deren Wirkung einen Einfluss haben könnten auf die formalen Bildungsangebote und den Lernenden selbst. Was also alles warum gelernt wird, könnte sich womöglich einer verlässlichen Prognose entziehen. Was aber wäre, wenn beabsichtigtes Lernen und offenes, unsystematisches Lernen nicht konkurrierend gegenüberstünden, sondern sich als koexistent vorhanden betrachten und anerkennen würden? Das hätte Auswirkungen auf Lernarrangements, auf Lehrende wie Lernende gleichermaßen.

Beim pädagogisch organisierten Lernen und einem eher unsystematischen und sogar unbewussten Lernen im Lebenszusammenhang ginge es nicht um



das konkurrierende Kriterium des "richtigen" Lernens. Es ginge darum, beide Formen zu nutzen, um daraus eine Konzeption zu machen, die trotz formaler Methodik mit einer offenen Didaktik aufwartet. In diese Richtung weisen die Einlassungen von Arnold, der von einer Ermöglichungsdidaktik spricht (vgl. Arnold, 2007) und Siebert, der die Aufgabe der Didaktik nicht mehr primär in der Wissensvermittlung sieht, sondern in der „...Unterstützung der selbstgesteuerten Aneignung von Kompetenzen“ (Siebert, 2006, S. 12). Er plädiert daher auch für ein didaktisches Handeln, dass sich ausrichtet an der Kontextgestaltung, Beratung und Bildungshilfe. Hier kann der handlungsorientierte erziehungstheoretische Ansatz Deweys angefügt werden. Er sieht Lernen insbesondere als die Erfahrung von Herausforderung und deren Bewältigung an. Neue Erfahrungen könnten vom Menschen reflektiert und damit generalisiert werden (vgl. Reiners, 1995). Als zentrales Kennzeichen seiner Pädagogik gilt die Wiedervereinigung von Denken und Erfahrung (vgl. Schäfer, 1985). Diesen Ansatz gilt es im Rahmen einer Analyse der Wirkung von outdoor action learning näher zu betrachten.

Die Erfahrungen, die die Teilnehmer zu Bildungsveranstaltungen mitbringen, werden den Erfolg der Bildungsmaßnahme mit beeinflussen. Auch würde ein Austausch über Vorkenntnisse, Vorerfahrungen oder Vorlieben von persönlicher Lernart auf beiden Seiten Erkenntnisse erzeugen, die speziell der Lehrende als didaktische Information nutzen kann. Beispielsweise sind speziell die Erfahrungen aus der eigenen sportlichen Vita, wie schmal oder umfänglich sie auch sein möge, von besonderer emotionaler Bedeutung, da sie weit über den kognitiven und operationalisierten Aspekt hinausgehen (vgl. Baumann, 2009). Solche Verankerungen der Teilnehmer im Vorfeld einer outdoor action learning-Maßnahme zu kennen, könnte den pädagogischen Nutzen stiften, angemessener auf Erwartungen, Befürchtungen etc. situativ besser vorbereitet eingehen zu können. Inwieweit sich der Lernerfolg dadurch heben ließe, wird noch Ziel der Erörterungen sein.

Der hier zu betrachtende Gegenstand ist zunächst der Einzelne, seine individuelle Natur. Jedoch entwickeln Gruppen durch die Wechselbeziehungen

ihrer Mitglieder ebenfalls Kommunikations- und Lernschemata. Gruppen lernen und entwickeln eine eigene Kultur und ein eigenes Wissen. In der nächst höheren Ebene spricht Kolb sogar von der „Lernenden Organisation“ (Kolb, 2008, S. 512f). Er versteht den Begriff dabei hinsichtlich der Entwicklung und Gestaltung einer Rahmenorganisation, die die Wissensquellen ihrer Mitglieder und Unterorganisationen nutzt, um synergetisch neues Wissen zu generieren, welches die Organisation in ihrer Strategie unterstützt.

Eingedenk der mannigfachen impliziten und expliziten Lernmöglichkeiten verwundert es nicht, dass in der Systemtheorie darüber hinaus von selbstreferenziellen (lernenden) Systemen die Rede ist (vgl. Maturana und Varela, 1987). Allerdings soll die Systemtheorie im Sinne von Luhmann in diesem Zusammenhang vom Forschungsgegenstand weitestgehend abgekoppelt bleiben. Im weiteren Verlauf wird indes der systemisch-konstruktivistische Ansatz eine wichtige Rolle spielen. Es wird zu prüfen sein, inwieweit dieser Ansatz Nutzen stiften kann, um methodisch-didaktische Überlegungen gerade im andragogen Lernfeld zu vervollkommen.

Ausgangspunkt aller Betrachtungen wird aber das Individuum sein: Dessen implizites und explizites Lernen, sein Lernen mit der Gruppe, in und durch die Organisation und als Teil unterschiedlicher, systemischer Zugehörigkeit.

### **3 Lernmodelle (Beitrag und Grenzen)**

Zum individuellen Lernen gibt es eine Vielzahl an Zugängen und Theorien, die in der klassischen Pädagogik und Lernpsychologie beschrieben werden. Neben dem behavioristischen, dem kognitiven und dem konstruktivistischen Ansatz oder auch der klassischen Konditionierung sei hier der Vollständigkeit halber lediglich noch der Ansatz des Modelllernens genannt. Der Versuch, alle Theorien und Aspekte in einer Definition zu bündeln, bleibt wegen der Fülle der Lernphänomene und ihrer unterschiedlichen Struktur ein aussichtsloses Unterfangen (vgl. Bednorz und Schuster, 2002).

Im Nachfolgenden sollen zwei Stränge verfolgt werden, die die horizontale und vertikale Dimension der Beschäftigung mit dem Phänomen des Lernens beschreiben. Die horizontale Betrachtung würdigt aus der Sicht einzelner wissenschaftlicher Disziplinen deren Beitrag zur Durchdringung und zum Verstehen, wie Lernen mit und am Individuum von statten geht. Die vertikale Betrachtung richtet sich auf die unterschiedlichen Lernformen, die sich aus dem mehrpersonalen und dem organisationellen Lernen ergeben. Schließlich soll in der Diskussion verschiedener pädagogischer Ansätze der Zugang zu einem Verständnis eines Lernens aus systemisch-konstruktivistischer Sicht ermöglicht werden.

Die Beschäftigung mit den einzelnen wissenschaftlichen Disziplinen dient einerseits vor allem dem Ziel, definitorische Abgrenzung zu liefern, um handlungsorientiertes Lernen für die weiteren Betrachtungen der Arbeit heraus zu modellieren und damit unterscheidbar zu machen. Wenn aktuelle Entwicklungen und Forschungsergebnisse innerhalb der einzelnen Lernmodelle vernachlässigt wurden, dann geschah das aus der Intention, für die Abgrenzung untereinander ein geschärftes Bild zu liefern. Daher wurde auf die wesentlichen Grundannahmen zurückgegriffen. Andererseits wurde die Systemtheorie besonders auf neuere Erkenntnisse untersucht, um sich vor allem auf solche systemisch-konstruktivistische Entwicklungen zu berufen, die das absichtsvolle Lehren im Lerntransfer für Systeme für möglich und

wahrscheinlich, wenn auch nicht für gewiss halten. Es sind genau diese Erkenntnisse, die später in der Evaluation des Untersuchungsgegenstandes einfließen sollen und in ein zu entwickelndes Instrument zu integrieren sind. Wenn eine solche Überführung in die Praxis zu sinnhaften Ergebnissen führen könnte, somit nutzbar und tauglich ist, könnte das bedeuten, dass zumindest aktuelle Strömungen im systemischen Diskurs sich einer empirischen Untersuchung und deren Resultaten öffnen, ohne an ihren eigenen Ursprüngen Verrat zu begehen. Die hier ermittelten Ergebnisse, die sich auf den Transfererfolg von sportlich-handlungsorientiertem Lernen beziehen und die pragmatische Linie der systemisch-konstruktivistischen Betrachtung dabei zu berücksichtigen und zu integrieren sucht, könnten dem derzeitigen Stand der Diskussion neue Impulse liefern.

### **3.1 Individuelles Lernen**

Obwohl das individuelle Lernen kein isolierter Prozess (vgl. Unger, 2002) ist, haben sich besonders die Pädagogik und die Psychologie stark dafür interessiert, wie Lernen des Individuums stattfindet und welche Schlüsse und Konsequenzen daraus gezogen werden könnten, um Lernprozesse sinnvoll zu gestalten. Beide wissenschaftlichen Disziplinen haben dabei mit unterschiedlich starker Intensität zu klären versucht, welche intrinsischen und extrinsischen Antriebe beim Menschen zu welchem Lernverhalten und Lernresultat führen. Daraus entstehende Modelle haben den Versuch unternommen, die Komplexität von Interaktionen und Abhängigkeiten in den jeweiligen Strukturen zu reduzieren und bestimmte Aspekte zu betonen, andere zu vernachlässigen. Wenn Lernen des Individuums in der Gruppe stattfindet, dann kann dabei der Fokus darauf liegen, wie das Individuum von der Gruppe lernt, es könnte das Interesse auf dem Zugewinn des Wissens der Gruppe durch das Individuum liegen, auf den Wechselbeziehungen, oder wie das Lernen in der Gruppe (Gruppendynamik) generell geschieht.

Diese Arbeit will nicht den Versuch unternehmen, Lernmodelle weiter zu differenzieren, sondern ausgewählte Ansätze darauf zu untersuchen, welchen

Beitrag sie leisten können, um als Lehrender im andragogen Lernfeld wirkungsvoller agieren zu können.

### **3.1.1 Anthropologisches Modell**

Der pädagogischen Anthropologie geht es um das Ideal von Erziehung und Entwicklung, um die mündige Person als Erziehungsziel. Der Zusammenhang von Entwicklung und Erziehung wird explizit, indem hier Entwicklung letztlich durch Erziehung fortschreitet und Erziehung durch Lernen in Situationen gekennzeichnet ist. Dadurch erfolgt eine direkte Einflussnahme auf die Entwicklung, die dann in eine bestimmte Richtung verläuft, die durch das Erziehungsziel vorgegeben ist (vgl. Schilling, 2008).

#### **3.1.1.1 Grundannahmen**

In Anlehnung an entwicklungspsychologische Erkenntnisse stellt sich hier die Entwicklung als durch Stufen und Phasen gekennzeichnet dar, die sich bildlich wie eine Spirale entfalten (vgl. Roth, 2001). Da die Entwicklung durch Lernen voranschreitet, sind die Entwicklungsstufen als „Lernstufen“ zu sehen (Roth, 2001, S.187). Diese gilt es in jedem Persönlichkeitsbereich herauszuarbeiten, wenn gezielt erzogen werden soll. Zu den Persönlichkeitsbereichen zählen das Orientierungs- und Handlungssystem, das Antriebs- und Motivationssystem, der emotionale Bereich, das Lernsystem und das Steuerungssystem (vgl. Roth, 1971). In jedem Bereich lassen sich „Fortschrittsstufen“ im Sinne von Entwicklungsstufen oder Phasen erkennen, die sich aus dem Vergleich mit dem gewünschten Erziehungsziel ergeben, nämlich der mündigen Person. Roth gibt zwar Beispiele für Entwicklungsstufen (so wird als Kennzeichnung einzelner Entwicklungssequenzen Piagets Stufenmodell angeführt, vgl. Roth, 1971), er verzichtet jedoch auf eine übergeordnete klare Stufeneinteilung, zum einen, weil es ihm um die Kennzeichnung der „großen Linie“ (Roth, 1971, S. 61) geht, die zum mündigen Verhalten führt. Zum anderen soll seine Darlegung stets offen bleiben für neue Forschungsergebnisse aus den Nachbardisziplinen.

### **3.1.1.2 Beitrag und Grenzen**

Jegliche Veränderungen, Stufeneinteilungen oder Einsichten über Erziehung können nur durch das Erziehungsziel gewonnen werden. Entwicklung und Erziehung aus anthropologischer Sicht ergibt sich somit rückwirkend oder rückwärts blickend von der erwachsenen, mündigen Person aus. Der Lerner hat den Kanon zu lernen, der aus der Außensicht des Lehrenden zur Persönlichkeitsentwicklung notwendig ist. Die Idealisierung eines bestimmten Weltbildes fokussiert auf „gute“ Lernziele und „richtiges“ Lernen. Damit wird die Erziehung zum übergeordneten Instrument, die Entwicklung zur Folge der Erziehung. Auch wenn die anthropologische Pädagogik sich neueren wissenschaftlichen Erkenntnissen nicht verschließen mag, so wird sie diese jedoch entweder negieren (vgl. Roth, 1990) oder als Stütztheorie antizipieren. Der Einfluss von persönlichen Erfahrungen (z.B. über den Sport), die Entwicklung und Formung jenseits eines anthropologischen Zugriffs steht im Zentrum dieser Untersuchung. Es geht im engeren Sinne nicht um ein bestimmtes Menschenbild, sondern um die Mehrdimensionalität des Lernens.

### **3.1.2 Soziale Lernmodelle**

Soziales Lernen ist sowohl ein Begriff aus der Sozialpädagogik, als auch aus der Lernpsychologie, der dort eine ähnliche, aber nicht gleiche Bedeutung hat. In beiden Fällen werden (in diesem Falle unterschiedliche) Modelle des Lernens (die Lernprozesse) auf soziale Situationen angewandt und beschreiben, wie und ob sozialen Lernen erfolgreich stattfindet.

#### **3.1.2.1 Grundannahmen**

Das soziale Lernen dient dem Erwerb „Sozialer Kompetenz“ und ist somit eine der Grundvoraussetzungen für das Gelingen einer offenen Kommunikation, die eine offene Kultur auf organisationaler oder gesellschaftlicher Ebene benötigt. Soziale Kompetenz ist eine der Schlüsselqualifikationen des

Individuums, um sich in der sozialen Umwelt zurecht zu finden und zu behaupten.

Soziales Lernen ist der Weg zum Erwerb sozialer Kompetenz. In diesem Prozess werden die Mechanismen der Gruppendynamik genutzt, um die Gestaltung von Persönlichkeit zu fördern und gleichzeitig wiederum Einfluss auf die Umgebung (Gruppenmitglieder, Gesellschaft) zu nehmen. Soziales Lernen findet durch Beobachtung von anderen Personen und den Ergebnissen ihres Verhaltens statt, und ist erfolgreich, wenn die Handlungen und deren Rückkoppelungen sinnstiftend sind.

### **3.1.2.2 Beitrag und Grenzen**

Handlungskompetenz wird heute aufgeschlüsselt in Sach-, Methoden-, Personal- und Sozialkompetenz. In der Sozialpädagogik wird soziales Lernen als eine Form zur „Überwindung hierarchischen, linear behavioristischen Lernens“ verstanden und soll somit bei der individuellen demokratiebewussten Entwicklung helfen und schließlich auch bei der Gestaltung der Gesellschaft (Frommknecht, 2006, S. 2). Hierbei wird vor allem auf die Ausprägung von Vernunft, Ethik und Zivilcourage – also den allgemeinen Werten – abgehoben. Konkret wird beim sozialen Lernen die Entwicklung von eigenen individuellen emotionalen als auch praktischen Kompetenzen und die Eigenwahrnehmung gefördert, sowie die Akzeptanz des Anderen mit dessen individuellen Kompetenzen und Grenzen.

In seinen frühen Arbeiten hat Bandura vier Bedingungen für soziales Lernen postuliert:

- Aufmerksamkeit (Ablenkungen reduzieren, Enthusiasmus, Abwechslung)
- Gedächtnis (Aussprechen, Erklären)
- Motivation (Gründe, Verstärkung: direkt, stellvertretend, Selbstbelohnung)

- Potential (physische, mentale und emotionale Fähigkeit, sowie Gelegenheit)  
(vgl. Bandura, 1976)

Damit verweist er auf die Voraussetzungen und die Verantwortung des Beobachters, das Vorbild in seinem komplexen Verhalten adaptieren und interpretieren zu können. Soziales Lernen stellt eine moderne Form der Erziehung und des Erwerbs sozialer Kompetenzen dar, welcher sich ausschließlich oder maßgeblich in einer sozialen Gruppe vollziehen kann (vgl. Hurrelmann, 2006). Dabei verweist der Begriff maßgeblich auf die Mechanismen der Gruppendynamik.

Obwohl soziales Lernen letztlich eine Grundeinstellung darstellt, die intrinsisch motiviert ist, kann sie durch eine möglichst frühe Förderung (Hort, Kindergarten, Schule, Familie) auch extrinsisch wirken (vgl. Fratton-Meusel, 2008).

Soziales Lernen ist dennoch kein Vorgang, der am Ende des Jugendalters beendet ist, sondern ein lebensbegleitender Lernprozess (vgl. Hurrelmann, 2007), der Antizipation, Empathie und Flexibilität im Umgang mit anderen zum Ziel hat, um auf neue Bedingungen zu reagieren. Dazu bedarf es der Fähigkeit, sein eigenes Verhalten zu kontrollieren und modifizieren zu können. Neben dem Verhalten geht es dabei aber auch um den Umgang mit Gefühlen, den eigenen, wie denen der anderen.

Soziale Kompetenz lässt sich auf unterschiedliche Gruppensettings übertragen und wird daher zu Recht als Schlüsselkompetenz angesehen. Im noch näher zu beschreibenden Lernfeld des outdoor action learnings gewinnt das soziale Lernen eine zentrale Rolle. Das Verständnis dafür, wie Gruppen und deren Mitglieder darin reagieren, geht aber weit darüber hinaus, ob derjenige, dem die Fortbildungsmaßnahme gilt, sich in der Gruppe angemessen verhalten kann. Das assoziierte, der Gruppendynamik entsprechende, individuelle Verhalten bekommt eine wichtige, zusätzliche Komponente. Diese besteht darin, sich gedanklich dissoziativ von der Gruppe



zu entfernen, zum Beobachter zu werden, der das Ganze im Blick hat. Der Rollenwechsel zwischen unmittelbarer und mittelbarer Beteiligung wird direkte Auswirkungen auf das Verhalten in der Gruppe haben. Diese Unterschiedlichkeit, im systemischen Denken tief verankert, geht weit über die Selbstreflexion im sozialen Lernen hinaus. Sie weist auf eine „Metaposition“ (Meier-Gantenbein und Späth, 2006, S. 144), die die Interaktion der Gruppe umfasst und das eigene Handeln mit der Gruppe von externer Warte im Blick hat. Damit bekommen die Schlüsselkompetenzen eine wichtige, zusätzliche Dimension, die aus dem eigenen Beobachten und der ihm beigemessenen Bedeutung besteht. Die wichtige und hilfreiche soziale Kompetenz und die Aneignung eines solchen Wissens soll im weiteren Verlauf also in einem weit größeren Verständnis genutzt werden.

### **3.1.3 Psychologische Lernmodelle**

Neben den behavioristischen Ansätzen, die die Beobachtung des Verhaltens in den Vordergrund stellen und sich nicht so sehr mit den Leistungen des Gehirns beschäftigen, gibt es auf der anderen Seite die kognitiven Konzepte, die gerade diesen Aspekt stark betonen, erforschen und hinterfragen. Die Kognitivisten wollen die Denkprozesse des Lernens erkennen und erklären; sie versuchen, die inneren Vorgänge in einem Individuum zu erfassen. Unabhängig davon wird in der Psychologie unter Lernen eine relativ dauerhafte Änderungen in Verhalten, Gedanken oder Gefühlen, die durch Erfahrungen verursacht werden, verstanden.

Albert Bandura hat im Zuge der Weiterentwicklung seines Modelllernens die sozial-kognitive Lerntheorie erweitert (vgl. Gadow, 2003). Gemeinsam mit Julian B. Rotter (vgl. Schwertfeger, 2007) ist er sich einig, dass sich das menschliche Verhalten weder allein durch äußere Reize (wie es das behavioristische Paradigma postuliert) noch allein durch kognitive Prädispositionen (wie es die Kognitionspsychologie sieht) determiniert sind, sondern durch die Interaktion von Situation (äußeren Reizen) und Person. Diese Haltung wird gemeinhin als Interaktionismus bezeichnet. Nach Albert

Bandura ist das Modelllernen ein Lernprinzip, das gleichrangig mit der klassischen Konditionierung (Pawlow) und der operanten Konditionierung (Skinner) ist (vgl. Schwertfeger, 2007).

### **3.1.3.1 Grundannahmen**

Individuelles Lernen wird in der traditionellen Lernpsychologie bekanntlich durch drei verschiedene Konzepte charakterisiert (vgl. Lefrancois, 1994).

Unter der klassischen Konditionierung (dem Signallernen) wird ein Lernprozess verstanden, in dessen Folge ein ursprünglich neutraler Reiz mit spezifischen physiologischen und/oder emotionalen Reaktionen verbunden wird, die der Reiz ursprünglich nicht auslöste.

Bei der operativen Konditionierung folgt einer aktiven Handlung einer Person zwingend eine Konsequenz. Dem Lerner wird durch Belohnung oder Bestrafung vermittelt, dass eine bestimmte Tätigkeit zu einem bestimmten Resultat führt.

Das komplexe Modelllernen geht über das Bilden von Assoziationen oder das Reagieren auf die Folgen eigenen Handelns hinaus. Umfassendere Wirkzusammenhänge sollen erfasst und bewertet, Konsequenzen und Entscheidungen getroffen werden: z.B. die Anwendung einer systematischen Strategie bei einer Problemlösung (Durchspielen mehrerer Möglichkeiten).

Folgt man Gagnés Modell der Lernarten, dann ergeben sich weitere Untergruppierungen, denen unterschiedliche psychologische Erkenntnisse zu Grunde liegen:

- Signallernen
- Reiz-Reaktions-Lernen
- Lernen motorischer Ketten
- Lernen sprachlicher Assoziationen
- Lernen multipler Diskrimination
- Begriffslernen

- Regellernen
- Problemlösen (vgl. Neidorf, 2006).

In der Vorstellung Gagnés sind diese Lernarten hierarchisch organisiert, insofern als jede Kategorie auf der vorhergehenden aufbaut. Wobei Gagné den Lernprozess des Problemlösens als den Komplexesten ansieht und die Beherrschung aller anderen Lernprozesse voraussetzt.

Nach dem genannten Signallernen und der operativen Konditionierung (Reiz-Reaktions-Lernen) käme als nächste Stufe das Lernen motorischer Ketten. Dies ist insofern interessant, weil es für das Lernen sportlicher Fertigkeiten von Bedeutung ist. Es entspricht der Vorstellung des Lernens durch Zeigen einer Bewegung, die durch ständige Wiederholung vom Lerner motorisch verankert wird. Das Lernen sprachlicher Assoziationen bedeutet bei Gagné die Verbindung einfacher sprachlicher Ketten kausaler, temporärer oder modalen Natur. Beim Lernen multipler Diskriminationen wird gelernt, zwischen hochgradig ähnlichen Reizinputs zu unterscheiden. Das Lernen von Diskriminationen ist im Wesentlichen eine Sache der Bildung einer Reihe verschiedener Ketten (vgl. Neidorf, 2006), also das Erfassen der Unterschiedlichkeit.

Das Begriffslernen ist das Gegenteil des Diskriminationslernens. Es umfasst das Ordnen von Dingen zu Klassen und das Zusammenfassen auf Klassen zum Ganzen. Unter Regellernen versteht Gagné den Erwerb von Wissen über Regeln. Dabei handelt es sich nicht nur um Merksätze wie in der Mathematik, sondern um Aussagen jeder Form. Regeln sind Begriffsketten bzw. Kombinationen von Begriffen, die sich aufgrund ihrer Komplexität unterscheiden.

Durch die Kenntnis über Regeln wird das Individuum in die Lage versetzt, das Gelernte durchzuführen. Voraussetzung dafür ist, dass die verknüpften Begriffe bereits vorher gelernt wurden. Das eigentliche Regellernen stellt somit das Erfassen der Beziehungen zwischen den einzelnen Begriffen und damit eine erste Ordnung dar.

Beim Problemlösen wird über die Anwendung von Regeln ein Regelwerk höherer Ordnung erzeugt. Für Gagné bedeutet die Anwendung von Regeln auf Probleme die unausweichliche Schaffung von neuen, übergeordneten Regelsystemen (vgl. Neidorf, 2006).

Modelllernen ist die von Albert Bandura eingeführte Bezeichnung für einen kognitiven Lernprozess, der vorliegt, wenn ein Individuum als Folge der Beobachtung des Verhaltens anderer Individuen sowie der darauf folgenden Konsequenzen sich neue Verhaltensweisen aneignet oder schon bestehende Verhaltensmuster weitgehend verändert. Der Lernende wird dabei Beobachter (observer) und der Beobachtete Modell (model) oder Leitbild genannt. Wichtig für diesen Lernprozess, der nur unter bestimmten Voraussetzungen (z. B. weitgehende Identifikation des Beobachters mit dem Modell) stattfindet, ist die stellvertretende Verstärkung. Bandura bezeichnet den Vorgang des Lernens am Modell als

„...das Auftreten einer Ähnlichkeit zwischen dem Verhalten eines Modells und dem einer anderen Person unter Bedingungen, bei denen das Verhalten des Modells als der entscheidende Hinweisreiz für die Nachahmungsreaktionen gewirkt hat“ (Bauer, 2007, S. 16).

Wie für Piaget steht auch für Bandura fest, dass zwischen Reiz und Reaktion höhere Prozesse ablaufen und das menschliche Verhalten mehrdimensional gesteuert wird. Im Gegensatz zu anderen Lernpsychologen beschäftigt sich Bandura gezielt mit der Frage, wie Verhaltensweisen speziell im sozialen und sprachlichen Bereich erworben werden.

Die drei genannten Lernmodelle beschreiben ein Lernen, welches durch extrinsische Anreize ausgelöst wird. Diese Anreize eignen sich besonders zum Lernen bei Routineaufgaben (vgl. Harkins, 2001). Für komplexere Aufgaben muss ein anderer Lernbegriff zu den „klassischen“ drei ergänzt werden, bei dem Lernen keine Anpassung an die Umwelt bedeutet, sondern eine Selbst- und Umweltveränderung einschließt.

Es ist zu vermuten, dass sich bei diesem Lerntypus eher intrinsische als extrinsische Lernmotivation findet, obwohl er – wie zu zeigen sein wird – externer, d. h. struktureller Voraussetzungen bedarf.

Unter Problemlösungslernen soll hier ein Lernen des Lernens verstanden werden, bei dem alte Lernroutinen aufgebrochen und verändert werden. Es ist eine lernende Veränderung bisheriger Lernvorgänge, die meistens dann eintritt, wenn alte Lern- und Lösungsroutinen nicht mehr greifen. Die so zu erzielenden qualitativen Sprünge im Lernfortschritt sind mit der behavioristischen Lernpsychologie nicht zu erklären (vgl. Winkel et al., 2006). Beim Problemlösungslernen wird die bisherige Wissensbasis in Frage gestellt. Miller spricht auch vom „fundamentalen Lernen“ im Gegensatz zum „relativen Lernen“ (Brodowski, 2006, S. 49), bei dem das Wissenssystem auf Problemfälle angewandt wird. Problemlösungslernen tritt also dann auf, wenn in Problemlösungssituationen die grundlegenden Prämissen eines Wissenssystems hinterfragt und verändert werden (vgl. Klimecki, Laßleben und Thomae, 1999).

In der Psychologie ist jedoch das Problemlösen bisher häufig nur als Denksportaufgabe operationalisiert worden (vgl. Myers et al., 2005). Deren Aufgaben zeichnen sich dadurch aus, dass sie sehr komplex sind, und für die Lösung und den Lösungsweg erst Entscheidungskriterien sowie neue Wege zur Gewinnung von Information gefunden werden müssen. Die alten Lernroutinen müssen zur Lösung dieser Aufgaben durchbrochen werden. Die Assimilation unter gegebene Strukturen hilft nicht mehr weiter. Hierbei hat sich gezeigt, dass das Problemlösen die Ebene des individuellen Lernens übersteigt und nur als gemeinschaftliches Lernen begriffen werden kann. Problemlösung setzt somit das Erlernen sozialer Prozesse zur gemeinsamen Problembearbeitung voraus (vgl. Badke-Schaub, 2008). Lernen lenkt in diesem Fall den Blick nicht nur auf die Inhalts-, sondern auch auf die Beziehungsebene der Interaktion. Das Problemlösungslernen bezeichnet den Übergangsbereich zwischen individuellem und kollektivem Lernen, da es an eine Gruppeninteraktionssituation gebunden ist.

An einem Fallbeispiel konnte Miller zeigen, dass Kinder bei technischen Problemen nicht durch empirische Erfahrung, sondern durch Interaktion über diese Erfahrung lernen (vgl. Brauchlin und Heene, 1995). Das bestehende Wissenssystem wird durch die Unlösbarkeit der Problemsituationen in Frage gestellt, und fordert die kollektive Argumentation heraus. Problemlösungslernen ist somit an die Form des „kollektiven Lernens“ gebunden (Brodowski, 2005, S. 59). Problemlösungslernen darf deshalb nicht mehr nur ausschließlich unter dem Blickwinkel der individuellen Kognition betrachtet werden, sondern muss als kollektiver Prozess im Sinne der „sozio-cognition“ verstanden werden (vgl. Gruenfeld und Hollingshead, 1993; Levine, Resnik und Higgins, 1993). Lösungen kommen dadurch zustande, dass in der Gruppendiskussion gelernt wird verschiedene Perspektiven auszutauschen um sie später zu einer gemeinsamen Anschauung wieder zu integrieren.

Beim Problemlösungslernen wird die Interdependenz zwischen individueller Kognition und sozialen Faktoren deutlich. Kognitiver Wandel entsteht durch Konflikte (Levine et al., 1993). Sozio-kognitive Konflikte treten dann auf, wenn Individuen verschiedene Antworten zu einem Problem besitzen und gleichzeitig motiviert sind, auch eine gemeinsame Lösung zu finden. Dabei ist es jedoch nicht gleichgültig, ob eine konsensuale Majoritäts- oder hierarchische Lösung zur Anwendung kommt. Nur kooperative Lösungstypen durchbrechen alte Lernroutinen. Wird eine Person einfach überstimmt oder wird ihr eine neue Lösung gegen ihren Willen vorgesetzt, so ändert sich ihre Lernroutine nicht. Sie kann sie zwar in öffentlicher Bekundung akzeptieren, nicht aber nachvollziehen.

Die einzelnen Teilnehmer einer kollektiven Argumentation müssen deshalb die Logik der Argumentation beherrschen, d. h., sie müssen einander widersprechen und dennoch ein gemeinsames Ziel verfolgen (vgl. Klimecki et al., 1999). Das zweite Kriterium der „konsensualen Lösung“ (Aden, 2004, S. 233) liegt dann vor, wenn in einer Argumentation eine Aussage nicht bestritten werden kann, sie sich dabei auf die kollektiv akzeptierte Wissensbasis stützt und nicht in sich widersprüchlich ist (vgl. Klimecki et al., 1999).

Kollektive Argumentation darf sich nicht in einem faktischen Konsens erschöpfen, sondern stellt einen argumentativen Konsens dar (vgl. Klimecki et al., 1999). Daraus folgt auch, dass die beteiligten Akteure zu einem „Standortwechsel“ bereit sind. Gegebene Präferenzen werden nicht wechselseitig bestätigt, sondern in Frage gestellt. Lernen bedeutet hier also, dass sich in dem Prozess die Präferenzen der einzelnen Akteure durch Einsicht wandeln können. Nicht Belohnungs- oder Bestrafungsanreize, sondern Einsicht ermöglicht in diesem Falle das Lernen. Damit ist das Problemlösungslernen als intrinsisch motivierte Aktion und nicht als extrinsisch motivierte Reaktion zu klassifizieren. Problemlösungslernen impliziert die Möglichkeit eines Diskurses über die kollektive Argumentation. Die kollektive Argumentation bringt also das hervor, was das Problemlösungslernen auszeichnet: neue Information, neue Bewertungsanforderungen, neue Perspektiven, eben neue Lösungswege und -muster, die die Einzelperson bisher nicht im Blick hatte.

### **3.1.3.2 Beitrag und Grenzen**

Die Arbeiten der frühen Behavioristen (Pawlow, Watson, Guthrie, Thorndike u.a.), zur klassischen Konditionierung sind kaum auf den hier zu betrachteten Kontext zu übertragen. Klassische Konditionierung braucht aufgrund ihrer geringen Reichweite für das Arbeitshandeln nicht weiter analysiert zu werden. Beim outdoor action learning geht es nicht um die Vermittlung von Faktenwissen, sondern es wird ein Verstehen von Prozessen und Zusammenhängen intendiert, das aus eigenem Gestalten entsteht.

Bedeutsamer für die Unternehmensorganisation sind die beiden anderen Lernmodelle. Das Lernen nach Belohnung und Bestrafung bzw. dem Nachahmen erfolgreichen Verhaltens von Vorbildern stellt in der klassischen Unternehmensorganisation sicherlich die häufigste und meist einzige Form des Lernens dar. Die Struktur der Arbeitsorganisation prägt eine Arbeitskultur, in der Vorstellungen über Handlungen tradiert werden, die zu einem erfolgreichen Arbeiten und zu einem Aufstieg in der Hierarchie führen. Das

jeweilige Anreizsystem entscheidet darüber, was gelernt werden soll. Potentiell ist zu erwarten, dass die Mitarbeiter die Handlung wählen, die am meisten belohnt wird bzw. die Handlung meiden, die am meisten bestraft wird. So entstehen in der Organisation Erfolg versprechende Verhaltensmuster: „Lernroutinen, die reproduziert werden“ (Wilkesmann, 2003, S. 134). Insofern stärkt das Lernen in der kognitivistischen Form den Lehrenden, der Ziel und Sinn des Lernens definiert, strukturiert und möglichst viele Anknüpfungspunkte zu bekanntem Wissen anbietet.

Das Problemlösungslernen stellt bereits eine Mischform zwischen kognitiven und konstruktivistischen Lernmodellen dar und bedarf einer offenen Kultur in der Organisation. Damit ist gemeint, dass Routinepfade verlassen werden dürfen, auch wenn dadurch Umwege entstehen oder Fehler auftreten. In Unternehmen müssen Lösungen oft unter Zeitdruck, der durch die „Just-in-Time-Vorgaben und die hohe Arbeitsverdichtung“ entsteht (Bigalk, 2006, S. 92), gefunden werden, weshalb sie nur selten „ausdiskutiert“ werden können. Des Weiteren setzt der Versuch einer gemeinsamen Lösungsfindung schon voraus, dass es ein gemeinsames Verständnis von dem gibt, was diskutiert oder bearbeitet wird (Levine et al., 1993, S. 599). Problemlösungslernen benötigt somit neben der Input- auch die „Prozess-Variable“ (Bültel, 2009, S. 107). Inputvariablen sind definiert als Fähigkeiten, die die einzelnen Gruppenmitglieder in die Gruppe einbringen, wie individuelles Wissen und Sachverstand. Die Prozessvariable ist definiert als die Intragruppenleistung, d. h. die Kommunikation innerhalb der Gruppe (Wilkesmann, 2003, S. 134). Problemlösungslernen ist durch das Merkmal des gemeinsamen Lernens an komplexen Aufgaben jedoch noch nicht hinreichend bestimmt. Dazu bedarf es des zweiten Kriteriums der konsensualen Lösung, denn bei allen anderen Lösungstypen wird das Lernen durch Adaption erzielt. Erst durch das Auftreten des zweiten Kriteriums kann Lernen als Präferenzenwandel durch Einsicht ermöglicht werden.

Das Problemlösungslernen bedarf demnach Organisationsstrukturen, die kollektive Argumentation ermöglichen (vgl. Bültel, 2009). Es bedarf dazu



Gruppen, in denen verschiedene Perspektiven austauschbar und wieder zu einer gemeinsamen Position integrierbar sind, sowie einer konsensualen Gestaltung dieses Prozesses.

Die Vielschichtigkeit des Problemlernens zeigt Wege auf, wie die bereits erwähnten Schlüsselkompetenzen, die in der Gruppe genutzt und weiterentwickelt werden können. Durch Hypothesenbildung über die Konsequenzen verschiedener Handlungsalternativen und deren argumentativer Untermauerung entstehen erste Betrachtungen von Wechselwirkungen und deren Auswirkungen. Sie sind allerdings weniger personaler Natur, sondern richten sich auf die verschiedenen Lösungsansätze. Dennoch wird im Problemlösen bereits ein Horizont sichtbar, der weit umspannender ist, als die klassischen psychologischen Lernmodelle des reinen Behaviorismus oder der Kognition.

### **3.1.4 Pädagogische Modelle**

Natürlich ist pädagogisches Handeln immer auch soziales Handeln und daher nicht abkoppelbar von sozialen und psychologischen Fragestellungen. Als Wissenschaft beschäftigt sich die Pädagogik jedoch speziell mit den methodisch-didaktischen Aspekten des Lernens und Erziehens. So ist für von Hentig die Didaktik „...die wissenschaftliche Erforschung davon, wie verschiedene Größen in den Unterrichtsvorgang eingehen...“ (Sander, 2001, S. 4). Noch umfassender beschreiben Jank und Meyer die Didaktik; sie „...kümmert sich um die Frage, wer, was, von wem, wann, mit wem, wo, wie, womit, und wozu gelernt werden soll“ (Jank und Meyer, 2002, S. 16). Damit entledigen sich Jank und Meyer auch der Diskussion, ob Methodik (als das „Wie“) und Didaktik (als das „Was“) voneinander zu trennen seien. Siebert pflichtet dem bei, indem er feststellt, dass der methodische Weg mit dem Ziel und dem Inhalt verknüpft sind (vgl. Siebert, 2006).

### 3.1.4.1 Grundannahmen

Das Ziel der pädagogischen Didaktik ist es, durch gesteuerte Konstellationen und Interventionen seitens des Lehrenden, Einfluss auf den Lernenden auszuüben, ihm also Erkenntnis zu vermitteln und ihn zu erziehen. Es geht darum, alle Faktoren in diesem Lehr-Lernprozess für den angestrebten Lernerfolg günstig zu gestalten, damit die Vermittlung störungsfrei funktioniert. Der Lehrende richtet sein didaktisches Handeln daher zum großen Teil auf die didaktische Planung, d. h. Vorbereitung, Antizipation, „Probearbeiten“ (Siebert, 2006, S.4). Der Lerner wird zum Objekt, die Didaktik steht in diesem Verständnis im Range einer Ingenieurwissenschaft, deren kausal-lineare Plausibilität unumstößlich scheint. Der Lehrende versucht die Psychologie des Lernenden zu ermitteln und sie zu koppeln mit der Sachlogik des Inhalts.

Diese didaktische Tradition, orientiert und gefestigt am Bildungsbegriff von Humboldt, dem es um Freiheit und Selbstbestimmung ging, erlebte in den 50er Jahren des letzten Jahrhunderts eine ergänzende Ausrichtung auf kulturelle und moralische Determinanten. Dem lag ein enger Vermittlungsbegriff zugrunde, gespeist aus der Existenz einer objektiven Wahrheit, Kultur und Moral und der Vorstellung diese Werte berechenbar weitergeben zu können. Mit der Forderung nach einer ganzheitlichen Bildung für den Einzelnen gaben Bildungsbegriff und Vermittlungsvorstellungen den entscheidenden Antrieb für eine Gesellschaftsreform, die letztendlich den didaktischen Gedanken, dass Lehren und Lernen besser aufeinander abzustimmen seien, bestimmte und fortführen konnte (vgl. Rebmann, Tenfelde und Uhe, 2005).

Der Lehr-Lerntheoretische Ansatz schien, in Zeiten da Politik und Wirtschaft eine erhöhte Fachqualifikation der Bevölkerung forderten, ein systematisches Planungs- und Erfolgskonzept. Auch hier war der Vermittlungsbegriff eng gefasst, der Lehrende wählte Ziele, Inhalte, Lernmaterialien und Methoden aus und die Didaktik war auf das Erreichen eines bestimmten Qualifikationsprofils der Teilnehmer ausgerichtet.

### **3.1.4.2 Beitrag und Grenzen**

Eine sich emanzipierende Gesellschaft, Autoritäten in Frage stellend und sich partnerschaftlich auszurichten, fand Widerhall auch in der Pädagogik. Die kommunikations- bzw. interaktionstheoretischen Ansätze forderten eine andere Didaktik, die den Teilnehmer als Subjekt mit seinen eigenen Erfahrungen, Sichtweisen und Bedeutungsgebungen ernst nahm. Den Teilnehmer zu bilden, hieß nun auch, ihn selbstbewusster zu machen und ihm Zugang zu (Selbst-)Reflexion zu ermöglichen.

Es ist die besondere Leistung einer Pädagogik der 70er, 80er und 90er Jahre des letzten Jahrhunderts, die Diskussion zu entfachen und zu führen, welche sich aus den Positionen der bis dahin etablierten Überzeugungen und den aufkommenden systemischen Einflüssen aus anderen Wissenschaftsdisziplinen ergab.

Terhart folgend liegen die ersten systemisch-konstruktivistischen Ansätze der Pädagogik in der Mitte der neunziger Jahre vor (vgl. Terhart, 2005). Dabei hat sich besonders der Begriff der Ermöglichungsdidaktik von Arnold (vgl. Arnold und Schüßler, 2003) etabliert und weiterentwickelt. Diesem Strang soll später eine besondere Beachtung gelten.

### **3.1.5 Lernstile**

#### **3.1.5.1 Grundannahmen**

Jeder Mensch hat seine eigene Art zu lernen. Hat sich ein Lernstil durch erfolgreiche Aufgabenbewältigung bewährt, so kann er strategisch kontinuierlich für weitere Lösungsvorgänge eingesetzt werden. Dies zeigt, dass Lernstile zu einem Merkmal des persönlichen Charakters werden und sich dieses typisches Merkmal des Individuums langfristig ständig selbst verstärkt, was wiederum akute Variationen niederschwellig hält (vgl. Schrader, 2008). Anpassend an die Persönlichkeit, zeigt sich nur eine „geringe Spannbreite zur Veränderung bei Erwachsenen“ (Schrader, 2008, S. 12), wenn es um die bevorzugte Art und Weise von erfolgreich erprobten Lernen geht und macht den Lernstil zu einem beständigen, sich selbst bestätigendem

Konstrukt. In der Schlussfolgerung bedeutet dies, dass das Wissen über den eigenen Lernstil vom Lernenden bewusst genutzt werden kann. Für den Lehrenden bietet dieses Wissen didaktische Implikationen, indem er sich auf die individuellen Voraussetzungen einstellt.

Der Lernstil ist angesiedelt zwischen dem kognitiven Stil und der Lernstrategie. Denkstile sind stark an der Wahrnehmung und an dem Verstehen verankert. Es geht darum, eine Information situativ zu begreifen und einzuordnen. Sich daraus konkret entwickelnde Lernakte werden beeinflusst durch die Orientierung an der präferierten Art des Lernenden (vgl. Seel, 2003). Hat sich ein bevorzugter persönlicher Lernstil bewährt und kann in Lösungssituation abgerufen werden, so hat sich bereits eine anwendbare Strategie gebildet (vgl. Wild, Hofer und Perkrum, 2001). Wenn die Strategie bewusst eingesetzt wird, kann in den Lernakt eingegriffen und andere Lernstrategien situationsspezifisch genutzt werden.

### **3.1.5.2 Beitrag und Grenzen**

Durch die Modellhaftigkeit und dem einfachen Abfragen von Einflussnehmenden Faktoren auf die Lernpräferenz, haben sich zahlreiche Modelle etabliert, die sich als Lernstilanalyse bezeichnen, deren Validität und Reliabilität aber in Zweifel gezogen werden (vgl. Coffield, 2004). Aufgrund der Vielzahl und der mangelnden Transparenz über Qualität und Seriösität scheint es an dieser Stelle nicht sinnig zu sein, eine nähere Auswahl über differenzierte Modelle aufzuzeigen. Beispielhaft für die Evaluation und Auswertung eines Lernstils soll das am häufigst verwendete Lernstilmodell nach David A. Kolb (vgl. Creß, 2006) im Folgenden dargestellt werden.

### **3.1.6 Lernstilmodell nach David A. Kolb**

#### **3.1.6.1 Grundannahmen**

Kolb vertritt die These, das Lernen ein Erfahrungsprozess sei, der sich von der Wahrnehmung bis hin zur persönlichen Verarbeitung vollzieht und somit als kontinuierlich bezeichnet werden kann. Lernen sei dabei von der Umwelt, der

persönlichen Umgebung und der Situation abhängig. Daher sollte es vermieden werden, Stereotypen anhand dieser Lernstile abzuleiten. Kolbs Lernstilmodell gründet dabei auf vier Grundkomponenten des Lernens, die sich in einem Kreismodell arrangieren. Der Lernprozess des Menschen durchläuft dabei vier Phasen (vgl. Kolb, 1984):

Die „konkrete Erfahrung“ bezeichnet dabei das erste Stadium, in der Aufgeschlossenheit, Sinnesnähe und Unmittelbarkeit zählen. Aufbauend darauf folgt in der zweiten Phase die „reflektierte Beobachtung“. Hierbei liegt der Fokus auf der konkreten Auseinandersetzung mit den zuvor gewonnen Erfahrungen. Es wird ein Prozess in Gang gesetzt, der aus mehreren Perspektiven die Erfahrung beleuchtet. Im Stadium der „abstrakten Begriffsbildung“ werden ausgehend von der vorangegangenen reflektierenden Phase nun Schlussfolgerungen gezogen und Theorien bzw. Regeln aufgestellt. Sie gilt es in der letzten Phase des „aktiven Experimentierens“ zu prüfen und anzuwenden. Jedes Individuum verfügt über diese vier Grundbestandteile des „four-stage-circles“. Doch ist die Schwerpunktsetzung bei jedem Menschen unterschiedlich. Deshalb merkt Kolb an, dass Lernstile nicht individuell, sondern als persönlich bezeichnet werden sollten (vgl. Kolb, 1984).

Um den Betrachter seine Ergebnisse in der Auswertung anschaulicher zu machen, benutzt Kolb ein Koordinatensystem, in welchem er zwei Dimensionen unterscheidet. Zum einen stellt er den Kontrast zwischen aktiv und passiv (Erfahrungen sammeln) auf und zum anderen stellt er den Extrovertierten die Introvertierten gegenüber (Erfahrungen verarbeiten). Die Kombination aller vier Faktoren ergibt die Auswertung von vier Lernstiltypen.

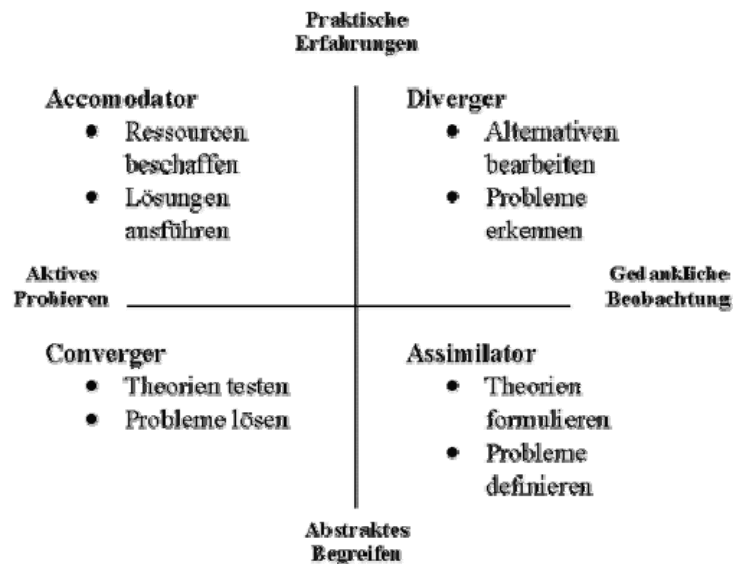


Abb.1: Lerntypenmodell nach Kolb (Werner, 2009, S. 8).

Der Akkomodierer siedelt sich im linken oberen Feld an und zeichnet sich durch seine Neigung zum aktiven Experimentieren und der konkreten Erfahrung aus. Er ist aufgeschlossen, anpassungsfähig und hat das Bedürfnis zu handeln.

Der Divergierer ordnet sich parallel zum Akkomodierer im rechten oberen Feld an. Er schätzt ebenso die konkrete Erfahrung und zeichnet sich zudem als reflektierender Beobachter aus. Durch seine Fähigkeit, eine Aufgabe von allen Perspektiven zu beleuchten, besitzt er ein Gespür für den roten Faden, der ein Konstrukt zusammen hält.

Unterhalb des Divergierers befindet sich der Assimilierer. Neben der Reflexionsfähigkeit schätzt er die abstrakte Begriffsbildung. Er favorisiert Theorien und Regeln und ist daher nicht sehr praxisnah orientiert.

Der letzte Typus ist der Konvergierer (links unten). Seine Merkmale sind die abstrakte Begriffsbildung sowie das aktive Experimentieren. Ihm obliegt es, seine aufgestellten Theorien eigenhändig auszuprobieren und umzusetzen. Er scheint ein Abbild des Fachspezialisten zu sein.

### **3.1.6.2 Beitrag und Grenzen**

Die einfache Strukturierung des Kolbschen Modells verdeutlicht, dass es sich hier um keine Ergebnisse mit hoher Reabilität oder Validität handeln kann (vgl. Hasselhorn und Gold, 2006). Daher wird dieses Modell auch mehr im pädagogischen als psychologischen Bereich verwendet, was für die Anschaulichkeit eines Lernstilmodells in dieser Studie aber genügt. In der Unterscheidung von individuellem und persönlichem Lernstil wird zudem deutlich, dass eine kategoriale Verortung zwar zur Wahrnehmungsschärfung hinsichtlich der Arten von Lernakten führt, die didaktische Herausforderung aber gerade darin besteht, dass persönliche Präferenzen des Lernstils möglicherweise andere Lehrstrategien seitens der Lehrenden einfordern.

## **3.2 Mehrpersonale Modelle**

Wenn in den bisherigen Ausführungen dieser Arbeit das Lernen des Individuums im Vordergrund stand, so hat dies seine Begründung im Untersuchungsgegenstand selbst. Ob nämlich sportlich-handlungsorientiertes Lernen bei berufstätigen Erwachsenen dazu beiträgt, Wissensspuren zu hinterlassen und damit handlungsrelevant wird, wird am Einzelnen untersucht. Allerdings darf diese eingrenzende Betrachtung nicht den Blick für den Zusammenhang versperren, wie sich erwachsene Teammitglieder in hohem Maße über gemeinsame oder unterschiedliche Wertvorstellungen, Standpunkte, soziale Kompetenzen und die Fähigkeit zu kommunizieren und zu kooperieren in Beziehung setzen.

### **3.2.1 Das Lernen in der Gruppe oder im Team**

Lay unterscheidet Gruppe und Team und widerspricht damit allen Bestrebungen, beide Begriffe für synonym zu halten. Während die Gruppe sich an Beziehungen orientiert, in Hierarchien lernt, die Kommunikation lenkt und Konkurrenz schürt, orientiert sich das Team an Lösungen, es lernt Hierarchie frei, kommuniziert als Gemeinschaft und strebt Synergien an (vgl. Lay, 1997).

Dagegen vermengt Schreyögg die Begriffe:

„Im Gegensatz zur „Gruppe“ impliziert „Team“ prinzipiell einen Bezug zu einem organisatorischen System, sodass es sich bei Teams um Arbeitsgruppen in Organisationen handelt“ (Schreyögg, 2003, S. 178ff.).

Diese Verschwommenheit der Begrifflichkeiten beklagt auch Schmidbauer, indem er schreibt:

„Der Teambegriff ist so verschwommen und mit Illusionen aufgeladen, dass er zur Klärung von sozialwissenschaftlichen Fragestellungen wenig beiträgt, wenn er nicht spezifiziert [...] wird“ (Schmidbauer, 2003, S. 383).

Auch wenn sich in der Wirtschaft ganz allgemein für beinahe jede Arbeitsgruppe, jeden Ausschuss oder jede Zusammenarbeit von Mitarbeitern der Teambegriff durchgesetzt hat, so hat die Differenzierung in Gruppe und Team für das Lernen wichtige Implikationen.

Folgen wir der klaren Unterscheidung durch Lay, dann wird in einer Gruppe durch Vorgabe gelernt, durch Nachmachen und Kontrolle. Lernen findet durch Einüben statt.

Das Team hingegen schafft zunächst Bedingungen für gegenseitigen Wissenserwerb, schafft Lernumgebungen für Exploration und entwickelt miteinander bewusst eine Teamkultur aus gemeinsamen Nennern. Teamlernen ist Prozesslernen und damit zeitintensiv (vgl. Lay, 1997).

Um von einem tatsächlichen Team sprechen zu können, sollte eine Grunddefinition erfüllt werden:

„Eine kleine Zahl von Personen mit sich ergänzenden Fähigkeiten, die sich einem gemeinsamen Sinn, Ziel und Arbeitsansatz verpflichtet fühlen und für deren Einhaltung sie sich gegenseitig verantwortlich halten“ (Fittkau, 2003, S. 331).

Dabei spielt also die Gruppengröße eine ebensolche Rolle, wie das Bekenntnis zur Verpflichtung und gegenseitiger Verantwortung für das Handeln. Fittkau entwirft eine „Team-Leistungs-Kurve“, welche die Entwicklung von einer einfachen Arbeitsgruppe über ein Pseudoteam, ein potientielles Team hin zum letztendlichen Team darstellt. In der Vorstellung Fittkaus kann daraus ein Hochleistungsteam entstehen, wenn der gegenseitige Einsatz für den Erfolg und die Substitution untereinander zu



einem Wachstum des jeweils anderen führt und damit das Potenzial an Synergien genutzt wird (vgl. Fittkau, 2003).

In guten Teams wird die Übernahme von Verantwortung gelernt.

„Die Unterscheidung von „guten“ und „schlechten“ Teams wirkt plakativ, aber sie lässt sich sowohl in der Praxis beobachten und verifizieren, wie auch analytisch vertiefen. In schlechten Teams dient ein aufgebauschter Teambegriff dazu, sich ähnlich vor einer professionellen Anforderung zu schützen und zurückzuziehen, wie ein ängstliches Kind, das sich beim Schulausflug angesichts eines bellenden Hundes in die Gruppe der Mitschüler hinein zurückzieht“ (Schmidbauer, 2003, S. 386).

Die Fähigkeit, nicht nur als Individuum, sondern als Team zu lernen und zu arbeiten, ist eine wesentliche Voraussetzung für den Erfolg von Teamarbeit. Teams, die diese Fähigkeit besitzen, reflektieren gemeinsam ihre Ziele, Aufgaben und Handlungsweisen und die dabei auftretenden Probleme und Widersprüche werden wahrgenommen und im Team geklärt. Auf diese Weise kann aus den unterschiedlichen Vorstellungen der gemeinsame Nenner entstehen, der ein aufeinander abgestimmtes Handeln als Team ermöglicht.

Teamlernen muss als erweiterte Qualität des Lernens verstanden werden, die sich auch im Handeln zeigt und von Vertrauen und Offenheit geprägt ist. So entsteht eine eigene Welt, in der ein Mehr an Leistung erzeugt wird. Aus der Vielfalt der unterschiedlichen Individuen und Kompetenzen, die zu Beginn aufeinander treffen, entsteht etwas Gemeinsames, das ausgewogen zwischen Individualität und Teamzugehörigkeit pendelt. In einem gut ausgerichteten Team werden die individuellen Anstrengungen zu einer Teamanstrengung verwandelt.

Aus diesem Verständnis hat Petzold (2007, S. 113) den Begriff der „Mehrperspektivität“ eingeführt, mit deren Ansatz Probleme im Team umfassend analysiert und gelöst werden können. Dabei können die Problemstellungen aus den einzelnen Themen kommen, als auch die Zusammenarbeit selbst betreffen. Schließlich wäre es idealisiert anzunehmen, dass sich jeder Einzelne in das Team problemlos integriert.

Die Integration in ein Team verlangt einen gewissen Grad an sozialer Kompetenz, sowie die Fähigkeit, seine eigenen Interessen und Wünsche angemessen artikulieren zu können, dabei die anderen Teamer wahrzunehmen und auf sie einzugehen. Für ein Team bedeutet dies, dass das

gemeinsame Lernen kontinuierlich erfolgen muss und sich am Entwicklungsgrad des Teams zu orientieren hat. Teamlernen kann sich am besten in Teams mit geringem hierarchischen Gefälle und einem konkreten Ziel entwickeln (vgl. Bounken und Jones, 2008).

### **3.2.2 Gruppenlernen als Organisationsform**

In den letzten Jahren sind in den produzierenden Unternehmen die Hierarchien immer flacher geworden und die Verantwortlichkeiten damit auch in bis dato unselbstständige Gruppen verlagert worden. Einzelnen Gruppen wurden Aufgaben übertragen, die sie selbstverantwortlich zu lösen haben, sei es in der Ablaufgestaltung von Fertigungsprozessen, sei es in der Verwaltung von administrativen Aufgaben die Gruppe betreffend. Die Ziele sind der Gruppe klar vorgegeben oder mit ihr verhandelt worden; der Weg und damit der Gestaltungsspielraum hingegen sind in die Verantwortung der Gruppe gegeben. Die Gruppenarbeit ist ausgerichtet auf Qualität, Kostenreduzierung und Termintreue. Es gilt das Primat der Optimierung aller Prozesse. Das Lernen von- und miteinander in einer Gruppe hat dadurch eine umfänglichere Bedeutung bekommen, zumal es von Seiten der Organisation gewünscht ist, dass sich die Autonomie der Gruppen in den vorgegebenen Strukturen verstärkt und äußere Kontrolle zunehmend abgebaut werden kann. Nach außen kommuniziert die Gruppe durch Gruppensprecher, die die Ansprechpartner für die Meister sind, die „eine wichtige Schnittstelle zwischen den Teams und dem Management“ darstellen (Jöns, 2008, S. 97).

Unter Gruppenlernen soll der Prozess der Aneignung und Erarbeitung von Wissen, Qualifikation und Kompetenz verstanden werden, der sich in einem Prozess und explorativ in der gemeinsamen Problemlösung der Arbeitsvorgabe vollzieht. Im Gruppenlernen zeigen sich die unterschiedlichen Zugänge zum Lerngegenstand und das Lernen und das Verstehen findet in der Übereinkunft, in der Auseinandersetzung und im Rahmen von Bedeutungs- und Sinnstrukturen statt (vgl. Wrede, 2007). Die Übernahme der erzielten Resultate dieses Prozesses führt zu Korrekturen und

Neujustierungen der bestehenden individuellen und gemeinschaftlichen Muster und Vorstellungen, die einerseits das Denken und Handeln leiten und andererseits die Grundlage für den Transfer in bestimmte Handlungssequenzen bilden (vgl. Bäßler, 2008).

Auf einer allgemein beschreibenden Ebene kann zum Gruppenlernen gesagt werden, dass individuelles Lernen zu einem gemeinschaftlichen Lernen wird, wenn es gelingt, die von den einzelnen Gruppenmitgliedern akzeptierten Lernprozesse und Lernergebnisse in sozialen Interaktionen auf die gemeinschaftliche Ebene zu tragen und dort wirksam werden zu lassen (vgl. Wrede, 2007). Diese Vorgänge gestalten sich selbstregulierend und schließen sach-, organisations- und beziehungsbezogene Aspekte ein. Dehnbostel hat darauf aufmerksam gemacht, dass beim Gruppenlernen nicht die gebräuchlichen pädagogischen Methoden der Gruppen- und Kleingruppenarbeit und das damit in Zusammenhang stehende Lernen relevant seien, wenngleich die unterschiedlichen betrieblichen Gruppenarbeitsstrukturen zunehmend Lernmethoden erforderlich machten, die mit diesen pädagogischen Methoden bestimmte Gemeinsamkeiten aufweisen würden (vgl. Dehnbostel, 1995).

Vielmehr seien die Lernprozesse in der Gruppenarbeit oft durch den Austausch von Erfahrungen geprägt und dadurch eher als informell anzusehen. Eine Erweiterung der Lernangebote fände aber zunehmend mittels intentionaler Lernprozesse statt (vgl. Dehnbostel, 1995). Durch sie sollen fachliche, methodische und soziale Qualifizierung initiiert werden und zielen auf den Erwerb von Kompetenzen ab.

Die in den Arbeitsaufgaben vorhandenen Handlungsspielräume können dabei ständig im Umgang mit der Organisation, ihren Strukturen und in der Zusammenarbeit mit den anderen Gruppenmitgliedern erfahren und ausgebaut werden. Es entwickelt sich aus neuen individuellen Erfahrungen ein Ausbau von Wissen, Qualifikation und Kompetenz, Dadurch entsteht eine höhere Handlungssicherheit im Umgang mit den eigenen Kompetenzen, den Anforderungen und Bedingungen und mit der Gruppe. Parallel mit der Entwicklung der Fähigkeiten aller Beteiligten erfährt sich die Gruppe selbst im

Gestalten gemeinsamer Auseinandersetzungen und Lösungsanstrengungen. So kommt es zum einen zum unmittelbaren Lernen von Inhalten und zum anderen zum Verstehen notwendiger Anpassungen des Denkens und Handelns im Arbeitskontext der Gruppe. Beides geschieht prozesshaft und das Lernen vollzieht sich, im Sinne einer tradierten Pädagogik, über die individuell handelnde Auseinandersetzung mit der umgebenden Welt. Lernen bleibt somit ein individueller Prozess, der an eine Situation gebunden ist und einer spezifischen Wahrnehmung und Sinninterpretation unterliegt (vgl. Kriz und Nöbauer, 2006). Gleichzeitig ist es für den Einzelnen in der Gruppe notwendig, Beziehungsstrukturen aufzubauen, um der Gruppe eine spezifische Interaktionsstruktur zu verleihen, in der sich ihre Lernprozesse weitestgehend eingeübt entfalten können. In diesem Zusammenhang sind sowohl Selbst- als auch Fremdrelexion die wesentlichen methodischen Unterstützer der interaktiven Kommunikationsprozesse.

Eine Herausforderung beim Gruppenlernen besteht zudem darin, eine Balance zwischen dem individuellen und kollektiven Lernen zu finden (vgl. Kriz und Nöbauer, 2006). Die Gruppe sollte um die Tatsache wissen, dass jedes Mitglied der Gruppe seinen persönlichen Lernstil hat und gegensätzliche Lerntypen nicht unbedingt zusammen arbeiten sollten. Die Homogenität in Lerngruppen kann Konflikte vermeiden helfen, die sich an der unterschiedlichen Präferenz von Lernakten entzünden könnte, wenn diese in Konkurrenz zueinander treten. Der Erfolg kollektiven Lernens wäre dadurch gefährdet (vgl. Faulstich und Zeuner, 2006). Anders dazu Zülsdorf (2008, S. 343) der die Unterschiedlichkeiten in Lerngruppen „[...] zunehmend als Quelle von Flexibilität, von Kreativität und von Problemlösungskompetenz“ sieht.

Dort, wo Gruppen sich mittels ihrer Reflexionsprozesse stabilisieren, kann der Bedarf von Kontinuität und Fortschreibung der Gruppenexistenz entstehen. Die Sicherheit, die die Gruppe ihren Gruppenmitgliedern durch die Verlässlichkeit des Umgangs miteinander gewährt, kann dem Einzelnen mehr Selbstvertrauen hinsichtlich seines Leistungsvermögens verschaffen. Dadurch entstehen Effekte der sich selbst verstärkenden Autonomie der Gruppe, sodass die gewünschte Entwicklung zur Selbstverantwortung und

Zurücknahme von Außenkontrolle durch Vorgesetzte eintreten können. Dies hat Auswirkungen auch auf die Meisterausbildung, da das Führen und Leiten von Gruppen in der spezifischen Form der Gruppenarbeit abweicht vom traditionellen Bild eines Meisters, der seine Gruppe führt im Sinne der Definition von Lay (1997).

### **3.2.3 Beitrag und Grenzen**

In der Erwachsenenbildung ist das Prinzip inzwischen verbreitet, die Erfahrung aller am Lernprozess Beteiligten zur gemeinsamen Weiterentwicklung und Veränderung zu nutzen. Dies zeigt sich in den Forderungen, die Betroffenen zu Beteiligten zu machen, sie somit in das Gesamtunternehmen partizipativ zu integrieren (vgl. Philipp, Osmetz und Winter, 2004).

Das Lernen und die Weiterentwicklung Einzelner, des Teams und in der Gruppenarbeit hängt auch stark von der Bereitschaft ab, aneinander Feedback zu geben. Dieser Austausch ermöglicht eine Veränderung des individuellen Verhaltens und schafft eine Bereicherung des jeweiligen Verhaltensrepertoires im und mit dem Team.

Feedback als Teil einer offenen Kultur erhält das Teamwissen, weil Lernchancen erhalten bleiben, wenn das Team lernfähig bleibt und auf die Herausforderungen flexibel reagiert. Denn erst durch den Umgang mit Problemen und Widrigkeiten können neue Verhaltensmuster erarbeitet und somit gelernt werden. Die Teammitglieder sind dazu besonders in der Lage, wenn sie ihre Konflikte gelöst haben, die auf ihre Rollen und deren Erfüllung abzielen. Bei „der Übernahme bestimmter Funktionen ihrer Mitglieder“ (Witt, 1999, S. 72ff.) haben die Teamer deshalb darauf zu achten, wer welche Rolle oder Funktion akzeptiert.

Da Lernen in Ziel- und Sinnzusammenhängen gesehen werden kann, ist in betrieblichen Zusammenhängen von der Konkurrenz unterschiedlicher Zielkategorien auszugehen. Wenn die betrieblich-organisationellen einerseits und die persönlichen Entwicklungsziele andererseits harmonisiert werden können, wird schrittweise die individuelle und gemeinschaftliche Wissensbasis und Kompetenzausstattung erweitert.

### **3.3 Die Lernende Organisation**

#### **3.3.1 Grundannahmen**

Der Begriff der „Lernenden Organisation“ entzieht sich einer allumfassenden und allgemeingültigen Definition, da es derzeit keine übereinkommenden Vorstellungen davon gibt, was eine Lernende Organisation ist und wie sich allgemein unterscheidbar macht (vgl. Nerdinger, Blickle und Schaper, 2008). Als lernende Organisation ist in dieser Arbeit keine Bildungseinrichtung gemeint, sondern eine Organisation mit dem Fokus auf einen privatwirtschaftlichen Zusammenhang.

Dies geschieht nicht, um Rogers (1998) nachzueifern, der das Bildungssystem als die traditionellste, konservativste, starrste und bürokratischste Institution bezeichnete, an der Zweifel angebracht seien, ob sie die wirklichen Probleme des modernen Lebens in den Griff bekäme. Vielmehr sind es die privatwirtschaftliche Unternehmen, die im täglichen Wettbewerb stehen, und für die es darum geht, ihre Konkurrenzfähigkeit zu erhalten. Sie sind genötigt, Organisationsstrukturen zu entwickeln, die wesentlich kürzere Entscheidungswege besitzen als traditionelle Bildungsinstitutionen und die demzufolge flexibler und schneller auf Bedürfnisse des Marktes sowie auf technologische Innovationen reagieren müssen.

Bigalk hat einige der Definitionen zur Lernenden Organisation unter Bezugnahme auf verschiedene Ansätze zusammengetragen (vgl. Bigalk, 2006).

Unter dem Begriff des organisationalen Lernens können generell zwei unterschiedliche Vorgänge bzw. Sachverhalte verstanden werden. Auf der einen Seite das des individuellen Lernens, und auf der anderen Seite das des gemeinschaftlichen, kollektiven Lernens. Damit kann sowohl das Lernen in Teams, als auch das Lernen des Systems gemeint sein.

Organisationales Lernen erstreckt sich auf ein ganzes Begriffsumfeld, wobei in allen Fällen das kognitive Lernen als ein Vorgang der reflexiven Auseinandersetzung mit der Umwelt als Lernmodell begriffen wird. Neben dem „Organisatorischen Lernen“ (vgl. Castiglioni, 1994; Pautzke, 1989) und dem

„Organisationslernen“ (vgl. Geißler, 1993) hat sich, insbesondere im managementorientierten Kontext, der Begriff der „Lernenden Organisation“ im Verständnis nach Probst und Büchel durchgesetzt. Dahinter steht

„der Prozess der Erhöhung und Veränderung der organisationalen Wert- und Wissensbasis, die Verbesserung der Problemlösungs- und Handlungskompetenz sowie die Veränderung des gemeinsamen Bezugsrahmens von und für Mitglieder innerhalb der Organisation“ (Probst und Büchel, 1998, S. 13).

Die Fähigkeit, systematisch Wissensmanagement zu betreiben, ist eine zentrale Voraussetzung, damit eine Organisation auf Veränderungen intern und extern reagieren kann und sie erfolgreich meistert. In der Literatur existiert jedoch keine allgemein gültige Methodik zur Unterstützung des organisationalen Lernens. Vielmehr finden sich Beschreibungen und Erklärungen des Prozesses des Lernens, sei es den eines Individuums, einer Gruppe oder einer ganzen Organisation. Folgende Faktoren beeinflussen das organisationale Lernen: Individuelles Lernen, Kultur und Struktur. Die Struktur einer Organisation kann das Lernen begünstigen, seien es eine zentrale Einheit oder dezentrale Teileinheiten, Matrix- oder Projektorganisationen, stark hierarchische oder flache Organisationseinheiten.

Jedes Unternehmen durchläuft einen Zyklus von der Pionierphase bis zur Auflösung. Der Reifegrad eines Unternehmens entscheidet darüber, wie mit dem Wissen, das erworben wurde, umgegangen wird oder werden kann. Dies gilt verstärkt durch die Wechselwirkung mit den anderen beiden Dimensionen, die eine Einzigartigkeit für jede Organisation erzeugen.

Hardwig fokussiert in diesem Zusammenhang auf die Frage, inwieweit der einzelne Beschäftigte in einer Organisation vom Prozess des organisationalen Lernens abhängig ist bzw. davon profitiert. Er fragt: „Unter welchen Bedingungen führt Organisationslernen auch zu einer umfassenden Entwicklung, Erhaltung und Nutzung von Kompetenzen der Beschäftigten?“ (Hardwig, 2004, S. 163). Zu Recht verweist er damit auf den vernetzten Prozess und die gegenseitige Beeinflussung zwischen allen beteiligten Dimensionen. Hardwig geht allerdings im weiteren Verlauf seiner Darlegungen

von der Grundannahme aus, dass das Individuum die Basis des organisationalen Lernens darstelle. Seines Erachtens nach können die Wertschätzung des individuellen Wissens und deren Nutzung somit entscheidende Impulse für die Entwicklung einer Organisation sein (vgl. Hardwig, 2004).

Der Wegbereiter zum Lernen einer Organisation ist zunächst also der einzelne Mitarbeiter selbst, sein Lernen und seine Entwicklung. Jedoch wird der Lernfortschritt eines Einzelnen je nach Gestaltung der Rahmenbedingungen einen völlig anderen Lernfortschritt für die Organisation bedeuten. Individuelles Lernen kann zu einer Verhaltensänderung oder einer Erweiterung des Verhaltensrepertoires des Mitarbeiters führen. Geschieht das, so beeinflusst dieser indirekt immer auch das vorherrschende Weltbild der Organisation bzw. die Weltbilder der Kollegen. Diese erhalten wechselseitige Lernimpulse, die wieder eine bestimmte Rückbezüglichkeit zu den verschiedenen Mitarbeitern auslösen. In der Summe kann sich somit ein Lernfortschritt für die Organisation ergeben, da die Aktionen im organisationalen Bezugsrahmen passieren und auf den Arbeitskontext ausgerichtet sind. Zu dem potenziert sich dieser Fortschritt noch einmal um die diversen Rückwirkungen der einzelnen Reaktionen. Natürlich beeinflusst die Lernende Organisation wieder rückwirkend die einzelnen Individuen, womit ein wechselseitiger Lernzyklus aus Impulsen der Mitarbeiter, ihrem Wirken untereinander und der Rückkoppelung durch die Organisation entsteht. Die Mobilisierung des gemeinsamen Lernens erhöht die Wahrnehmungsoberfläche von Organisationen und dient einer größeren gemeinsamen Wissensbasis. Gerade in der Verquickung der beiden Ansätze liegt der Schlüssel im Zusammenhang von individuellem Lernen und Organisationslernen. Das lernende Individuum kann als Einzelnes zum Organisationslernen durch Impulse beitragen und eine Organisation, die lernt, wirkt durch ihre Kultur und Struktur des Lernens wieder auf das Individuum zurück. Zur Differenzierung von individuellen und kollektiven Lernkontexten im Bezug zu einem organisationalen Rahmen schreibt Probst:



„Organisationales Lernen erfolgt über Individuen und deren Interaktionen, die ein Ganzes mit eigenen Fähigkeiten und Eigenschaften schaffen. Das Lernen eines sozialen Systems ist also nicht der Summe der individuellen Lernprozesse und Ergebnisse gleichzusetzen, auch wenn diese Voraussetzung und wichtige Basis für ein institutionelles Lernen ist“ (Bach, 2005, S. 51ff.).

Das Individuum lernt möglicherweise außerhalb der Organisation für sich allein und trägt sein Wissen dann in das Unternehmen. Ob diese Lernzuwächse zu einem Teil des Wissens der Organisation werden, entscheidet sich am organisatorischen Bezug hinsichtlich der Verwertbarkeit des Wissens. Damit schafft die Organisation eine Brennweite der Betrachtung und Klassifizierung von Wissen, in dessen Rahmen Wissenserwerb gefördert und das individuelle Lernen im Sinne des Unternehmens unterstützt wird. Das Individuum, auf den organisationellen Einsatz und Nutzen von Wissen ausgerichtet, lernt somit stets a priori „organisatorisch“ (Schreyögg, 1999, S. 535). Wichtig für tatsächliches organisationales Lernen ist jedoch das Bewusstmachen dieser Lernprozesse, das Wahrnehmen von Lernfortschritten und deren Dokumentation und die von allen gestützte und gelebte Idee der Weiterentwicklung der darunter liegenden „Lernkultur“ (Jünger, 2004 S. 1). Erst wenn das Lernen reflektiert wird, fest in eine Organisation eingebunden ist, gelebt und tradiert wird, besteht die Chance einer tatsächlichen Veränderung im Sinne einer Lernenden Organisation. Dieser Prozess kann seine eigene Dynamik entfalten und sich langfristig als eine spezielle, organisationelle Kultur etablieren.

Basierend auf den individuellen und kollektiven Lernprozessen, stehen die Interaktionen von Gruppen und Individuen im Mittelpunkt. Gruppen sind hier nicht als geschlossene Systeme anzusehen, bestehen sie doch auch wiederum aus einzelnen Individuen, die neben dem kollektiven Wissen der Gruppe jedes noch individuelles Können und Wissen besitzen und weitergeben können.

Eine über längere Zeit bestehende Gruppe und das Lernen in dieser Gruppe bildet das verbindende Subsystem zwischen dem individuellen Lernen und dem organisationalen Lernen und erhält damit eine besondere Bedeutung. Das individuelle Wissen wird in die Gruppe und somit auch in die Organisation

getragen und von ihr wiederum beeinflusst und verbessert, wenn sie eine „Netzwerkgeschlossenheit“ bildet (Riemer, 2005, S. 186). Gruppen haben, resultierend aus den jeweiligen Einzelerfahrungen ein breites Wissensspektrum, besitzen aber auch ein selbst erarbeitetes und erlebtes Kollektivwissen. Von der Vorstellung geleitet, dieses Gruppenwissen sei für die Organisation von Richtungweisendem Wert, wird eine Gruppe versuchen, auf die Organisation einzuwirken. Korrespondieren Gruppe und Organisation in der Überzeugung der Richtigkeit des Gruppeneinflusses, so kann die Organisation in diesem Punkt anfangen zu lernen und sich eventuell verändern. Idealerweise kommt es dabei zu Synergieeffekten zwischen den Gruppen der Organisation, aber auch zu bilateralen und mehrdimensionalen Beziehungen untereinander. Wichtig ist dabei die Balance der Partikularinteressen der Gruppe und Gruppen mit dem Gesamtinteresse der Organisation.

Die Zielsetzung auf dem Weg zum organisationalen Lernen muss es sein, das Erfahrungswissen der Mitarbeiter und der Gruppen möglichst umfangreich der Organisation zu erhalten, auszubauen und zu nutzen. Auch wenn sämtliche Lernprozesse innerhalb einer Organisation von Individuen als kleinste Einheit des Systems getragen werden, so ist der Bezugspunkt stets ein institutioneller, nämlich die Organisation. Ihr sollen das Wissen und das Erlernte von Individuen und Gruppen zu Gute kommen und zukünftig nutzbar sein. Wissen und Datenbanken sind der Versuch, diese Informationen fest zu halten, zu systematisieren und zielgerichtet einsetzbar zu machen. Von organisationalem Lernen kann erst dann gesprochen werden, wenn es auch bewusst und dauerhaft in dem Unternehmen verankert wurde bzw. eine Sensibilisierung dahingehend stattfand. Dieses bedarf jedoch eines hohen Maßes an Flexibilität in den verschiedenen Bereichen der Unternehmenskultur. Gerade die kleinsten gemeinsamen Nenner dieses Systems, die Individuen und dort übergeordnet die Gruppen, müssen ständig lern- und veränderungsbereit sein. Es ist ein Teil der Konzeption der Lernenden Organisation, sich stets verbessern zu wollen und damit erworbenes Wissen zu vervollständigen.

Denn Lernen bedeutet in dieser Überzeugung auch eine stetige Verunsicherung bisheriger Denk- und Verhaltensmuster, für den Einzelnen, die Gruppe und die Organisation. Diese gemeinsame Haltung, der Wille zur Veränderung als kontinuierlicher Zielsetzung, gewährleistet eine nachhaltige Unternehmenskultur, die die Lernende Organisation nicht zu einer Modeerscheinung degradiert, sondern zu einem sinnhaften Ziel werden lässt, dass zum Überleben des Unternehmens einen wesentlichen Beitrag leistet.

### **3.3.2 Beitrag und Grenzen**

Zusammenfassend sei festgestellt, dass die formal-prozessualen Anforderungen (vgl. Hennemann, 1996) einer Lernenden Organisation dann gewährleistet sind, wenn drei Kriterien erfüllt werden. Zum einen sind individuelles und gruppenspezifisches Können und Wissens allein zunächst von untergeordneter Bedeutung. Sie werden zweitens erst identifiziert und längerfristig wahrgenommen, wenn sie eine unternehmensrelevante Verwendung finden. Erst wenn sie nachhaltig auf die Organisation einwirken, wenn sie dokumentiert sind und als Grundlage für eine ständige Verbesserung aller Prozesse im Unternehmen dienen, werden sie drittens zum Teil der Organisationskultur.

## **3.4 Handlungsorientiertes Lernen**

### **3.4.1 Grundannahmen**

Der Begriff der Handlungsorientierung geht auf die Arbeitspädagogik der Reformpädagogen zurück. Dewey geht davon aus:

„dass Handeln die erste und ursprünglichste Form der Erfahrungsbildung darstellt und das durch Handeln gewonnene Wissen das erste und ursprüngliche Wissen des Menschen ausmacht“ (vgl. Hermanns, 1995).

Nach der psychologischen Handlungstheorie sind Handlungen – im Gegensatz zu Verhalten – als intentionale Aktivitäten zu fassen, die von der Person als sinnhaft erlebt werden (vgl. Dierstein, 1995). Als vier Implikate des allgemeinen psychologischen Handlungsbegriffs werden Reflexivität,

Entwicklung, Musterhaftigkeit und Konstruktivität aufgeführt (vgl. Dierstein, 1995). Nach Gudjons ist eine Handlung eine:

„proaktive bzw. reaktive Auseinandersetzung mit einer Situation bzw. einer Abfolge von Situationen“; wobei eine Person „auf der Grundlage mehr oder weniger komplexer Situationsdeutungen den Grad der Handlungsdringlichkeit und das Ausmaß der Ermöglichungschancen der Zielrealisierung feststellt. Demgemäß handelt sie...“ (Gudjons, 2008, S. 41).

Im Gegensatz zum Instruktionlernen (deduktiver Ansatz), bei welchem zuerst die Gesetzmäßigkeit oder der Zusammenhang erklärt wird und dies danach anhand von Beispielen und Übungen gefestigt wird, gestaltet handlungsorientierter Unterricht den gegenläufigen Ansatz. Hier wird zunächst in einer konkreten Situation erprobt oder an einem konkreten Beispiel geübt, um daraus anschließend eine allgemeine Gesetzmäßigkeit abzuleiten oder ein allgemeines Prinzip zu erklären. Es wird also induktiv vorgegangen. Nachhaltige Lernprozesse des Menschen laufen grundlegend induktiv ab und somit ist der Lehr-Lern-Erfolg bei einer induktiven Vorgehensweise in der Regel deutlich höher, als bei deduktivem Unterricht. Arnold (1985) und später Mayer (2004) beschreiben handlungsorientiertes Wissen daher als relativ stabil.

Eine stärkere Handlungsorientierung beinhaltet Lehrelemente wie:

- Partizipation an Planungen und Entscheidungen
- Selbstständigkeit
- Aktivität
- Kooperation
- Kommunikation
- Produktivität
- Verantwortung (vgl. Mayer, 2004).

Entscheidend für handlungsorientierte Lernsituationen ist eine (vorläufige) Trennung von Hand- und Kopfarbeit sowie von Praxis und Theorie. Des Weiteren ist ein gewisser Ernstcharakter der Situation, Verantwortung, nicht entfremdete, selbstorganisierte und produktive Arbeit, sowie der ständige

Bezug der Lerngegenstände zum Subjekt und zu seinem gesellschaftlichen Umfeld als Elemente anzumerken (vgl. Hunger, 2000).

In der englisch sprachigen Literatur, findet sich handlungsorientiertes Lernen unter dem Begriff „active learning“, welcher bei Snyder (2003) folgendermaßen beschrieben wird:

“Active learning involves students doing something and taking the lead in thinking about what they are doing. It requires students to take a participatory role in learning, rather than adopt a receptive, passive posture in their educational investment. Active learning requires a greater depth of processing information resulting in greater comprehension and better retention, as well as an increase in student interest and attention” (Snyder, 2003, S. 159).

### **3.4.2 Beitrag und Grenzen**

Obwohl die traditionelle psychologische Lerntheorie in den meisten Fällen ein reaktives Modell menschlichen Lernens unterstützt hat (vgl. Faulstich und Zeuner, 2006), wobei die Lernanlässe von außen an den Lernenden herangetragen werden, „als seien Menschen leere Blätter, in welche die Welt ihre Buchstaben schreibt“ (Holzkamp, 1993, S. 182), hat sich zuletzt ein Perspektivenwechsel vollzogen. Nach Friedrich und Preiß (2005) sollte im pädagogischen Prozess viel Freiraum zum eigenständigen Probieren und Erkunden gelassen werden. Die aktive Rolle der Lernenden hat an Bedeutung gewonnen und Lernen erscheint nicht mehr von außen bedingt, sondern als von der Person begründet (vgl. Faulstich und Zeuner, 2006). Der Lernende wirkt bei dem Lernprozess aktiv mit, d. h., er nimmt den Lerninhalt nicht nur auf, verarbeitet, speichert und ruft ihn ab, sondern er reflektiert, probiert aus, zieht Konsequenzen (vgl. Miller, 2001) – er lernt selbständig, allein oder kooperativ in der Gruppe (vgl. Horster und Rolff, 2001). Lernen beschränkt sich nicht nur auf intentional gesteuerte Prozesse in spezifischen Organisationen, sondern erfolgt auch immer informell im Kontext sozialer Aktivitäten. Es geschieht also individuell oder in Kooperation mit anderen Personen, je nachdem,

„welche Konstellation von persönlichen Interessen, Antriebskraft, Aktivitätsniveau, bereits vorhandenen Fertigkeiten und Möglichkeiten in der Lernumgebung anzutreffen sind“ (Düppe, 2004, S. 37).

Das Outdoor-Action-Learning kann als erlebnisorientiertes Weiterbildungskonzept verstanden werden, bei dem diese aktive Rolle des Lernenden ganz gezielt gefordert und gefördert wird. Es werden personale, individuelle und Gruppenerlebnisse als zentrales pädagogisches Mittel eingesetzt und sich davon eine nachhaltige Wirkung beim Lernenden versprochen.

Die Handlungsorientierung findet weitere Grundlagen in der Lerntheorie. Als intervenierende Variable sind in diesem Zusammenhang besonders Emotionen und der Aktivierungsansatz zu betrachten. Es wird davon ausgegangen, dass erst durch Erregungen kognitive Prozesse in Gang kommen (vgl. Müller, 2006). Im Lernprozess gilt es also den Lernenden auch emotional zu integrieren und zu stimulieren, was durch erhöhte Handlungsorientierung und den durch sie gesteigerten Grad der Aktivierung und Involvierung hervorgerufen wird. Der Lernprozess wird demnach stark von der Umgebung und von Gemütsbewegungen beeinflusst. Es besteht somit die Aufgabe, entsprechend der Zielsetzung ein derartiges Umfeld zu schaffen, damit Lernprozesse angestoßen werden (vgl. Düppe, 2004).

Der auf Hebb zurückgehende Erregungs- bzw. Aktivationsansatz bezieht sich auf den Zusammenhang von Aktivierung und dem Erinnern und Verhalten von Personen. Es gilt als gesichert, dass „höhere physische Aktivierung eine stimulierende Wirkung auf das langfristige Erinnern hat“ (Kroeber-Riel, 1990, S. 84ff.). So hat Schönflug ermittelt, dass „bei einer Prüfung des Behaltens längere Zeit nach dem Einprägen das stärker aktivierende Material oft häufiger wiedergegeben wurde, als das schwächer aktivierende Material, nie seltener“ (Gröppel-Klein, 2004, S. 32). Aktivierung ist ein zentralnervöser Erregungsvorgang, der Kortex (d. h. die Großhirnrinde und das Endhirn) wird stimuliert und damit die höheren kognitiven Hirnfunktionen (Wahrnehmen, Denken, Lernen) aktiviert (vgl. Pepels, 2005).

Lernen löst sich allerdings nicht in unmittelbares Handeln auf. In der kognitivistischen Lerntheorie wird eine Unterscheidung zwischen Lernen und Ausführen vorgenommen. Nicht alles, was gelernt wird, wird umgesetzt, bzw. als verhaltensändernd beobachtet (vgl. Faulstich und Zeuner, 2006).

„Lernen wird ausgelöst, wenn Routinen nicht greifen, wenn Diskrepanzen zwischen Handlungsproblematik und Lösungspotential entstehen. Handlungsproblematiken, die durch vorhandene Kompetenzen nicht zu bewältigen sind, werden zu Lernproblematiken“ (Holzkamp, 1993, S. 182).

Auch nach der Gedächtnistheorie hat Lernen nicht schon dann stattgefunden, wenn erfahrungsbedingte Veränderungen erfolgen, sondern erst dann, wenn diese über die spezielle Situation hinaus erhalten bleiben (vgl. Faulstich und Zeuner, 2006).

### **3.5 Lernen aus Sicht des systemisch-konstruktivistischen Ansatzes**

#### **3.5.1 Grundannahmen**

Die Systemwissenschaft ist zunächst ein Überbegriff für die Teildisziplinen der Systemtheorie, Systemanalyse und Systemtechnik. Die Systemtheorie versteht sich als eine Theorie, die die Elemente in einem System beobachtet. Sie untersucht die Zusammenhänge und Wechselwirkungen in dynamischen Systemen, um zu einem besseren Verständnis des Verhaltens und der Veränderungen des Systems zu gelangen, und dies auf reale Situationen (Situationsbezug) bezieht. „A system is a set of objects, together with relationships between the objects and between their attributes“ (Hall und Fagen, 1956). Damit ist die Systemtheorie in Lernzusammenhängen von grundlegender Bedeutung. Dies gilt auch für das Lernen berufstätiger Erwachsener. Es wäre jedoch fahrlässig auszublenken, dass es diverse andere, aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen kommende, systemtheoretische Ansätze gibt, die sich auf der jeweiligen Analyseebene und in den theoretischen Aussagen sehr wohl unterscheiden (vgl. Miller, 2001). Willke definiert ein System als

„[...] einen ganzheitlichen Zusammenhang von Teilen, deren Beziehung untereinander quantitativ intensiver und qualitativ produktiver sind als ihre Beziehungen zu anderen

Elementen. Diese Unterschiedlichkeit der Beziehungen konstituiert eine Systemgrenze, die System und Umwelt des Systems trennt“ (Willke, 1993, S. 282).

Geißler (1995) weist darauf hin, dass die Systemtheorie drei verschiedene Systemtypen unterscheidet. Bezogen auf Organisationen und damit auf die Rahmenbedingungen erwachsener Lerner bedeutet das, dass davon ausgegangen wird, dass Organisationen aus drei Teilsystemen bestehen, nämlich:

- aus einem *physischen System* (Menschen als körperliche Wesen, Gebäuden, Maschinen, Werkstoffen u.a.m.)
- aus einer Vielzahl *psychischer Systeme* der einzelnen Organisationsmitglieder als kognitiv-emotionalen, sich selbst durch Lernen und Selbsterziehung entwickelten Wesen mit einer individuellen Rationalität
- und aus einem *sozialen System*, das aus sozialen Regeln besteht und auf dieser Grundlage eine spezifische Systemrationalität ausbildet, die sich im Zuge der wechselseitigen Abstimmung der verschiedenen psychischen Systeme untereinander bzw. in ihrem Zusammenwirken mit dem physischen System entwickelt und dabei zur Rahmensetzung für die Entfaltung individueller Rationalität wird (vgl. Geißler, 1995).

Diese drei Systeme sind eigenständig, was letztlich bedeutet, dass dadurch die anderen Systeme erst geschaffen werden. Auf Grund dieser Abgrenzung sind die Voraussetzungen gegeben, damit die Systeme jeweils untereinander interagieren können.

Jedes System in sich ist ein zusammengesetztes Ganzes, das mehr ist als die Summe seiner Einzelteile. Dieses Mehr besteht in den gegenseitigen Wechselwirkungen zwischen den Elementen, die wechselseitig so aufeinanderbezogen sind, dass die Veränderungen eines Elements unmittelbar zur Veränderung aller anderen Elemente im gesamten System führen.

Die Organisation der Wechselwirkungsmuster ist genauso wesentlich wie die einzelnen Elemente des Systems. Somit umfasst das System einen „[...] Satz



von Elementen und Objekten zusammen mit den Beziehungen zwischen diesen Objekten und ihren Merkmalen“ (Hall und Fagen, 1956, S. 152). Hiermit wird intensiv auf die Wechselwirkungen fokussiert und nicht nur auf die den Elementen inhärenten Eigenschaften. Es sind die Wechselwirkungen, die aus den Teilen das System formen. Diese Wechselwirkungen (oder auch Beziehungen) laufen nicht planlos und zufällig ab, sondern folgen bestimmten Regeln. Für lebende Systeme wird angenommen, dass die Regeln darauf ausgerichtet sind, das System dazu fähig zu machen und sein Bestehen auch ganz darauf auszurichten, dass es sich in selbst organisierender Weise selbst reproduziert (vgl. Schmidt, 2004).

Im späteren Verlauf wird daher auf den Ansatz der Autopoiese von Maturana eingegangen, der auf den sich selbst organisierenden und sich selbst reproduzierenden Charakter von Systemen verweist.

Die Mannigfaltigkeit und kontrovers geführte Diskussion um die Systemtheorie ist mit dem Namen Luhmann eng verknüpft. In seinem, hier sehr verkürzt dargebotenen Verständnis sind Systeme existent, also real. Sie sind komplex, kontingent, funktional differenziert, beruhen auf Kommunikation, sind selbstreferenziell und folgen einer eigenen Sinnlogik. Systeme sind in der Vorstellung Luhmanns geschlossen, ihre Existenz ist konstruiert (womit Luhmann eine wichtige Erkenntnis von Maturana aufgriff und tradierte) und entspringt einer jeweiligen Beobachterposition.

„Es gibt keinen privilegierten Standpunkt mit einem nur von hier aus möglichen Blick nach draußen. Das System konstruiert die Welt durch die Operation des Beobachtens von Beobachtungen und findet die Validierung seiner Kognition darin, dass dies auch bei zunehmender Künstlichkeit, Unwahrscheinlichkeit, Komplementarität der eigenen Annahmen immer noch gilt“ (Luhmann, 1990, S. 98).

In letzter Konsequenz bedeutet das für die pädagogische Arbeit, dass das beobachtende Subjekt (Lehrender) zu einem hilflosen Betrachter wird, der ohne Einfluss auf das System ist und damit jeder pädagogischen Absicht beraubt.

Auf der analytischen Ebene mag diese Beobachterperspektive brauchbar sein, auf der Handlungsebene ist sie zunächst wenig ermutigend. Geißler, der die

funktionale Systemtheorie grundsätzlich für objektiv hält, hat das Subjekt, nämlich den Ziel handelnden Menschen, wieder in seine Vorstellungen systemischer Betrachtung eingebracht (vgl. Geißler, 1995b). Noch deutlicher grenzt sich Bunge mit seinem systemtheoretischen Ansatz des emergentischen Systemismus von Luhmann ab (vgl. Staub-Bernasconi, 1995). Seine Überlegungen zielen auf die Selbstbestimmung des Einzelnen, der individuell lernfähig ist und die Organisation und deren Subsysteme sozial und strukturell gestaltet. Danach sind Menschen sprachfähige und zur Selbstreflexion geeignete Biosysteme. Als solche haben sie grundlegende Bedürfnisse, über die sie sich mit ihrer Umwelt (physikalisch-biologisch, sozial, kulturell) austauschen (energetisch offen) und damit auf diese einwirken. Bunges Ansatz verspricht Handlungsoptionen, nämlich Einfluss nehmen zu können auf die Steuerung von Aktivitäten zur Bedürfniserfüllung von Individuen. Dies kann über Gefühle, Sprache, Verfahren, Pläne bewirkt werden (vgl. Sagebiel und Vanhoefer, 2006). Die Chance, auf das System einzuwirken ist demnach, die wesentlichen Elemente der Anschlussfähigkeit an das System zu erkennen und die Akzeptanz für die Integration zu erlangen. Geißler, der Teile von Bunge und Luhmann zusammenführt, wird mit seinem Verständnis von systemischer Betrachtung diese Arbeit beeinflussen.

Der Konstruktivismus ist eine disziplinübergreifende, erkenntnistheoretische Plattform (vgl. von Ameln, 2004). Theorien des Lernens sind von den wichtigen Vertretern der Systemwissenschaft und des Konstruktivismus bislang kaum ausgearbeitet worden (vgl. Huschke-Rhein, 2003). Dabei bietet die Systemtheorie große Herausforderungen für eine ihr zugeneigte Didaktik.

Konnte die Pädagogik in den letzten Jahrzehnten Implikationszusammenhänge zwischen Inhalten, Zielen, Methoden und Medien unterstellen, so tat sie das in kausal-linearen Bezügen. Welche Prozessdynamiken jedoch welche inhaltlichen und methodischen Kombinationen hervorbringen und wie sich das Lernen in Mustern gestaltet, darauf fehlen die Antworten. „Die neueren Systemtheorien entziehen dem „pädagogischen Bezug“ gewissermaßen den Boden, zeigen sie doch auch, dass solche Systeme eben gerade nicht „bezogen“ sind, außer auf sich selbst,

d. h. ihre eigenen Zustände, Strukturen und Elemente“ (Arnold und Schüßler, 2003). Diese Hinwendung zu den Wirkungszusammenhängen komplexer Systeme hat weit reichende Konsequenzen. Sie bedeutet, dass jedes Tun in einem System eine Intervention darstellt, die Teil eines komplexen Wechselwirkungsgefüges wird, in der letztlich die Wirkung des eigenen Handelns nicht mehr voraussehbar ist.

„Die Möglichkeiten, innerhalb sozialer Systeme zielgerichtet zu handeln, erweisen sich als begrenzt. Inputs und Outputs sind nicht gradlinig im Sinne des Kausalitätsprinzips miteinander verknüpft, nicht intendierte Nebenwirkungen von Aktionen und Interventionen gewinnen häufig eine größere Bedeutung als die ursprünglich erstrebten Wirkungen; die Komplexität der Systemzusammenhänge bleibt undurchschaubar, und viele Maßnahmen werden – ohne dass dies beabsichtigt wäre oder bewusst würde – zu paradoxen Interventionen. Was wir können, d. h. das, was wir vermögen und zustande bringen, ist nur zu oft etwas anderes, als wir wollen. Zwischen den Absichten, die wir mit unserem Handeln verbinden und ihren Wirkungen innerhalb sozialer Systeme besteht ein großer Unterschied“ (Simon, 1999, S. 9).

Nur wer sich der Relativität des eigenen Wahrnehmungskonzeptes bewusst wird, hat die Möglichkeit, dieses zu verändern und andere Deutungen zuzulassen. Es geht also nicht um das „richtige“ oder „falsche“ Beobachten, sondern vielmehr um die Prüfung und Abwägung verschiedener Sichtweisen. Somit tritt keine Beliebigkeit des Erkennens und des Diskurses ein, sondern es entsteht Bewusstheit und Vielfalt, die neue Interpretationen und Erkenntnisse zulässt. Es ist deshalb nicht sinnvoll, den Umgang mit der Wirklichkeit auf das Kriterium der Wahrheit auszurichten, sondern das Kriterium der Viabilität (vgl. Geißler, 1995a) zu wählen, d. h. zu prüfen, ob es sich als pragmatisch nützlich und damit als Aussage überlebensfähig erweist.

Konstruktivistisch betrachtet existiert eine Objektivität unserer Außenwelt nicht. Somit wird eine Vorstellung zu Grunde gelegt, wonach Menschen sich ihre jeweilige Realität aufgrund bisheriger Erfahrungen selbst konstruieren. Geht man davon aus, dass Systeme durch unterschiedlich wahrgenommene Beobachtung gedanklich entstehen, so ist die Frage zentral, mittels welcher Unterschiedlichkeit diese Konstruktion geschaffen wird. Durch diese Frage gerät die Beobachtung „zweiter Ordnung“ (Arnold und Siebert, 2001, S. 92) in den Blick, welche nicht den geschaffenen Gegenstand, sondern die Unterscheidung selbst, d. h. den Prozess der Beobachtung erfasst.

Die Wirklichkeiten, die vom Individuum wahrgenommen werden und auf die es reagiert, einschließlich der auftretenden Probleme und Störungen, sind das Ergebnis der Wechselwirkung zwischen dem eingenommenen Wahrnehmungsstandpunkt und den Mitteln, wie z.B. der Sprache, um diese Wirklichkeiten mitzuteilen. Von daher gibt es keine „wahre“ Wirklichkeit, sondern nur so viele mögliche Wirklichkeiten, wie es mögliche Wechselwirkungen zwischen Subjekt(en) und Wirklichkeit gibt (vgl. Watzlawick, 1997).

„Alles Tun ist Erkennen und alles Erkennen ist Tun“ (Pervin, 2005, S. 652), das bedeutet die Verknüpfung von Theorie und Praxis und von Denken und Handeln. Lernen zielt auf das Verhalten der beteiligten Menschen und umfasst das Denken und Handeln. Verhalten soll hier nicht allein mit der anerkannten englischen Übersetzung „behaviour“ betrachtet werden, sondern vielmehr um die Annahme ergänzt, dass Verhalten auch eine teilnehmende Beobachtung mit einschließt und damit der Beobachter zum Teil des beobachteten Systems wird.

Verhalten ist stets motiviert und in diesem Sinne zielgerichtet und setzt bei einer für das Individuum attraktiven Ausrichtung förderliche Energie frei. Im Gegensatz zu deterministischen Auffassungen, die jeden Schritt von einem vorgegebenen Ziel her unweigerlich im Voraus festgelegt sehen, wird hier die Auffassung vertreten, dass Beziehungen unter Menschen nicht von vornherein vorhanden sind. Beziehungen müssen immer wieder neu hergestellt werden. „Bindungen sind Bedingungen“ (Maturana, 1997, S. 13) und Verhalten kann auf sie aufbauen.

Um dem Beziehungsgefüge auch im Verständnis eines emanzipatorischen Bildungsverständnisses keine Manipulationsabsichten zu verabreichen, erscheint es sinnvoll, den Begriff der „lebenden Systeme“ von Maturana zu übernehmen. Auch wenn der Begriff zunächst sehr biologisch gefärbt erscheint und die Verbindung von Leben und System unglücklich gewählt, ist die dahinter befindliche Logik einleuchtend.

Maturana liegt wesentlich daran, von Systemen zu sprechen, um die strenge Interdependenz der Momente einer Struktur gegen alle evolutionstheoretischen Spekulationen oder willkürlichen Manipulationsabsichten in ihrer eigenen gewachsenen Logik und Würde zu betonen (vgl. Maturana, 1997).

In diesem Zusammenhang steht der von Maturana geprägte Begriff der Autopoiese. Maturana führt ihn ein,

„[...] um unverkennbar klar zu machen, dass Lebewesen nicht so reagieren, wie ihre Umgebung sie trifft, vielmehr reagieren sie, uns Menschen eingeschlossen, sehr wohl auf das, was ihnen begegnet, aber ausnahmslos so, wie sie selber strukturiert sind. Das gilt auch für alle Handlungen, für alle Wahrnehmungen und eben auch für alle Interpretationen bis hin zu den Erklärungen, die der Verstand zu geben vermag. Autopoiese heißt insofern auch Selbstgestaltung in der jeweiligen Fortsetzung der Geschichte, die zu einer Gattung, aber auch zu einem individuellen Wesen geführt hat. Die Organe eines Lebewesens bilden sich als Funktionen und durch Funktionen seiner Existenz in einem Beziehungsfeld, auf das es eben nur in seinen ganz besonderen Weisen antwortet. Der Begriff ist gerichtet gegen alle Verallgemeinerungstendenzen, gegen alle Vereinnahmungen des Besonderen für eine strategisch nutzbare Abhängigkeit von anderen. Dagegen ist es frei, auf seine Weise zu antworten oder nicht zu antworten, bis es nicht mehr antworten kann, das heißt, stirbt“ (Maturana, 1997, S.14)

Erst aus diesem umfänglichen Verständnis heraus entstehen die konstitutiven Momente einer autopoietischen Existenz. In diesem Zusammenhang hat der Begriff für Maturana und Gerda Verden-Zöller eine nachdrücklich ausgesprochene Bedeutung: „Spiel, in genau dem entscheidenden Doppelsinn von Zusammenspiel und Spielraum“ (Maturana, 1997, S.18).

Siebert folgend lautet die Kernthese des Konstruktivismus: Menschen sind autopoietische, selbstreferenzielle, operational geschlossene Systeme. D. h., die äußere Realität ist uns sensorisch und kognitiv unzugänglich (vgl. Siebert, 1999). Wir sind mit der Umwelt lediglich strukturell gekoppelt, d. h., wir wandeln Impulse von außen in unserem Nervensystem auf der Grundlage biografisch geprägter psycho-physischer kognitiver und emotionaler Strukturen um. Die von uns so erzeugte Wirklichkeit ist keine unmittelbare Abbildung der Außenwelt, sondern eine funktionale, sinnvolle Konstruktion, die von anderen Menschen geteilt wird und sich bislang als lebensdienlich erwiesen hat. Menschen als selbst gesteuerte Systeme können von der Umwelt nicht bestimmt, sondern allenfalls gestört oder angeregt werden.

Damit der Begriff der Selbstreferenz überhaupt Bedeutung und Qualität erlangen kann, ist nach seiner Abgrenzung zu fragen. Luhmann unterstellt, dass bei autopoietischen Vorgängen die benötigte Selbstreferenz immer nur eine mitlaufende sei (vgl. Luhmann, 1998). In diesem Sinne bekommt die Fremdreferenz die wesentlichere Bedeutung, da sich das Subjekt auf das Fremde konzentriert und die Selbstreferenz lediglich als Folie dient, das Fremde vom Bekannten zu unterscheiden.

Daraus ergibt sich, dass jede Verfassung und jeder Zustand, in dem wir uns befinden, das Produkt einer aktiven Beziehung zwischen uns und dem ist, was wir erleben. Mit anderen Worten, jeder konstruiert die Wirklichkeit, die er dann erfährt, selbst (vgl. Bräu, 2005).

Wenn die Bewegungsformen des Denkens viel tiefer im biologisch erklärbaren Leben angelegt sind, als unser traditioneller Dualismus es uns wahrzunehmen erlaubt, und wenn unsere Lebensweisen in intensiver Wechselwirkungen mit unserem Denken sind, dann darf und muss Denken, Handeln und Leben neu gedacht werden, und zwar als eine existentielle Einheit. Selbstverständlich setzt ein solcher Begriff von Einheit voraus, dass, im Gegensatz zu jeder monoistischen Tendenz, gerade mit dem Moment des Zusammenspiels die genau zu unterscheidende Qualität gemeint ist. Zusammenspiel bedeutet auch Aktion, Beschleunigung und Dynamik.

In diesem Zusammenhang ist ein zu schaffendes Instrument, das Lernerfolge und Transferleistungen zu messen anstrebt, in einer vielfältigen Rechtfertigungsposition. Es entsteht ein Dilemma Veränderungen (als menschliches Verhalten und Handeln) validieren zu wollen, von denen aus systemisch-konstruktivistischer Sicht weitgehend nicht zu klären ist, aus welchem Einfluss die gemessene Wirkung her rührt.

In den nachfolgend erwähnten Elementen eines Personalentwicklungsprozesses kommt es zwangsläufig zu eben solchen Wechselbeziehungen. Sie betreffen das Wechselspiel oder Zusammenspiel der Elemente, die in ihrem Zusammenwirken einen Spielraum, eben die Rahmenbedingungen, benötigen.

Betrachtet man zunächst einige Einflussfaktoren in der betrieblichen Erwachsenenbildung durch die Brille der Systemtheorie so stellt man fest, dass sich aus dem Zusammenspiel Interdependenzen ergeben und alle Faktoren als Ganzes betrachtet ein komplexes System darstellen.

Diese Komplexität macht es unmöglich, die Ganzheit allen Geschehens zu erfassen. Schon die Betrachtung jedes einzelnen Elements, wie:

- den Trainer
- den einzelnen Teilnehmer
- die Gruppe
- die Inhalte
- die Ziele
- die Methoden
- die Bewertung und Auswertung
- die Rahmenbedingungen
- die gesellschaftlichen Aspekte

vermittelt eine Vorstellung davon, was sich dahinter erweiternd verbergen könnte. Hinzu kommt das gesamte Bedingungsgefüge mit seinen Wechselbeziehungen und -wirkungen. Jedes Element bestimmt die Bedingungen aller anderen mit. Jedes Element: der Trainer, die Teilnehmer, die Teilnehmer als Gruppe, also jeden Einflussfaktor des Gesamtgeschehens, kann als ein System betrachtet werden, welche wiederum miteinander in Beziehung stehen.

Neben der Prozesshaftigkeit allen Geschehens betont die Systemwissenschaft den zentralen Aspekt der Ganzheit allen Geschehens. Die Wahrnehmung der Ganzheit des Systems aus sich selbst heraus ist jedoch nicht möglich. Um die Ganzheit dieses Systems wahrnehmen zu können, sind andere Beobachtungspunkte erforderlich – entweder dissoziativ am Rande des neu entstandenen systemischen Feldes oder weiter entfernt aus der Metaebene, der Systemebene zweiter Ordnung. Von daher eignet sich ein Messinstrument zur Reflexion von Lernerfolgen, wenn sich ein

Bewusstsein für den Beobachtungspunkt entwickelt und in die Überlegungen von Systemgrenzen mit einfließt.

Auf diese Weise treten rekursive Prozesse an die Stelle kausaler Erklärungen. Wahrscheinlichkeiten werden beschrieben, anstatt Determinanten festzulegen. Insbesondere wird jedoch die Rolle des Wahrnehmenden in die Betrachtung mit einbezogen. Der Wahrnehmende teilt das Ganze analytisch in Systeme, um es für eine mögliche Erklärung zu vereinfachen. Er entscheidet, was er als System betrachten will und wo er Grenzen des Ganzen setzt.

Die weiteren Überlegungen basieren auf der konstruktivistischen Perspektive. Die Grundannahme lautet: Die Wirklichkeiten, die wir wahrnehmen und auf die wir reagieren, einschließlich der auftretenden Probleme und Störungen, sind das Ergebnis der Wechselwirkung zwischen dem Wahrnehmungsstandpunkt, den wir einnehmen, den Mitteln, die wir verwenden, und der Sprache, die wir benutzen, um diese Wirklichkeiten mitzuteilen.

Es erscheint also nützlich, den Trainer selbst in die Beobachtung mit einzubeziehen. Dadurch wird die Bedeutung der Wahrnehmungsperspektive deutlich, und versetzt in die Lage, die Wahrnehmungsposition zu verändern und zu wechseln. Daraus ergibt sich eine Welt der vielfältigen Möglichkeiten. Wenn es also die „objektive Wahrheit“ nicht gibt, dann stehen mehrere Wahrnehmungen und dadurch systemische Felder als Optionen zur Verfügung, die Entscheidungsspielräume und Freiräume zum Denken und Handeln eröffnen, die mittels Sprache transportiert werden können.

Sprache wird hier verstanden als ein selbstreferenzielles, rekursives System. Die benutzten generativen Wörter entstehen aus einer individuellen Lebensgeschichte und unterschiedlichen soziokulturellen Kontexten. Die Bedeutungen, die den Begriffen und Formulierungen zugestanden werden, basieren auf den Erfahrungen. Die so entstehenden sprachlich konstruierten Wirklichkeiten teilen die Menschen einander mit. Aufgrund der jeweils unterschiedlichen Bezugsgruppen, Milieus und Kulturkreise ist eine



Verständigung und somit soziales Lernen jedoch nur bedingt möglich. Von der Autopoiese psychischer Systeme ausgehend, kann also nur vermutet werden, was andere Menschen denken und fühlen. In die Köpfe anderer Menschen hineinschauen und konkrete „wahre Aussagen“ über kognitive und emotionale Prozesse sind demnach nicht möglich. Dennoch kommt es immer wieder vor, dass es zwischen Menschen kommunikative Überschneidungsbereiche gibt, in denen Verständigung und Übereinstimmungen möglich erscheinen; Maturana und Varela sprechen hier von Driftzonen (vgl. Maturana und Varela, 1997). Die Grundlage für die Herstellung von individuellen Erfahrungen, in denen diese gemeinsamen Schnittmengen möglich sein können, ist die Komplexität unserer Welt. Personalentwicklung und in der Folge betriebliches Lernen setzen genau an dieser Stelle an: den Umgang mit Komplexität zu lernen, jedoch in didaktischen Erprobungsfeldern und Laborsituationen, in denen das System „gespielt“ wird (Sagebiel und Vanhoefer, 2006). Aus Sicht einer systemisch-konstruktivistischen Betrachtungsweise liegt allerdings darin das Dilemma, dass Systemteile und Systemdynamiken eben nicht vorhersehbar und damit weder trainierbar noch beherrschbar sind. Systemische Interventionen erscheinen paradox:

„Es muss etwas getan werden, damit etwas geschieht, und es ist damit zu rechnen, dass etwas anderes geschieht als beabsichtigt, und damit etwas geschieht, muss etwas getan werden“ (Sagebiel et al., 2006, S. 86).

Transfer gelingt damit nur bei einem zufälligen Zusammentreffen verschiedener erprobter Handlungen in einem simulierten Lernfeld mit der späteren betrieblichen Situation und deren Handlungsanforderungen in der Driftzone. Ein pragmatischer Ansatz wird aus dieser Erkenntnis nach Annäherung und höheren Wahrscheinlichkeiten suchen, um das Lernen berufstätiger Erwachsener von einer Trainingssituation in den Unternehmensalltag zu überführen. Durch das Verstehen der Prozesse kann dem System von außen eine andere Perspektive, eine andere Betrachtungsweise, ein anderes Verständnis angeboten werden, das im System anhaftfähig wird (vgl. Sagebiel et al., 2006). Ein Trainer, dessen

Interventionsabsichten auf Ablehnung stoßen, hat also zu prüfen, ob er gegen systemimmanente Prozessstrukturen verstoßen hat und somit zu einer Verweigerung der Annahme neuer Informationen führt.

Gelingt es dem Trainer, systemkonforme Deutungen zu platzieren, dann nur auf Grund des Erkennens dieser Systemmuster und der Sinnlogik des Systems. Dies kann sich auch auf den einzelnen Teilnehmer beziehen, der durch die eigene Reflexion seines Verhaltens das Erkennen von Strukturen für den Trainer erst ermöglicht und ihm Aufschluss darüber gibt, wie akzeptierte Sinnstiftung erzeugt werden kann.

Die funktionale Selbstreflexion dient daher sowohl der Bewusstheit und der Transparenz des eigenen Handelns für das Individuum, als auch für die Umwelt und kann in ein persönliches Veränderungsverhalten münden, wenn die nötigen Impulse vom Protagonisten akzeptiert werden können.

Die besonderen Herausforderungen der funktionalen Selbstreflexion sind immanent. Denn die Bedeutungen und die Auswirkungen sind dem Protagonisten weitestgehend unzugänglich. Dabei kommt dem Thema der Selbst-Rekursivität allergrößte Bedeutung zu. Meueler führt den Begriff der „funktionalen Selbstreflexion“ ein und stellt fest:

„Die funktionale Selbstreflexion [...] ermöglicht die Alltagsbewältigung. Das Material an Gewissheiten, Alltagswissen, Kenntnissen, Theorien und Einstellungen [...] ermöglicht in seiner Anwendung mit dem Gefühl, das richtige zu wollen und zu tun, in der Regel eine Handlungssicherheit, die der Selbstverständlichkeit von Instinkthandlungen vergleichbar ist [...]. Ein Innehalten, die Bereitschaft, fremde Kritik an einem selbst nicht nur zuzulassen, sondern bewusst als gezielte Verunsicherung auszuhalten, all dies wird abgewehrt“ (Meueler, 1993, S. 92ff.).

Eine Weiterbildung, die auf Selbstreflexion auch bei der Evaluation von Bildungsmaßnahmen setzt, müsste berücksichtigen, dass die Teilnehmer, wenn nicht Experten, dann doch erprobt sind in der Selbstwahrnehmung und -einschätzung. Weitreichender: wenn die Voraussetzungen für Erfahrungen mit Selbstreflexion nicht gegeben sind, besteht eine didaktische Notwendigkeit, sie in das jeweilige Curriculum zu integrieren. Auswirkungen, gleich welcher Art, können jedoch in beiden Fällen unterstellt werden: sowohl der geschulte als auch der nicht geschulte Teilnehmer reflektieren sich.

Auch an dieser Stelle benötigt Selbstreflexion den Antipoden Fremdrelexion, um unterscheidbar und damit qualitativ zu werden. Von erheblicher Bedeutung im Prozess der Wechselwirkungen ist aus dieser Betrachtung der Begriff des Feedbacks, als die geordnete Form gewollter Fremdrelexion. Über die Wohlgeformtheit zu gebenden Feedbacks ist vielfältig reflektiert worden. Aus systemisch-konstruktivistischer Sicht geradezu naive Ansätze wie die „Ich-Botschaft“ (Schulz-von-Thun, 2005, S. 201) oder das Regelwerk der Themenzentrierten Interaktion (vgl. Cohn, 2009) entspringen dem Verständnis, durch einen bestimmten Codex dem Feedbackempfänger den Zugang zum Verständnis des Gesagten zu erleichtern und damit Verhaltensänderungen, wenn nicht zu erzeugen, dann immerhin doch zu begünstigen. Doch lösen diese Ansätze, die auf sprachliche Wirkungsweise setzen, vorhersehbar Verständnis und Reflexion, vielleicht sogar eine Motivation zur Verhaltenskorrektur aus? Wenn sie es tun, dann bestätigt es nicht die Vorannahme, dass die Methoden funktionieren, sondern vielmehr, dass der Beobachter ein Ergebnis geliefert bekommt, dass er aus eigenen Überzeugung selbst erzeugt hat.

Mit der Abkehr von Ursache-Wirkungs-Prinzipien geht einher eine Betrachtung immer höherer, objektiv referenzieller Betrachtung. Der Nachweis, dass Kausalität und Vorhersehbarkeit faktisch nicht existieren, erhebt die systemische Funktionalität in den Rang einer unumstößlichen Objektivität. Dies hat zur Folge, dass die Welt der sozialen Normen und die Ebene des subjektiven Erlebens zwar phänomenologisch existent sind, aber gleichwohl nur als funktionale Größe eines systemischen Gesamtgebildes. Geißler plädiert für ein Miteinander von verschiedenen Welten, der, der sozialen Normen (und damit den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen), der, des subjektiven Erlebens, was letztlich dem Subjekt wieder (Ziel-) bewusstes Handeln zubilligt und der, der faktischen systemischen Funktionalität (vgl. Geißler, 1995b).

Durch die Vorstellung eines solchen triadischen Weltengefüges entwickelt sich die systemische Funktionalität zu einer systemischen Wertrationalität, geprägt von Moral und Ethik (vgl. Bauman, 1995).

Interpretiert man die moralischen und ethischen Wertansprüche des Individuums systemtheoretisch, so wird erkennbar, dass es sich um das so genannte Beobachterproblem handelt. Da das Individuum sich unter moralisch-ethischen Aspekten selbst betrachtet, gleichzeitig aber die Art und Kategorisierung des Bewertens sich verändern, dynamisieren sich die gegenseitigen Bezugnahmen. Dies birgt die Gefahr der moralischen Selbstverblendung. Inwiefern die Selbst- und Fremdrelexion des Subjekts und dessen Umgebung zu einer Rekonstruktion von Wirklichkeit beiträgt, kann an dieser Stelle nicht abschließend beurteilt werden. Vielmehr bleibt zu klären, wie soziale Normen, subjektives Erleben und systemische Funktionalität einander in Bezug setzen. Meueler stellt dazu fest:

„Die funktionale Selbstreflexion [...] ermöglicht die Alltagsbewältigung. Das Material an Gewissheiten, Alltagswissen, Kenntnissen, Theorien und Einstellungen [...] ermöglicht in seiner Anwendung mit dem Gefühl, das Richtige zu wollen und zu tun, in der Regel eine Handlungssicherheit, die der Selbstverständlichkeit von Instinkthandlungen vergleichbar ist [...] (Meueler, 1993, S. 92ff.).

In diesem Sinne erweitert Meuelers Betrachtungsweise das Autopoiesekonzept von Maturana. Einer funktional und modellhaft geschlossenen Welt wird ein eher sozial-philosophisches Konzept dreier Welten gegenüber gestellt. Gallen und Neidhardt haben den Versuch unternommen, diesen drei Welten spezifische Schlüsselqualifikationen zu zuordnen. Damit haben sie wichtige Übersetzungsarbeit geleistet, die für den Transfer in eine berufliche Bildung von großer Bedeutung ist. Die drei Schlüsselqualifikationen sind:

- Das Bedürfnis nach Autonomie (Ich-Bedürfnis), d. h. der Drang, ein klares Bewusstsein für die eigene Person zu haben und dabei die Selbstkompetenz auszubauen, die in besonderer Weise in der Welt des subjektiven Erlebens verhaftet ist.
- Das Bedürfnis nach Beziehung und gutem Kontakt (Du-Bedürfnis). Es ist dies der Antreiber und Entwickler von Sozialkompetenz, die auf soziale Normen rekurriert.

- Das Bedürfnis nach Sicherheit und Orientierung (Es-Bedürfnis). Dieses ist ausgerichtet auf Fach- und Methodenkompetenz und in der Welt der objektiven Sachverhalte anzusiedeln.  
(Gallen und Neidhardt, 2001, S. 32).

Vergleichbar äußert sich Cohn innerhalb der Themenzentrierten Interaktion. Sie unterscheidet zwischen dem Ich-Bedürfnis (Selbst), dem Wir-Bedürfnis (Gruppe) und dem Bedürfnis nach Inhalten (Sache). Mit diesem Ansatz verfolgt Cohn zweierlei: ein deskriptives Grundmodell zu schaffen, was die Abhängigkeiten der drei Eckpfeiler der Bedürfnisse beschreibt und viel entscheidender: ein dynamisches Modell, das die Wechselbeziehungen ausbalancieren will, um störungsfreier arbeiten und lernen zu können. Die Darstellung eines Dreiecks, dessen mathematisch zentraler Mittelpunkt eine physische Stabilität im Raum bedeutet, symbolisiert auch die Balance zwischen den drei Polen. Gleichwohl ist diese Stabilität in ständiger Gefahr einer instabilen Lage zu weichen, abhängig von den Kräften der Pole und deren Bezug zueinander. Cohns Leistung besteht in besonderer Weise darin, schon früh Wechselbeziehungen in einem zunächst starren Modell erkannt zu haben und Rückschlüsse daraus auf die Auswirkungen auf den Lernenden, das Lernen und die Lernumgebung gezogen zu haben. Mit einem pragmatischen Regelwerk hofft sie, die Balance in der Interaktion der drei skizzierten Einflussfaktoren austarieren zu können (vgl. Cohn, 2009). Im Sinne einer systemisch-konstruktivistischen Betrachtung ist das ein unvorhersehbares Unterfangen, was allerdings anschlussfähiger durch die Überlegungen wird, das Beobachterkriterium mit einzubeziehen, indem Cohn die das Modell umfassende Umwelt als vierte Dimension einführt.

Meixner und Müller (2004) identifizieren drei Faktoren, die die Fähigkeit zum erfolgreichen Lern-Handeln ausmachen: Kompetenz zur Selbststeuerung, zur Kooperation, sowie zur Fähigkeit zum reflektierten Umgang mit den Medien. Dieses Kompetenzverständnis erscheint zunächst nicht unterscheidbar von pädagogischen Ausrichtungen, die sich keinesfalls auf den Konstruktivismus beziehen. Erst im Lichte einer spezifischen Beobachtung des Lernens als

einen aktiven und konstruktiven Prozess wird die besondere Bedeutung der drei Faktoren klar. Die im Lernprozess gemachten Erfahrungen sind demnach subjektive Interpretationen von dynamischer und multidimensionaler Qualität, und unterliegen stets einer Sinnggebung des Interpretators (vgl. Meixner et al., 2004).

### 3.5.2 Beitrag und Grenzen

Für ein Evaluationsverfahren in der beruflichen Erwachsenenbildung, was auf die aktuellen Strömungen und Entwicklungen der systemischen Funktionalität und in der Folge der systemischen Wertrationalität fußen will, kann die Wissenschaft wichtige Denkanstöße und Impulse liefern. Auf einige Aspekte sei an dieser Stelle verwiesen. So haben Meixner und Müller konkrete Hinweise gegeben, die auf einem holistisch-ganzheitlichen Konzept beruhen, das sich als gemäßigt konstruktivistisch versteht.

Sie regen an:

- multisensorische Unterrichtsverfahren zu favorisieren
- alternative Lernumgebungen bereit zu stellen
- die intrinsische Lernmotivation zu fördern, damit der Lerner die Lernangebote in seinen spezifischen Sinnzusammenhang stellen könne
- bei allen Lösungsansätzen der Lerner den Situationsbezug zu thematisieren
- zu einer mehrdimensionalen Leistungsbewertung zu kommen, die den Situationsbezug berücksichtigen soll.

Es wird zu erörtern sein, inwieweit solche Überlegungen direkten Einfluss auf eine pragmatische Umsetzung in die Praxis haben, wie sie von den Autoren in Aussicht gestellt wird (vgl. Meixner et al., 2004).

Lindemann steht dieser Konzeption kritisch gegenüber, da sie aus der Sorge getrieben sei, der pädagogische Diskurs über den Konstruktivismus laufe Gefahr zwischen der Ausschließlichkeit bzw. der Beliebigkeit didaktischer Entscheidungen zerrieben zu werden. Letztlich sei dieses Konzept die Standpunkte versöhnend, aber nicht schlüssig (vgl. Lindemann, 2006).

Hinsichtlich der Aussagen zu einer Leistungsbewertung ist allerdings zu bemerken, dass damit auf einen geeigneten Weg hingewiesen wird, um sich dem Evaluationsthema anzunähern.

Lindemann kann, die Kritik aus dem traditionellen pädagogischen Lager aufgreifend, ohnehin nicht erkennen, dass der Konstruktivismus angeleitete und eher vermittelnde Methoden als Mittel der Praxisgestaltung ausschließe, wohl aber, dass er sich gegen die Ausschließlichkeit dieser Methoden abgrenze (vgl. Lindemann, 2006).

Während Geißlers Ansatz der systemischen Wertrationalität dieser Arbeit als theoretischer Rahmen dient, um subjektive Einflussgrößen innerhalb einer grundsätzlich systemischen Funktionalität zu berücksichtigen und damit einen Weg für eine Umsetzung in ein praktikables Evaluationskonzept findet, sollen die Überlegungen von Lindemann helfen, den Zugang zu einer pragmatischen Didaktik und deren Übersetzungsarbeit in soziale Systeme zu ermöglichen. Das Augenmerk liegt hierbei weniger auf der Vereinheitlichung einer bestehenden Vielfalt von Wirklichkeitskonstruktionen, sondern auf einem Austausch über die Verschiedenheiten und Gemeinsamkeiten subjektiver Bedeutungszuweisungen. Dieser Austausch beinhaltet nicht nur die Aufgabe, sich mit den Ähnlichkeiten und Unterschieden von Wirklichkeitskonstruktionen, Interessen und Motiven zu beschäftigen, sondern auch Überlegungen darüber anzustellen, welche Erfahrungen bei einem konkreten Gegenüber zur Stabilisierung oder Veränderung von Konstruktionen führen können (vgl. Lindemann, 2006). Und dazu ist es sicher hilfreich, eine Beziehung zwischen dem Anbieter von Lernangeboten und dem, einem System angehörigen Individuum vertrauensvoll und tragfähig zu gestalten. Schließlich nennt Lindemann vier Aspekte einer konstruktivistisch motivierten Pädagogik:

- Vielfalt und Toleranz
- Kritischer Diskurs
- Verantwortung

- Aktives Handeln  
(vgl. Lindemann, 2006);

diese werden im Anwendungsbeispiel (Kap. 6) wieder aufgegriffen.

Der Konstruktivismus bietet mit seiner Pluralität ein erkenntnistheoretisches Fundament, auf dem die Fragen nach Wertung und Auswahl didaktischen Vorgehens und dessen Konkretisierung jeweils in der aktuellen Situation zu klären ist und zwar mit der Prämisse geeigneter Folgen für ein sinnhaftes Handeln (vgl. Lindemann, 2006). Die sich daraus ergebenden Implikationen für die reale Umsetzung in eine lebendige Praxis und eine zu wählende Form der Evaluation laufen drauf hinaus, sich mit Annäherungen zu behelfen, deren Charakter vorläufig und situationsgebunden ist.

In den nachfolgenden Kapiteln werden die einzelnen Schritte Richtung Konkretisierung von systemisch-konstruktivistischer Operationalisierbarkeit für die Erwachsenenbildung (Kap. 5), die Erlebnispädagogik (Kap. 6), das Anwendungsbeispiel (Kap. 7) und für die Frage der Evaluation (Kap. 8) vertiefend behandelt.

### **3.6 Umlernen und Neulernen**

Handlungsorientiertes Wissen ist relativ stabil. Lernende tendieren dazu, sich solche Sichtweisen und Perspektiven anzueignen, die der Beständigkeit der eigenen Perspektive dienen (vgl. Mayer, 2004).

Im pädagogischen Prozess sollte allerdings auch das Vertrauen der Lernenden gestärkt werden, sich angesichts einer Standardsituation anders verhalten zu können, als es gemeinhin und durch bisher Erlerntes üblich war (vgl. Stederoth, 2006). Sind alte Verhaltensweisen inadäquat, muss ein Übergang zu einer neuen adäquaten Verhaltensweise angestrebt werden. Dieses Umlernen wird vom Individuum oft als schwierig empfunden. Umlernen kennzeichnet einen prozessualen Verlauf, bei dem es zur überdauernden Veränderung von Teilen einer bereits gekonnten Fertigkeit kommt (vgl. Mühlbauer, 2006). Diese Situation ist dann gegeben, wenn es gilt, auf neue Entwicklungen oder (motorische) Techniken umzustellen, sowie fehlerhaft



ausgeführte Verhaltensweisen zu korrigieren. Die Aneignung von Fähigkeiten ist eng mit dem Prozess der Gedächtniskonsolidierung verbunden. Anfänglich fragil vorliegende Gedächtnisinhalte, die gegenüber Störungen sehr empfindlich sind, werden im Zeitverlauf aus dem Arbeitsgedächtnis in das Langzeitgedächtnis übertragen. Im Langzeitgedächtnis verankerte Informationen weisen dann einen relativ stabilen Zustand auf (vgl. Mühlbauer, 2006), die gegenüber einer Veränderung resistenter sind.

Zwar wird der Gedächtniskonsolidierungsprozess für eine zuvor geübte Aufgabe durch das nachfolgende Üben einer weiteren Aufgabe gestört. Diese Störung ist allerdings umso geringer, je später das nachfolgende Üben einsetzt. Eine Störung des Konsolidierungsprozesses für bereits angeeignete Fertigkeiten ist nach Nader (2000) nur mit einer unzureichenden Formierung des Langzeitgedächtnisses in Verbindung zu bringen. Soll nun aber etwas Neues gelernt werden, das eine Diskrepanz zu einem anderen Gedächtnisinhalt aufweist, welcher fest im Langzeitgedächtnis verankert ist und dessen Konsolidierung störungsfrei verlief, muss diese Konsolidierung rückgängig gemacht werden.

Nach Ansicht von Caithness et al. (2004) und Tong et al. (2002) erfordert dieser Vorgang ein anhaltendes Üben des neuen Lerninhaltes, wodurch der betroffene vorhandene Gedächtnisinhalt „überschrieben“ wird, was ein „Verlernen“ dieses zur Folge hat. Durch verteiltes Lernen (abschnittsweise und von anderen Lerninhalte/Pausen unterbrochen) kann dies besser geschehen als durch massiertes Lernen, was (je nach Lerntyp) beim Neulernen zu bevorzugen sei. Dieser Auffassung widerspricht indes Hüther, der zumindest hinsichtlich kognitiver Lernprozesse schreibt: „Hirntechnisch ist „Neulernen“ gar nicht möglich. Man kann immer nur etwas Hinzulernen zu dem, was man schon im Hirn verankert hat. Auch beim „Umlernen“ wird eigentlich nichts Umgelernt, sondern nur etwas anderes Hinzugelernt, was auf andere Weise und an anderen Stellen an dem anknüpft, was schon (in anderen Lernerfahrungen vorher) verankert worden ist (Hüther, 2009c).

In der Sportwissenschaft stellt die sensomotorische Adaptation eine dem Umlernen inhärente Situation dar, da hierbei Anpassungsvorgänge des motorischen Systems an sich verändernde Umweltbedingungen untersucht werden.

Notwendig wird eine sensomotorische Adaptation, wenn eine „fehlende Übereinstimmung zwischen den eigenen Handlungen und deren erwarteten sensorischen Konsequenzen“ (Bock, 2001, S. 338) besteht. Durch adaptive Prozesse erfolgt nun eine Reduzierung dieser Diskrepanz. Die damit verbundene Veränderung der ursprünglichen erlernten Fertigkeit hält solange an, „bis die Handlung und Wahrnehmung erneut widerspruchsfrei zusammenpassen“ (Mühlbauer, 2006, S. 24).

### **3.6 Fazit**

Die in den verschiedenen Wissenschaftsrichtungen vorgefundenen Denkwelten und Lernmodelle haben den Nachweis ihrer berechtigten Sichtweisen längst erbracht. Vereinzelt gelang es, die Zugehörigkeit zu einer einzelnen Wissenschaftsdisziplin aufzuheben und Aufmerksamkeit und Einfluss auch in ein anderes System zu erlangen. Als übergreifend darf sich zu Recht die Systemtheorie deklarieren, die in vielen Wissenschaftsfeldern ihre Fürsprecher gefunden hat.

Für die Lerntheorie hat sie wichtige Impulse geliefert, die aber weiterhin den Pragmatikern als zu sperrig erscheinen und die bisher vergeblich nach Umsetzungshilfen in konkreter Weise gesucht haben. Dass sich die Arbeit trotzdem auf das Wagnis einlässt, Übersetzungsarbeit und praktische Integration für den systemisch-konstruktivistischen Ansatz im Feld der Didaktik leisten zu wollen, ist besonders dem Reiz geschuldet, neueste und überzeugende Überlegungen aus der Systemischen Welt in der Praxis zu erproben. Was das konkret im Hinblick auf den Zusammenhang mit dem andragogen Lernen und dem sportlich-handlungsorientierten Ansatz bedeutet, wird in den Kapiteln 5 und 6 weitergehend diskutiert.

## **4 Lernen im Sport**

### **4.1 Definition**

Bei der Definition von Sport stellt sich die Problematik der stetigen Veränderung, Erweiterung und somit der Grenzziehung des Begriffs.

Primär wird mit dem Sportbegriff die körperliche Aktivität verbunden. Was zunächst lediglich bedeutet, dass Sportler sich bewegen. Ausnahmen hierfür gibt es beispielsweise bei der Sportart Schach, wie Dreher (2005) bei seiner Aufzählung der Wesensmerkmale des Sportes beschreibt. Ein weiteres dominantes Kennzeichen für Sport ist das des Leistungsvergleichs. Dieser kann im Wettkampf geschehen oder durch die Messung eigener Leistungswerte erfolgen. Die beteiligten Sportler können als Mannschaft auftreten oder als Einzelkämpfer. Regeln und Regelschützer stellen sicher, dass ein fairer Vergleich möglich ist. Kontrastiert werden Fähigkeiten und Fertigkeiten der Sportler, dabei wird unterschiedlich beurteilt, welche Anteile auf Begabung oder Training zurückzuführen sind (vgl. Schlicht und Brand, 2007).

Die Entwicklung zeigt, dass der Sportbereich sehr dehnbar ist. Angefangen mit dem Breiten- und Leistungssport geht der Trend nach Schlicht und Brand mittlerweile zum Extrem- und Funnsport. So wird der Sport zum Thema mit vielen Gesichtern. Seine Elemente werden zu einer sportiven Mixtur, es finden sich sportliche Aktivitäten in der Schule, im Verein oder der Freizeit.

Im Folgenden richtet sich der Fokus auf den didaktischen Einfluss auf den Sport bzw. das Lernen im Sport und die damit verbundenen Lernziele und Kompetenzentwicklung.

### **4.2 Erziehung und Bildung im Sport**

Sport kann und soll einen eigenständigen und nicht austauschbaren Beitrag zu gesunder Lebensführung, individueller Persönlichkeitsentwicklung, sozialer Integration und sinnvollem Freizeitverhalten leisten. Dabei kann der Sport Anreize bieten, sich ihm zuzuwenden, die wiederum dazu führen können, dass Erziehung nicht nur durch Sport geschieht, sondern auch Erziehung oder

Bildung zum Sport hinführt. Doch was der Sport hinsichtlich von Kompetenzbildung (Schlüsselqualifikationen) bewirken kann, scheint wissenschaftlich nicht abgesichert. Nach Jüngst lassen sich die allgemeinen Lernziele des Sport jeweils aufschlüsseln in:

- Fertigkeiten (Sportmotorischer Bereich)
- Kenntnisse und Einsichten (Kognitiver Bereich), z.B. Spielregeln und Übungswirkungen kennen
- Verhaltensweisen gegenüber den Sportpartnern (Sozialer Bereich)
- Fähigkeiten zur Ausübung von Sport (Affektiver Bereich)
- die Förderung der körperlichen, seelischen und geistigen Entwicklung
- Kräftigen der Gesundheit und Steigern der Leistungsfähigkeit
- Verhaltensweisen bilden, die soziale Integration ermöglichen oder erleichtern
- Wege zum sinnvollen Gebrauch der Freizeit aufweisen  
(Jüngst, 2002, S. 51).

Sport hat somit einen Freizeitwert, Gesundheitswert, Sozialwert und einen Bildungswert.

Das outdoor action learning adaptiert einige Merkmale des Sports, ohne explizit die messbare, sportliche Leistung verbessern zu wollen; selbst die Konkurrenz zweier Gruppen und die daraus resultierende Gewinner-/Verlierer-Situation im Anwendungsbeispiel (Kap. 7) ist von untergeordneter Bedeutung. Die sportlichen Komponenten der Übungen zeigen sich durch Bewegung (in der Natur), der sozialen Interaktion und Integration, im Zeigen oder Erwerb affektiver Fähigkeiten und im Austausch kognitiver Erkenntnisse. Der Rahmen und die Regeln lassen durchaus Raum für eine Betonung von Leistung und Leistungsvergleich, allerdings unspezifisch, was die Zielrichtung angeht. Das outdoor action learning bleibt somit dem Sport eher adjektivistisch zugeneigt: es ist sportlich (Kap. 6.3).

## Die allgemeine sportliche Bildung

„[...] zielt auf die personale Verarbeitung von Erfahrungen in sportlichen Handlungs- und Sinnzusammenhängen – mit dem Ziel der Selbstgestaltung und kritischen Weltaneignung“ (Grupe, 1992, S. 92).

Sie beruht auf konkreten Lernvorgängen und auf unmittelbaren körperlichen, personalen, materialen und sozialen Erfahrungen in Verbindung mit dem eigenen sportlichen Handeln. Spiel, Sport und Bewegung bieten darüber hinaus vielfältige und günstige Voraussetzungen für individuelle und soziale Erfahrungen und beinhalten auch die kritische Auseinandersetzung mit dem Sport (vgl. Grupe und Krüger, 1997).

Die Unmittelbarkeit der Erfahrungen im Bereich von Spiel, Sport und Bewegung stellt Prohl heraus. Bewegungserfahrungen im Kindesalter sind demnach unersetzlich und zeigen ihre Bedeutung als Weltaneignung bzw. Welterschließung (individuell, sozial, Geräte, Musik und Rhythmus) (vgl. Prohl, 2001). Damit ist Sport nicht kompensierbar, seine Erfahrungswelt einzig und die gemachten Erlebnisse sind nachhaltig verankert. In Bezug zum Untersuchungsgegenstand ist es von Bedeutung, welche Vorerfahrungen die erwachsenen Teilnehmer bereits in Schule und Freizeit, bei Sport und Spiel gemacht haben, was sie geprägt hat und welche Auswirkungen diese Erfahrungen auf die Einstellung hinsichtlich eines outdoor action learning-Angebots haben.

### **4.2.1 Lernziele innerhalb des Sports**

Viele Ziele der Erwachsenenbildung lassen sich offenbar leicht in den Kontext des Sporttreibens übertragen, seien es Fertigkeiten, Fähigkeiten und Kenntnisse im Umgang mit anderen und sich selbst, sei es das motorische Lernen als Sportspezifikum und damit als Heimstatt der Lernziele innerhalb des Sports. Unter motorischem Lernen versteht man die erfahrungsabhängige und relativ überdauernde Veränderung der Kompetenz, in bestimmten Situationen durch ein bestimmtes Verhalten bestimmte Effekte zu erzielen (vgl. Handbuch Bewegungswissenschaft – Bewegungslehre, 2003).

### Das motorische Lernen findet Anwendung

- im Bewegungskönnen und darin, Leistungsfähigkeit zu erweitern bzw. zu verbessern
- um Zusammenhänge zu erkennen und auf sich beziehen
- in der Körperwahrnehmung
- in der Bewegungsgestaltung (Schwier, 1998, S. 74-90).

„Die motorische Entwicklung des Individuums ist als lebenslanger und konstruktiver Entwicklungs- und Lernprozess eng mit der Entwicklung der kognitiven, moralischen und sprachlichen Kompetenzen, der Identitätsentwicklung und der Affekt- und Motivbildung verbunden. Die hier unterstellten Wechselwirkungen und Zusammenhänge in der Persönlichkeitsentwicklung unterscheiden sich allerdings grundsätzlich von dem auf dem Postulat der Leib-Seele-Einheit gründenden naiven Transferdenken deskriptiv-normativer Theorien der motorischen Entwicklung“ (Sulzbach, 2007, S. 6).

Sulzbach kritisiert damit die vereinfachten Ursache-Wirkung-Prinzipien von Lehr-Lernprozessen und betont, dass der Erwerb von Fähigkeiten und Fertigkeiten angesichts unterschiedlicher Prägungen, Wechselwirkungen, Verstärkungen etc. unvorhersehbar sei. Die systemische Betrachtungsweise wird zudem gestützt von den Erkenntnissen der motorischen Ontogenese, also der Individualentwicklung des menschlichen Organismus (vgl. Schwier, 1998) und der Sinnesleistungen, seien es Gleichgewicht, Wahrnehmung, visuelles System (vgl. Handbuch Bewegungswissenschaft – Bewegungslehre, 2003).

#### 4.2.2 Lernziele außerhalb des Sports

Die Zauberkraft, die dem Sport zugesprochen wird, neben den motorischen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnissen noch Ziele außerhalb des Sports zu vermitteln, überstrahlt die Realität. So wird Sportlern attestiert, sie verfügten auch außerhalb ihres sportlichen Terrains über ein ausgeprägtes Selbstvertrauen, brächten Mitmenschen mehr Respekt entgegen und hielten sich an Fairplay, wären team- und integrationsfähig, zeichneten sich durch Disziplin und Lernbereitschaft aus und könnten sich gut konzentrieren und selbst motivieren. Solche Vorstellungen münden darin, dass Sport der ideale Nährboden für den Erwerb sozialer Kompetenz wäre und eine etwaige Verknüpfung virulent.

Angesichts mangelnder wissenschaftlicher Belege verlieren diese Zuschreibungen jedoch an Wirkung. So stellt Schwier (1998) fest, dass noch keine ausreichenden Untersuchungs- und Forschungsergebnisse über die Wechselwirkung von motorischen und kognitiven, interaktiven Entwicklungsprozessen vorliegen.

#### 4.2.2.1 Sozialkompetenz

„Sozialkompetenz umfasst insbesondere die Fähigkeit zum einfühlsamen und verantwortlichen gemeinsamen Spiel- und Bewegungshandeln in Verbindung mit der Bereitschaft zum Helfen und zum Handeln auf Gegenseitigkeit“ (Niedersächsisches Kultusministerium, 1998, S. 10).

Die Vermittlung sozialer Kompetenz findet über das soziale Lernen statt.

„Soziales Lernen umfasst die Fähigkeit, Sensibilität für das Verhalten und die Bedürfnisse der eigenen Person und anderer zu entwickeln und entsprechend verantwortlich zu handeln. Durch Interaktionen mit anderen Menschen werden Einstellungen und Erfahrungen erworben, die sowohl gruppenspezifisch Werte und Normen repräsentieren als auch die individuelle Auseinandersetzung mit ihnen widerspiegeln“ (Krappmann, 2000, S. 77).

Sozial kompetent ist somit, wer dazu befähigt ist, mit zwischenmenschlichen Beziehungen aus allen gesellschaftlichen Schichten angemessen umgehen zu können (vgl. Dieplinger-Falchetto, 2009). Sein Verhalten ist empathisch, d. h., die Begegnung mit anderen Menschen ist wertschätzend und einfühlsam (vgl. Simon, 2007). Die Schlüsselkompetenzen dafür sind Kommunikationsfähigkeit, Kooperationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Einfühlungsvermögen, Emotionale Intelligenz.

Typische soziale Lernziele, für die der Sport geeignet wäre, sind:

- Fairness und Kooperation
- Regelgeleitetes Handeln
- Handeln in der Gemeinschaft
- Sichern, Unterstützen, Handeln (Kroack, 2001, S. 20f).

Schon für den Nicht-Leistungssport stellt allerdings Conzelmann fest, dass „besonders im Wettkampfsport antisoziales und unfaires Verhalten eher gefördert (wird, d.V.) als das (gewünschte) Gegenteil“ (Conzelmann, 2001, S.

44). Konkurrenz und Wettkampf sind oftmals auch die Spielfläche für das Siegen um jeden Preis.

Es erscheint daher wichtig, günstige Rahmenbedingungen für ein soziales Lernen durch den Sport zu schaffen; diese können beispielhaft sein:

- Bewusste Auswahl der Ziele und Situationen, um bestimmte Erfahrungen zu ermöglichen
- Schaffen geeigneter und gezielter Situationen und Erfahrungen im Sport
- Bewusste Auswahl des Sportangebots: Motivation/Interesse der Teilnehmer wecken
- Ziele, Situationen, Erfahrungen und Ergebnisse den Teilnehmer bewusst machen und mit ihnen auswerten (im Gespräch, schriftlich)
- Übertragung/Transfer der Erfahrungen aus den Situationen des Sports in den Alltag (Privat- oder Berufsleben)
- Positive und prosoziale Atmosphäre innerhalb der Gruppe (Leiter – Teilnehmer)
- Prosoziales (unterstützendes) Verhalten der Lehrkraft, Trainer, Übungsleiter im Umgang mit den Teilnehmern (vgl. Löscher, 2003).

Ob individuell diese Bedingungen den Lernerfolg beim Sportler erzielen, bleibt unvorhersehbar, bestenfalls wahrscheinlicher. Ob die didaktischen Überlegungen ihr Ziel erreichen, bestimmt in letzter Konsequenz derjenige, dem die Intention galt. Allerdings können die Möglichkeiten von Akzeptanz für Lerninhalte verbessert werden, wenn die vorgenannten sozialen Komponenten berücksichtigt werden und dadurch die Beziehung zwischen Lehrendem und Teilnehmer positiv gestaltet werden kann.

#### **4.2.2.2 Selbstkompetenz**

Selbstkompetenz soll im Rahmen des Lernens außerhalb des Sports zunächst als die Fähigkeit zum selbständigen und selbstbewussten Einbringen individueller Erwartungen an Bewegungshandlungen verstanden werden (vgl.



Niedersächsisches Kultusministerium, 1998). Dabei geht es um die bewusste Wahrnehmung des eigenen Körpers, der realistischen Einschätzung eigenen Leistungsvermögens und eigener Leistungsgrenzen und um den Umgang mit Erfolg und Misserfolg beim Abrufen von Bewegungshandlungen.

Die Selbstkompetenz ist von Grundsätzen, Werten und Moral geleitet (vgl. Kohlberg, 2006), sie schließt Reflexion und Kritikfähigkeit mit ein und wird dadurch zu einer Metakompetenz, die das Wahrnehmen des Wechselspiels zwischen dem Selbst und der umgebenen Umwelt als distanzierter Beobachter ermöglicht.

Dem Sport werden nicht nur hinsichtlich der Kompetenzerweiterung, sondern auch hinsichtlich der direkten Persönlichkeitsbildung vielerlei Wirkkräfte und direkte Auswirkungen auf den Athleten zugeschrieben. So scheint es eine direkte Beziehung zwischen intensivem, sportlichen Training und solchen Kompetenzen zu geben, die die Planungsfähigkeit, das systematische und längerfristige Handeln, die Durchsetzungsfähigkeit und die Disziplin im Umgang mit sich selbst betreffen. So plausibel das erscheint, so wenig lässt es sich empirisch nachweisen. Dies mag an der Komplexität menschlichen Verhaltens liegen, an der Menge von Einflussmöglichkeiten und Wechselwirkungen, die sich einer eindeutiger wissenschaftlichen Erfassung entziehen. Selbst wenn ein Transfer erfolgt, so wäre sein Ursprung schwierig nachzuweisen.

So hat Thomas (1995) zwar festgestellt, dass im Zusammenhang von Persönlichkeitsentwicklung und Hochleistungssport Sportler/innen vitaler, offener, umgänglicher sind und sich fairer usw. verhalten als Nichtsportler/innen, aber sogar er zieht in Zweifel, ob sich die Sportaktivitäten von Hochleistungssportlern positiv und prosozial auf individuelles und soziales Verhalten auswirken (vgl. Löscher, 2003).

Auch die Ergebnisse älterer empirischer Untersuchungen geben keinen Anlass, einen direkten Bezug zwischen Sport und Persönlichkeitsbildung zu belegen. So resümiert Gabler:

„Die Anforderungen des Hochleistungsschwimmsports in Training und Wettkampf führen offenbar zu keinen umfassenden Veränderungen im Hinblick auf allgemeine Persönlichkeitsmerkmale“ (Gabler, 1981, S. 130ff.).

Auch Kaminski und Ruoff stellen im Vergleich jugendlicher Hochleistungssportler mit „Hochleistungsmusikern“ einerseits und nicht sportlich oder kulturell anspruchsvoll geforderten Jugendlichen andererseits fest, dass „Unterschiede geringer ausfallen, als man aufgrund vieler unüberprüfter Meinungsäußerungen hätte annehmen können“ (Kaminski und Ruoff, 1984, S. 18). Nur solche Persönlichkeitsvariablen, die in engem Zusammenhang mit dem Hochleistungssport stehen, weisen Unterschiede auf (Kaminski und Ruoff, 1984). Diese Beobachtung bestätigt auch Conzelmann (2001), der einen Zusammenhang zwischen Sport und Persönlichkeitsbildung nur da für nachweisbar hält, wo eine eng gefasste Fragestellung und eine wenig komplexe Persönlichkeitstheorie einen notwendigen Rahmen böten. Bei der Auswertung neuerer empirischer Untersuchungen kommt Conzelmann zu weiteren Belegen seiner Aussage, dass „die Zusammenhänge zwischen Sport und Persönlichkeitsentwicklung [...] so komplex (sind, d.V.), daß mehr Fragen aufgeworfen als beantwortet werden“ (Conzelmann, 2001, S. 255ff.). Er schlussfolgert, dass die besondere Sportlerpersönlichkeit mit allgemeinen Charaktermerkmalen nicht nachgewiesen werden konnte (vgl. Conzelmann, 2001) und dass besonders im Wettkampfsport antisoziales und unfaires Verhalten eher gefördert wird als das (gewünschte) Gegenteil (Conzelmann, 2001, S. 44). Durch den Wettkampfcharakter und seine Fokussierung auf den ersten Platz würde das Siegen um jeden Preis attraktiver sein, als der Fairness-Pokal. Und die kommerzielle Vermarktung des Sieges sei deutlich einfacher als die eines vierten Platzes. Schließlich stehe

„ein Beleg für die positive Wirkung des Wettkampfsports auf die Charakterbildung allerdings noch aus. Die vorliegenden Ergebnisse sprechen sogar eher gegen eine solche Annahme“ (Conzelmann, 2001, S. 41).

Aus derzeitiger Sicht scheint die Behauptung, Sport trage zur Persönlichkeits- bzw. Charakterbildung bei, eher widerlegt als bestätigt (vgl. Conzelmann, 2001).

Auch Singer (2000, S. 308) kommt nach umfangreicher Sichtung der Forschungsliteratur zu dem Schluss:

„Die Suche nach „der“ Persönlichkeit des Sportlers bzw. der Sportlerin – operationalisiert über relativ generelle Persönlichkeitseigenschaften – ist vergebliche Liebesmüh´ und sollte so nicht fortgesetzt werden.“

#### **4.2.2.3 Methodenkompetenz**

Um Bewegungshandlungen situations- und zielangemessen ausführen zu können, bedarf es geeigneter Methoden und deren Auswahl. Je nach Voraussetzungen, Lerntypus, psychischen und mentaler Disposition ist zu entscheiden, welche Methode oder welcher Methodenmix am ehesten geeignet erscheint, den gewünschten Lernerfolg zu begünstigen. Damit ist Methodenkompetenz mehr als das Wissen um verschiedene Konzeptionen und deren Wirkungsziel. Der Wirkungsgrad wird für den Einzelnen unterschiedlich sein, zumal in komplexen Übungen und sportlichen Abfolgen. Damit rückt die Effektivität des Einsatzes von Methoden in den Fokus und eben darin zeigt sich die Kompetenz (vgl. Romain, 2004).

#### **4.2.2.4 Handlungskompetenz**

Unter Handlungskompetenz soll die Befähigung eines Menschen sich situativ angemessen zu verhalten, selbstverantwortlich Probleme zu lösen, bestimmte Leistungen zu erbringen, mit anderen Menschen umgehen zu können (vgl. Akadem. Beratungszentrum, 2008) verstanden werden.

Die individuelle Handlungskompetenz besteht aus einer Schnittmenge von sozialer Kompetenz, Selbstkompetenz und Methodenkompetenz und fußt auf einer Fachkompetenz, die die Fähigkeiten und Fertigkeiten auf der Sachebene umfasst.

Für die Handlungsfähigkeit im Sport bedeutet das, dass die Menschen lernen sollen, „...den Sport in einer für sie individuell sinnvollen und förderlichen Weise in ihr Lebenskonzept zu integrieren“ (Kurz, 1990, S. 19). Ob und wie das (besser) gelingen kann, hängt u.a. auch von den Lebensumständen ab und bleibt keine isolierte Bedingtheit der Kompetenzentwicklung und des Kompetenzniveaus.

### **4.3 Lernen im Schulsport**

#### **4.3.1 Allgemein**

Dem Schulsport fällt innerhalb der schulischen Ausbildung von Kindern und Jugendlichen eine besondere Rolle zu. In der traditionellen Vorstellung ist er Leibeserziehung und soll die körperliche, seelische und geistige Entwicklung des Menschen fördern, seine Gesundheit kräftigen, seine Leistungsfähigkeit steigern sowie Verhaltensweisen bilden, die seine Einordnung in die Umwelt erleichtern und Wege zum sinnvollen Gebrauch seiner Freizeit weisen (vgl. vorläufiger Rahmenplan für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule, 1977).

Die Aufgaben und Ziele des Sportunterrichts sind vielfältig und ihm werden Potenziale zugesprochen, die kaum einlösbar erscheinen. So soll der Schulsport einerseits zu einer Persönlichkeitsentwicklung und -stärkung beitragen und andererseits die Schüler befähigen, sich in einer vom steten Wandel und wechselnden Anforderungen geprägten Gesellschaft zu orientieren. Der Schulunterricht soll dazu befähigen ein selbst bestimmtes Leben in sozialer Verantwortung und unter Mitgestaltung der demokratischen Gesellschaft führen zu können. Solcherlei Anspruch, der sich auf Einstellungen, Handlungskompetenzen und soziale Kompetenzen richtet, ist in seiner Erbringung nicht nachweisbar. Besonders aus systemisch-konstruktivistischer Sicht sind nicht nur Zweifel angesagt, sondern es wird die Unmöglichkeit eines linearen Zusammenhanges postuliert. So bleibt dem Schulsport angesichts des ihm zgedachten Anspruchverhaltens lediglich, mit einer Mehrperspektivität, einem Kanon an Vielfältigkeit, aufzuwarten, um

Erfüllung ansatzweise zu erbringen. So kann die Mannigfaltigkeit der Bewegung, die unterschiedlichen Sportarten und sportlichen Betätigungen, die Ästhetik, Freude und Entspannung jeweils einen Beitrag für bestimmte Lernziele leisten. Daneben können aber auch ungewollte und unbeabsichtigte Erfahrungen gemacht werden, die aus einem Spektrum aus Einschränkung, Scham und Angst bestehen. Auch diese Lernerfahrungen verankern sich, und da insbesondere Angst ein starker Motivator ist, möglicherweise nachhaltiger, als die beabsichtigten Lernziele.

Es wird also im Schulsport gelernt, nur was und wie genau gelernt wird, bleibt in letzter Konsequenz unbelegbar. Und welche Zutaten genau dazu beitragen, bleibt im engsten Sinne im Verborgenen.

#### **4.3.2 Motorisches Lernen im Schulsport**

Dem motorischen Lernen soll an dieser Stelle nur geringe Aufmerksamkeit geschenkt werden. Es bekommt seine Relevanz dadurch, dass bestimmte Lernerfahrungen aus dem Schulsport, im freudigen Lernen ebenso wie in der leidvollen Erfahrung, latent im Erwachsenen sein vorhanden sind. Ruhende Fähigkeiten, wie bestimmte motorische Abläufe, können selbst Jahre, nachdem sie nicht praktiziert wurden, wieder aktiviert werden. Und motorisches Fehlverhalten wird ebenso reaktiviert, wenn die Situation an alte Erfahrungen anknüpft.

Dies gilt sowohl für das individuelle Lernen, wie auch für das gemeinschaftliche Lernen durch und im Schulsport mit seiner doppelten Ausrichtung, nämlich dem Schüler die Möglichkeit zu geben, sich ein breites Spektrums motorischer Kulturtechniken anzueignen und die individuelle motorische Handlungsfähigkeit zu erweitern und zu bestimmten Abläufe zu automatisieren (vgl. Handbuch Bewegungswissenschaft – Bewegungslehre, 2003).

Die motorischen Lernergebnisse aus Schule, freiem Spiel und sportlicher Ausbildung sind für den Untersuchungsgegenstand insofern also von

Interesse, als mit der Ankündigung, ein outdoor action learning-Programm absolvieren zu sollen, die erwachsenen Lerner mit ihren individuellen und gemeinschaftlichen motorischen Handlungsfähigkeiten und Unfähigkeiten wieder in Beziehung treten könnten. Dadurch würde Einfluss genommen auf die Einstellung, Erwartung und Umgangsweise jedes Einzelnen hinsichtlich der angekündigten Veranstaltung. Diese Auswirkungen hätte eine Evaluation zu berücksichtigen.

### **4.3.3 Kompetenzlernen im Schulsport**

#### **4.3.3.1 Sozialkompetenz**

Die Erwartungshaltung an das, was Sport neben der Erziehung des Leibes leisten könne, ist hoch. So schreibt Pühse dem Sport in der Schule einen sozialerzieherischen Auftrag zu und unterstellt, dass Spiel und Sportspiel besonders gut als Mittel für alle Aspekte sozialer Erfahrungen und sozialen Lernens genutzt werden können (vgl. Pühse, 2004). Soziale Interaktionen im Sport unter pädagogischer Anleitung sind auch für Kolb geeignet, Sozialkompetenz zu erwerben. Der Rolle der Lehrkraft kommt dabei ein besonderes Augenmerk zu. Sie soll es als ihre wichtige Aufgabe verstehen, Regeln vorzugeben, einhalten zu lassen, aber auch spontan zu ändern (vgl. Kolb, 2005).

Weiter postuliert Kolb, dass Schüler lernen müssen, sich selbst zu regeln, und verschiedene Rollen und Verantwortung übernehmen sollen. Dazu sollen Lehrende Situationen inszenieren, in denen Konflikte auftreten können, damit die Schüler lernen, diese selbst zu lösen. Toleranz, Hilfsbereitschaft und gegenseitige Akzeptanz seien dazu die unabdingbaren Voraussetzungen für alle Beteiligten an Sport und Spiel (vgl. Kolb, 2005).

Es bleibt allerdings zu bezweifeln, ob diese vage Palette der Interventionen, Voraussetzungen und Rahmenbedingungen jeweils genau die gewünschte Wirkung bei jedem Schüler zeigt. Hinweise auf belegbare Wechselwirkungen eines bestimmten Modells von Sportunterricht in Relation zu verändertem

sozialem Umgang finden sich bei Ungerer und Röhrich. Sie folgten der Fragestellung, ob sich sozialerzieherisch ausgerichteter Sportunterricht positiv auf das Sozialverhalten von Schülern auswirke. Ihre Ergebnisse zeigen, dass Schüler ihre Einstellungen und Verhaltensweisen im Sinn des Unterrichts verändert haben. So wurde beobachtet, dass Schüler mit Extrempositionen im Soziogramm besser in die Gruppe integriert wurden und sich dadurch besser untereinander kennen gelernt haben. Sie erlebten, dass Zufriedenheit im Sportspiel von den vereinbarten Spielregeln abhängt (vgl. Ungerer und Röhrich, 1993). Noch konkreter, da mit einer Kontrollgruppe kontrastiert, sind die Ergebnisse von Prohl und Scherrer. In Schulklassen der Stufen fünf bis zehn eines Gymnasiums wurden zusätzlich zum Pflichtsport Arbeitsgemeinschaften (traditionelle Sportarten) mit freiwilliger Teilnahme angeboten. Die Kontrollgruppe hatte kein vergleichbares Angebot. Auch hier gab es eine größere Zufriedenheit der Schüler am Ende der Untersuchung zu beobachten. Die Schüler kannten einander besser, unterstützten sich gegenseitigen mehr und es herrschte eine geringere Reizbarkeit untereinander im Vergleich zur anderen Gruppe. Trotz dieser insgesamt ermutigenden Beobachtungen stellen Prohl und Scherrer selbstkritisch fest, dass auch der Umstand, dass die Schüler mehr Zeit und Freiraum hatten als die Kontrollgruppe, um Konflikte auszutragen oder um Freude und Enttäuschung auszuleben vielleicht schon ohne ein spezifisches Angebot ausgereicht hätte, um einen vergleichbaren Effekt zu erzielen (vgl. Prohl und Scherrer, 1995). Damit wäre es nicht der Sport mit seinen unterstellten Implikationen gewesen, der gewirkt hätte, sondern bereits der Umstand, mehr Zeit miteinander zu verbringen. Inwieweit der Sport als Wirkungsverstärker noch eine zusätzliche Rolle gespielt hat, konnte letztlich nicht belegt werden.

Grundsätzlich bleibt festzuhalten, dass neben dem intendierten Lernen parallel im Sportunterricht immer auch ungeplante soziale und motorische Lernprozesse ablaufen. Um Kenntnis darüber zu erlangen, sind Instrumente der Beobachtung, der Reflexion und des Feedbacks notwendig.

Solche Überlegungen werden später auch in das Anwendungsbeispiel des outdoor action learnings einfließen. Dabei werden Rahmenbedingungen gesetzt, die Vorgehensweisen aber den Akteuren überlassen. Feedbackschleifen unterstützen hinsichtlich Orientierung, Ziel und Ergebnis. Ob aus den einzelnen Übungen während des outdoor action learnings allerdings Lernfortschritte aus Überzeugungen geschehen oder nur aus einem Reflex der Teilnehmer Richtung unterstellter sozialer Erwünschtheit, wird sich erst im Transferverhalten spiegeln. Dies würde bedeuten, dass sich aus dem Lernen eine Handlungskompetenz entwickelt, eine Übertragung in andere Bezugsfelder. Grundsätzlich hieße das auch, dass das outdoor action learning aus seinem Rahmen heraus lösbar sein müsste und anknüpfungsfähig für die Alltagssituationen in den beruflichen Zusammenhängen. Auch darauf müsste diese Arbeit eine Antwort liefern können.

#### **4.3.3.2 Handlungskompetenz**

Kurz (1990) spricht von den unterschiedlichen Elementen und Sinngewebungen des Schulsport. Dabei nimmt im Zuge der Entwicklung sportlichen Lernens die Handlungskompetenz den Rang eines erhöhten Reifegrads ein. Über Beobachtung, Reflexion und Feedback entsteht die Möglichkeit, aus einem assoziierten Erleben ein dissoziiertes Beobachten zu machen und damit Übertragungen des Erlebten und Erlernen in andere Sinnzusammenhänge zu ermöglichen. Diesen Anspruch verfolgt auch der Schulsport, wenn es heißt:

„In Verbindung damit zielt der Sportunterricht auf eine Differenzierung der Einsichten in die Bedingungen und Wirken von Sporttreiben ab. Zunehmend treten dabei die Reflexion des Gegenstandes und die dazu erforderlichen Methoden mit dem Ziel in den Vordergrund, die Schülerinnen und Schüler zu befähigen, Aufgaben selbständig zu bearbeiten, Probleme, Sachverhalte und Situationen zu analysieren und zu bewerten sowie auf dieser Grundlage Entscheidungen zu treffen. Diese umfassende Handlungskompetenz wird im Sportunterricht in einem Praxis-Theorie-Verbund vermittelt, der sportliches Leisten, Bewegungserleben und Bewegungshandeln mit theoriebezogenem Lernen verknüpft“ (Niedersächsisches Kultusministerium, 1998, S. 3).

In dieser Untersuchung geht es um das Lernen berufstätiger Erwachsener. Da der Untersuchungsgegenstand im Zusammenwirken mit dem Konzept des outdoor action learning beleuchtet wird, ist es aus systemisch-konstruktivistischer Sicht von Bedeutung, welche Erfahrungen die Teilnehmer



aus sportlichen Vorerfahrungen in die aktuelle Situation transferiert haben. Dabei spielen sowohl die beabsichtigten Ziele des Schulsports aus unterschiedlichen Interessensquellen eine Rolle, als auch letztlich die konkreten Verankerungen sportlicher Erlebnisse bei den Teilnehmern und früheren Schülern. Diese retrospektive Sichtweise, die darauf abzielt, mögliche Einstellungen und Erwartungen der Teilnehmer im Vorfeld der Veranstaltung aufzudecken, gewinnt auch deshalb an Bedeutung, weil nach einer diesbezüglichen Befragung ein hinreichender Zeitraum entsteht, um angemessen und vorbereitend das folgende outdoor action Training situativ anzupassen. So dient der Blick in die sportlichen Vorerfahrungen der Teilnehmer auch dem Ziel zu klären, wie die beabsichtigten und unbeabsichtigten Einflüsse durch den Sport eine Wirkung bei den hier untersuchten Erwachsenen hinterlassen haben und wie sich diese Wirkung ausdehnt auf die Vorstellung, an einem outdoor action learning Training teil zu nehmen. Welche genauen Rückschlüsse daraus gezogen werden können, kann an dieser Stelle nicht tiefer verfolgt werden; zweifelsfrei bestehen allerdings die Zusammenhänge von sportlicher Erfahrung gegenüber einer Disposition nachfolgender sportlicher Anforderungen.

#### **4.3.4 Bewegte Schule**

Die Sinnhaftigkeit sportlicher Bildung bzw. Bildung durch Sport und bewegungsorientierter Elemente wird seit einigen Jahren in Deutschland verstärkt aufgegriffen in dem Konzept der „Bewegten Schule“. Dahinter verbirgt sich ein ganzheitlicher Ansatz des Lernens mit Kopf, Herz und Verstand, also ganz im Sinne der Erlebnispädagogik. Dazu tragen auch die methodisch-didaktischen Zutaten bei: Lernen mit allen Sinne, in der Gemeinschaft, über Aktivitäten, mit Innovation und Kreativität.

Ausgangsüberlegungen für das Konzept der „Bewegten Schule“ waren die besonderen Umstände, unter denen Kinder aufwachsen. Eine mediatisierte Welt vermittelt Erfahrungen aus zweiter Hand. Die Einflüsse der technisierten

Welt führen zu Wirklichkeitserfahrungen auf abstraktem Niveau. Die Gesellschaft des Konsums verführt zum Umgang mit vorgefertigten Materialien und parzellierte Spiel- und Bewegungsmöglichkeiten sind das Ergebnis von Wohn- und Raumplanungen (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium, 1998a).

Diesen Umständen wird besondere Bedeutung beigemessen hinsichtlich ihrer Wirkung auf Schüler. Es entsteht mangelnde Bewegungskompetenz, der Bewegungsmangel fördert Haltungsschwächen, es kommt zu Konzentrationsproblemen. Daher ist die Schule aufgefordert durch mehr Bewegungsaktivität Abhilfe zu schaffen. Das gilt nicht nur für den Sportunterricht, sondern für den gesamten schulischen Alltag.

Aspekte und Elemente der „Bewegten Schule“:

- Bewegtes Sitzen: aktiv-dynamisches Sitzen, statt statisch-passives Stillsitzen
- Bewegungspausen: Aktivierungs-, Koordinations- oder Entspannungsübungen zur Aktivierung
- Bewegte Pause: vielfältige Bewegungsaktivitäten im Pausengelände schaffen
- Bewegter Unterricht: Bewegung als festen Bestandteil in alle Unterrichtseinheiten integrieren, Handlungsorientiertes Lernen, Lernen mit allen Sinnen, Wechsel von geistiger und körperlicher Arbeit und von An- und Entspannung
- Bewegter Lernraum: Lebensraum statt Lernraum; wohnliche Atmosphäre, keine feste Sitzordnung, neue Raumaufteilung, Schulmöbel, Verlagerung des Klassenzimmers
- Bewegter Sportunterricht
- Bewegungsangebote im außerunterrichtlichen Schulsport: möglichst vielfältig

(Bewegte Schule – Anspruch und Wirklichkeit, 2001, S. 95ff).

Ergänzend wird in Konzepten zur „Bewegten Schule“ gefordert, dass das Außengelände der Schulen naturnahe sowie bewegungsfreundliche gestaltet

sein möge (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium, 1998a). Diese Beschreibungen von Wirkzusammenhängen gesellschaftlicher, sozialer und politischer Lebensräume lassen Analogien zu den Begründungen für Erlebnistherapie und -pädagogik durchscheinen. Es überrascht daher nicht, dass sich Hüther in diesem Zusammenhang für eine neue Bedeutsamkeit des Schulsports stark gemacht hat. So fordert er, die Aufmerksamkeit auf Bewegung zu richten, in Form des Schulsport und des bewegten Unterrichts (vgl. Hüther, o.J.).

Mit der Entwicklung der „Bewegten Schule“ entsteht eine Basis bereits als Schüler von den Erkenntnissen zu profitieren, die einen engen Zusammenhang zwischen Bewegung und Lernen vermuten. Für die späteren Erwachsenen wären dadurch Voraussetzungen geschaffen, mit sportlich-handlungsorientiertem Lernen in Berührung gekommen zu sein. Dies könnte einen positiven Einfluss auf die mentale Disposition der Teilnehmer haben, wenn sie zu outdoor action learning Programmen eingeladen würden.

#### **4.4 Lernen durch Sport in der Freizeit**

Betrachtet man die Einflussmöglichkeiten des sportlichen Angebots auf das Lernen, so wird schnell deutlich, wie wenig sich die komplexen Beziehungen und Wechselwirkungen zwischen den vielfältigen Angeboten und den tatsächlich darauf entstehenden, zuortbaren Lernergebnissen herstellen lassen. Zwar begründet die Unterscheidbarkeit von einerseits Freizeitaktivitäten, seien sie selbst organisiert oder in Vereinen und kommerziellen Angeboten angesiedelt, und dem staatlichen Sportunterricht mit verpflichtendem Charakter andererseits, eine nähere Betrachtung für den Untersuchungsgegenstand; die Komplexität und Einzelbetrachtung würden aber den Rahmen der Arbeit übersteigen und mutmaßend die Erkenntnisse für das Ergebnis nicht verbessern. Dies gilt in zweierlei Hinsicht aus systemisch-konstruktivistischer Sicht verstärkt: zum einen die Unvorhersehbarkeit eines präzisen, tatsächlichen Lernerfolgs für den Lerner, besonders durch die nicht Erfassbarkeit von Einflussgrößen und deren sich gegenseitig verstärkende

oder abschwächende Wirkung. Zum anderen die Beurteilung von Ergebnissen, deren Subjektivität nicht durch mikroskopische Detailsuche tilgbar ist. Auch wenn letztlich diese Annahmen ebenso für den Sport im Allgemeinen, den Schulsport und den Sport in der beruflichen Bildung gelten, so haben diese Nachforschungen zumindest einen gemeinsamen Nenner und sind kollektive Erfahrungen, die sich sinnvoll in Beziehung setzen lassen.

#### **4.5 Sport in der Beruflichen Weiterbildung**

Betrachtet man die Berührungspunkte des Sports mit der Beruflichen Weiterbildung, wie sie außerhalb der beruflichen Schulen und staatlichen Organisationen stattfinden, lassen sich zwei Richtungen unterscheiden. Sport in der beruflichen Weiterbildung kann Bildung im bzw. für den Sport bedeuten und damit explizite Bildungschancen eröffnen. Diese können sich in Lehrgängen, Seminaren, Aus- und Weiterbildung für die Sportpraxis und das Vereinsmanagement darbieten. Wenn an dieser Stelle von Sport in der beruflichen Bildung gesprochen werden soll, dann mit dem Fokus auf die Bildung durch Sport, also auf die impliziten Bildungs- und Aufstiegschancen.

So werden dem Sport im Allgemeinen Lernfelder zugeschrieben, die der beruflichen Entwicklung dienen können, etwa die Teamfähigkeit und die Teamführung. Dies kann im Betriebssport, als Lernort für Wertvorstellungen wie Regeln des Zusammenspiels, Leistungsorientierung und Fairness geschehen. Oder in beruflichen Fortbildungen, in denen sportliche Elemente eingewoben werden, damit Mitarbeiter z.B. lernen, in ihrem alltäglichen Handeln ungewohnte Problemsituationen zu meistern, da sie diese Fähigkeiten auch in sportlichen Bezügen (z.B. outdoor action learning) erproben konnten.

Zimmermann hebt die Signalwirkung hervor, die eine engagierte Mitwirkung von Mitarbeitern bei sportlichen Elementen in der beruflichen Weiterbildung erzeugen kann. Sporttreiben fungiert als gesundheitsbezogene Leistungsprüfung, als ein praktischer Gesundheitsindikator (vgl. Zimmermann, 1995). Sport kann körperliche Stärken, Schwächen und Grenzen offenbaren

und damit zum Wegbereiter oder Bremser auf der beruflichen Karriereleiter werden.

Wie bereits an anderer Stelle hinsichtlich der Entwicklung von Metakompetenzen durch den Sport in Frage gestellt, so gilt auch hier, dass keine direkte Korrelation zwischen sportlichem Engagement und gesundheitlicher Verfassung nachweisbar ist. Es konnten in einer Meta-Analyse von Schlicht keine generellen Effekte sportlicher Betätigung auf Variablen der psychischen Gesundheit belegt werden (vgl. Schlicht, 1995).

Gleiches gilt für den Einfluss von Sport auf die Leistungsmotivation. Zwar erwartet Lenk bei Erwachsenen mit großer Sicherheit eine Übertragung leistungsmotivierten Verhaltens im Leistungssport auch auf außersportliche Bereiche (vgl. Scherer, 2007). Der Annahme, dass bestimmte Motivationen innerhalb unterscheidbarer Bereiche des Sporttreibens zu einem generalisierten Grundmuster würden, tritt Erdmann (2005) entgegen.

Auch die Transferwirkung zwischen dem Sport und anderen Bereichen des menschlichen Lebens scheint nicht eindeutig zu sein. „Beispiele haben gezeigt, dass die Transferbedingungen in den Bereichen Motivation und Einstellung häufig ungünstig sind“ (Kessel, 1992, S. 77).

Kleine und Hautzinger stellen einen Bezug zwischen psychischem Wohlbefinden und Sport her. Ihnen folgend hat psychisches Wohlbefinden generell einen Einfluss auf die Motivationslage, die Lernbereitschaft, die Lernleistung, die Lerngeschwindigkeit, die kognitive Strukturiertheit, das Durchhaltevermögen, die Frustrationstoleranz, die Abhängigkeit von unmittelbaren Konsequenzen, die Generalisierungsfähigkeit und das Lernen aus Erfahrungen.

„Sport könne auf das Lernen bei negativem Befinden der Lerner einwirken, indem die sportliche Aktivität

- ablenkt von negativen, festgefahrenen Gedanken und ungünstigen Gedächtnisinhalten;
- aktiviert und positive, alternative Erfahrungen ermöglicht;
- verstärkt, durch den sozialen Rahmen, in dem Sport meistens stattfindet;

- Physiologisch-vegetative Veränderungen bewirkt, wodurch Appetit, Schlaf, Verdauung, Körperdrüsenfunktionen und neuronale Transmitter angeregt und reguliert werden“ (Kleine und Hautzinger, 1996, S. 28).

Um die positiven Wirkungen von Sport bei negativem Befinden, Vorbehalten oder Erwartungen nutzen zu können, werden besondere Ansprüche an den Trainer formuliert. Er soll durch die Gestaltung der Atmosphäre innerhalb der Sportgruppe, den Aufbau des Programms, das Verschaffen von Erfolgserlebnissen und positiver Rückmeldung den Gruppenmitgliedern eine Teilnahme an Sportprogrammen attraktiv machen. Er muss Misserfolge, Überforderung und Schmerzen vermeiden. In den Rückmelderunden sollte der Schwerpunkt auf die erreichten Veränderungen und Erfolge bezogen sein (vgl. Kleine und Hautzinger, 1996). Diese Komponenten, auf Prädispositionen von Teilnehmern einzugehen und einzuwirken, starke Reflexion und motivatorische Unterstützung bei Erfolgserlebnissen zu vermitteln und eine Überforderung zu vermeiden, sind in den konzeptionellen Rahmen dieser Untersuchung eingeflossen. Dies geschieht jedoch nicht aus psychologisch-therapeutischer Sicht, wie sie etwa von Schlicht recht unspezifisch dargelegt wird, der Sport für ein Mittel zur Kompensation einer mangelhaften Selbstdefinition hält (vgl. Schlicht, 1995).

#### **4.5.1 Probleme bei der Weiterbildung durch Sport**

Wie bereits angedeutet, können negative Erfahrungen aus dem Umgang mit Sport aus dem Kindes- und Jugendalter Auswirkungen auf Einstellungen und Haltungen zum Sport in der beruflichen Weiterbildung haben. Empirische Studien zeigen, dass sich negative Zusammenhänge zwischen der Angst, die Kinder und Jugendliche beim Schulsport erleben, und dem Grad ihrer Zuwendung zum Sport im späteren Leben nachweisen lassen (vgl. Senff, 2005).

Nach Fuchs besteht eine signifikante Beziehung zwischen dem Umstand, dass ängstliche Kinder weniger häufig Mitglied eines Sportvereins sind und keine Bewegungs- und Sportaktivitäten präferieren. Ferner hat Fuchs

nachgewiesen, dass sich das Ängstlichkeitsphänomen als aussagekräftiger Prädiktor für abnehmende sportliche Aktivität (die Entwicklung eines dauerhaften Sportinteresses) im weiteren Entwicklungsverlauf von Jugendlichen erweist (vgl. Fuchs, 1990).

„Angst wird zu den Faktoren gezählt, die die Handlungsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen im Sport herabsetzen und Abwehrhaltungen gegenüber sportlicher Aktivität in der Freizeit und im späteren Leben erzeugen und aufrechterhalten“ (Schack, 1997, S. 197).

Nach Baeyer ist Angst „die Gesamtheit der menschlichen Bedrohtheitserlebnisse, soweit sie mit emotionaler und leiblicher Verstimmung verbunden sind“ (vgl. Piringer, 2007, S. 75). Beim Sporttreibenden wird durch die Erwartung eines drohenden Übels ein Unlustgefühl erzeugt und es entsteht eine emotionale Reaktion oder Antizipation auf eine Gefahrensituation (vgl. Baumann, 2009).

Die Ursachen von Angst im Sportunterricht können vielfältig sein. So kann es die Angst vor Misserfolg sein (einer Diskrepanz zwischen subjektiver Leistungserwartung und objektiver Leistung), die aus dem Konkurrenz- und Leistungsdruck resultiert, welcher im Sportunterricht besonders stark ist. Denn in der Schule orientiert sich das Anspruchsniveau nicht nur am eigenen Leistungsvermögen, sondern auch an dem der Gruppe, was vor allem bei konstitutionsmäßig gehemmten Kindern zu Misserfolgserlebnissen führt. Diese münden in einen Teufelskreis aus Misserfolg und Vermeidungsstrategien, welcher wieder zukünftige Leistungen beeinträchtigt.

Andere psychische Auswirkungen aus der eigenen sportlichen Vita von Erwachsenen können die Angst vor Blamage sein, also die Angst, sich vor anderen lächerlich zu machen, wozu besonders im Sportunterricht Anlass gegeben ist (ständiges Exponieren). Diese Angst kann auch mit einer abwertenden Vorstellung vom eigenen Körper einhergehen (vgl. Baumann, 2009).

Aber auch physische Ängste können entstehen, etwa die Angst vor Verletzung oder Schmerz und wiederum dazu führen, sportliche Aktivitäten zu vermeiden,

die potenziell auf den Körper einwirken könnten. Da Psyche und Motorik eine funktionelle Einheit bilden, liegen die Auswirkungen der Angst auf das Bewegungsverhalten auf der Hand.

„Ein weiteres wichtiges Kennzeichen der Angst ist ihre hemmende Wirkung auf die Tätigkeit des höheren Nervensystems, wodurch sie sich auf die sportliche Leistung ungünstig auswirkt, weil durch sie die Bewegung verwirrt oder verhindert werden“ (Berger, 2004, S. 649).

#### **4.5.2 Lösungsansätze**

Für die Weiterbildung mit Sport hat das verschiedene Implikationen. So sollte eine konzeptionelle Planung die möglichen Ängste der Erwachsenen kennen und berücksichtigen. Eine Evaluation, die auch Daten im Vorfeld erhebt, ist dafür ein geeignetes Mittel. Im Anwendungsbeispiel (Kap. 7) wird darauf eingegangen.

Im Zuge der Umsetzung von sportlichen Maßnahmen in der beruflichen Weiterbildung sind dann spezifische, Angst reduzierende, Eingriffe anzuwenden. Im Zuge der hier vorliegenden Untersuchung sind sowohl im Vorfeld über die Teilnehmer Daten abgefragt worden, die die möglichen negativen Vorerfahrungen mit outdoor action learning und sportlichen Erfahrungen generell, als auch die eigene sportliche Konstitution betreffen. Situativ wurde dann darauf zu Beginn der eigentlichen Veranstaltung eingegangen (Charakter der Freiwilligkeit der Übungen, die generelle Leistbarkeit aller Übungen für jeden Teilnehmer, die angebotene Hilfestellung an den Stationen etc.), um den Teilnehmern ein Gefühl von Sicherheit und Selbstbestimmung zu geben. Allerdings gilt auch im Zusammenhang solcher Interventionstechniken, dass deren Erfolg im tatsächlichen Einsatz empirisch kaum direkt nachgewiesen ist.

#### **4.6 Fazit**

Sportliche Aktivitäten bieten vielfältige und günstige Voraussetzungen für individuelle und soziale Erfahrungen. Und immer wird dabei auch etwas gelernt, was wiederum Einfluss auf spätere Lernmöglichkeiten nimmt. Durch



den Handlungsrahmen, den der Sport bietet, scheint ein universelles Instrument geschaffen, in einer realen Situation gleichsam simuliert für andere Lebenszusammenhänge sich zu erproben. Insofern wird ein Transfer immer stattfinden, nur vielleicht anders als zuvor intendiert. Die Pädagogik wird stets bemüht sein, Intention und Ergebnis des Lernens in eine nahe Übereinstimmung zu bringen und so dürfte es von Interesse sein, ob sich die Hoffnungen erfüllen können, die das Handlungsfeld des Sports zu versprechen scheint. Die Nutzung von sportlichen Elementen in der beruflichen Bildung muss jedoch jeweils auch vor dem Hintergrund der persönlichen Erfahrungen der Teilnehmer betrachtet werden, und ganz besonders deren sportlicher Erlebnisse, seien sie positiv oder negativ empfunden und in Erinnerung. Der Sport als Medium in der Erwachsenenbildung bietet vielfältige Chancen hinsichtlich individueller, methodischer und sozialer Entwicklung. Letztlich bleibt verborgen, welche Lernangebote wie genau und warum verarbeitet und gelernt werden. Dennoch soll geprüft werden, welche Zuordnungen und Zuschreibungen die betroffenen Lerner selbst vornehmen, wenn es um den Zusammenhang von wirkungsvollem Lernen und dem Einsatz von handlungsorientiertem, sportlichen Lernarrangement geht.

## **5 Erwachsenenbildung**

### **5.1 Historische Entwicklung der Erwachsenenbildung**

In diesem Kapitel wird es darum gehen, herzuleiten und zu verstehen, inwieweit die historische Entwicklung der Erwachsenenbildung Auswirkungen auf den Untersuchungsgegenstand hat. Es wird zu klären sein, in welcher Form die Erwachsenenbildung angelegt war und wie sie bis heute auf das Zusammenleben der Menschen einwirkt. Dabei geht es im Verständnis dieser Arbeit weniger um die sehr frühen französischen Bildungsideale, noch die emanzipatorischen Bemühungen des Vormärz als Aufsatz- und Herleitungspunkte einer Entwicklung der Erwachsenenbildung. Auch die, und so könnte eine Betrachtung der Wurzeln sportlich-handlungsorientierten Lernens beginnen, englischen Wettkampf- und Sportbewegungen Mitte des 19. Jahrhunderts finden an dieser Stelle nur andeutungsweise ihren zweifelsfrei wichtigen Einfluss gespiegelt. Die Entscheidung zugunsten einer Fokussierung erst ab Beginn des letzten Jahrhunderts ist zweier höchst prägender Entwicklungen geschuldet, die ihre Ursprünge in den reformerischen Bewegungen hatten: einerseits die Entstehung einer neuartigen Form der Erwachsenenbildung, von Arnold bereits in den Vorgängerorganisationen der Volkshochschulen seit den 20er Jahren geortet (vgl. Arnold, 2001). Andererseits die ersten, mit einem heutigen Verständnis von sportlich-handlungsorientiertem Lernen vergleichbaren, Anfänge der Erlebnispädagogik in Deutschland. Einleitend sollen dennoch die Anfänge der Erwachsenenbildung im Übergang zwischen dem 18. und 19. Jahrhundert betrachtet werden.

#### **5.1.1 Beginn der Erwachsenenbildung**

Mit dem Wechsel vom 18. ins 19. Jahrhundert gingen grundlegende wie auch einflussreiche Veränderungen in Europa einher, die in den Bereichen Politik und Wirtschaft prekäre Veränderungen einleiteten. Die französische Revolution, die Zeit der Aufklärung und die Industrialisierung nennt Olbrich

(2001) dabei als bedeutenste Faktoren zur Etablierung der Erwachsenenbildung als Konstitution und Institution. Das Individuum rückte nun mehr in den Fokus des Geschehens und mit dieser Denkweise bildeten sich eine neue Selbstständigkeit und ein Wandel des Werteverständnisses für den Menschen aus. Der Anspruch an die eigene Bildung und Persönlichkeit wuchs, beispielsweise durch die neu gewonnene Freiheit den eigenen Beruf zu bestimmen. Damit einher knüpfte sich Bildung immer stärker an die Politik. Handwerkerzusammenschlüsse in Form von Gesellschaften kämpften erstmals nach englischen Vorbild für eine Arbeiterbildung. Laut Kelly (1970, S. 137-138) lehnten sich die Briten bereits seit 1829 gegen die wirtschaftlichen und sozialen Missstände auf und erreichten ihren ersten Höhepunkt 1834 mit der Bildung der „Grand National Consolidated Trades Union“. Mit dem Eintritt der Bismarckzeit nahm auch der Einfluss der deutschen Bürger an der Politik zu, die den Wunsch nach einem eigenen Volksbildungsangebot unabhängig von der Arbeiterbildungsreform hegten. Ähnlich wie in Großbritannien etablierten sich Sonntags- und Fortbildungsschulen, die ein gesellschaftliches Bildungsangebot anboten, welches die Fortbildung bis zur Allgemeinbildung umfasste. Um die Jahrhundertwende schließlich spielte in allen reformpädagogischen Strömungen (ca. 1890-1930) der Begriff des Erlebens eine zentrale Rolle. Hier sind vor allem die Ansätze der Kunsterziehungsbewegung, der Jugend- und Wandervogelbewegung sowie der Landerziehungsheimbewegung von Hermann Lietz zu nennen (vgl. Pauliks, 2008).

### **5.1.2 Entwicklung zwischen den beiden Weltkriegen**

Die aus der pädagogischen Reformbewegung entstandenen Lernformen, die sich als Alternative zu „Buch- und Kreidepädagogik“ verstanden, orientierten sich an Charakterbildung und Erziehung zur staatsbürgerlichen Verantwortung. Dahinter kommt ein Verständnis von Pädagogik zum Vorschein, dass sich mit der reinen kognitiven Wissensvermittlung nicht begnügt, sondern Lernen einbettet in ein weit umfangreicheres Verständnis.

Der pädagogische Anspruch reicht hinein in soziale Handlungsfelder, berücksichtigt die politische Verantwortung und unterstützt psychologische Wirkweisen und Wechselbeziehungen. Durch alternative Lernorte, wie Landerziehungsheime, Landschulheime, Kunst- und Arbeitsschulen, durch neue Lernformen wie musische Erziehung, Projektunterricht, Rettungsdienst wird die Reformpädagogik zur gesellschaftspolitischen und philosophischen Kraft.

In den USA und Kanada wurde eine vergleichbare Strömung besonders von Dewey getragen, der sich dem handlungs- und erfahrungsorientierten Lernen (learning by doing) verschrieb und dabei gesellschaftliche und politische Veränderungen vorantreiben wollte (vgl. Dewey, 2004). Getragen wurde sein Lernansatz vom Projektlernen, das sich besonders in der beruflichen Erwachsenenbildung etablierte (vgl. Dewey, 2002).

Den Bewegungen in Deutschland und Nordamerika war gemein, dass sie, neben dem reformerischen und gesellschaftspolitischen Ansatz, auf eine gesamtheitliche Betrachtung des Lernens zielten und auf die vielseitigen Wechselwirkungen und Einflussfaktoren. Sie deutet damit erste Analogien zu einer wissenschaftlichen Haltung an, die im Verlauf dieser Arbeit bereits als „systemisch“ vorgestellt und eingeführt worden ist. Stellvertretend dafür steht der Hohenrodter Bund, ein Gesprächskreis von „Volksbildnern“, die eine lebensweltorientierte Erwachsenenbildung verfolgten (vgl. Arnold, 2001). Auch an anderer Stelle verweist Arnold (vgl., 2007) auf die Beziehung von systemisch-konstruktivistischer Betrachtung von Erziehung und Bildung und dem reformpädagogischen Gedankengut. Insbesondere die Frage nach den Bedingungen der Möglichkeit von Selbststeuerung hinsichtlich des Lernens bewege beide Strömungen.

Der sozialintegrative Anspruch der Reformpädagogen der Weimarer Republik mündete in die Volksbildungsstätten, die sich, in klarer Abgrenzung und Distanz vom staatlichen Schul- und Hochschulwesen, als konzeptionell und inhaltlich eigenständige Lernräume für Erwachsene verstanden. Folgerichtig entwickelte u.a. der Hohenrodter Kreis neue Veranstaltungsformen. In Arbeitsgemeinschaften sollten das Gespräch und das gemeinsame Lernen im

Vordergrund stehen, um Vielfalt und Unterschiedlichkeit zu erzeugen und letztlich zu integrieren. Einen vergleichbaren geistesgeschichtlichen Hintergrund weist die Erlebnispädagogik auf. Im nächsten Kapitel wird näher darauf eingegangen.

Einer der herausragenden Köpfe der reformerischen Kräfte war Herman Nohl. Als Schüler Dilteys griff dieser den Begriff des „Erlebens“ auf und verband ihn mit den Vorstellungen, dass der Mensch zu Autonomie gekommen sei und dafür und für sich selbst in der Gesellschaft Verantwortung zu tragen habe (vgl. Musolff und Hellekamps, 2006). Nohl stand in der Tradition des humanistischen Denkens, wie es von der deutschen Klassik verstanden und mit Idealistischen Vorstellungen vermengt war. Die Überzeugung, dass das Erleben Teil der pädagogischen Lehre sei, weist ihn jedoch weit über die Vorstellung des abgeschiedenen Forschers Humboldtscher Ideale hinaus. Die reformerischen Bemühungen Nohl's und anderer Veränderer fanden neben den verschiedenen Umsetzungsformen (einen besonderen Platz nahm dabei das von Nohl und seinen Studenten erworbene Landheim in Lippoldsberg als außeruniversitäre Zufluchtsstätte zur Universität Göttingen ein; vgl. Musolff et al., 2006) institutionelle Anerkennung durch die Gründung von Volks- und Heim-Volkshochschulen. Jedoch forderten bereits 1931 in Prerow bei einem Treffen die Volkshochschulleiter den systematischen, berufsbezogenen Unterricht aufzuwerten (Prerower Formel) (vgl. Arnold, 2001). Diese Schärfung des Lernangebotes auf unmittelbar verwertbares berufliches Wissen kam einer Schwächung des politisch-reformerischen Anspruchs gleich. Das Ende der Weimarer Republik war gleichbedeutend mit dem Ende der reformpädagogischen Ansätze in Deutschland.

### 5.1.3 Entwicklung nach 1945

Unmittelbar nach Ende des 2. Weltkrieges begannen die Siegermächte mit Programmen zur Umerziehung (Reeducation) der Bevölkerung (vgl. Buss, 2001). Es galt, nationalsozialistisches Gedankengut aus den Köpfen zu vertreiben und für eine demokratische Gesinnung der Gesellschaft die Grundlagen zu schaffen. Von besonderer Bedeutung für die Entwicklung der Erwachsenenbildung nach dem 2. Weltkrieg erwies sich in der Bundesrepublik Deutschland danach der so genannte Sputnik-Schock (vgl. Oelkers, 2004), der insbesondere die Industrienation (West-)Deutschland zu einem Umdenken zwang. Fortan konzentrierten sich die Anstrengungen einer systematischen Erwachsenenbildung auf die Aufarbeitung von Defiziten in der fachlichen Expertise. Diesen Ansätzen schuldete die Erwachsenenbildung lange Zeit ihren Ruf, Defizit orientiert zu sein. Menschen hatten die Lücken zu schließen zwischen den Anforderungen, die ihnen gestellt wurden und denen, denen sie nicht gerecht werden konnten.

In den frühen 70er Jahre erlebte die Erwachsenenbildung eine grundsätzliche Veränderung. Fachliche Defizite aufzuholen trat hinter einer generellen Bildungsoffensive zurück. Die Erwachsenenbildung wurde zu einer Bildung des zweiten Weges, der einerseits direkt verwertbare Ergebnisse anstrebte (z.B. erweiterte Schulabschlüsse), andererseits sich als Bildungsoffensive verstand, die die politische Bildung (und damit deren indirekte Verwertbarkeit) breiter Bevölkerungsschichten zum Ziel hatte.

Auf die Aufbruchstimmung in der Pädagogik, zumal in der Erwachsenenbildung, reagierten Haller und Flechsig (1975) mit ihrem Modell der fünf Ebenen didaktischen Handelns. Sie schufen damit eine Systematik für ein breiter angelegtes Verständnis von Didaktik (vgl. Amthor, 2003). Die verschiedenen Ebenen symbolisieren aus heutiger Sicht durchaus Ansätze eines Denkens in der Bezüglichkeit von Systemen.

Die Bildungspolitik stellt in der Systematik von Haller und Flechsig die „A“-Ebene dar. Fördermittel, Zugangsberechtigungen und andere Regelungen von politischer Seite haben Einfluss auf die Didaktik. Die Trägerschaften der

Erwachsenenbildung („B“-Ebene, Institutsdidaktik), seien es Volkshochschulen, Gewerkschaften, Parteien verlangen nach einer Didaktik, die ihren Zielen dient. Keine Veranstaltung folglich, die nicht im Intro den Träger würdigt oder heraushebt, und im Sinne dessen politischer, konfessioneller oder emanzipatorischer Ausrichtung wirken soll. Mit der „C“-Ebene ist die Fachbereichsdidaktik angesprochen, die sich makrodidaktisch in Aufgaben-, Fachbereiche und Zielgruppen aufteilt. Hier wird deutlich, wie Qualifizierungsstufen aufgefächert sein sollen oder Zielgruppen spezifisch erreicht werden können. In der „D“-Ebene ist die Seminarplanung angesiedelt. Hier liegt die Domäne der Curricula, deren Auswahl und angemessener Einsatz von Lernmaterialien. Schließlich wird in der „E“-Ebene die Lehr-/Lernsituation beleuchtet, also die mikrodidaktische Feinplanung.

Haller und Flechsig und später Siebert, der diese Überlegungen aufgegriffen hat, betten die Didaktik in Bezüge ein, die weitreichender sind, als noch die vor der realistischen Wende. So entstand eine Didaktik, die zwar systematisch, gleichwohl aber eher generalistisch und politisch-emanzipatorisch angelegt war. Dies hat bis heute Bedeutung behalten, denn wenn Lernräume geschaffen werden sollen, die einen mindesten Lernerfolg erzielen wollen, sind die Ebenen der Deklination von Haller und Flechsig die Minimalvoraussetzung dafür. Die späteren Arbeiten von Haller und Flechsig weisen über die schematische und systematische Erfassung von didaktischen Stellhebeln weit hinaus und zeigen die Bedeutung der wechselseitigen Beeinflussungen auf.

Bei einer Betrachtung der Historie der Erwachsenenbildung nach 1945 muss allerdings der Entwicklung in der BRD die der DDR gegenübergestellt werden. In der Deutschen Demokratischen Republik wurde die Erwachsenenbildung verstaatlicht, zentralisiert und politischen Zwecken nutzbar gemacht. Nach dem Krieg wurden die Volkshochschulen,

„zu alleinigen und staatlichen Bildungseinrichtungen für Erwachsene, deren Aufgabe die Erziehung der Bevölkerung im Geiste der Demokratie, des Antifaschismus und Antimilitarismus war“ (Siebert, 1970, S. 26).

Später entwickelten sich aus den Volkshochschulen eigenständige Betriebsvolksschulen, die dann im Folgenden zu Berufsakademien ausgebaut wurden. Die kulturelle Bildung und die berufliche Qualifizierung wurden als eine dialektische Einheit gesehen, da jede menschliche Tätigkeit beiden Zwecken diene. Im Februar 1965 wurden, mit dem Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem und damit früher als in der BRD, die Voraussetzungen für ein breites und flächendeckendes System einer allgemeinen beruflichen Weiterbildung geschaffen (vgl. Siebert, 1970). Da in der DDR sowohl die Betriebe, als auch die Werktätigen selbst gemeinsam die Verantwortung für die Qualifizierung trugen, waren hier eher als in der Bundesrepublik handlungsorientierte Aspekte in der Erwachsenenbildung zu finden.

#### **5.1.4 Entwicklung im vereinigten Deutschland**

Nach der Wiedervereinigung wurde auch in der Erwachsenenbildung das alte DDR-Bildungssystem aufgelöst und nach westdeutschem Vorbild umgestaltet.

„Die meisten Einrichtungen der Erwachsenenqualifizierung wie Betriebs- und Dorfkakademien, Kulturhäuser usw. wurden geschlossen [...] die Volkshochschulen mit Hilfe westdeutscher Partnerinstitutionen und Landesverbände konzeptionell und strukturell neu organisiert“ (Wolgast, 1996, S. 81).

Die öffentliche Verantwortung und die aktive Beteiligung der Lernenden an der Weiterbildung nahmen ab. Stattdessen bestimmten nun mehr die Prinzipien der Marktwirtschaft (Nachfrage und Möglichkeiten der Finanzierung) das Bildungsangebot in der allgemeinen und beruflichen Weiterbildung, welches sich an „den schnell wechselnden Anforderungen im beruflichen und gesellschaftlichen Leben“ (Wolgast, 1996, S. 82) orientierte.

Die Erwachsenenbildung diversierte sich im Verlauf der folgenden Jahre immer weiter und teilte sich in die verschiedensten Formen auf. Sie war nicht mehr in der Obhut von Volkshochschulen, Kirche, Parteien und Gewerkschaft allein. Private Bildungsanbieter begannen (in der BRD schon in den 80er Jahren) vermehrt Mitarbeiter aus Unternehmen fachlich zu schulen und zu



qualifizieren und eroberten mit den Subventionshilfen des vereinigten Deutschlands die neuen Bundesländer. Während in den alten Bundesländern in den Betrieben auf das entstandene Selbstbewusstsein einer politisch-emanzipatorisch gebildeten Arbeitnehmerschaft durch Beteiligungs- und Mitbestimmungskonzepte reagiert wurde, war der Glaube an die Stärke einer hierarchischen und zentralistischen Führung in der alten DDR gerade zerbrochen. In dieser Situation war es naheliegend, sich (mangels eigener Alternativen) den Vorstellungen und Entwicklungen der Bundesrepublik anzuschließen.

So entstand hien wie drüben ein Bedarf nach Schulung von Führungskräften, die nicht mehr nur Kraft fachlicher Kompetenz und hierarchischer Autorität, sondern auf Grund von sozialer Akzeptanz ihre Mitarbeiter leiten sollten. Dieses veränderte Anforderungsprofil an Führungskräfte aller Entscheidungsebenen stimulierte den Weiterbildungsmarkt und ließ eine Heerschar von Bildungsanbietern entstehen. Dieser Markt bezog bald alle Mitarbeiter mit ein. Weiterbildung von Erwachsenen wurde in den Organisationen zu einer Spezialdisziplin der Personalabteilungen und mündete im Berufsbild der Personalentwickler, die selbstbewusst das Postulat des „Lebenslangen Lernens“ propagierten (vgl. Knowles et al., 2007, S. 14). Im Zuge dieser Weiterbildungseuphorie entwickelte sich ein immer größerer Bedarf an neuen Angeboten, die den Weiterbildungsbedarf befriedigen sollten. Neben den fachlichen waren es vor allem die überfachlichen Konzepte, die Mitarbeiter und Führungskräfte fit machen sollten, für die massiven Veränderungen, mit denen sie sich in den Organisationen konfrontiert sahen. Ob die Konzeptionen tatsächlich die gewünschten und erhofften Verbesserungen von Fähigkeiten und Fertigkeiten einlösen konnten, wurde zunehmend strittig diskutiert. Weiterbildung sollte nicht um seiner selbst Willen angeboten werden, sondern weil sich die Unternehmensführungen von den Schulungen ein besseres Leistungsvermögen ihrer Mitarbeiter erwarteten.

Die Pädagogik hat sich lange dagegen gewehrt, Lernerfolge, die auf der Verhaltensebene liegen, in Zahlen und in ökonomischer Verwertbarkeit messen zu lassen. Sie hat zudem die Machbarkeit dieser Ableitungen

bestritten. Das hat sie in den Unternehmen von Seiten der Controller angreifbar gemacht, deren Streben es ist, Leistungen in Ziffern zu bemessen und zu bewerten. Nachdem zaghafte Versuche des Performance-Managements (vgl. Kellner, 2001), nämlich Messgrößen für Verhaltensänderungen zu definieren und Rückbezüglichkeiten zum Erfolg vorheriger Schulungen herzuleiten, mehr ökonomischen Aufwand erzeugten, als wirtschaftlichen Nutzen, sind diese Überlegungen wieder zurückgedrängt worden. Die aktuelle Diskussion über die „Weiterbildungslücke“ (vgl. Gris, 2008) hält indes noch an und tangiert eine zentrale Thematik dieser Arbeit: wie nämlich Schulungsmaßnahmen, Lernen und (nachhaltiges) Anwenden des Gelernten mehr als nur zueinander in Beziehung stehen.

## **5.2 Grundzüge der allgemeinen Erwachsenenbildung**

Die Kernsituation didaktischen Handelns in der Erwachsenenbildung eröffnet den Zugang zu einer Begründung der Erwachsenenpädagogik als einer Handlungswissenschaft. Arnold (2001) versteht eine Handlungswissenschaft dabei als eine Wissenschaft, die ihre Fragen und Gegenstände aus dem Handeln in der Praxis gewinnt, und deren Ergebnisse darauf zielen, dieses praktische Handeln selbst zu verbessern.

### **5.2.1 Begriff des Handelns**

Kaiser und Kaiser unterscheiden Handeln und Verhalten. Während Verhalten die artspezifische Reaktion auf einen Reiz darstellt, geht einem Handeln immer eine individuelle und neue Prüfung von Gegebenheiten und Problemstellungen voraus (vgl. Kaiser und Kaiser, 1993). Der Mensch verhält sich also nicht, er handelt. Mit dem Begriff des Handelns ist dabei die Art und Weise angesprochen, in der sich der Mensch mit der Natur, dem Mitmenschen und mit sich selbst auseinandersetzt. Spezifischer umfasst das drei Aspekte:

- 1) Handeln findet vorstellungsgelenkt statt. Wissen, Einstellungen, Erwartungen sind dem Menschen von Denken und Sprache verfügbar. Denken umfasst dabei verschiedene Vorgänge, nämlich die des Vergleichens,

des Verbindens, des Abstrahierens, des Subsummierens und des Schließens. So wird Wissen erworben, Einstellungen herausgebildet und Erwartungen umrissen. Sprache stellt dabei das Medium dar, in dem sich Denken vollzieht und Denkinhalte aufbewahrt und weiter gegeben werden.

2) Handeln bedeutet weiter in die Welt gestaltend einzugreifen. Dies ist im tatsächlichen Sinne des Greifens gemeint, dem direkten Handeln in die natürliche, physische Umgebung. Solches Handeln findet sich auch wieder im handlungsorientierten Lernen.

3) Ferner bedeutet Handeln einen Umgang mit natürlicher, sozialer und subjektiver Wirklichkeit (vgl. Kaiser et al., 1993).

Zusammenfassend folgt daraus, das Handeln ein Gestalten von Wirklichkeit nach Vorstellungen ist.

Für ein tieferes Verstehen dieser Definition lohnt sich ein weiterer Blick auf den Zusammenhang von Handeln und Gestalten. Gestalten verweist dabei auf ein aktives Moment und Handeln erfordert den Willen, aktiv zu werden. Es erfordert somit Entschlussfähigkeit und Willenskraft; beides ist unmittelbar zu koppeln mit der Autonomie und Selbstbestimmung des Menschen. Ähnlich äußern sich auch Amesberger und Schörghuber, die den Begriff der „Intentionalität“ in der Handlungstheorie als das Moment der Selbstbestimmung definieren (Amesberger und Schörghuber, 1999, S. 118ff.). Bereits hier scheint ein Verständnis durch, dass den Menschen in einer reflexiv-interaktiven Selbstbestimmtheit sieht. In Bezug auf ein berufliches Lernen, das von ökonomischen Sachzusammenhängen maßgeblich mit beeinflusst wird, bedeutet das zu prüfen, in wieweit der Lerner in seinem grundsätzlich autarken Verhalten beeinträchtigt wird.

Komplex stellt sich die erwachsenenpädagogische Praxis auch deshalb dar, weil die Erwachsenenbildung sich keineswegs nur als pädagogische Praxis etabliert hat. Insbesondere im Bereich der betrieblichen Bildung gibt es enge Beziehung zwischen der Planung, Gestaltung und Förderung von Erwachsenen einerseits und der systematischen Personalentwicklung als Unternehmensstrategie andererseits. In diesem beruflichen Handlungsfeld

treffen daher pädagogische Konzepte auf betriebswirtschaftlich ausgelegtes Nutzendenken.

Soll der Hintergrund einer Definition, die auf den Terminus „Wirklichkeit“ abhebt erhellt werden, bedarf es dessen Abgrenzung und Spezifikation. Wirklichkeit in diesem Sinne soll den Handlungsbereich des Menschen bezeichnen. Aufgeteilt in einzelne Lebensbereiche, stellt der Handlungsbereich Felder dar, in denen der Mensch spezifische Aufgaben erfüllt. Ein berufliches Handlungsfeld gruppiert sich dabei um die Aufgabe, Passgenauigkeiten zu erwerben oder zu erhalten, die in beruflichen Kontexten nützlich sind, entlohnt werden und damit der Sicherung der Existenz dienen.

Folgt man weiter der genannten Definition, bleibt der Begriff der „Vorstellung“ fest zu halten. Um zu handeln, benötigt der Mensch Vorstellungen oder Wissen. Dies entsteht in den vorgenannten Denkmustern und findet sich wieder in Wissensstrukturen, die es ermöglichen, Wissen in Beziehung zu setzen und Bedeutungen (Deutungsschemata) und Bewertungen daraus abzuleiten.

Um Handeln zu können, reichen Vorstellungen, Handlungsbereiche und Selbstbestimmung nicht aus. Vielmehr werden soziale, selbstbezügliche und methodische Kompetenzen benötigt, um Absichten zu Handlungen zu transformieren.

### **5.2.2 Gesellschaftliche Situation**

Erwachsenenbildung ist eng verbunden mit gesellschaftlichen Prozessen, die von der Individualisierung der Menschen gekennzeichnet sind. Gleichzeitig beeinflusst die Erwachsenenbildung ihrerseits auch die gesellschaftlichen Prozesse.

Ulrich Beck (2006) beschreibt unsere Gesellschaft im Ausgang des 20. Jahrhunderts als eine Individualisierungsgesellschaft. Aufgrund der Individualisierung in unserer Gesellschaft wird es immer wichtiger, für den einzelnen Menschen herauszufinden, was für ihn in der jeweiligen Situation wichtig erscheint. Werte werden nicht mehr automatisch aufgrund von gesellschaftlichen Prozessen tradiert. Menschen benötigen einen Rahmen für

das, was sie erleben und wie sie sich verhalten. Sie benötigen eine Orientierung. Wenn diese Orientierung durch das Brüchigwerden lebensweltlicher Kategorien wie Klasse und Stand, Geschlechterrollen, Familie und Nachbarschaft jedoch nicht mehr gegeben ist, suchen Menschen nach Möglichkeiten, diese Orientierung für sich selbst herauszufinden.

Zudem hat sich die ökonomische Situation in der Bundesrepublik Deutschland seit dem Beginn der Wirtschaftskrise 2008 stark verändert. Menschen fürchten den Verlust ihrer Arbeit und damit den finanziellen und sozialen Abstieg.

### **5.2.3 Bildung – eine mögliche Antwort zur Orientierung**

Wenn Menschen in der Individualisierungsgesellschaft auf der Suche nach Orientierungen sind, könnte die Diskussion um die Bildung eine Antwort darauf sein. Von Hentig, der in den 60er Jahren dafür plädierte für einige Zeit auf die Benutzung des Wortes Bildung zu verzichten, weil er glaubte, dass der Begriff aufgrund seiner Belastung durch die „verknöcherte Praxis der bürgerlichen Kultur“ nicht zu retten sei, kehrt heute zu Begriff und Theorie der Bildung zurück. Bildung sei ein „drängendes Anliegen denn Bildung, nicht Wissenschaft, Information, Kommunikationsgesellschaft [...]“ sei die Antwort auf unsere Orientierungslosigkeit (Elflein, 2000, S. 49).

Die Frage stellt sich, wohin Personal denn entwickelt werden soll. Wofür sind Maßnahmen der Personalentwicklung geeignet? Was wollen diejenigen, die sich damit beschäftigen, erreichen?

Siebert beschreibt Bildung als die „zentrale pädagogische Kategorie der Aufklärungsphilosophie“ (Siebert, 1992, S. 15).

Wenn die Erwachsenenbildung als eine Folge der Aufklärung betrachtet werden soll, dann gehört die Bildungsidee sicherlich zu ihrem theoretischen Fundament.

„Bildung beinhaltet eine gesellschaftstheoretische und eine anthropologische Dimension, sie verweist auf die Utopie einer demokratischen, gerechten Gesellschaft und auf ein humanistisches Konzept vielseitiger Persönlichkeitsentfaltung und vernünftiger Selbstbestimmung“ (Siebert, 1992, S. 15).

Bildung soll hier nicht verstanden werden als ein Produkt, sondern vielmehr als eine Einstellung, eine lebenslange Anstrengung, eben eine ständige

Suchbewegung. Zur Bildung gehört Wissen, das Verstehen ermöglicht. Verstehen unterscheidet Siebert in drei Bereiche:

- als Selbstverständnis (= Reflexivität),
- als Fremdverstehen (= soziale Kompetenz) und
- als Weltverständnis (= fachliche Qualifikation).

Dieses Verstehen wird handlungsrelevant in dem Sinne, dass aus dem richtig Erkannten vernünftiges Handeln resultiert. Eine solche substantielle Rationalität ist nicht nur eine Leistung des Intellekts, sondern auch des Fühlens und Wollens, der ethischen Verantwortung. Bildung sei somit ein Dreischritt: Wissen – Einsicht – Handeln, wobei Siebert hier eine systematische, nicht unbedingt eine chronologische Abfolge sieht (vgl. Siebert, 1992).

Vielleicht erscheint der vielerorts zitierte Versuch des Deutschen Ausschusses für Erziehungs- und Bildungswesen von 1960 auch heute noch Bedeutung zu haben, wenn es dort heißt:

„Gebildet im Sinne der Erwachsenenbildung wird jeder, der in der ständigen Bemühung lebt, sich selbst, die Gesellschaft und die Welt zu verstehen und diesem Verständnis gemäß zu handeln“ (Siebert, 1992, S. 17).

Klafki versteht Bildung als einen selbsttätig erarbeiteten und personal verantworteten Zusammenhang dreier Grundfähigkeiten:

- als Fähigkeit zur Selbstbestimmung jedes einzelnen über seine individuellen Lebensbeziehungen und Sinndeutungen zwischenmenschlicher, beruflicher und ethischer Art
- als Mitbestimmungsfähigkeit, insofern jeder Anspruch, Möglichkeit und Verantwortung für die Gestaltung unserer gemeinsamen kulturellen, gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse hat
- als Solidaritätsfähigkeit (vgl. Klafki, 1994)

#### **5.2.4 Bildung – ein lebenslanger Prozess**

Menschen haben seit Jahrhunderten große Anstrengungen für die Individuation der menschlichen Persönlichkeit aufgebracht. Ausgehend von

einer gesellschaftlichen Situation, der Individualisierungsgesellschaft, erscheint der häufig in der Diskussion gewesene Bildungsbegriff eine Renaissance zu erfahren – mit Recht. Freiheit war, ist und wird im menschlichen Leben das Ziel sein, das Menschen verfolgen und dafür die zur Verfügung stehenden Ressourcen einsetzen werden. Wissen um die Dinge, letztlich Bildung, ermöglicht die Fortsetzung individueller Lebenskonzeptionen und -entwürfe.

Werden diese Bildungsprozesse wahrgenommen, können Veränderungen und innere Prozesse einsetzen und sich in nach außen gerichtetem Verhalten manifestieren.

Bildung ist also zunächst ein lebenslanger Prozess, der neue Erlebnisse durch Reflexion zu neuen Erfahrungen werden lässt und diese in vorhandene Erfahrungen zu integrieren ermöglichen kann.

Bildungsprozesse erfolgen aber auch dadurch, dass getrennte Erfahrungen miteinander verknüpft und so neue Perspektiven ermöglicht werden.

### **5.2.5 Wissen und Kompetenzen**

Wissen im Verständnis von umfangreichen Kenntnissen erfährt zunehmend eine neue Bedeutung. Zukünftig wird es neben der Aneignung von Wissen insbesondere darum gehen, Wissen ins Unternehmen so zu transformieren, dass Ergebnisse und Lösungen für die wichtigen Problemstellungen schnellstmöglich generiert werden. Damit entsteht eine neue, zentrale Herausforderung an Weiterbildung. Wissen wird überführt in ein Kompetenzmodell. Kellner (2001, S. 2) definiert Kompetenz als eine Summe von „Können, Wissen und Wollen“ – also Fertigkeiten, Kenntnisse und Einstellungen.

Die Herausforderung wird es sein, Wissensstrukturen aktiv aufzubauen (vgl. Krapp und Weidenmann, 2001). Wissen wird in Situationen nicht einfach aktiviert, sondern bezogen auf die jeweilige Konstellation „re-konstruiert“. In dieser Rekonstruktion von Wissen in einer neuen Situation steckt wiederum ein Anpassungs- und Lernprozess. Die kognitiven Strukturen befinden sich in einem ständigen Wandel. Da frühere Erfahrungen oder Wissensstrukturen

immer wieder aktiviert werden, um neue Probleme oder Situationen zu interpretieren und zu verstehen, gehen sie in den Konstruktionsprozess ein und beeinflussen das weitere Handeln.

Eine besondere Rolle kommt in der neueren Forschung der emotionalen Kompetenz zu. Ulich beschreibt zehn Kategorien von Gefühlserleben, die ein klareres Verständnis für eine Bestimmung von emotionaler Kompetenz liefern können:

- Leiblich-seelische Zuständigkeit steht im Zentrum des Bewusstseins
- Grundlage dieses Zustandsbewusstseins ist die Selbstbetroffenheit
- Spontanes, anstrengungsloses Erscheinen von Gefühlen
- Person erfährt sich eher passiv
- Gefühlserleben oft mit innerer Erregung oder Aufregung verbunden
- Aktuelles Gefühl ist immer einmalig und unverwechselbar
- Emotionen geben dem Bewusstsein Kontinuität
- Funktion von Emotionen besteht darin, dass sie erlebt werden
- Ausdruck von Verstehen von Emotionen läuft über nicht-verbale Kommunikationskanäle
- Verwobenheit in zwischenmenschliche Beziehungen sehr stark ausgeprägt (Ulich, 1995, S. 33ff).

Von besonderer Bedeutung für handlungsorientiertes Lernen ist das erste Merkmal. In ihm wird deutlich, dass Lernen kein rein kognitiver Vorgang ist, sondern über die Emotion wirksam unterstützt werden kann. Erst über die leiblich-seelische Zuständigkeit hätten Lernimpulse einen Zugang zum emotionalen Kompetenzzentrum. Ulich (2005) geht jedoch weiter: paart sich leiblich-seelische Zuständigkeit mit Selbstbetroffenheit entsteht einzig die Möglichkeit, Gefühle und Einstellungen zu verändern und zu transformieren, da eine kognitive Überzeugungskraft für tiefe Veränderungen bei erwachsenen Lernern nicht ausreicht.

Diese Aussagen stützen den handlungsorientierten Lernansatz und machen seine Notwendigkeit geradezu zwangsläufig. Speziell in der beruflichen Weiterbildung (Kap. 5.4), in der die temporären Kontakte zwischen Lehrenden



und Lernern nur kurzzeitig sind und in längeren Intervallen stattfinden, generieren oberflächliche und die Selbstbetroffenheit der Lerner nicht erreichende Lehr-/Lernsituationen kaum oder kein Veränderungspotenzial. Diese Beharrung in den eigenen Handlungs- und Verhaltensmustern können mittels sportlich handlungs-orientierten Lehr-/Lernsettings überwunden werden, da sie die emotionale Betroffenheit herausfordern und damit diese Muster pertubieren können.

Handlungskompetenz besteht aus der Fähigkeit, in immer wieder neuen, nie genau vorhersehbaren Lebenssituationen, Lernprozesse der beteiligten Menschen zielorientiert, selbständig und unter Berücksichtigung der institutionellen Rahmenbedingungen zu organisieren (vgl. Jank und Meyer, 1995). Es ist ein Ziel der Erwachsenenbildung, aus den Kompetenzfeldern der fachlichen, methodischen, sozialen und emotionalen Kompetenz die Lerner zu befähigen, diese Kompetenzen in konkrete Handlungskompetenz zu überführen.

Damit ist eine zentrale Forderung an die Erwachsenenbildung angemahnt, Weiterbildung nicht zum Selbstzweck zu machen, sondern sie zunehmend als einen ökonomischen Faktor für die Unternehmen in Deutschland zu begreifen. Die Diskussion um das Humankapital zeigt eindringlich, wie wichtig Mitarbeiter und deren Wissen in einem Land sind, dass mangels Rohstoffen von seinen Ideen und seinen (technischen) Entwicklungen abhängig ist. Nur ein attraktiver Wirtschaftsstandort und ein attraktives Unternehmen können wichtige Mitarbeiter an sich binden und damit mittel- und langfristig existieren. Erwachsenenbildung gerät daher zu einem Bindemittel für Mitarbeiter und wird zur Grundlage für optimierte, effiziente Abläufe in den Betrieben. Angesichts des demografischen Wandels entsteht ein zusätzlicher Druck, Mitarbeiter ständig fortzubilden, da der Kampf um die junge Generation für viele Unternehmen nicht zu führen ist.

### **5.2.6 Vorüberlegungen zu einer didaktischen Betrachtung**

Wenn die Erwachsenenbildung nicht zu einem Konglomerat methodischer Variationen werden soll, sondern der Transfer und die Nachhaltigkeit für die

beteiligten Menschen im Vordergrund stehen sollen, werden Maßstäbe und Kriterien auf allen didaktischen Ebenen benötigt.

### **5.2.6.1 Methodik und Didaktik**

Sehr häufig werden die Methodik und die Didaktik in engem Zusammenhang genannt. Dem liegt zumeist das Verständnis zu Grunde, dass die Didaktik die Frage nach dem Was (= Inhaltsfrage) beantwortet und die Methodik nach dem Wie (= Vermittlungsfrage). Ein solches Verständnis greift jedoch zu kurz. Das didaktische Handeln ist speziell in der Erwachsenenbildung weit vielfältiger.

Bereits Mitte der 70er Jahre haben Haller und Flechsig die verschiedenen Handlungsebenen einer Didaktik entwickelt (vgl. Amthor, 2003), wie sie näher in Kap. 5.1. vorgestellt wurden. Siebert hat den Versuch unternommen, diese didaktische Stufung auf die Erwachsenenbildung zu übertragen. Auch wenn die Perspektive stark aus dem Bereich der Volkshochschulen kommt, so sind doch Analogien auf die privaten Anbieter und Institute durchaus herstellbar. So führt Siebert die impliziten didaktischen Entscheidungen der Bildungs-, Sozial- und Wirtschaftspolitik an, das Selbst- und Aufgabenverständnis von Einrichtungen und Verbänden der Erwachsenenbildung, die Programmplanung, die Planung einzelner Lernbereiche und schließlich die Vorbereitung, Durchführung und Auswertung einzelner Bildungsmaßnahmen (vgl. Siebert, 1991). Diese Verknüpfungen lassen erahnen, warum sich die pädagogische Forschung immer mehr für die Wechselwirkungen und Rückbezüglichkeiten der Einflussfaktoren interessierte.

Didaktisches Handeln ist die bewusste, intentionale Planung, Realisierung und Kontrolle von Bildungsmaßnahmen (vgl. Siebert, 1991). Damit werden die „D“-Ebene (Seminarplanung), also die Auswahl des Curriculums und dessen angemessener Einsatz von Lernmaterialien sowie die „E“-Ebene (Lehr-/Lernsituation) beleuchtet, also die mikrodidaktische Feinplanung (vgl. Amthor, 2003).

Viele Einflussfaktoren sind dabei zu betrachten. Wichtige Fragen sind zu klären, unter anderem die Frage nach dem *Wozu*, also der Frage nach dem

Ziel, ebenso die Fragen nach dem *Wer*, also das Verhältnis zwischen Teilnehmer und Moderator/Trainer und das Verhältnis der Teilnehmer untereinander.

Die Didaktik hat also die Aufgabe, viele Einflussfaktoren zu berücksichtigen und Fragen zu klären

- Wer (Teilnehmer)
- Was (Inhalt)
- Wann (Zeitpunkt = Rahmenbedingungen)
- mit wem (Trainer aber auch Beziehung Trainer – Teilnehmer)
- wo (Ort = gesellschaftlicher Kontext und Rahmenbedingungen )
- wie und womit (Methoden/Medien)
- warum und wozu (Zielorientierung und Begründungszusammenhang)

lernen soll.

Eine Darreichung von Lerninhalten setzt folglich stark auf die Differenzierung des einzelnen Lernalters, seiner Motivlagen und Lernwege, seiner Beziehungs- und Anknüpfungspunkte. Dabei gilt es Methoden zu identifizieren, die es dem Erwachsenen möglich machen, den Zugang zum Lerninhalt für attraktiv zu halten, um seine Motivation für das Selbstlernen zu wecken. Was die Motivationsforschung angeht, so beklagt Siebert allerdings, dass sie für die Weiterbildung wenig ergiebig sei, da sie sich bezüglich der Programme durch Inhaltsneutralität auszeichnet habe (vgl. Siebert, 1991), also nicht emotionalisiere.

Felder und Silverman haben ein Modell entwickelt, wie die Passung von Lerncharakteristik und Lehrmethode zu einem verbesserten Lernerfolg ver helfe (vgl. Micheli, 2006). Dabei identifizierten sie Charakteristika von Lernern. Bereits der Begriff „Charakteristik“ zeigt hierbei jedoch eine Problematik auf. Er erzeugt die Vorstellung, ein Mensch sei auf eine bestimmte Art und Weise in der Aufnahme von Wissen fixiert und damit sein Verhalten und sein Lernen einer Matrix zuortbar, starr und jederzeit vorhersehbar. Felder und Silverman räumen ein, dass situativ die bevorzugten

Lernkanäle von Erwachsenen wechseln können, sodass die Systematik eher einem Modellcharakter bekommt, dessen Relevanz fraglich bleibt. Zudem lässt sie jede Anbindung an eine ganzheitliche Betrachtung von Lernprozessen vermissen.

### **5.2.6.2 Konzeptionelle Planung auf Grund einer Hypothese**

Lehrende haben Seminare oft selbst aus der Teilnehmerperspektive erlebt. Sie haben dadurch einerseits genaue Vorstellungen, was in der Veranstaltung erfolgen soll und was nicht erfolgen soll. Andererseits sind in solchen frühen Stadien die Vorstellungen, wie die didaktische Umsetzung stattfinden soll, noch nicht automatisiert. Es wird folglich ein Konzept zu erstellen sein, das in sich schlüssig ist, jedoch für den jeweiligen Prozess flexibel angelegt sein sollte.

Die Grundlage für eine praktische Durchführung ist zunächst eine theoretische Konstruktion. Was sollten sie alles im Vorfeld berücksichtigen, was ist hilfreich und unterstützend, damit die Veranstaltung beginnen kann?

Obwohl Veranstaltungen in der Durchführung oft anders verlaufen als geplant, erscheint eine umfassende Vorbereitung sinnvoll und unterstützend, um in dem Prozess selbst flexibel und reflexiv sein zu können. Erst aus einer Position der Sicherheit ist Reflexion und dissoziative Außensicht möglich.

### **5.2.7 Persönlichkeitsentwicklung**

Hurrelmann unterscheidet zwischen vier theoretischen Konzepten der Persönlichkeitsentwicklung;

- Im mechanischen Modell werden das Verhalten und die Veränderungen des Menschen primär als Reaktionen auf Umweltbedingungen gedeutet. Gesellschaftliche Bedingungen führen zu Anpassung an die geltenden Normen, Werte und Rollenanforderungen.
- Im organismischen Modell wird menschliche Entwicklung mit endogenen Faktoren erklärt, d. h., dass Entwicklung ein biologisch bedingter, natürlicher Prozess ist, der nach allgemeingültigen Regeln verläuft.

- Im systemischen Modell durchdringen sich Person, Umwelt etc. als dynamische Systeme wechselseitig.
- Im reflexiv-interaktiven Modell setzt sich der Mensch produktiv mit seiner Umwelt auseinander, und bestimmt selbstverantwortlich über seine Ziele und Handlungen (Hurrelmann, 1993, S. 157ff.).

Folgt man den Erkenntnissen von Brim und Wheeler so existieren Schichten des Lernsystems, die sich jedoch durch unterschiedliche Plastizität der Formbarkeit bei Erwachsenen auszeichnen. Danach sind Erwachsene zwar in der Lage, neues Wissen und neue Fertigkeiten zu erwerben, jedoch nur in Ausnahmefällen bestehende Werte und Motive zu verändern. Vor allem die Emotionalität und das Lebensgefühl bleiben widerstandsfähig gegen Einflüsse, während Handlungspläne und Einstellungen sich als weniger resistent erweisen (vgl. Brim und Wheeler, 1974). Diese grundlegenden Ergebnisse haben im Wesentlichen bis in den heutigen Tag Bestand.

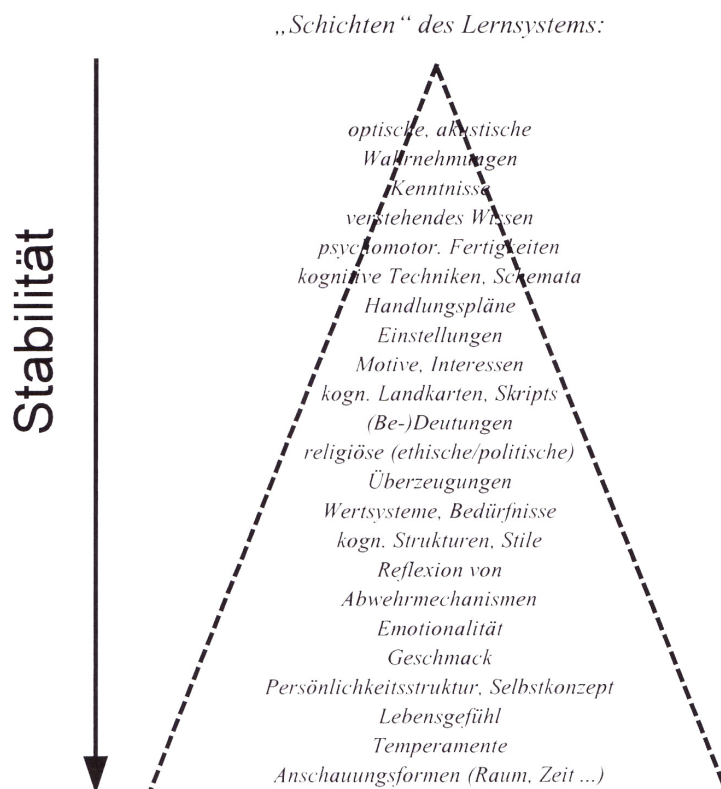


Abb. 2: Schichten des Lernsystems (Siebert, 1997, S. 31).

Siebert (1997, S. 33) stellt fest, dass Erwachsene „[...] ein psychodynamisches Bedürfnis nach Stabilität und Kontinuität“ haben. Mader (1990) verweist darauf, dass bei den meisten Erwachsenen das Wertesystem mit dem 40. Lebensjahr ausgebildet sei und sich bereits ab dem 30. Lebensjahr in seinem Kulminationspunkt befinde.

Als Erklärungsmodell für solche Prozesse mag die Kontinuitätsthese von Lehr dienen. Für sie ist klar, dass erst eine gewisse Konstanz dem Erwachsenen Orientierung, Sicherheit und Identität ermöglichen. Sie unterscheidet weiter zwischen innerer und äußerer Kontinuität:

- die innere Kontinuität bezieht sich auf psychische Einstellungen, Werte, Affekte, Motive;
- die äußere Kontinuität bezieht sich auf die Lebensverhältnisse, die Umwelt, die sozialen Bedingungen, die gesellschaftlichen Strukturen (Lehr, 1991, S. 62).

Spitzer (2007, S. 278) weist aus neurobiologischer Sicht darauf hin, dass diese Altersgruppe langsamer lernt als Kinder und das Gehirn als ein System zu verstehen sei, „[...] das allgemeine Strukturen der Umgebung aus einer begrenzten Menge an Daten schätzt, d. h. aufgrund einer mehr oder weniger großen empirischen Basis vorhersagt“. Die größere Menge solcher Daten (synaptische Verknüpfungen im Gehirn) bei Erwachsenen führt zur Verstärkung allgemeiner Strukturen und verlangsamt den Lernvorgang. Ayan (2009) unterscheidet demzufolge drei Lebensabschnitte: Kindheit und Jugend (bis 20 Jahre), mittlere Erwachsenenzeit (bis 60 Jahre) und Alter.

Die Entdeckungen der Neurobiologie sind dabei sicher noch nicht ausgeschöpft. Sie können vielleicht Antworten auf Fragen liefern, die sich um die Entwicklung der Persönlichkeit ranken.

Es scheint lohnenswert diese Anstrengungen fortzusetzen, um herauszufinden, wie trotz aller Komplexität pädagogisches Handeln Sinn macht.

### **5.3 Systemische Betrachtungen zur Methodik und Didaktik**

Vieles spricht dafür, dass unter dem Einfluss von Maturana u.a. ein Paradigmenwechsel von mechanischen und organismischen Modellen zu systemischen und reflexiven Modellen stattgefunden hat. Der systemische Konstruktivismus hat den Blick dafür geschärft, dass wesentliche Änderungen und Lernprozesse autopoietisch und strukturabhängig sind, d. h., dass unsere eigene psychische Struktur unser Wahrnehmen und Erkennen beeinflusst. Zugespißt gesagt: Erfahrung resultiert aus Vorerfahrung und Wissen entsteht aus Vorwissen (vgl. Stern, 2006). In gleicher Weise äußern sich Heisig und Savoy-Deermann. Sie bezeichnen das Erkennen einer Handlungssituation auch immer als ein Wiedererkennen und verweisen auf den Echo-Effekt des eigenen Inneren in der sozialen Umgebung (vgl. Heisig und Savoy-Deermann, 2001).

Für Lernkonzeptionen bedeutet das, dass (erwachsene) Lerner zunächst nicht vorhersehbar belehrt, aufgeklärt oder verändert werden können (vgl. Herrmann, 2008). Erst wenn das autopoietische System irritiert wird, können Prozesse des Nachdenkens, Zweifelns und Suchens beginnen, die neue Überzeugungen, Einsichten und Veränderungen hervorrufen können. Solche Irritationen (Perturbationen) nennt Siebert (1997) Impulse und definiert Bildungsangebote folglich als „Impulssysteme“. Im Sinne einer konsequenten Verfolgung des autopoietischen Ansatzes bleibt jedoch die Verarbeitung dieser Impulse in der Entscheidung und Autonomie des erwachsenen Lerners selbst. Erwachsenenbildung kann also Veränderungsprozesse bewirken, jedoch nicht planbar oder sicher prognostizierbar, da der Mensch über eine eigene, unverwechselbare Identität verfügt und die Informationsverarbeitung und Bedeutungsgebung hinsichtlich einer Zielerreichung höchst störanfällig ist (vgl. Herrmann, 2008). An dieser Stelle treffen sich das systemische und das reflexive Modell. Diesen ersten Hinweisen zur systemisch-konstruktivistischen Sicht des Lernens und der Erwachsenenbildung wird im weiteren Verlauf der Arbeit weiter nachgespürt.

Weit vor Siebert, der 1991 darauf hingewiesen hat, dass eine systemtheoretische Betrachtung der Erwachsenenbildung der Vorstellung eines offenen Systems gerecht würde, stellte bereits Flechsig 1983 fest, dass im Laufe der Arbeit am Göttinger Katalog Didaktischer Modelle (GKDM) die Erkenntnis reifte, dass die Wechselbeziehungen des GKDM zu seiner Umwelt ein offenes System ausweisen, dass sich unter dem Aspekt des Systemcharakters interpretieren ließe (vgl. Flechsig, 1983). Die Identifikation relevanter Kategorien (Steuerungsinstanz im Verhältnis zum Prinzip der Selbsttätigkeit, Umweltbezug im Verhältnis zum Prinzip der Lebensnähe, Persönlichkeitsbezug im Verhältnis zum Prinzip der Entwicklungsgemäßheit, Durchschaubarkeit im Verhältnis zum Prinzip der Anschaulichkeit, Rückmeldung im Verhältnis zum Prinzip der Wirksamkeit) für die Erfassung und Zuordnung bestimmter didaktischer Modelle verdeutlicht, wie ein Ringen darum begann, der Komplexität noch einen Rahmen zu geben (vgl. Flechsig, 1983).

### **5.3.1 Didaktische Überlegungen der Systemtheoretiker**

Die Programmplanung der Erwachsenenbildung ist vielen Umwelteinflüssen und Wechselwirkungen ausgesetzt. Unterschiedliche Interessen nehmen Einfluss auf didaktische Vorüberlegungen, sodass die einzelnen Determinanten kaum eindeutig voneinander zu separieren scheinen. Siebert mahnte an, dass der systemtheoretische Ansatz, wolle er denn die Vermittlungsdidaktik ablösen, durch eine didaktische Theorie der Programmplanung oder einer Bildungstheorie zu ergänzen sei (vgl. Siebert, 1991).

Dieser Forderung sind in den beiden letzten Jahrzehnten viele Pädagogen gefolgt, nicht zuletzt Siebert selbst. So hält er heute die Trennung von Methodik und Didaktik in das „Wie und Was“ für wenig ergiebig. Für ihn sind der Weg mit dem Inhalt und dem Ziel untrennbar verknüpft.

„Didaktik ist prinzipiell die Vermittlung zwischen der Sachlogik des Inhalts und der Psychologie des/der Lernenden. Zur Sachlogik gehört eine Kenntnis der Strukturen und



der Zusammenhänge der Thematik, zur Psychologie die Berücksichtigung der Lern- und Motivationsstrukturen der Adressat/innen“ (Siebert, 2006, S. 2).

Dass sich die Didaktik aus dem Bildungssystem löse und didaktisches Handeln nicht mehr vorrangig mit Unterricht, sondern mit Kontextgestaltung, Beratung, Bildungshilfe verknüpft sei, verweist auf eine Reinterpretation des Didaktikbegriffs Richtung autodidaktischen Lernens (vgl. Siebert, 2006). Die Komplexität oder Entgrenzung der Didaktik findet Widerhall in seinen Überlegungen zur Neuorientierung der Didaktik.

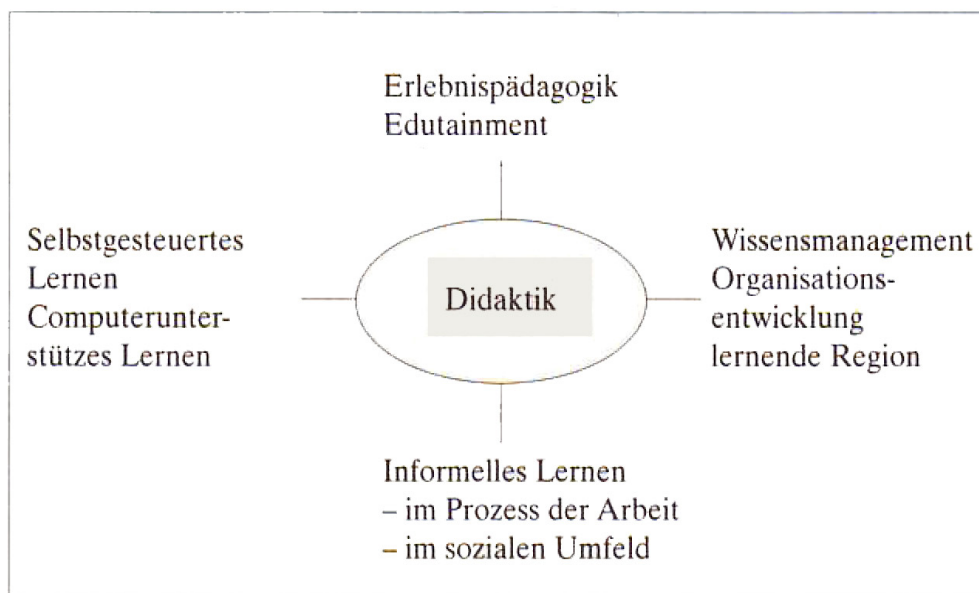


Abb. 3: Entgrenzung der Didaktik (Siebert, 2006, S. 12).

Für diese Arbeit von Bedeutung sind neben der Offenheit der Didaktik eine Orientierung in Richtung der systemischen Aneignungsdidaktik, sowie die Einbeziehung der Erlebnispädagogik in das Konzept. Letzteren Aspekt spezifiziert Arnold dahingehend, dass seines Erachtens die systemisch-konstruktivistische Betrachtung von Erziehung und Bildung deutlich an reformpädagogische Traditionen anknüpfe (Kap. 6.1), ohne deren Neuauflage zu sein. Während jene sich noch der Selbstbestimmungssillusion einer offenen Erziehung hingegen habe, führe die systemisch-konstruktivistische Didaktik die kognitionspsychologischen Einsichten fort, die die emergenten

Eigenschaften des Denkens, Fühlens und Handelns verbinde (vgl. Arnold, 2007).

Die Offenheit einer systemisch-konstruktivistischen Pädagogik und Didaktik wie sie Siebert postuliert, entspricht auch den Vorstellungen Arnolds. Dieser fokussiert zunächst auf das Innenleben des Subjekts. Der Lerner ist eine black box, in der die Erziehungsanstrengungen, Bildungsangebote und das Lernen selbst unvorhersehbar verlaufen. Darum seien auch alle pädagogischen Interventionen unverbindlich für den Lerner und in ihrer Nachhaltigkeit unbestimmt. Alle Lern- und Bildungserfolge seien somit unverfügbar, ihr Auftreten entspringe einer Komplexität, die sich jeder Zuweisung entzöge (vgl. Arnold, 2007).

In der systemisch-konstruktivistischen Denkwelt hat sich daher die Überzeugung breit gemacht, dass Interventionen im weitesten Sinne zwar stattfinden, ob sie aber vom Lerner wahrgenommen werden, was mit ihnen geschieht und ob sie im Sinne der Intention verarbeitet werden, ist unbestimmt. Daher findet sich die Erwachsenenbildung inmitten der Verantwortung für die Selbstorganisation lebender Systeme und deren Deutungsmuster wieder.

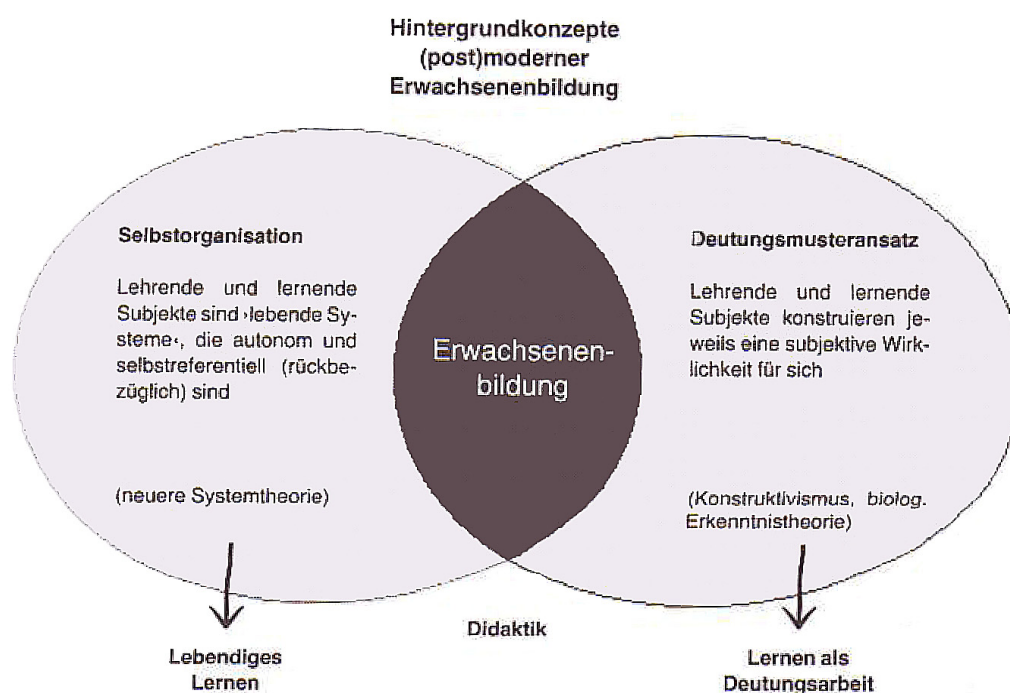


Abb. 4: Hintergrundkonzepte (postmoderner Erwachsenenbildung) (Arnold und Siebert, 2006, S. 7)

### 5.3.2 Autopoietische Systeme

Die aktuellen Erkenntnisse der Hirnforschung unterstützen diese Überzeugungen weitestgehend. Man kann im systemischen Sinne von einem autopoietischen Lernen sprechen, da sich Wahrnehmung und Informationsaneignung vor dem Hintergrund bereits gebildeter Emotions-, Verknüpfungs- und Handlungsmuster abzuspielen scheinen. Welche Schlüsse ein Lerner aus dem Lernangebot zieht, ist das Resultat seiner biologischen Selbstorganisation.

„Die Zentralstelle der biologischen Selbstorganisation des Menschen ist das Gehirn, das sowohl aus dem eigenen Körper als auch aus der Umwelt eingehende Signale registriert, abgleicht, bewertet und in teils unwillkürlichen, teils bewusst gesteuerten Abläufen in Verhalten umsetzt“ (Bauer, 2007, S. 156).

Neurobiologisch erklärt Hüther die Entstehung dieser Verarbeitungsmuster und -resultate von Informationen durch die neuronalen Verschaltungen von Zellen, die, je häufiger innerviert zu stärkeren Beziehungen führen und damit zu bevorzugten Daten- und Emotionsbahnen. Gezielte pädagogische Interventionen kommen entwicklungsgeschichtlich für diese Art der Musterbildung zu spät, da die Grundlagen schon frühkindlich sehr weitestgehend abgeschlossen sind (vgl. Hüther, 2006). Herrmann (2008) stellt daher fest, dass die Neurowissenschaft prinzipiell keine geschlossene, konkrete Unterrichtsdidaktik anbieten kann, sondern eine Optimierung des Lernens unter Berücksichtigung systemischer und neurobiologischer Erkenntnisse anstrebt.

Diese kann erreicht werden, wenn „[...] erstens die allgemeine Wachheit oder Vigilanz und zweitens die selektive Aufmerksamkeit auf einen bestimmten Ort, Aspekt oder Gegenstand der Wahrnehmung [...]“ gerichtet wird (Spitzer, 2007, S. 156). Dies gelte für Lehrende und Lerner gleichermaßen.

### 5.3.3 Ermöglichungsdidaktik

Der Unsicherheit innerer Logiken bei Lernern widmet sich die systemische Erwachsenenbildung. Sie möchte aus verschiedenen Blickwinkeln zur Reflexion anregen, wissend, dass selbst daraus keine gesicherte Wahrheit zu

schöpfen ist. Vielmehr spürt sie auf der Prozessebene den Impulsen nach, die aus der Interaktion von Lernern und Lehrenden entstehen. Systemische Pädagogik ist aus diesem Verständnis eine „Haltung des Umgangs mit Komplexität, eigenen Beobachtungsstandpunkten, Wirkungsunsicherheiten und Wirkungszuschreibungen [...]“ (Hüther, 2006, S. 32). Damit grenzt sich die Ermöglichungsdidaktik als bisher am weitestgehend beschriebenen systemisch-konstruktivistischen Ansatz von der Vermittlungs- oder Erzeugungsdidaktik ab. Arnold und Siebert haben diese beiden Ansätze gegenübergestellt:

Erzeugungsdidaktik		Ermöglichungsdidaktik	
Lehr-Lern-Prozess als lineares Geschehen zwischen dem Lehrenden bzw. dem Sachanspruch und dem Lernenden	Linearität	Zirkularität	Lehr-Lern-Prozess als interdependentes Geschehen, in welchem sich die Vorstrukturen und »Lernprojekte« der Lernenden artikulieren
Die Wirkungen des Unterrichts lassen sich in einer Vorher-nachher-Logik beurteilen und sogar »messen.«	Wirkungssicherheit	Wirkungsoffenheit	Die Wirkungen sind von einer Fülle nicht überschaubarer Variablen und von der Eigenlogik der Lerner abhängig und deshalb notwendig auch spezifisch.
Der Lehrende hat die Lernenden zu motivieren und zu den erwarteten Ergebnissen zu führen.	Führen	Selbsttätigkeit	Die Lernenden können prinzipiell nur selbst lernen, es gilt, ihre Motivation zu entdecken.
Qualität und Erfolg des Lehr-Lern-Geschehens sind vom Input des Lehrenden abhängig.	Inputsteuerung	Prozesssteuerung	Qualität und Erfolg des Lehr-Lern-Prozesses sind von der Eigenlogik der lernenden Systeme abhängig.
Lehren kann Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten vermitteln.	Vermitteln	Aneignen	Lehren kann lediglich anregende und komplex anschlussfähige Aneignungsmöglichkeiten zugänglich machen.
Wenn alle das Gleiche wollen (müssen), werden die Ergebnisse besser und vergleichbarer.	Standardisierung	Vielfalt	Wenn die Vielfalt der inneren Möglichkeiten der Lernenden zur Entfaltung gelangen kann, werden die Ergebnisse besser.

Abb. 5: Erzeugungsdidaktik vs. Ermöglichungsdidaktik (Arnold, 2007, S. 38).

Daraus entstehen Implikationen, nämlich, dass die didaktischen Anstrengungen auf die Selbstlernkompetenzen und Emotionen des Lerners abzielen und darauf, wie er aus den Informationsangeboten ein individuelles

Wissen formt und transferiert, welches für ihn einen Sinn ergibt. Über diesen Sinn gilt es schließlich sich zu verständigen, nicht im Diskurs über das Wissen selbst, sondern seine Relevanz im jeweiligen situativen Kontext. Wenn in diesem Verständnis Wissen als prozessuale Beurteilungs-, Entscheidungs- und Handlungskompetenz verstanden wird, die sich am Kompetenzaufbau und seiner Entwicklung des Einzelnen bemisst, dann immer auch in Bezug auf die Situationsbezogenheit (vgl. Arnold, 2007). Was in einer bestimmten Situation als eine angemessene Entscheidung erscheint, mag in einer anderen Situation in hohem Maße unangebracht sein.

Im Einzelnen spezifiziert sich die Ermöglichungsdidaktik durch folgende Faktoren:

Faktoren	Ermöglichungsdidaktik
Ziele	Anbahnung von Kompetenz zum selbst gesteuerten Lernen, zur Kooperation und zur Problemlösung
Inhalte	nicht per se relevant, sondern im Zusammenhang mit der Frage, welche Kompetenzen in der Auseinandersetzung mit ihnen entwickelt werden konnten
Medien	offen gestaltbare Medien (z. B. Metaplan)
Methoden	aktologische und lebendige Methoden bzw. Selbsterschließungsmethoden
wissenschaftstheoretische bzw. forschungsmethodische Position und Einflüsse	pädagogischer Konstruktivismus, Kompetenztheorie (Entwicklung domänenspezifischen Wissens sowie dessen Vermittlung mit Vorwissen, implizitem Wissen und Emotionswissen)

Abb. 6: Faktoren der Ermöglichungsdidaktik (Arnold, 2007, S. 45).

Der Stellenwert dieser Faktoren und seiner Merkmale wird im Anwendungsbeispiel (Kap. 7) aufgegriffen.

### 5.3.4 Kompetenzentwicklung

Die zentrale Bedeutung der Kompetenzen, ihrer Entstehung, Entwicklung, ihres Bemessens und fortführenden Bestandes im systemisch-

konstruktivistischen Ansatz hebt Siebert hervor. Nach Siebert (2007, S. 12) sind Kompetenzen

„[...] stabile, Handlungsrelevante Fähigkeiten, die im Lauf des Lebens in Bildungseinrichtungen, aber auch durch Erfahrungen und durch informelle, „implizite“ Lernprozesse erworben wurden“.

Kompetenzen sind demnach nicht die in der Schulzeit erworbenen und dort abgeprüften Wissensstände, sondern fokussieren eher auf personale und soziale Qualitäten. Die Diskussion um das Thema der Schlüsselqualifikationen hat letztlich kaum zu einem trennscharfen Verständnis von Art, Güte und Menge geeigneter Kernkompetenzen beigetragen. Erpenbeck und Heise (1999) haben stattdessen die Kompetenzfelder wiederentdeckt, die auch in einer systemischen Betrachtung Anerkennung finden. So identifizieren sie vier Kompetenzfelder, die sich auf die personale, soziale, methodische und fachliche Kompetenz beziehen. Dabei sei zu berücksichtigen, dass diese Kompetenzen nicht isoliert zu betrachten und zu lehren seien, sondern ihr Situationsbezug und ihre Eingebundenheit in die Umwelt eine wesentliche, zu fordernde Ergänzung darstellen müssen.

### **5.3.5 Konsequenzen für eine systemische Didaktik**

Die nachvollziehbare Kritik an den didaktischen Vorstellungen einer Vermittlungspädagogik seitens der Systemiker hat bisher im Umkehrschluss jedoch nicht zu einem wissenschaftlich gesicherten Gegenentwurf geführt. Zwar haben die bildungstheoretischen Ansätze überzeugende Kraft, aber es mangelt nach wie vor an durchgehender, pragmatischer Umsetzung. Hinweise, die sich aus den systemischen Überlegungen in eine vorläufige Methodik überführen lassen, werden im Anwendungsbeispiel (Kap. 6) behandelt. Arnold selbst schränkt allerdings ein, dass seine Überlegungen zur Erwachsenenpädagogik mehr hypothetischen als empirischen Charakter hätten. So stellt er fest, dass erstens die Systemik des Erwachsenenlernens an den Rändern der Thematiken auftrete, da, wo es um die Entstehung von Sichtweisen gehe, um Infragestellungs-Dynamiken und der bevorzugten Art der Wissenskonstruktion. Zweitens sei die Methodik in den Fokus zu nehmen,

weil darüber auch die Selbsterschließungs- und Aktivitätsanteile der Lernenden erschlossen werden. Drittens rücke der Dozent selbst in die Betrachtung, muss seine narzistischen Anteile zurücknehmen, um dem Lerner den Raum für eine nachhaltige Kompetenzentwicklung zu geben, die auch immer Identitäts- und Transformationslernen bedeute (vgl. Arnold, 2006). Bereits vor einigen Jahren haben Arnold und Schüßler den Versuch unternommen, eine erste Systematik für die Gestaltung einer Lernumgebung zu skizzieren. Selbstorganisiertes (selbstreferenzielles) Lernen wird demnach begünstigt, wenn:

- Lernende eigene Handlungsprobleme formulieren können und das Lernen ihren Zwecken dient,
- der Problemlösungsprozess vollständig in den Händen des Lernenden liegt und der Lehrende diesen lediglich begleitet und Hilfen bereitstellt,
- Fehler zugelassen werden und daraus neue Lernmöglichkeiten initiiert werden,
- die Kooperation zwischen den Lernenden aktiviert wird und durch den Aufbau multipler Perspektiven Differenzerfahrungen geschaffen werden,
- an das Vorwissen der Lernenden angeknüpft wird und Reflexionsmöglichkeiten in den Lernprozess einbezogen werden,
- die Wirklichkeitsinterpretationen des Lernenden ebenso respektiert werden wie die des Lehrenden,
- der Lernende als kompetenter und autonomer Lernpartner behandelt wird,
- eine Verständigung über die gemeinsamen Situationsinterpretationen stattfindet, was über eine transparente Prozessplanung und einen gemeinsamen Lernvertrag unterstützt werden kann (Arnold und Schüßler, 1998, S. 92).

Es bleibt angesichts dieser Zusammenstellung offen, welche Relevanz welcher Punkt für das Gelingen selbstreferenziellen Lernens hat und es wird nicht deutlich, ob damit alle dafür wichtigen Faktoren erfasst werden. Die Beschreibung versucht Eckpunkte zu erfassen, die eine Abgrenzung zu den

eigenen Bildern von tradierter Pädagogik ermöglicht, ohne dass es gelingt, gravierende Unterschiede zu eben diesen pädagogischen Konzepten zu erkennen. Diesen Mangel hat Siebert später behoben und seine Vorstellungen wesentlich konkretisiert.

Die Merkmale einer systemischen-konstruktivistischen Didaktik, exemplarisch an der Ermöglichungsdidaktik orientiert, fasst er dort wie folgt zusammen:

- Situiertheit: Das Wissen und die Lernaufgaben sind auf realistische Probleme und Verwendungssituationen bezogen
- Anschlussfähigkeit: Es wird darauf geachtet, dass neues Wissen an Vorkenntnissen und vorhandenen Erfahrungen anschlussfähig ist
- Selbststeuerung: Selbstgesteuertes Lernen wird gefördert, wobei unterschiedliche Lernvoraussetzungen und Lernstile berücksichtigt werden
- Biografieorientierung: Es werden biografische Methoden bevorzugt, die eine Reflexion und Erweiterung der Lernstile und Deutungsmuster anregen
- Kontextabhängigkeit: Lernen ist eingebettet in individuelle, soziale, kulturelle Kontexte
- Emotionalität: Lernprozesse wirken dann nachhaltig, wenn sie auch emotional als zumutbar und befriedigend wahrgenommen werden
- Prozessorientierung: Wissen ist nicht „fertig“ und vorgegeben, sondern wird – gemeinsam mit anderen – konstruiert und permanent revidiert
- Lernberatung: Lehrende haben zunehmend die Aufgabe, Lernprozesse zu beraten und zu unterstützen (Siebert, 2006, S. 89).

Siebert betrachtet die Lerner als lebende Systeme, die der mehrdimensionalen Begutachtung und didaktischen Angebote bedürfen, um bei ihnen Reaktanz zu ermöglichen. Kritisch sind seine Erläuterungen zur Biografieorientierung zu sehen, da sie genau auf die Konstruktion des Betrachters (dass bestimmte Biografien nämlich gewisse Lernstile und Deutungsmuster nach sich zögen) bauen, die der systemisch-konstruktivistische Ansatz zu entkräften sucht.



Dennoch stellen Sieberts Vorschläge einen Handlungsrahmen dar, der überwiegend geeignet erscheint, didaktische Überlegungen aus systemischer Sicht daran auszurichten und eine Übertragung in eine Evaluationspraxis zu erproben. Im Anwendungsbeispiel (Kap. 7) selbst werden diese Kategorien wieder aufgegriffen und auf ihre Praxisrelevanz und ihren Transfer geprüft. Zudem sind Sieberts Dimensionen in die systemische Evaluation (Kap. 9) eingeflossen.

Auch wenn der grundsätzliche Widerspruch zwischen didaktischer Intention und der Unbestimmtheit ihres Ausgangs nicht auflösbar ist, so sind doch die Annäherungen und Möglichkeiten des Wirkens in ein System, so wie sie von Siebert betrachtet werden, nachvollziehbar aufgezeigt. Die Untersuchungsergebnisse werden sich diesem Wirkungszusammenhang widmen.

#### **5.4 Besondere Aspekte zum wissenschaftlichen Erkenntnisstand in der beruflichen Erwachsenenbildung**

Nachfolgend soll wieder auf die Zielgruppe der Untersuchung, dem erwachsenen, berufstätigen Lerner eingegangen werden und zwar vor dem Hintergrund, einige Spezifika näher zu beleuchten. Entwicklungstheoretisch ist es die Gruppe von Menschen, die sich im dritten Lebensabschnitt befindet, also nicht mehr Kind oder Jugendlicher ist, aber im Regelfall auch noch nicht in den Ruhestand verabschiedet worden ist.

Wissenserwerb und Wissensanwendung sind in der Erwachsenenbildung von Kontrollmechanismen weiter abgekoppelt, als in den beiden ersten Lebensabschnitten. Daher kommt dem selbst gesteuerten Lernen und der Evaluation von Lernerfolgen größte Bedeutung zu. Kaiser rückt entsprechend die Handlungsorientierung in das Zentrum seiner didaktischen Überlegungen. Vorgeschaltet sind für ihn die Betrachtung der Situation des betroffenen Lerner, sowie der Sinnzusammenhang zwischen Situation und Lerninhalten. Auf dieser anthropologisch-didaktischen Ebene müssen seines Erachtens die Grundzüge eines handlungstheoretischen Ansatzes stattfinden, der sich nicht

nur an der Betroffenheit der Lerner orientiert, sondern die Aspekte von Strukturwissen, Exemplarizität und Wissenschaftsorientierung miteinbezieht (vgl. Kaiser, 1991) .

Das Thema der Selbstverantwortung bekommt gerade im Zusammenspiel mit einem gesellschaftlich emanzipatorischen Anspruch eine besondere Dynamik. Die bereits aufgezeigten politischen Umwälzungen seit den 70er Jahren des vorigen Jahrhunderts haben sich auch auf methodische und didaktische Konzepte der Pädagogik ausgewirkt und haben in der Personalentwicklung, wie bereits an anderer Stelle angedeutet, bis heute überdauert. Stellvertretend sei hier das Konzept der Werker selbstkontrolle genannt, bei der nach Unterweisung der Werker in die Qualitätsmaßstäbe eines Produkts nicht mehr eine Endabnahme durch eine Qualitätskontrolle stattfindet, sondern der Werker sein von ihm selbst gefertigtes Produkt auf die vorgegebenen Kundenspezifikationen überprüft. Seit einigen Jahren sind diese anspruchsvollen Vorstellungen jedoch der ernüchternden Erfahrungen gewichen, dass die selbst kontrollierten Produkte einer höheren Reklamationsquote anheim fielen und damit die externe Qualitätssicherung durch eigene Abteilungen wieder Personal aufgebaut hat.

Unabhängig von diesen aktuellen Entwicklungen in manchen Produktionsbetrieben fiel und fällt dem selbst motivierten und selbst gesteuerten Lernen sowie dem persönlichen Lernstil ein erhöhtes Interesse zu. Als zentral für die Erwachsenenbildung im beruflichen Kontext zeigt sich damit die Frage nach der Aneignungsart und Verwertbarkeit von Wissen, sowie die Nachverfolgbarkeit von Wissenserwerb. Die Forderungen aus der Organisation zielen auf die Verbesserungen fachlicher und überfachlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten. Für Arnold sind daher „Schlüsselqualifikationen und Persönlichkeitsbildung“ eine „zwingende pädagogische Antwort“ auf den Wandel in der beruflichen Weiterbildung. Insbesondere in der „Förderung der Selbständigkeit“ sieht Arnold die wesentliche Herausforderung. „Selbständigkeit beinhaltet dabei auch die Analysefähigkeit und die Problemlösefähigkeit“ (Arnold, 1991, S. 162).

Neben der fachlichen Kompetenz, d. h. der Vermittlung der jeweils fachbezogenen Kenntnisse und Fertigkeiten, die zu einem Berufsbild gehören, soll auch eine Methodenkompetenz, d.h. die Fähigkeit zur selbstständigen Aneignung neuer Kenntnisse und Verfahren sowie eine Sozialkompetenz, d. h. die Fähigkeit zum Umgang mit anderen Menschen vermittelt werden (vgl. Arnold, 1991). Aus dem Zusammenspiel und den sich ergebenden Wechselbeziehungen der genannten Kompetenzentwicklung entsteht Persönlichkeitskompetenz, die zum Handeln befähigt.

#### **5.4.1 Vorüberlegungen zu einer Didaktik der beruflichen Weiterbildung**

Die post-industriellen Organisationen sind den gleichen Umbrüchen ausgesetzt wie die Gesellschaft. So beschreibt Perich bereits zu Beginn der 90er Jahre die Entwicklungstendenzen, mit denen sich die Unternehmen aus den Industriegesellschaften konfrontiert sehen. Er nennt sechs Tendenzen, die für die Zukunft von Unternehmen entscheidend überlebenswichtig seien:

1. Tendenz zur weltweiten Präsenz, d. h.:

- von lokalen/nationalen Märkten hin zu internationalen, globalen Märkten,
- von monozentrisch zu polizentrisch weltweit zerstreut unabhängigen Gesellschaften,
- vom Wettbewerb „jeder gegen jeden“ hin zu globalen strategischen Partnerschaften.

Welche Auswirkungen solche Tendenzen auf die Mitarbeiterschaft haben, lassen sich anhand dieser ersten Kategorie bereits erahnen. Es entstehen Probleme in der Identifikation (am Beispiel VW zu sehen, als eine strategische Partnerschaft mit Ford eingegangen wurde, um einen Van zu bauen) oder in der Zugehörigkeit (wenn der weltweite Volkswagen-Konzern einzelne Automarken zu integrieren sucht, die vorher eigenständig waren). Daher muss die berufliche Bildung Umgangsarten lehren, wie mit Unsicherheit und intransparenten Abhängigkeiten umzugehen ist.

## 2. Tendenz zur Durchlässigkeit, d. h.:

- von isolierten Einzelsystemen zur „organisierten Gesellschaft“,
- von starker Zergliederung (Arbeitsteilung und Spezialisierung) zu hoher Koppelungsintensität zwischen Einzelteilen (Funktionsintegration),
- von rigider Grenzziehung zum Fließen eindeutiger Beziehungen,
- von der Hierarchie (Pyramide) zur De-Hierarchisierung (Verflachung),
- von der Mittlerfunktion durch viele Zwischenglieder in der Produzenten-Konsumenten-Kette zur „Disintermediation“ (Direktheit des Kontaktes zwischen Produzent und Konsument).

Hier wird bereits eine systemische Verknüpfung prognostiziert, die in der beruflichen Weiterbildung ihr Pendant zu finden hat, um für Mitarbeiter Verständnis, Zugang und Assimilation zu den veränderten Bedingungen am Arbeitsmarkt zu ermöglichen.

## 3. Tendenz zur Demassifizierung, d. h.:

- von der Standardisierung zu Fragmentierung (Individualisierung),
- von der Logik der Massenproduktion zur Logik des „customizing“,
- von der Größe und Uniformität zur Verschachtelung und Varietät,
- von internen Strategien des Wachstums zu internen und externen Strategien des Wachstums.

Die Demassifizierung bedeutet eine verstärkte Hinwendung zur Kundenorientierung. Während in der Massenproduktion ein Verkäufermarkt herrscht, der angesichts einer hohen Nachfrage (z.B. im Nachkriegsdeutschland) vom Fabrikanten und dessen Vorstellungen zu Preis, Qualität und Terminen dominiert wird, hat die Wendung zum Käufermarkt tief greifende Auswirkungen auf das Unternehmen und seine Mitarbeiter. Durch die Individualisierung besonders im Automobilbereich wird von den Mitarbeitern mehr Flexibilität und Einsatzbereitschaft verlangt. Viele Routinen werden aufgegeben, um Kundenwünsche zu erfüllen. Für die berufliche Weiterbildung bedeutet diese Tendenz zur Fragmentierung (mass

customization) (vgl. Hanisch, 2006) den Mitarbeitern zu vermitteln, wie sie (Markt-)Situationen antizipieren und kreative Prozesse zur Erfüllung von Kundenwünschen einleiten können.

#### 4. Tendenz zur Beschleunigung, d. h.:

- vom Kostenwettbewerb zum Zeitwettbewerb,
- vom angebotsorientierten „Push-System“ zum nachfrageorientierten „Pull System“ (Durchgangszeitkonzept nach der „Just-in-time“-Philosophie),
- von segmentierten einzelnen (Teil-)Funktionen zur integrierten Wertschöpfungskette,
- von der sequenziellen Prozesssteuerung zur simultanen Prozesssteuerung.

Diese Tendenz beschreibt einen Paradigmenwechsel vor allem in der Fertigung der Automobilindustrie. Nicht der einzelne technische Prozess ist im Fokus (da diese Prozesse in den letzten Jahrzehnten ohnehin immer weiter optimiert wurden und kaum noch Potenzial haben), sondern die komplette Wertschöpfungskette. Mitarbeiter müssen nun lernen, wie Ressourcen aller Art zu schonen sind und die Durchlaufzeiten (vom Bestelleingang des Kunden bis zur Zustellung der Bestellung beim Kunden) radikal verkürzt werden können (vgl. Kosta und Kosta, 2006). Dafür braucht der Mitarbeiter ein systemisches Verständnis, er muss die Auswirkungen einschätzen lernen, die sein Verhalten an seinem Arbeitsplatz für andere Produktionsbereiche bedeuten könnte.

#### 5. Tendenz zur temporären Relevanz, d. h.:

- von der intertemporalen Stabilität (Gleichgewichtsmodell) zur Vergänglichkeit (Ungleichgewichtsmodell),
- von der Logik des Bewahrens (Kontinuitätsmanagement) zur Logik des Innovierens (Innovationsmanagement),
- von der Koordination durch hierarchische Autorität zur Koordination durch Marktmechanismen (Netzwerk- und Hybridformen)

Die berufliche Weiterbildung hat auf diese Tendenz mit neuen Ausbildungsberufen reagiert, hat neue Berufsbilder geschaffen und sich von alten Berufen verabschiedet (vgl. Englert, 2000). Für die Mitarbeiter bedeutet das, sich ständig neu zu positionieren und sich der Forderung nach lebenslangem Lernen zu stellen.

6. Tendenz zur Turbulenz, d. h.:

- von der Routine zur Neuartigkeit,
- von langen Vorbereitungszeiten zu hohem Unmittelbarkeitsdruck,
- von der Vorhersehbarkeit zur Unsicherheit,
- vom Modell des rationalen Aktors zum Modell des kognitiv begrenzten politischen Aktors (Perich, 1993, S. 33ff).

Wissen muss in der Berufspraxis schnell verfügbar werden und unmittelbar verwertbar sein. Wissensmanagement, Datenbanken und der Zugriff zu den neuen Medien erfordern andere Lernmethoden. Mitarbeiter müssen lernen, Entscheidungen auch dann zu treffen, wenn die Datenlage uneindeutig ist und Verantwortung dafür zu übernehmen. Der Umgang mit Komplexität wird zur eigentlichen Herausforderung für die Beschäftigten.

Perichs Kategorien der Zukunftsherausforderungen haben die großen Unternehmen längst erreicht. Nichts ist bloße Fiktion geblieben, alle Prognosen sind Realität geworden. Mit einer gewissen zeitlichen Verzögerung erreichen die Folgen dieser strukturellen Veränderungen auch die Personalabteilungen der Unternehmen. Es wird klar, dass es keine isolierten Probleme in der Organisation gibt und folglich auch nicht durch isolierte Problembewältigungsstrategien zu kurieren sind, sondern dass die Herausforderungen aus ganzen Problemnetzen bestehen. Das wiederum verlangt von den Personalentwicklern neue Konzepte. An die Stelle von Einzelmaßnahmen treten nun Konzepte, die die Auswirkungen ihrer Wirkungsweisen multidimensional zu erfassen suchen. Diese Überlegungen sind davon geprägt, dass es zwei Hauptansatzpunkte für Personal- und Organisationsentwicklung gibt:

Es ist zum einen die Schwierigkeit, die Wirkungszusammenhänge, die das Geschehen in Organisationen und ihrer Interaktion mit ihrem Umfeld bestimmen, angemessen aufzuklären und zum anderen stellt sich das Problem der ungelösten Sinnzusammenhänge infolge unterschiedlicher Interessenlagen und Realitätswahrnehmungen der Organisationsmitglieder und ihrer Kontaktpersonen außerhalb der Organisation.

Mit diesen Überlegungen kommt eine neue Dimension ins Spiel: die Kultur einer Organisation. Die Rahmenbedingungen, in denen die Menschen agieren, wirken wechselseitig auf sie selbst zurück. An dieser Stelle kann nur angedeutet werden, welche Auswirkungen die Kultur auf die Ziele, Einstellungen und Entscheidungen hinsichtlich der Personalentwicklung haben. Eindeutig hingegen ist, dass sich die Personalentwicklung in der Krise befindet, da sie noch keine Antworten auf die Tendenzen gefunden hat, die Perich schon vor über einem Jahrzehnt festschrieb. Wie sehr Personalentwicklungsmaßnahmen von einem Beziehungsgeflecht geprägt sind lässt sich schon erahnen, wenn die beteiligten Menschen, die Teilnehmer und den Trainer betrachtet. Was geschah im Vorfeld zu einer Veranstaltung? Welche individuellen Erwartungen von Teilnehmern und Vorstellungen von Trainern und Moderatoren gibt es? Welche Ziele des Auftraggebers spielen eine Rolle, bzw. sind der Auftraggeber und sein Ziel überhaupt sichtbar geworden? Wer welche Inhalte ausgewählt hat und auf welches Vorverständnis die Inhalte stoßen, erscheint in diesem Gefüge genauso von Bedeutung, wie die Frage der methodischen Vorgehensweise, den eigenen Lernstil und den gegebenen oder hergestellten Rahmenbedingungen.

Findet z.B. am Ende einer Veranstaltung eine Qualitätserhebung statt wird dies andere Auswirkungen haben, als wenn die Veranstaltung ohne eine Teilnehmerbefragung enden würde. Schon Hilmer macht deutlich, dass

„[...] pädagogisches Handeln – weil es eben auch menschliches Handeln ist – nie herausgelöst aus gesellschaftlich-kulturellen Gegebenheiten und Entwicklungen, aus weltlichen Zusammenhängen sowie unabhängig von individuellen Biographien und Lebenswirklichkeiten betrachtet und beurteilt werden kann und darf“ (Hilmer, 1995, S. 47).

Auch wenn diese Betrachtungen soziologischer Natur sind, so deuten sie doch auf die Wechselwirkungen einer Vielzahl von Faktoren hin und verweisen damit auf entstehende Implikationen für didaktische Konstruktionen und daraus resultierenden Handlungssituationen und -folgen.

Dieses Geflecht von Beziehungen stellt hohe Anforderungen an die Erfassung durch die beteiligten Initiatoren. Diese Initiatoren sind zunächst Erwachsenenbildner, Dozenten, Referenten, Trainer, Moderatoren und Personalentwickler. Unterstützen kann ein Modell bei der Erfassung und der Auseinandersetzung mit diesem Beziehungsgeflecht und dessen Dynamik.

„Übersteigt die Komplexität eines Sachverhaltes die Leistungsfähigkeit des menschlichen Gehirns, so greift das menschliche Denksystem – und das scheint generell zu gelten, also von anthropologischer Bedeutung zu sein – zu einem notwendigen methodischen Mittel, indem es nämlich die Komplexität reduziert, in dem es Modelle bildet“ (Reich, 2005, S. 24).

Modelle können somit lediglich Abbildungen von Wirklichkeit sein und sind nicht in der Lage, Wechselwirkungen und dynamische Veränderungen situativ erfassen zu können. Dies schmälert nicht die Leistungen von Modellen, sondern macht lediglich deutlich, dass deren Wirklichkeit flüchtig ist und somit immer neu zu reflektieren bleibt.

#### **5.4.2 Methodik und Didaktik der beruflichen Weiterbildung**

Unter Didaktik werden hier zunächst die Theorie und die Praxis des Vermittelns und Initiierens in Lehr-/Lernprozessen verstanden, sowie die individuellen Aneignungs- und Auseinandersetzungsprozesse, die zu persönlichen Veränderungen bei den beteiligten Personen führen. Die Didaktik ist somit nicht nur eine theoretische Konstruktion, sondern schließt die Praxis der beruflichen Weiterbildung mit ein. Sie ist damit Teil eines beruflichen Handlungsfeldes.

Dabei eröffnet das Wort Praxis zwei Perspektiven. Einmal die Überlegung, dass die Lebensverhältnisse, in denen Menschen praktisch tätig sind, nicht vollkommen sind und verändert werden können. Zum anderen, dass Menschen selbst bestimmt und zielorientiert handeln können. Eine Didaktik der Weiterbildung muss auf diese Umstände abheben, indem sie einerseits die



Handlungsräume für diese Praxis anbietet und andererseits die Erwachsenen selbst bestimmt darin tätig werden lässt.

#### **5.4.2.1 Selbststeuerung von Lernprozessen**

Das handlungsorientierte Lernen verweist auf die Bedeutung der Eigenaktivität und -lenkung im Lernprozess. Aktives Interesse und aktive Auseinandersetzung an und mit den anstehenden Problemen bewirken initiatives Handeln als Motor in jedem Veränderungsprozess. Dieses Wollen und dieses Engagement bewirken oft, dass

- die Müdigkeit verschwunden ist,
- die Konzentration wie selbstverständlich vorhanden ist,
- spontane und kreative Fragen und Antworten entstehen,
- forschendes Lernen zu Handlungen drängt (Sell und Schimweg, 1998, S. 59ff).

Intrinsische und extrinsische Motivation spielen in diesem Zusammenhang eine wesentliche Rolle. Was treibt den Lerner an? Diese Frage zu klären, kann nur ansatzweise Gegenstand dieser Arbeit sein. Aber dass erwachsene Lerner durch sportlich handlungsorientiertes Lernen aktiviert werden, Lernerfolge dadurch verstärkt erzielt werden und im Transfer überdauern, darauf soll diese Arbeit Verweise geben können.

Wenn nun aktives Handeln initiiert wird und der Lerner dies aufgreift, dann kann es auf das Veränderungspotential in sich selbst gerichtet sein. Um dieses zu wecken und damit die Selbststeuerung zu sensibilisieren, haben Sell und Schimweg (1998) handlungsweisende Wege aufgezeigt, durch die die Entwicklung von Aufmerksamkeit und Neugier möglicherweise angeregt wird.

Aus einem anderen Blickwinkel beleuchtet Siebert (2006) die Thematik des Selbstlernens, wenn er fordert, dass die Didaktik der Erwachsenenbildung darauf ausgerichtet sein müsse, Lerngelegenheiten zu schaffen, die das individuelle, selbst gesteuerte Lernen unterstützen. Ihm geht es darum, pädagogische Rahmenbedingungen für den Erwerb von Wissen in einer

ökonomisierten Welt zu schaffen, die es dem Subjekt erlauben, anschlussfähig für die gesellschaftlichen Veränderungen zu sein und zu bleiben.

Der Selbststeuerung des Lernprozesses, Flechsig spricht in diesem Zusammenhang von „Selbsttätigkeit“ (vgl. Walber, 2007), kommt auch beim Ausmaß des Behaltens eine überragende Rolle zu. Niggemann beruft sich dabei auf Versuchsreihen, die gezeigt hätten, dass vermittelter Stoff je nach Übermittlungsart unterschiedlich behalten würde. Allerdings wird dies nicht mit konkreten Quellenangaben belegt (vgl. Terhart, 2000). Dennoch taucht die oben dargestellte Tabelle in zahlreichen Publikationen zum optimalen Lernen auf (z.B. Gudjons, 2001; Klippert, 2002). Ferner schreibt Niggemann, dass Untersuchungen ergeben hätten,

„dass auch die Merkfähigkeit, d. h. die gemerkte Wissensmenge, in einem Zeitdurchschnitt (gemessen nach 24 Stunden, nach einer Woche, nach einem Monat) bei ausschließlichem Referieren nur 17-20% beträgt“ (Terhart, 2000, S. 72).

Gefolgert wird nun, dass Behalten mit Verstehen gleich zu setzen wäre und dass theoretische Einsicht am besten aus praktischer Erfahrung gewonnen würde. Diese Schlussfolgerung gestaltet sich als problematisch, denn ob Einsicht ein Produkt praktischer Erfahrung sei, wäre noch zu belegen. Auch besteht in Konzepten zum handlungsorientierten Lernen die Gefahr, das Handeln zu einem Ersatz für das Nachdenken zu machen.

Bei dem heute oft propagierten „Lernen mit allen Sinnen“ und „ganzheitlichem Lernen“ wird nicht unterschieden zwischen der bloßen Voraussetzung des Lernens (also Wahrnehmung durch die Sinne) einerseits und dem für das Verständnis unabdingbar notwendigen kognitiven Prozess der intellektuellen Verarbeitung andererseits. Stattdessen wird in den entsprechenden Theorien im „Lernen mit allen Sinnen“ eine Alternative zu kognitiv dominierten Lernformen gesehen. Handlungsorientierung ist dabei ein häufig benutztes Schlagwort, dessen Benennung bereits die Qualität des damit etikettierten Unterrichtskonzeptes garantieren soll. Oft findet man in den Ausführungen jedoch, dass sich dieses Konzept zu einer Reduktion auf die praktische Tätigkeit, also zu reinem Aktionismus, entwickelt hat, von dem angenommen

wird, dass sich über die Handlung allein schon der kognitive Lernerfolg einstellen wird (vgl. Looß, o.J.).

Dennoch belegen die Untersuchungen von Niggemann, dass methodische Vielfalt und das Einbetten handlungsorientierten Lernens das Behalten begünstigt und somit für alle Transferleistungen eine grundlegende Voraussetzung bilden können.

#### **5.4.2.2 Reflexion**

Erkennen erfordert häufig eine Distanzierung von den unmittelbaren Phänomenen und Erfahrungen. Die Effizienz des Lernens hat sicher keine ausschließlich handlungspraktische Dimension, sondern ebenso eine reflektorisch-kognitive. Hier stoßen die Selbstlernkonzepte und die Prozesse der Selbststeuerung und des selbstbezüglichen Handelns auf eine Barriere, wenn sie nicht durch Reflexion anderer (z.B. Fremdbild) ergänzt werden. Der eigene „blinde Fleck“ bewirkt, dass dem Lerner bestimmte Verhaltensweisen seiner selbst verborgen bleiben. Was tatsächlich beim Umfeld ausgelöst wurde, entzieht sich in letzter Konsequenz dem Handelnden. Damit entsteht die Notwendigkeit für einen Blick und einen Hinweis von außen und damit ein Plädoyer für die Einbeziehung von Lernpartnern bzw. den Lehrenden als Spiegel und weiterer Impulsgeber.

In gleicher Weise und mit gleicher Intention machen externe Hinweise auf den Lernstil Sinn. Dessen Erfassung kann über einen einfachen Test (s. Kapitel 3.1.6 Lernstilmmodell nach Kolb) erfolgen und dem Teilnehmer eine gute Basisvoraussetzung für den Selbstlernprozess geben.

#### **5.5 Fazit**

Der Erwachsene ist, auch auf das Lernen bezogen, vielerlei Einflüssen ausgesetzt. Auch wenn das gesunde menschliche Gehirn bis in das hohe Alter prinzipiell lernfähig bleibt, so scheinen doch die Erkenntniszuwächse mit den Jahren zunehmend limitierter zu sein. Dies wird u.a. individualpsychologisch, biologisch, pädagogisch und soziologisch erklärt. Die Eingebundenheit des Menschen in eine Informationsgesellschaft führt zudem dazu, dass die

Wissensquellen, aus denen sich der lernende Erwachsene bedienen kann, immer unüberschaubarer werden. Wenn also immer mehr Dinge vom Lerner wieder erkannt werden, sich ihnen also ein Zugang aus vorher Gekanntem ergibt, dann ist im konkreten Einzelfall schon kaum zu klären, was welche Aufmerksamkeit erzeugt hat, die zu Lernmotivation und Wissenserwerb geführt haben. Hier kann allerdings ein reflexives Lernen zur Erschließung von Lernprozessen hilfsweise herangezogen werden. Dies gilt analog zum Wissen über den eigenen Lernstil, welches besonders in der Erwachsenenpädagogik von Bedeutung ist, da auch hier der Rückgriff auf Bekanntes einem unbewussten Automatismus folgt, der nur durch Reflexion aufgedeckt und situativ zu strategischer Neuausrichtung führen kann.

In der Unüberschaubarkeit herrschender Erklärungsmodelle darüber, wie das Lernen Erwachsener geschieht und wie es sinnvoll zu steuern sei, besteht aber auch eine Chance. Die Pluralität von Lernangebot erweitert die Wahrnehmung, erschließt neue Erkenntnis und kann damit die Autonomie des Lernens und des Lerners begünstigen. Im wortwörtlichen Sinn hat dabei die Ermöglichungspädagogik einen Ansatz aufgezeigt, der der Vielfältigkeit von pädagogischen Bemühungen gerecht werden möchte, wohlwissend, dass die Vorhersehbarkeit des Erfolges ungewiss bleibt.

Zwar bleibt das grundsätzliche Dilemma, dass die Systemtheorie anerkennen muss, dass die individuellen Vorkenntnisse jedes Hinzulernens erst ermöglichen, aber gleichwohl keine allgemeingültigen und situationsunabhängigen Rezepturen liefern kann, wie Lernen denn durch andere Systeme absichtsvoll von außen steuerbar wäre. Wenn in dieser Arbeit dennoch der Versuch unternommen wird, die Erkenntnisse der systemisch-konstruktivistischen Erwachsenenpädagogik zu nutzen, dann beim zirkulären Befragen der Teilnehmer hinsichtlich ihrer Ziele und Motivationen und die Übertragung auf deren Umgebung (Vorgesetzte, Kollegen, Mitarbeiter) im Vorfeld der Veranstaltung. Beim outdoor action learning selbst ist es die verstärkte Reflektion auf individuelle Lernprozesse und die „Unwissenheit“ der Lehrenden über das, was gelernt wird und die Offenheit für „Überraschungen“ in der Seminarpraxis als prinzipieller Haltung. Dies wird eingebunden in die Überlegungen einer systemischen Betrachtung des Anwendungsbeispiels (Kap. 7) und der Evaluation (Kap. 8).

## 6 Didaktische Ansätze von Outdoormaßnahmen

So wie die Erwachsenenbildung die Reformpädagogik der Weimarer Zeit als Ursprungsquelle für sich reklamiert, so hat die Erlebnispädagogik, wenn es um ihre Wurzeln geht, ebenfalls die Anknüpfungspunkte an den 20er Jahren des vorigen Jahrhunderts.

Die Erlebnispädagogik, nach dem Krieg wiederentstehend, hat viele Traditionen aufrechterhalten. Neue, auf die Weiterbildung beruflicher Erwachsener zielende Curricula haben, ohne den gleichen pädagogischen Ansatz zu verfolgen, Elemente der Erlebnispädagogik verarbeitet. Es entstanden Outward Bound-Schulen, die auch unter Outdoor Trainings bekannt geworden sind (vgl. Mecking, 2008).

Die berufliche Erwachsenenbildung, die sich in Westdeutschland seit der politischen Aufbruchstimmung im Anschluss an die studentischen Unruhen der Endsechziger Jahre selbst emanzipierte, öffnete sich auch für neue didaktische Konzepte (vgl. Siebert, 2009). Das Zusammenlaufen dieser Stränge: berufliche Erwachsenenbildung einerseits und Outdoor Aktivitäten andererseits hat die Weiterbildungslandschaft sehr bereichert, mit der Folge, dass das handlungs- und erfahrungsbezogene Lernen mehr und mehr zu einem integrativen Bestandteil der Personalentwicklung in den Betrieben geworden ist.

In der vorliegenden Untersuchung indes wird von der Form des sportlich-handlungsorientierten Lernens die Rede sein, einer Konzeption, die zwischen reinem Outdoor Training und integrativer Erlebnispädagogik anzusiedeln ist.

Das outdoor action learning ist die didaktische Grundlage für das Anwendungsbeispiel (Kap. 7) bei Volkswagen.

## 6.1 Die Entwicklung der Erlebnispädagogik bis heute

Allgemein kann unter der Erlebnispädagogik die sportliche Bewegung in der Natur verstanden werden, die individuell herausfordernd sein kann, sich aber nicht an Höchstleistungen orientiert, die zum Zwecke der Gemeinschaft, nicht der paramilitärischen Ausbildung angelegt ist, die der Ertüchtigung, nicht dem Drill dient, die Persönlichkeit entwickeln will, nicht aber die Massenhysterie. (vgl. Kreszmeier und Zuffellato, 2007). Welche Auswirkungen haben diese frühen Ansätze auf die Entwicklung des sportlich-handlungsorientierten Lernens in der beruflichen Bildung? Welche geistigen Strömungen konnten nach dem Krieg wieder aufgegriffen werden, führten zunächst zu Begrenztheiten und beeinflussten die aktuellen, vielfältigen Möglichkeiten und Ausformungen der erlebnispädagogischen Ansätze?

Um die Entstehung der Konzepte von Outdoor-Seminaren im Allgemeinen zu verstehen, ist ein Blick auf die Geschichte der Erlebnispädagogik sowie auf deren aktuelle Situation notwendig. Es wird zu diskutieren sein, inwieweit sich die unterschiedlichen Outdooraktivitäten sinnvoll unterscheiden lassen und welchen Stellenwert dabei das Outdoor-Training bzw. das outdoor action learning hat. Das handlungs- und erfahrungsbezogene Lernen ist mehr und mehr zu einem integrativen Bestandteil der Personalentwicklung in den Betrieben geworden. Entwicklungsgeschichtlich sind diese Lernformen in den Kontext der Erlebnispädagogik, die sich Anfang des 20. Jahrhunderts aus einer starken Schulkritik heraus entwickelte (vgl. Oelkers, 1993), zu setzen.

Für Bielig ist Dilthey der Vorreiter der Erlebnispädagogik in Deutschland. In seinen theoretischen Überlegungen zum Begriff des Erlebens verknüpfte er die subjektive Wahrnehmung als bedeutsam empfundener Ereignisse vor dem Hintergrund der bereits vorhandenen eigenen Erfahrung. Geschehenes sei somit nur verstehbar, wo bereits Referenzerfahrungen gemacht wurden, die das Erleben zugänglich machen (vgl. Bielig, 2005). Ohne diesen Hintergrund an Erfahrungen finde demnach ein Erkennen und Verstehen nicht statt. Um Lernen und Verstehen zu können, müssten Lernräume geschaffen werden, um Vorerfahrungen zu machen und auf denen Verstehen aufbauen könnte.

Aktuelle Forschungen (u.a. Hüther, o.J.) bestätigen die neurobiologischen Zusammenhänge von Erlebnis und Lernen. Hier ist auch bereits ein Zusammenhang mit einer systemischen Sicht erkennbar, in der der autopoietische Aspekt des Lernens betont wird. So schreibt Hüther:

„Primär hat ein Nervensystem keine andere Aufgabe, als alle Veränderungen der äußeren Welt, die zu Störungen der inneren Ordnung des Organismus führen, abzuwenden oder auszugleichen“ (Hüther, 2009a, S. 111).

Diese innere Ordnung kann durch entfaltungshemmende Erlebnisse erstarren, sodass die Offenheit für neue Erfahrungen und Lernen verloren gehen. Jedoch können neurobiologisch gesehen „negative Erfahrungen aus der Kindheit [...] im späteren Leben jederzeit durch andere, positive Erfahrungen überformt werden“ (Hüther, 2005, o.S.). Dies gelänge, wenn die Vorerfahrungen kenntlich hervortreten und an sie didaktisch angekoppelt werden könne.

## **6.1.1 Historische Entwicklung**

### **6.1.1.1 Entwicklung zwischen den beiden Weltkriegen**

Die Geschichte der Erlebnispädagogik ist wohl mit keinem Namen so verbunden wie mit dem von Kurt Hahn, wenngleich seine Vorstellungen zutreffend einer Erlebnistherapie zuordbar sind. Inspiriert von der Reformpädagogik und deren kritische Forderungen nach Erneuerung und Umorientierung in der Gesellschaft war er der erste Pädagoge der nach-wilhelminischen Zeit, der das Abenteuer in die Erziehung einbezog (vgl. Lausberg, 2007). Er entwickelte zunächst außerschulische und radikal schulkritische Konzepte, die das unvollständige, öffentliche Schulsystem ergänzen sollten.

„I regard it as the foremost task of education to ensure survival of these Qualities: an enterprising Curiosity; an undefeatable Spirit; Tenacity in Pursuit; Readiness for sensible Self-Denial; and above all, Compassion“ (Hahn, 1988, S. 189).

Er reihte sich ein in eine Reformbewegung, die nach dem Zusammenbruch der kaiserlichen Gesellschaftsordnung nach Wegen suchte, der jungen Weimarer Republik ein sozial-humanistisches Antlitz zu verschaffen. Es waren

multiple Strömungen, die von Intellektuellen, Künstlern, Architekten und Psychologen vorangetrieben wurden. Diese Neuorientierung, begleitet von Avantgarde und experimenteller Inspiration, nahm die Reformpädagogik auf (vgl. Oelkers, 1992). Ihr ging es um die Gesundung der Gesellschaft und insbesondere der Jugend und deren Zukunft. Den Jugendlichen sollten „schützende Erfahrungen“ vermittelt werden, die sie vor einer „kranken Gesellschaft“ bewahren sollten (Hahn, 1958, S. 68). Dafür trat Hahn mit seiner Erlebnistherapie an. Sie sollte ein Gegengewicht bilden zur Ödnis der Großstädte und der Verwahrlosung ihrer Bewohner, deren Vereinzelung und Depression. Hahn wollte, wie die Reformpädagogen insgesamt, die sich von der traditionellen Pädagogik lösten, die Jugend vorbereiten, damit sie in die Gesellschaft die humanistischen Überzeugungen trügen. Diese waren geprägt von Naturerleben und Einfachheit, von Echtheit und Unmittelbarkeit, von Gemeinschaft und Gemeinwohl. In der Auseinandersetzung mit und in der Natur sollte persönliches Erleben, geistige Auseinandersetzung und soziale Erfahrung erzeugt werden. Ziel der Erlebnistherapeuten war es letztlich, die jungen Menschen in ihrer Gesamtpersönlichkeit zu selbstbewussten und autonomen Menschen zu entwickeln. Ihnen sollte es obliegen, ihre Überzeugungen und Werte in eine marode Gesellschaft zu tragen und diese von Grund auf zu reformieren. Der Pädagoge sollte daher,

„die Seele des Kindes schön, lebendig und fähig machen, weil nur dadurch der werdende Mensch instand gesetzt wird, sich selbst zu einem sittlichen Menschen zu machen“  
(Hahn, 1958, S. 17).

Diese idealisierte Hoffnung in die Erneuerungsfähigkeit der Jugend, die Hahn mit Nohl und den anderen Reformpädagogen teilte, kann aus heutiger Sicht am besten aus dem politischen Erscheinungsbild und den daraus resultierenden Verfallserscheinungen von Jugendlichen der Weimarer Zeit verstanden werden (vgl. Bielick, 2005). Eine solche Gesellschaft war krank und folglich zu therapieren. Aus diesem Blickwinkel ist es konsequent, dass Hahn seinen Ansatz als Erlebnistherapie verstand (vgl. Schwarz, 1968). Sein Konzept war von einer Ethik durchdrungen, die auf Emanzipation und Selbstbestimmung der Jugend zielte. Er entwickelte ein Modell aus vier



Säulen, die alle unter dem Aspekt des Erlebens in der Gemeinschaft (vgl. Bieligk, 2005) standen.

Die erste Säule beinhaltete den Rettungsdienst (Dienst am Nächsten), also die Rettung aus See- und Bergnot, die Feuerwehr sowie die Wasserwacht. Unter Einsatz des eigenen Lebens konnte die Übernahme von Verantwortung, bei gleichzeitiger hoher Beanspruchung von Psyche und Physis, gezeigt werden. Die zweite Säule bestand aus dem Projektlernen, einer Aufgabe im künstlerischen, handwerklichen, technischen oder sozialetischen Bereich. Das outdoor action learning knüpft mit seinem Ansatz an diese gedanklich an. Mit der Expedition ist die dritte Säule des Hahn'schen Konzepts beschrieben. Dabei bildeten die natursportlichen Aktivitäten lediglich den Rahmen für ein Erleben und Erproben von Verhaltensweisen wie Verantwortungsübernahme, Planung und Organisation. Das outdoor action learning schließt auch hier an die Überlegungen Hahns an. Anders jedoch als dieser, der die Pädagogik als Erziehung verstand und neue Verhaltensweisen der Heranwachsenden durch direkte Intervention und klare Programmatik zu erzeugen suchte, ist die aktuelle Erlebnispädagogik von der motivatorischen Kraft offener Konzeptionen der Selbst- und Fremdrelexion überzeugt. Die vierte Säule betrifft das körperliche Training. Hierzu zählten leichtathletische Übungen; je nach Lage der Einrichtung auch Natursportarten wie Skilaufen, Segeln und Klettern. Die Jugendlichen sollten ihren Körper auf die Anforderungen des Lebens vorbereiten, sowie die Charaktereigenschaften von Mut, Überwindungskraft und Ausdauer entwickeln. Insofern waren die sportlichen Aktivitäten Mittel zum Zweck und nicht ausgelegt, um sich in den jeweiligen Disziplinen zu Höchstleistungen aufzuschwingen.

Hahns reformerische Bemühungen gelangten, wie die überwiegende Zahl der politischen, avantgardistischen und sozialkritischen Bestrebungen seiner Zeit, nicht zum Durchbruch. Mit der Verbannung oder der notgedrungenen Flucht entledigte sich das nationalsozialistische Deutschland jeglicher kreativer und reformerischer Kraft und auch die Anstrengungen Herman Nohls und des zur Abdankung gezwungenen früheren Sportinstitutsleiters der Universität

Göttingen, Bernhard Zimmermann, Hahn im Exil in Schottland weiter zu unterstützen, konnten keine breite Bewegung pädagogisch-reformerischer Art mehr entfachen. An den Vorabenden des herannahenden 2. Weltkrieges war für pazifistische und therapeutische Naturspiele kein Platz mehr und die Exildeutschen gerieten zudem in den Aufnahmeländern ohnehin oft in die Randbereiche der Gesellschaft und waren ohne politische Wirkkraft.

Der wirtschaftliche Niedergang in Deutschland war Bestandteil einer weltweiten Depression. In dieser Krise entstanden 1930 auch in den USA die so genannten School campings, die sich speziell auf unterprivilegierte Kinder aus Armenverhältnissen fokussierten. Sie sollten vor den schlechten gesundheitlichen Bedingungen geschützt und zur Betätigung an der frischen Luft animiert werden. Daran knüpfte später Sharp mit seinem Konzept der Outdoor Education an (vgl. Bunting, 2006).

Schon ab 1932 wurden die Universitäten in Deutschland aufgefordert, die sportliche Ausbildung nicht nur der Sportstudierenden in paramilitärische Ertüchtigung zu wandeln (vgl. Buss, 1989), auch die Geländespiele wurden zu Gelände- und Marschübungen und die Ansätze der Erlebnispädagogik wichen einem arischen Körperwahn, der in sauberer Natur per Fotografie und Film kunstvoll in Szene gesetzt wurde.

Das Konzept von Hahn, als Erlebnistherapie verstanden, und sich damit an die Jugend wendend, um diese zu gesunden, muss unterschieden werden von den heutigen Konzepten im sportlich-handlungsorientierten Lernen. So finden sich im sozialpädagogischen Kontext Teile der Erlebnistherapie wieder, die zu Instrumenten der Erlebnispädagogik geworden sind. Diese wird für die Zielgruppe der sozial benachteiligten Jugendlichen, die auffällig geworden sind und von Einrichtungen betreut werden, die der Resozialisierung dienen, eingesetzt. Die Parallelitäten zu den Outdoorveranstaltungen im berufsbildnerischen Kontext allerdings, die sich an Erwachsene wenden, bleiben jedoch auf einer nur formal vergleichbaren Ebene. Es wird keine maximale physische oder psychische Beanspruchung angestrebt, sondern die Übungen sollen für jeden Teilnehmer zumindest in der Vorstellung erreichbar

sein. Weiterhin hat bis heute Bestand, dass der Einzelne und die Gruppe bzw. deren Wechselspiel betrachtet werden. Ein politischer oder gesellschaftskritischer Ansatz indes wohnt den heutigen Ansätzen nicht mehr inne.

### **6.1.1.2 Entwicklung nach 1945**

Erst nach dem 2. Weltkrieg konnte Hahn seine Arbeit durch die Gründung des Outward Bound-Trust fortsetzen und in den frühen 50er Jahren auch in Deutschland wieder Fuß fassen. Allerdings darf diese Entwicklung durchaus vordringlich als theoretischer Natur betrachtet werden, denn die wenigen Outward Bound-Kurzzeitschulen stellen in Deutschland eher eine Randerscheinung als eine breite Bewegung dar.

In den USA hingegen wurden die Ideen Hahns im Sinne der Erlebnistherapie in neuen Outward Bound-Schulen vorangetrieben. Sharp entwickelte parallel das Programm der Outdoor Education für Schulen. Die Schüler sollten mittels der aktiven Bemühung in freier Natur ihre eigenen Fähigkeiten weiterentwickeln und ihre Persönlichkeit sollte daran wachsen (vgl. Bunting, 2006). Ob die 1962 in Colorado gegründete erste Outward Bound School auf die Einflüsse von Hahn oder, wie Bunting es darstellt, von Sharp zurückzuführen ist, bleibt dabei offen. Der Einfluss der Outdoor Education hat jedenfalls an so großem Gewicht gewonnen, dass öffentliche Schulen in Nordamerika sich mittlerweile an Sharp bzw. an den Programmen des Outward Bound orientieren und Teile davon in ihr eigenes Schulprogramm aufgenommen haben. Dies gilt speziell für das Project Adventure, das in die Curricula von allgemein bildenden Schulen integriert wurde (vgl. Rohnke, 1984). Hier verwischen die Outward Bound und Outdoor Education-Ansätze mit denen des Outdoor Trainings, da sich das Project Adventure stark auf das Agieren im Hochseilgarten konzentriert.

Der therapeutische Ansatz von Outward Bound hingegen wurde seit den 60er Jahren in den USA auch im Zuge des Strafvollzugs zur Rehabilitation für sozial auffällig gewordene Jugendliche und Erwachsene genutzt (vgl. Simpson

und Gills, 1998).

Mit dem Wiederaufbau Deutschlands wuchs bei den Bürgern das Bedürfnis nach Ablenkung vom Alltag und der Entlastung von Schuld und Sühnethemen aus der Nazi-Vergangenheit. Die Nachfrage nach Ablenkung und Erlebnissen stieg an und mit dem Wohlstandsanstieg einher vergrößerte sich zudem die Angebotsvielfalt (vgl. Schulze, 2005).

Hinzu kam die seit den frühen 70er-Jahren einsetzende Erkenntnis in der Bundesrepublik Deutschland, dass neben fachlicher Qualifikation auch die methodischen, sozialen und selbststeuernden Kompetenzen der Mitarbeiter entwickelt werden müssten. Damit bekamen innovative Konzepte eine Chance am Weiterbildungsmarkt – wie etwa das Survivaltraining (vgl. Bendlin, 1993) oder das Pädagogische Rollenspiel.

Von den erlebnispädagogischen Ansätzen versprachen sich die Unternehmen die Fähigkeiten der Mitarbeiter, insbesondere im Führungsverhalten und in der Teamfähigkeit, fördern zu können.

„Die Wirtschaft hat teilweise erkannt, daß sie die Erlebnispädagogik für ihre Bedürfnisse einsetzen kann, denn die Berufswelt stellt mittlerweile Anforderungen, die Parallelen zu den Lernfeldern der Erlebnispädagogik erkennen lassen“ (Bauer, 1993, S. 169).

Die Wiederentdeckung und mühevoll wiederanerkannt der Erlebnispädagogik darf nicht darüber hinwegtäuschen, dass sie nur noch wenig gemein hat mit dem reformerischen Ansatz eines Kurt Hahns. Noch ist unklar, worin ihre pädagogische Aufgabe auf der Metaebene besteht (vgl. Winkler, 1996) und ob es eine solche überhaupt gibt. Versteht sie sich noch immer als Verfechter übergeordneter pädagogischer, politischer oder kultureller Prinzipien mit einem spezifischen Bildungsanspruch? Die Outward Bound-Institute werden diese Frage sicher bejahen, die Erlebnispädagogik selbst jedoch ist in ihrer Uneinheitlichkeit und Vielfältigkeit dazu nicht glaubwürdig in der Lage.

Mit Beginn der Weiterbildungswelle und -offensive in den Betrieben begannen parallel zur Reaktivierung der Erlebnispädagogik freie Beratungsanbieter Outdooraktivitäten ins Bewusstsein der Weiterbildner in den Unternehmen zu rücken. Diese Konzepte sind nicht von missionarischer Überzeugung oder

Herkunft beseelt und ihr pädagogischer Anspruch darf durchaus als unterschiedlich deklariert werden. Dennoch gibt es neben den Unterschiedlichkeiten auch Gemeinsamkeiten und folglich kann die Erlebnispädagogik als ein Wegbereiter des Outdoor Trainings betrachtet werden (vgl. Moser, 2002).

### **6.1.2 Definitionen und Abgrenzungen**

Die Erlebnispädagogik wird nach Ziegenspeck (1994) als Teilbereich der Pädagogik verstanden. Er sieht diese in der Tradition eines Kurt Hahn. Anders Heckmair und Michl, die die Erlebnispädagogik als Methode verstehen.

„Erlebnispädagogik ist eine handlungsorientierte Methode, in der die Elemente Natur, Erlebnis und Gemeinschaft pädagogisch zielgerichtet miteinander verbunden werden“ (Heckmair und Michel, 2008, S. 66).

Für den Ansatz dieser Arbeit erscheint es unerheblich, ob Erlebnispädagogik als Methode oder Teildisziplin der Erziehungswissenschaft verstanden wird. Da die wenigen wissenschaftliche Beiträge polarisieren, bleibt lediglich festzustellen, dass keine allgemeingültig anerkannte Definition von Erlebnispädagogik vorliegt.

Die Erlebnispädagogik kann als ein pädagogischer Teilbereich innerhalb der Erziehungswissenschaft erkannt und konkreter als eine pädagogische Bildungskonzeption im handlungsorientierten Bereich verstanden werden, in dem Aufgaben prozessorientiert und zielgerichtet in Gruppen bearbeitet werden. In der Erlebnispädagogik verbinden sich demnach verschiedene Methoden, Prinzipien und Zielvorstellungen, „sie ist als Sammelbecken unterschiedlichster Richtungen und Methoden anzusehen“ (Mecking, 2008, S. 2).

### 6.1.3 Ziele

Die Erlebnispädagogik ist bewusst auf den erzieherischen Fokus ausgelegt. Folgendes Zitat verdeutlicht dies:

„Erlebnispädagogik ist weder *Überlebenstraining* (survival) noch Rangerausbildung und hat auch nichts mit dem verhängnisvollen Slogan zu tun ‚Gelobt sei, was hart macht‘ – Erlebnispädagogik ist Erziehung: die jugend- und sozialerzieherische Potenz muss bei allen Vorhaben und unter allen Umständen definiert sein und sichtbar bleiben, also die jeweilige Praxis begründbar und transparent machen“ (Ziegenspeck, 1993, S. 8).

Der Erlebnispädagogik geht es darum, den Teilnehmern neue Erfahrung zu ermöglichen, dabei vor allem Kompetenzen zu vermitteln (vgl. Crowther, 1994), statt Hochleistungen einzufordern. Damit kann die Erlebnispädagogik sich zwar gegenüber einigen anderen Angeboten am Markt abgrenzen, jedoch gelten ähnliche pädagogische Ansprüche vergleichbar für das Outdoor-Training ebenso. Auch verschiedene Standards, bei den Outward Bound Schulen längst festgeschrieben, finden Einzug bei den Outdoor-Anbietern, die Verbänden, wie der European Ropes Course Association angehören (ERCA, 2004).

In den USA hat sich die Erlebnispädagogik deutlich organischer aus der Erlebnistherapie entwickelt. Die Verknüpfung der Inhalte von Outward Bound-Schulen in den allgemeinen schulischen Bereich zeugen von dieser Integration ebenso, wie die therapeutischen Vorstellungen im Einsatzgebiet des Strafvollzugs. Davon abgenabelt hat sich in den frühen 90-er Jahren das Adventure-Based-Counseling (ABC) mit der pädagogischen Zielausrichtung zu Persönlichkeits- und Teamentwicklung (vgl. Gillis/Simpson, 1992).

### 6.1.4 Einordnung und Prinzipien

Betrachtet man die historischen Wurzeln der Erlebnispädagogik seit Hahn dann wird deutlich, dass es eine emanzipatorische Vorstellung vom Menschen gibt, die als eine konzeptionelle Grundeinstellung gelten kann. Auch die entwicklungsgeschichtlich nach gelagerten Outdoortrainings, deren Anbieter sich weniger deutlich der Tradition der Erlebnispädagogik verpflichtet fühlen, pflegen weitestgehend die humanistischen Werte und didaktischen Prinzipien. Nach Klein gibt es bestimmte Grundeinstellungen, ohne die ein

Erlebnispädagoge nicht auskommt. Es sind die Akzeptanz anderer, die Empathie und die Kongruenz (vgl. Klein, 1992). Ein weiteres wesentliches Merkmal der Erlebnispädagogik beinhaltet die Vorstellung, das Lernen immer ganzheitlich mit Emotionen, Kognition und dem tatsächlichen Tun geschieht. Ganzheitlich meint hier, auf alle Sinne bezogen zu sein. Daran unmittelbar schließt sich an, dass ein Lernangebot vielseitig zu sein hat, um alle Sinne ansprechen zu können. An vorheriger Stelle ist bereits darauf verwiesen worden, dass ganzheitliches Lernen und ein vielfältiges Lehrangebot Ansätze zu einem Verständnis systemischen Lernens aufweisen, obschon diese nicht den Schluss zulassen, die Erlebnispädagogen hätten bereits aus systemischer Überzeugung gehandelt.

Als weiteres Prinzip erlebnispädagogischer Konzeptionierung darf die Lösungsorientierung gelten, also das Abwegen von Entscheidungen zur Zielerreichung, die Durchdringung der verschiedenen Konsequenzen unterschiedlichen (Probe-)Handelns und den optimalen Einsatz der vorhandenen Ressourcen.

Lernen soll und kann aus diesem Verständnis auch durch die Adaption erwachsen. Aus den in vorherigen Übungen gemachten Erfahrungen sollen Konsequenzen für späteres Verhalten, also Anpassungsprozesse und Verbesserungspotenziale, genutzt werden. Dies kann auf allen Ebenen des Lernens der Fall sein. Die Erlebnispädagogik ist deshalb darauf ausgelegt, physische, psychische und soziale Herausforderungen (vgl. Heckmaier und Michel, 2008) zu konzipieren, so dass Erfahrungswerte für nachfolgende Übungen mittel- und unmittelbar nutzbar und in denen das neue Verhalten angewandt und erprobt werden kann.

### **6.1.5 Instrumente**

Das wichtigste Instrument in der Erlebnispädagogik ist das der Reflexion (Witte, 2002, S. 20) – des Feedbacks, welches sich auf die Wirkung des Handelns der Beteiligten bezieht. Die Handlungsorientiertheit, die Handeln und ebenso Nicht-Handeln beinhaltet, bietet Gelegenheit, sich und andere in

Aktion und Reaktion zu erleben und zu erfahren, mit interpersonellen und intrapersonellen Konflikten konfrontiert zu sein und sich für eine Form des Umgangs zu entscheiden. Kimmeskamp lobt in diesem Zusammenhang die „Effizienz des Erfahrungslernens“ (Kimmeskamp, 1996, S. 24), da Handeln und Nicht-Handeln mit Konsequenzen einhergehen, die in den Übungen für alle Beteiligten zu entdecken sind und damit kommunizierbar werden. Cohn hat im Zusammenhang reflektorischer Unterstützung darauf hingewiesen, dass Feedback eingebettet sein müsse, um nicht Abwehr und Rechtfertigung bei demjenigen auszulösen, dem Feedback widerfahre (vgl. Cohn, 2009). Ihre Paradigmen finden besonders in der Erwachsenenbildung Anwendung (vgl. Götz und Beiling, 2008):

- Vertritt dich selbst in deinen Aussagen; sprich per „Ich“ und nicht per „wir“ oder per „man“.
- Beschreibe Deine Wahrnehmungen und Beobachtungen, nicht Deine Hypothesen.
- Sei authentisch und selektiv in deinen Kommunikationen. Mache dir bewusst, was du denkst und fühlst, und wähle, was du sagst und tust.
- Halte dich mit Interpretationen so lange wie möglich zurück. Sprich stattdessen deine persönlichen Reaktionen aus.
- Sei zurückhaltend mit Verallgemeinerungen. Verallgemeinerungen unterbrechen den Gruppenprozess.
- Wenn du etwas über das Benehmen oder die Charakteristik eines anderen Teilnehmers aussagst, sage auch, was es dir bedeutet, dass er so ist, wie er ist (d. h. wie du ihn siehst.)
- Nur einer zur gleichen Zeit bitte. Niemand kann mehr als einer Äußerung zur gleichen Zeit zuhören.
- Beachte die Körpersignale! Beobachte eigene und fremde Körpersignale (Cohn, 2009, S. 123ff.).

Bei Hahn sind solche Feedback-Regeln nicht nachgewiesen, was nicht verwundert, da er sich als Erzieher verstand, der den richtigen Weg weise. Die Erlebnispädagogik hat sich jedoch solcher Feedback-Regeln angenommen,



wie sie von Ruth Cohn postuliert wurden, da die Reflexion als wertvolles Instrument anerkannt ist und von der das Individuum wie die Gruppe gleichermaßen profitieren (vgl. Donner und Lettow, 1998). So schreibt etwa Rohnke: „[...] debriefing is the skill that enriches all those who enter into it“ (Rohnke, 1995, S. 23). Die Erkenntnisse aus dem Handeln und aus dem Feedback wirken auf die Persönlichkeit (Identitätsbildung) ein. Konflikte und Störungen zwischen Einzelnen oder innerhalb der Gruppe sind dabei ebenso wichtig und können wesentlicher sein, als die Zielerreichung der gestellten Aufgabe selbst (vgl. Cohn, 2009).

### **6.1.6 Aufgaben für die Gruppe**

Erlebnispädagogische Programme sind überwiegend Gruppen orientiert (vgl. Götz und Beiling, 2008). Die Aufgaben sind meist so angelegt, dass sie nur von der Gruppe insgesamt zu bewältigen sind. Die Aufgabenintensität ist niederschwellig, so dass auch für schwächere Gruppenmitglieder ein Erfolgserlebnis entstehen kann. Letztlich kann die Gruppe sogar selbststeuernd eingreifen, um bestimmte Vorgaben zu verändern und ihren eigenen Vorstellungen anpassen oder sogar eine Aufgabe ablehnen und sich auf das Prinzip der Freiwilligkeit berufen.

Die Vielseitigkeit der Themen und Übungssequenzen ermöglicht es, auf Standardziele zu verzichten und für die Gruppen spezifische Konzepte zu entwerfen, die zwar vordringlich im Naturerleben den Rahmen finden, aber bei kulturellen oder sozialpädagogischen Projekten auch in urbane Aktionsflächen eingebettet sein können. Die Aufgaben sind oft initiativer Art, der Prozess hat die eigentliche Bedeutung. Sie könnten aber auch auf den kommunikativen Effekt abzielen, also die Gruppenmitglieder ins Gespräch zu bringen. Weniger zum Einsatz kommen die lösungsorientierten Aufgaben, bei dem die Gruppe vor allem einen vorher definierten Erfolg erzeugen soll. Im Verständnis der Erlebnispädagogik ist es das primäre Ziel, den Teilnehmer zu einem mündigen Bürger zu entwickeln, seine Persönlichkeit zu unterstützen und zu bilden.

„Erlebnispädagogik [...] will durch exemplarische Lernprozesse junge Menschen [...] in ihrer Persönlichkeitsentwicklung fördern und sie dazu befähigen, ihre Lebenswelt

verantwortlich zu gestalten“ (Heckmair und Michl, 2008, S. 68).

Die Attribute einer solchen Persönlichkeit umfassen die Einsatzbereitschaft und das Durchhaltevermögen, die Klarheit sich selber und anderen gegenüber, die Konfliktfähigkeit, Selbstkritik und Bescheidenheit (vgl. Ziegenspeck, 1986). Nach Cohn sind Ziele zwischen der eigenen Person (dem Ich), der Bezugsgruppe, deren Teil die eigene Person ist (das Wir) und dem Es, dem übergeordneten Ziel, auszubalancieren. Hinzu kommen die umgebende Welt, die Werte und ethischen Ansprüche (vgl. Reiser und Lotz, 1995). Erst wenn alle Bezugspunkte ausgewogen berücksichtigt sind, können nach dieser Auffassung Themen und Aufgaben erfolgreich und effektiv bewältigt werden. Eine ähnliche Vorstellung herrscht in der Erlebnispädagogik, bei der Ziele von Individuen, der Gruppe und der Gesellschaft harmonisiert werden sollen. Jedoch treten die Lernziele eher implizit auf, sie werden nicht direkt trainiert und nur selten direkt angesprochen.

Neben dem Feedback wirkt dabei als weitere Methode die Erzeugung von Verhaltenstransparenz. Diese ist gerichtet auf alle Vorgänge, die in und zwischen den Personen stattfinden. Sie kann sich auf die Kommunikation, das Handeln und den Umgang von Interessen und Motiven beziehen.

Erlebnispädagogen sollen im Selbstverständnis Fachleute auf vielen Ebenen sein und müssen sich auf unterschiedliche Rollen einlassen können, z.B. Konzeptgestalter, Organisator, Prozessberater oder Gruppenmitglied (vgl. Reiners, 1995). Damit öffnet Reiners die Tür in Richtung systemischer Sicht. Der Erlebnispädagoge ist nicht nur der distanzierte Beobachter, sondern als Teil der Gruppe auch Teil des Systems. Und genau auf diesen Teil des Systems reagiert die Gruppe eben auch.

Dadurch, dass sich die Anforderungen teilweise minütlich ändern, werden dem Leiter unterschiedliche Fähigkeiten abverlangt und er muss diverse Rollen einnehmen. Auch wenn es weder eine Definition für Erlebnispädagogik gibt, noch das Berufsbild oder seine -bezeichnung geschützt sind, so entwickeln sich doch Standards. Vorreiter in diese Richtung sind verschiedene Universitäten und Fachhochschulen, wie z.B. die Fachhochschule in Frankfurt

(dort gibt es bereits einen Ergänzungsstudiengang zum Erlebnispädagogen), die FH Braunschweig (Weiterbildungsstudiengang Erlebnispädagogik und Outdoortraining), die Universität Lüneburg (Institut für Erlebnispädagogik) und die Universität Marburg (Masterstudiengang Abenteuer- und Erlebnispädagogik). Ein übergreifender Qualitätsstandard ist allerdings dabei noch nicht zu erkennen.

### **6.1.7 Fazit**

Die heutige Erlebnispädagogik versteht sich zuweilen in der Nachfolge von Kurt Hahn und seiner reformerischen Ziele. Die Outward Bound-Bewegung fühlt sich bis heute den Werten und Anforderungen dieser (therapeutischen) Tradition verpflichtet. Wenn die Erlebnispädagogik ihren handlungsorientierten Ansatz als Kriterium für eine Verbindung zur Erlebnistherapie postuliert, so erscheint die Verbindung naheliegend und nachvollziehbar, zumal in den USA, wo es eine kontinuierliche Entwicklung der Outward Bound-Schulen gibt, die aber die Ziele und Methoden Hahn's in der Anpassung und Veränderung nicht verliert. Erst die Adventure-Based-Counseling-Bewegung erhob sozialpädagogische Ziele zu den obersten Prinzipien und emanzipierte sich damit von den Outward Bound-Schulen.

Neuere Formen, wie die Outdooraktivitäten, berufen sich ebenfalls auf die Wurzeln aus der Erlebnispädagogik. Dies wird mit den Gemeinsamkeiten begründet, die es zwischen beiden Strömungen gibt. Zu beachten ist jedoch, dass die Schwierigkeit, für die Erlebnispädagogik eine allgemeingültige Definition zu finden, ebenso für die Outdooraktivitäten gilt. Dies liegt u.a. in den unterschiedlichen Zielen (aus therapeutischen, sozialpädagogischen, betriebswirtschaftlichen Bezügen heraus) und den daraus resultierenden verschiedenen Zielgruppen (Jugendliche, Erwachsene) begründet.

Somit ist eine uneingeschränkte entwicklungsgeschichtliche Herleitung zwischen Erlebnistherapie, Erlebnispädagogik und Outdooraktivitäten unzulässig. Das outdoor action learning als einer enger umrissenen Sonderform der Outdooraktivitäten weist indes einige Parallelitäten zum

Erlebnispädagogischen Ansatz auf, besonders zum Adventure Project und dem späteren Adventure Based Counseling aus den USA.

## **6.2 Entwicklung der Outdoormaßnahmen**

Die erste Welle von Outdooraktivitäten in der Erwachsenenbildung, als gezielter, pädagogischer Ansatz im Rahmen der Weiterbildung, entstand in Deutschland erstmals Anfang der 70er Jahre (vgl. Kern und Schmidt, 2001). Großunternehmen wie Daimler Benz und Bosch schickten ihre Führungskräfte zu einem Training in freier Natur (vgl. Heckmair und Wagner, 1997). Der Automobilbauer Ford startete Ende der 70er Jahre ein erlebnisorientiertes Jugendförderungsprogramm, um den Erwerb von Schlüsselqualifikationen, damals noch als Tugenden bezeichnet, zu fördern (vgl. Bauer et al., 1984). Die weitere Entwicklung in Deutschland erfolgte jedoch, im Gegensatz zu den USA, sehr zögerlich. Erst Ende der 80er Jahre begannen die Outdoormaßnahmen nachhaltiger an Bedeutung zu gewinnen (vgl. Kern und Schmidt, 2001).

Aus der dunklen Ecke der Militaristen oder der reinen Vergnügungsveranstaltung (Event) kamen die „Draußen-Übungen“ möglicherweise nur deshalb, weil das Etikett nunmehr einen pädagogischen Anspruch versprach und die Wurzeln humanistischen Gedankenguts mittransportiert werden sollten. Vor dem Hintergrund der überwiegend sozialpädagogischen Ausbildung gerade der Personalentwickler könnten solche Überlegungen der plötzlichen Akzeptanz eine Rolle spielen. Zu einer weiteren Dynamisierung könnte ebenso beigetragen haben, dass in den 80er Jahren ganze Heerscharen von ausgebildeten Lehrern (auch Sportlehrern) wegen staatlicher Einstellungsstopps auf den freien Arbeitsmarkt drängten und neue Tätigkeitsnischen auszubauen oder zu kreieren begannen. Inwieweit diese Hypothesen haltbar sind, wäre an anderer Stelle noch zu untersuchen. Schulze favorisiert einen anderen Begründungsansatz. Er identifiziert eine gesellschaftliche Entwicklung, die von der Überlebens- zu einer Erlebnisorientierung führe, da es zunehmend an Sinnstiftung und

Werteorientierung mangle. Die Leerstellen im Wertesystem entstünden durch eine Konsummaschinerie, die die Unterschiede zwischen den Menschen abbaue, um Produkte einheitlicher vermarkten zu können (vgl. Schulze, 2005). Dieser marktwirtschaftlich-kritischen Betrachtungsweise haftet eine eindeutige Zuordnung an, in der Menschen die Opfer der Systeme sind. Phänomenologisch bleibt aber von Interesse, ob die Deskriptionen von Schulze nicht Parallelitäten zu den Begründungsansätzen bieten, die das Entstehen der Erlebnispädagogik der Wahrung humanistischer Werte zuschreiben.

Auch wäre zu fragen, welche historischen Bedingtheiten dazu führten, dass noch bis Ende der 90er Jahre eine humanistische Werteorientierung das Wirken von Personalentwicklern bestimmte, während sonst in den Unternehmen bereits die Gesetze des shareholder value massiv Raum ergriffen.

### **6.2.1 Einordnung und Abgrenzung**

Buchner (1996, S. 13), der Outdoortrainings definiert, in dem er von ihnen als „[...] eine Option, Veränderungsprozesse auszulösen, zu beschleunigen oder zu bewirken“ spricht, trifft nur bedingt den Kern. Welche Formen von Pädagogik oder Erwachsenenbildung sollten diesem Anspruch nicht genügen? Im Übrigen sind diese unspezifischen Aussagen nicht geeignet, Kriterien für eine Evaluation zu liefern. Welche Schwierigkeit bei der Formulierung einer genauen Definition besteht, erfasst Bunting (2006, S. 3), indem er sagt: „Outdoor Education is multifaced and cannot be easily defined in one concise sentence“, um dann spezifischer zu erläutern: „Outdoor education is education in, for, about and through the outdoors“ (Bunting, 2006, S. 4). Bunting legt dabei seinen Schwerpunkt auf das Erleben im Freien und argumentiert dabei über Rousseau, der die unmittelbare naturgegebene Erfahrung, den Instinkt, der sich erst in der natürlichen Umgebung und durch körperliche Ertüchtigung richtig entfalten kann, betont. Weiter geht er über Pestalozzi, der Rousseaus Gedanken fortführt und dabei die praktische Umsetzung des Überlebens (in

Form von Ackerbau, Haushaltstätigkeiten, Weben etc.) noch stärker gewichtet. Des Weiteren beruft sich Bunting auf William James, der das Problemlösungsdenken durch die direkte Erfahrung als weiteren Aspekt berücksichtigt. Aufbauend auf dieser Herleitung schlussfolgert Bunting, dass die genannten Basisfähigkeiten die Grundbausteine für die heutigen Outdoor Programme bilden.

Ähnlich wie Bunting beschreibt Rehm Outdoortrainings als Wechselwirkung von Natur und dem Handeln und spricht dabei die generelle Zielstellung von Outdooraktivitäten an.

„Gemeinsamer Nenner ist das Benutzen der Natur und/oder von Abenteuer, Spielen, Initiativaufgaben als Medium, um Ziele im Bereich der Erziehung, der Weiterbildung und in der Therapie zu erreichen“ (Rehm, 1996, S. 62).

Die Kritik an Buchner, brauchbare Kriterien für eine Überprüfung von Zielsetzung und tatsächlich Erreichtem zu schaffen, gilt auch für Rehm. Und Harder, der spezifischer die Erwachsenenbildung im Blick hat, verweigert sich ebenso der inhaltlichen Auseinandersetzung wie auch Bunting, der nur eine Herleitung seiner Gedanken bietet. Für Harder sind Outdoortrainings

„[...] von ihrer Bestimmung und Funktion her Instrumente der Personalentwicklung, die dazu dienen können, berufsrelevante Fähigkeiten und Fertigkeiten der Mitarbeiter zu fördern“ (Harder, 1994, S. 39ff.).

Somit bleiben die Definitionen unscharf und fast beliebig. Einzig der Aspekt, sich in der Natur Ziel orientiert zu bewegen, scheint als Unterscheidungskriterium für Outdoormaßnahmen gegenüber herkömmlichen Weiterbildungsseminaren zu gelten. Im Verständnis dieser Arbeit ist dies nicht weitreichend genug. Outdoormaßnahmen zeichnen sich dadurch aus, dass, neben dem Lernfeld in der Natur (denn die Natur selbst ist nicht das Lernfeld) als dem Rahmen, inhaltlich präzise Aufgaben seitens der Lehrenden gestellt werden. Viele dieser Aufgaben bedingen das Lernfeld, einige sind jedoch durchaus in einer Halle zu absolvieren (wobei es bisher keine Untersuchungen gibt, welchen Einfluss dies auf die Teilnehmer oder das Ergebnis ihrer Anstrengungen hat). Es ist der besondere Charakter der Aufgaben, der den Unterschied macht. Die Aufgabenstellungen sind für die Teilnehmer

überwiegend oder gänzlich neu und entziehen sich damit bekannten Handlungs- und Lösungsmustern.

### 6.2.2 Beschreibung

Kölbinger unterscheidet „out of doors“-Programme, die mehrere Tage dauern können und deren Naturerleben mit der Unmittelbarkeit und Unbequemlichkeit natürlichen Lebensraums gekoppelt ist. Der Erlebnis- und Erinnerungswert dieser Programme ist hoch und die Intensität, was die Beanspruchung der Teilnehmer angeht, kann je nach Ausrichtung physisch und mental sehr beanspruchend sein. Diese Programme können der individuellen Persönlichkeitsentwicklung und der Führungskompetenz dienen oder die Zusammenarbeit soll speziell gefördert werden. Outdoor-orientierte Programme hingegen haben ihren Platz eher zivilisationsnah (z.B. auf besonderen Outdoor-Parcours, Hochseilgärten etc.). Sie leben von einem schnellen Wechsel der Übungen. Die Reflexionsphasen, die einen beruflichen Transfer herleiten sollen, sind in der zeitlichen Ausprägung eher kurz gehalten (vgl. Renner und Strasmann, 2000).

Diese Unterscheidung zeugt mehr von einer breiten Palette der verschiedenen Spielarten von Outdoortraining, denen gemein ist, dass sie einen „Ernst- und Herausforderungscharakter der Aktivitäten“ (Heineking, 1995, S. 26) in sich bergen. Dies kann physisch und/oder psychisch der Fall sein.

Die Motivationen, die einen Einsatz von Outdoor Trainings in der beruflichen Weiterbildung begründen können, fasst Schödlbauer zusammen:

- Eigenes Erleben führt nachhaltiger zu (emotionalen) Einsichten und regt so besser Verhaltensänderungen an.
- Die Teilnehmer können sich von den beruflichen Verhaltenszwängen befreien und es kommt zu Begegnungen unabhängig der gewohnten Hierarchie.
- In der Natur werden Fehler unmittelbar erfahren, weil sie reale Konsequenzen nach sich ziehen.

- Schwierige Situationen können nicht ausgesessen werden, sondern müssen aktiv bewältigt werden. Dabei werden Kommunikations- und Entscheidungsprobleme, sowie unklare Verantwortlichkeiten und diffuse Vorgaben für jeden Beteiligten offenkundig.
- In ungewohnter Umgebung wachsen die Teilnehmer stark zusammen (Schödlbauer, 1997, S. 23).

Mit diesen Kriterien wird eine Beschreibung geliefert, wie sie zwar ebenso für das outdoor action learning gelten könnte; es wird aber deutlich, dass es dem Outdoor Training an projektierter Einbindung von Fragestellungen zum direkten beruflichen Bezug fehlt. Die Transferbrücke ist beim Outdoor Training, je nach Spielart, nur schwer glaubwürdig herzustellen.

### **6.3 Das sportlich-handlungsorientierte Lernen (outdoor action learning) zwischen Erlebnispädagogik und Outdoortraining**

#### **6.3.1 Einordnung und Abgrenzung**

Eingebettet werden soll das sportlich-handlungsorientierte Lernen vom Verständnis her zwischen der Erlebnispädagogik und einem, weniger vom Event-Charakter geprägten, Verständnis von Outdoortraining. Zu unterscheiden sind die sportlich-handlungsorientierten Veranstaltungen von denen, die „indoor“, in Räumlichkeiten von Seminarhotels oder in den Unternehmen selbst stattfinden.

Wie im vorherigen Kapitel gezeigt, sind die Definitionen von Buchner, Rehm und Harder weitestgehend unspezifisch für das Outdoortraining und könnten somit auch für einen sportlich-handlungsorientierten Ansatz gelten. Hier wie dort finden sich Zielperspektiven, etwa Veränderungsprozesse bei den Betroffenen auszulösen, oder direkte Verbesserung von berufsrelevanten Fähigkeiten und Fertigkeiten zu erreichen. Weitere Gemeinsamkeiten sind das Lernfeld, nämlich in der Natur und es werden Aufgaben gestellt, die oft unbekannt sind und deren Erreichen möglich ist.



### 6.3.2 Beschreibung

Das sportlich-handlungsorientierte Lernen wirft also als Begrifflichkeit zunächst mehr Fragen auf, als es an definitorischer Schärfe zu bieten hat.

In der Praxis haben die meisten erlebnispädagogischen Ansätze nicht die sportliche (Höchst-)Leistung im Sinn. Vielmehr wird der Sport im Sinne einer körperlichen, zielgerichteten Bewegung in der Natur postuliert, wobei das Ziel durch eine Aufgabenstellung definiert ist. Die körperliche Beanspruchung kann dabei mit der Leistungsfähigkeit der Beteiligten in Beziehung gesetzt werden. Die Aufgaben können also je nach Leistungsniveau der Gruppe oder Einzelner spezifisch angepasst werden. Inwieweit besonders in der Erwachsenenbildung unter den Bedingungen von Unternehmensveranstaltungen davon Gebrauch gemacht wird, ist bisher nicht untersucht worden. Da es letztlich in den sportlich-handlungsorientierten Feldern immer um die spezifische Leistung einer Gruppe und nicht um den Vergleich mit anderen Gruppen geht, ist der Vergleich auch von sekundärem Charakter.

Ein sportlich-handlungsorientierter Ansatz verbindet die Elemente körperlich, zielorientierter Bewegung mit denen von praktischem Tun und dessen Verbesserung in der Praxis. Die Verbesserung geschieht über die Folgen von Reflexion und Erkennen, Wahl einer Strategie, dem Einüben und der Automatisierung.

Beim sportlich-handlungsorientierten Lernen ist die eher spartanische Vorgabe von Lerninhalten von besonderer Bedeutung. Lernen findet auf der Basis der Gewinnung von Erkenntnis statt. Der Lehrende schafft einen Handlungsrahmen, nennt die Aufgabenstellung und das Ziel, sorgt für körperliche und emotionale Sicherheit bei der Einweisung und greift grundsätzlich nur bei akuten Gefahrensituationen ein. Innerhalb dieses Rahmens organisieren sich die Teilnehmer selbst, treffen Entscheidungen und handeln oder handeln nicht. Ob und wie gehandelt wird, welche Erfahrungen und Erkenntnisse in den nachfolgenden Übungen berücksichtigt und integriert werden, entscheidet die Gruppe selbst. Der Wettkampf- oder Konkurrenzcharakter, der dem Sport innewohnt, entsteht im sportlich-

handlungsorientierten Lernen aus der motivatorischen Kraft sich selbst verbessern zu wollen.

Eine wesentliche Grundannahme des erlebnisorientierten Lernens durch herausfordernde Erlebnissituationen ist die Vorstellung, dass Menschen ihren Alltag in der so genannten Komfortzone verbringen, d. h., sie kennen ihre Lebenswelt, insbesondere die (scheinbar) gültigen Wirkmechanismen und haben dadurch das Gefühl, ihre Lebenswelt bestimmen zu können, die möglichen Konsequenzen ihrer Handlungen zu kennen und so die Zukunft zu einem bestimmten Anteil vorausszusehen. Diese scheinbare Planbarkeit bietet ein Gefühl der Sicherheit und Ordnung und schützt vor unberechenbaren und möglicherweise unangenehmen oder nicht bewältigbaren Erfahrungen. Der Verbleib in diesem komfortablen Zustand verhindert jedoch neue Erfahrungen und damit Entwicklung. Die lässt sich auch neurobiologisch nachweisen, da die synaptischen Verbindungen im Gehirn sich nicht durch Ruhezustände, sondern durch Impuls und Aktivität ausprägen, stabilisieren und zum verfügbaren Gedächtnisinventar werden (vgl. Hüther, 2008). Erst das Verlassen des Vertrauten und das Überwinden von Grenzen des bisherigen Bekannten macht Entwicklung möglich (vgl. Gilsdorf, 2004). So attraktiv es dem Lehrenden erscheint, im besten Sinne erzieherisch tätig zu werden, um anderen neue Erlebens- und Erfahrungsräume zu erschließen, so wenig attraktiv kann es für den Betroffenen sein. Ob das Entwicklungsangebot vom Lerner angenommen wird, entscheidet letztlich er selbst. Statt euphorischer Bejahung kann er wahlweise auch mit großer Verharrung oder Panik (vgl. Senninger, 2000) auf die Veränderungsanstöße reagieren. Die Beweggründe dafür mögen sehr unterschiedlich sein. Schott hat in diesem Zusammenhang auf die positiven und negativen Erlebnisse als „zentrale Momente“ für eine Entscheidung des Lerners hingewiesen (Schott, 2003, S. 8).

Über den Zugang zu anderen Systemen mittels der Emotionen ist an anderer Stelle schon verwiesen worden. Die konzeptionelle Gestaltung von sportlich-handlungsorientiertem Lernen setzt genau hier an, indem sie den Schwerpunkt auf das Erlebnis und das Erleben setzt. Das Hinführen und

Begleiten zur Irritation durch unbekannte Aufgaben und Situationen stellt ein wesentliches Merkmal des sportlich-handlungsorientierten Ansatzes dar. Bisherige Lösungsstrategien und persönliche Entscheidungsfindungen erweisen sich zunächst (zumal in der Gruppe, mit allen ihrer Bezügen, Dynamiken und Wechselwirkungen) als wenig praktikabel. Klarer formuliert es Müller (2002), der von individuellen und kollektiven Erlebnissen und Handeln spricht, um betriebliche Qualifikationsziele zu verfolgen. Die sportliche Leistung ist nicht die eigentliche Herausforderung. Es ist eher die Koordination der verschiedenen Anforderungen, die sich auf das Erlebnis, auf den Umgang des Einzelnen mit seinen sportlichen Erfahrungen, der aktuellen Selbsteinschätzung und seinen Ängsten vor Versagen, Blamage und dem Umgang mit Erfolg oder Misserfolg von sich und der Gruppe richten.

### **6.3.3 Definition**

Sportlich-handlungsorientiertes Lernen soll daher verstanden werden als eine von Aufgaben getriebene Aktivität in der Natur, die den Teilnehmer kognitiv, körperlich und mental fordert, mit dem Ziel, Verhalten und Handeln durch Reflexion zu erkennen, zu verbessern und den Erkenntnisgewinn in betriebliche Bezüge zu transferieren. Im Vordergrund des didaktischen Ansatzes liegt die Beobachtung und Reflexion der Prozesse der Handelnden und der sich daraus ergebene Erkenntnisgewinn. Der Erfolg wird nicht durch das Erreichen der Ziele der gestellten Aufgaben definiert. Das Erlebnis ist gleichsam die Folie, auf der sich der Erkenntniszuwachs entfalten kann.

Historisch wie phänomenologisch gibt es eine Zuordnung des sportlich-handlungsorientierten Lernens zur Erlebnispädagogik. Eine charakteristische Begriffsbestimmung und Strukturanalyse des Erlebnisses unternimmt Witte, indem er das Erlebnis in eine philosophische, eine soziologische, eine psychologische und eine pädagogische Dimension untergliedert:

- Die Unmittelbarkeit als Grundeigenschaft des Erlebnisses.

- Die gegliederte Einheit des Erlebnisses, die sich klar von allen anderen Erlebniseinheiten, die ein Mensch im Laufe seines Lebens macht bedeutsam abgrenzt.
- Ein mehrseitiges Spannungsgefüge, das ein Erlebnis ausmacht, indem es einerseits totalitär wirkt, d. h. es alle geistigen Grundrichtungen anspricht, andererseits aber auch eine verändertes Subjekt-Objekt-Verhältnis nach sich zieht, indem das Subjekt durch das Erlebnis eine veränderte Sicht der Welt und des Lebens gewinnt. Weitere Spannungen bestehen auch zwischen der Allgemeingültigkeit und der Individualität eines Erlebnisses.
- Den historischen Charakter des Erlebnisses, der bedingt, dass sich alles bislang Erlebte in den neuen Erfahrungen (bewusst oder unbewusst) wieder finden lässt.
- Die Entwicklungsfähigkeit, die das Erlebnis in engem Zusammenhang mit seinem historischen Charakter zu seinen Wurzeln hin verfolgen lässt.
- Den Objektivitätsdrang, durch den der Mensch im Erlebnis auf die Reise durch Empfindungen und Vorstellungen antwortet und im Gefühl wertet.
- Den Zusammenhang zwischen Leben-Ausdruck-Verstehen, der dadurch begründet ist, dass durch die schöpferische Kraft des Erlebnisses verschiedene Gebilde und Inhalte Gestalt annehmen und ein Nacherleben möglich macht (Witte, 2002, S. 10ff.).

In der Berufswelt der Erwachsenen wirken diese Konnotationen, Zuordnungen und Charakteristika des Erlebnisses zumeist überhöht. Witte macht aber deutlich, dass es sich in der Erlebnispädagogik um einen vielschichtigen Lernprozess handelt. Weniger spezifisch und dennoch die übergreifende Bedeutung und Funktion des Erlebens und der Erlebnispädagogik würdigend, verweist Scheufele (2003, S. 114) darauf, „das Lernen über die Hand und die unmittelbare Beobachtung und Erfahrung [...] angebahnt (wird, d.V.)“.

Heckmair und Michl betonen in diesem Zusammenhang die Verbindung des Sports mit der Erlebnispädagogik und deren gegenseitige Bedingtheit:

„Wir sprechen dann von Erlebnispädagogik, wenn die Elemente Natur, Erlebnis und Gemeinschaft im Rahmen von Natursportarten pädagogisch zielgerichtet miteinander verbunden werden“ (Heckmair und Michl, 2004, S. 174).

Diese Ansätze schlagen eine Brücke zu den Ursprüngen der reformpädagogischen Bewegung der 20er Jahre des letzten Jahrhunderts, in der Vielfalt der Bewegung, das Erleben in der Natur, und die Prozesshaftigkeit eben solche Charakteristika darstellen.

„Unmittelbares Lernen mit Herz, Hand und Verstand in Ernstsituationen und mit kritischen Problemlösungsansätzen und sozialem Aufforderungscharakter bildet den Anspruchsrahmen erzieherisch definierter, verantwortbarer und auf eine praktische Umsetzung ausgerichteter Überlegungen, die auf individuelle und gruppenbezogene Veränderungen von Haltungen und Wertmaßstäben ausgerichtet sind und durch sie veranlasst und begründet werden“ (Scheufele, 2003, S. 115).

#### **6.3.4 Outdoor action learning als sportlich-handlungsorientiertes Lernen**

In der vorliegenden Untersuchung wird das outdoor action learning dem sportlich-handlungsorientierten Lernen zugeordnet. Eine Vielzahl von artverwandten Mischformen und immer neu geschaffenen Begrifflichkeiten machen eine Abgrenzung nötig. Gilsdorf (2004) nennt stellvertretend die Abenteuerpädagogik, Handlungsorientierte Methoden, Erfahrungslernen, Aktionspädagogik, Outdoor Education, AdventureLearning, AdventureProgramming, Experiential Education. Schwerpunktbildungen und Kombinationen machen die Begriffsunschärfe komplett. So schreibt etwa Charlton (1990) dem Outdoortraining unterschiedliche Ziele zu:

„Whatever way the outdoors is managed for experiential learning and leadership development the human response to the elements and the explosion of senses add a huge set of variables to their existing larder of experiences“ (Syrett und Lammiman, 2003, S. 95).

Obwohl die Struktur beim outdoor action learning eindeutig und stringent vordefiniert ist, werden auf der Handlungsebene, tatsächlich vergleichbar und in anderen Outdooraktivitäten auch zu finden, vielerlei Chancen für Lernräume gegeben. Sie entstehen dadurch, dass die Teilnehmer die vorgegebenen Aufgaben klären, definieren und priorisieren und sich dabei stets neu

organisieren. Das outdoor action learning verbindet allerdings die sportlichen Aktivitäten mit Projektaufgaben, die an Inhalten oder Systematiken der realen beruflichen Welt der Teilnehmer ankoppelt. Diese Projektaufgaben (im Anwendungsbeispiel das Erzielen eines hohen wirtschaftlichen Gewinns mittels der Erledigung von Aufgaben in der Natur und einer vorherigen strategischen und operationalisierten Projektplanung) sind relevant für den Arbeitskontext im Unternehmen, müssen aber transferiert werden. Somit kommen neben den sportlich-handlungsorientierten Praktiken Elemente aus dem action learning hinzu, einer Methode, die auf Revans (1998) zurückgeht. Er postulierte damit eine Form des Erfahrungslernens, welches anhand praktischer, realer Projektaufgaben im Unternehmen stattfindet und mittels eines Moderators vor allem in der Berufsausbildung zur Anwendung kommt (vgl. Hauser, 2006). Somit kann unter outdoor action learning ein projektgesteuertes Handlungs- und Erfahrungslernen, welches mit sportlichen Outdooraktivitäten kombiniert ist, verstanden werden.

Lernen braucht in diesem Verständnis die körperliche Betätigung. Über Sport und Bewegung, die zu Körpererfahrungen führen, werden Lernprozesse in Gang gesetzt (vgl. Hüther, 2009c).

Outdoor action learning könnte demnach geeignet sein, bestimmte Kompetenzen bei Erwachsenen in besonderer Weise zu verstärken oder hervorzurufen und einen Lernerfolg längerfristig zu erhalten (vgl. Hüther, o.J.).

Im nachfolgenden Kapitel (Kap. 7) wird die didaktische Konzeption des Anwendungsbeispiels ausführlich dargestellt, ihr Bezug zur Erwachsenenbildung verdeutlicht und eine zentrale Hypothese für das Lernen entwickelt. Daraus ergeben sich im darauf folgenden Kapitel weit reichende Implikationen für die Evaluation (Kap. 8).

#### **6.4 Zusammenfassung und Einordnung**

Auch wenn in den letzten Jahren die Outdoor Aktivitäten in der Erwachsenenbildung unübersichtlich gewachsen sind und es dabei zu

definitiver Unscharfe gekommen ist, bleibt doch festzuhalten, dass die Erlebnispädagogik aus einer langen Tradition kommend, sich eher den jugendlichen Zielgruppen zugewandt hat, die oftmals sozial am Rande der Gesellschaft stehen, keine Lobby haben oder über geringe finanzielle Ressourcen verfügen. Die Programme haben eher auch einen integrativen Charakter und kommen aus starken ethischen und pädagogischen Wertvorstellungen. Besonders in den USA haben sich die Outwardbound Trainings in dieser Tradition konsequent weiterentwickelt und sind bis in die staatlichen Schulen vorgedrungen. Des Weiteren werden sie im Jugendstrafvollzug als Unterstützung zur Resozialisierung eingesetzt.

Die Outdoor Trainings der letzten vier Jahrzehnte in der Bundesrepublik Deutschland wenden sich hingegen mehr an die Zielgruppe der Erwachsenen, die damit ihre persönliche oder berufliche Entwicklung unterstützen wollen, oder die in der Gruppe die Zusammenarbeit fördern möchten. Treiber sind dafür häufig die Personalentwicklungsabteilungen der Unternehmen. Die Bandbreite innerhalb der Outdoor Trainings ist groß und kann von Survivaltraining bis zu Niedrigseilgärten reichen.

In der Schweiz wurde bereits in den 70er Jahren an der ETS Magglingen die Sportmanagerausbildung betrieben, die Handlungs- und Erfahrungslernen mit Outdoorelementen verband (vgl. Eichenberger, 1998). Dabei war die Nähe von Sport und Spitzensport zur Schweizerischen Armee (die ETS/EHS Magglingen war dem Verteidigungsministerium der Schweiz zugeordnet) ebenso wenig oder ebenso sehr politisch verdächtig, wie es heute die Sportfördergruppen der Bundeswehr in Deutschland sind.

Eine Sonderform nimmt das outdoor action learning ein, das sich dem didaktischen Prozessdesign der Erlebnispädagogik annähert und dennoch Elemente der Outdoor Trainings einbaut. In den Rang einer Sonderform erhebt das outdoor action learning aber besonders der projektbezogene Ansatz, wie er ursprünglich Teil des action learnings ist, dass sich aber als Handlungslernen an praktischen Projekten des Unternehmensalltags versucht.

Als zum Ende der 80er Jahre sportlich-handlungsorientiertes Lernen und betriebliche Erwachsenenbildung zusammenfließen, geschieht dieses, weil die pädagogische Kraft dieser Konzeption einen entscheidenden Impuls liefern kann, der Neugier weckt, eine Unmittelbarkeit erlebbar macht und Erkenntnis direkt vermittelt.

Scheinbar ein Gegenmodell zur klassischen Weiterbildung, die auf Kognition setzt und Aktion und Emotionalität vermeidet, entwickelte sich das sportlich-handlungsorientierte Lernen, wohl auch auf Grund seiner pädagogischen Wurzeln, zu einem synergetischen Partner. Reflektorisches Lernen blieb nicht mehr nur den Rollenspielen im Seminar vorbehalten, sondern fand Platz im Anschluss an jede Outdoorübung. Es entwickelten sich Transferbrücken, die den reinen Eventveranstaltungen im Freien abgesprochen wurden.

Aus der Sicht der pädagogischen Wissenschaft ist es möglicherweise von Interesse, dass zeitgleich mit dem Zusammenfließen der kognitiven und erlebnispädagogischen Weiterbildungsaktivitäten auch dem reflektorischen Lernen (in Folge der Erkenntnisse der systemisch-konstruktivistischen Theorie) zunehmende Aufmerksamkeit zu Teil wurde (vgl. Arnold und Schüßler, 2003). Arnold sieht in der Erlebnispädagogik einen konzeptionellen Vorläufer des systemisch-konstruktivistischen Gedankenansatzes (vgl. Arnold, 2007), was mehrere Stränge dieser Arbeit berührt:

- der ganzheitliche Ansatz der Erlebnispädagogik weist bereits Grundzüge der Systemik auf,
- die Erwachsenenbildung hat die Erlebnispädagogik als Teildisziplin akzeptiert und integriert,
- die Pädagogik und in der Folge auch die Erwachsenenbildung öffnen sich den ganzheitlichen, systemischen Ansätzen,
- empirische Nachweise für die Erfolge erlebnispädagogischer Arbeit fehlen weitestgehend und
- die Evaluationsvorschläge einer system-konstruktivistischen Didaktik sind bisher eher skizzenhaft und wenig erprobt.



Während die ersten drei Aspekte bereits beleuchtet wurden, wird in den nun folgenden Schritten über das Anwendungsbeispiel (Kap. 7) und einem Evaluationsdesign versucht, einen empirischen Nachweis über das Gelingen eines outdoor action learnings-Konzepts zu führen. Dabei wird sich einer Systematik bedient, die systemische Züge trägt. Das outdoor action learning wird in seiner Besonderheit dargestellt und es ist Grundlage der Untersuchung.

## **7. Outdoor action learning bei VW (Anwendungsbeispiel)**

### **7.1 Das Gesamtkonzept**

In diesem Abschnitt soll bereits zu Beginn der Vorstellung des outdoor action learnings deutlich gemacht werden, wie stark in einem Großkonzern die Verflechtungen, Interessenlagen und Konflikte zwischen Auftraggeber, Entscheidern, Programmplanern und Mitarbeitern ist. Entscheidungen sich demnach aus den einzelnen Systemen heraus sinnstiftend, sie bekommen aber oft eine politische Attitüde, wenn Entscheidungen getroffen werden, deren Sinn aus der Sicht anderer Systeme nicht erkennbar wird. Insofern kann das Gesamtkonzept zwar als faktisch angenommen, allerdings nur sehr bedingt umfänglich dargestellt werden.

#### **7.1.1 Anforderungen des Vorstandes**

Im Rahmen der General Top Management Conferences (GTMC) hat sich das höchste Gremium des Volkswagen Konzerns seit 2002 mit wichtigen strategischen Fragestellungen befasst, deren Ergebnisse im Jahre 2005 in die Strategie 2015 mündeten. Neben der Vision, die europäische Marktführerschaft weltweit auszubauen und langfristig weltweit die Nummer eins zu sein, wurden Kennzahlen und Größenordnungen definiert. Mittels eines methodischen Instruments, dem Zielvereinbarungsprozess (ZVP) sollte der Fortschritt und die Nachvollziehbarkeit der Entwicklung zu den Zielen gewährleistet werden. Dem Topmanagement war klar, dass sich die Ziele nur top-down und bottom-up kaskadieren lassen würden und eine Vernetzung der Ziele auf horizontaler und vertikaler Ebene durch die jeweiligen Prozessverläufe institutionalisiert werden müssten. Durch diesen Prozess wurden neue Anforderungen an die Führungskräfte gestellt. Während das bisherige Zielsystem die Umsetzung von gesetzten Zielen, kommuniziert von den jeweiligen Vorgesetzten, durch die nachgeordneten Führungsebenen und deren Mitarbeiter verlangte, sollte der Zielvereinbarungsprozess einen starken kommunikativen Austausch über die Art der Zielrealisierung befördern.

Während also bisher in der Erfüllung und der Operationalisierung vorgegebener Ziele die Aufgabe bestand, forderte nun der Zielvereinbarungsprozess von den Vorgesetzten die Fähigkeit ab, Ziele gesamtheitlich zu betrachten, Bereichsziele prognostisch und realistisch daraus abzuleiten und wiederum als integrativen Bestandteil an die vorgeordnete Führungskraft zurückzumelden. Die wechselartige Abhängigkeit der vertikalen Prozesse und die daraus resultierenden kommunikativen Prozesse sollten zudem durch den Informationsaustausch auf den horizontal gleichgestellten Hierarchieebenen nochmals bekräftigt werden. Während insbesondere die Meister bis dato nach bestem Wissen die Zielvorgaben mit ihren Mitarbeitern zu erfüllen suchten, sollten Führungskräfte auch auf Meisterebene nunmehr argumentativ und methodisch die Ziele in Bezugsgrößen und Teilzielen definieren und somit eine effektive Zielerreichung antizipieren. Nicht mehr das alleinige Erreichen des Sollziels einer einzelnen Teileinheit war die Messgröße, sondern der Beitrag, den alle Arbeits- und Prozesseinheiten in gemeinsamer Absprache zum Ziel und damit sogar zu dessen Übererfüllung beitragen konnten. Diese verstärkte Hinwendung zu Transparenz und Austausch machte den Mitgliedern des GMTC bewusst, dass ein neues Anforderungsprofil für die Führungskräfte gerade aus dem mittleren und unteren Management erfordern würde. Statt Direktive war nun der Dialog die Methodik der Wahl. Ziele sollten nicht nur eindimensional wahrgenommen, sondern in so genannten Zielfeldern integrativer Bestandteil der Vision werden.

Bereits seit 2004 arbeitete eine Stabsstelle bei der Volkswagen AG an einer kulturellen Verankerung neuer und dialogorientierter Leitlinien. Mit deren Verabschiedung entstand eine Positionierung, die auch den Zielvereinbarungsprozess betreffen würde. Die Konzernleitlinien (KLL) sollten zukünftig den Rahmen für das Unternehmen bilden, an dem sich Mitarbeiter, Management, Shareholder und Gesellschaft ausrichten konnten. Die sieben Konzernleitlinien umfassten und umfassen die Aspekte:

- Kundennähe,
- Höchstleistung,
- Respekt,
- Erneuerungsfähigkeit,
- Werte schaffen,
- Verantwortung und
- Nachhaltigkeit (vgl. Volkswagen, 2004a).

Durch die Vorgaben dieses Überbaus waren Felder definiert, in denen der Zielvereinbarungsprozess zukünftig anzusetzen hatte. Es entstanden Ziel- und Handlungsfelder, mit denen die Führungskräfte von nun an operieren sollten. Dabei flossen einzelne Aspekte zusammen, sodass schließlich fünf Zielfelder identifiziert wurden:

- Kunde und Markt,
- Innovation,
- Produktivitäten,
- Wertorientierung und
- Attraktiver Arbeitsplatz (vgl. Volkswagen, 2005).

Kulturelle Erneuerung, zumal in komplexen Systemen, die ohne Zweifel ein Großkonzern wie Volkswagen darstellt, darf sich nicht auf das Erstellen von Broschüren verlassen, wenn sie erfolgreich sein will. Ein solches Unterfangen muss von allen Protagonisten aus der Führung heraus getragen sein, glaubwürdig kommuniziert und vorbildhaft gelebt werden. Dies gilt in besonderem Maße für die Führungsebenen, die unmittelbar mit den Werkern im täglichen Kontakt sind und von ihnen beobachtet und überprüft werden können. Dies gilt also in besonderem Maße für die Meister und deren Stellvertreter.

Die gestiegene Anforderung und Erwartung an diese Zielgruppe machte es daher notwendig zu überprüfen, ob die Meister und ihre Stellvertreter auf diese

Aufgaben ausreichend vorbereitet wurden. Zudem war zu untersuchen, welcher Bedarf an Meistern generell bestand.

Die Volkswagen AG hat sich vor rund 15 Jahren entschlossen, die Personalentwicklung in eine eigene Gesellschaft, die VW Coaching GmbH, auszugliedern. Dort entstehen Konzepte und Programme, die Volkswagen teilweise selbst initiiert, aber in jedem Falle abrufen und für seine Mitarbeiter nutzt. Die VW Coaching bedient sich da, wo die eigenen Kapazitäten nicht ausreichen, externer Anbieter. Ein Qualitätsmanagement-System sichert den besonderen Standard auch der externen Zulieferer gegenüber dem Kunden.

Die fachliche Meisterausbildung (Industriemeister mit Industrie- und Handelskammer-Abschluss) wird unterstützt von einigen verbindlichen Schulungen zum Thema Personalführung. Die Meisteranwärter (oft bereits im Range eines Meistervertreeters) weisen durch das Bestehen eines Assessment-Centers (Meister-Entwicklungs-Klausur -MEK-) ihre Befähigung nach den Vorstellungen ihres Arbeitgebers, die Funktion eines Meisters auszufüllen. Das Assessment-Center wird von Psychologen und erfahrenen Prozessbeobachtern betreut, die eine kriteriengestützte Auswertung für jeden Probanden vornehmen und anschließend zu einer Gesamtbeurteilung kommen. Diese ist verbindlich und damit entscheidend für die weitere Karriereentwicklung bei Volkswagen. Ein Scheitern bedeutete zum Zeitpunkt der Untersuchung das Ende der Karriereträume; eine Wiederholung der MEK war nicht möglich. Seit 2009 kann bei Nichtbestehen das Assessment frühestens nach 18 Monaten wiederholt werden.

Im Zuge des erhöhten Anforderungsprofils für die Meister und deren Stellvertreter wurden die bereits ernannten und in ihrer Funktion etablierten Meister auf die neuen Aufgaben durch Nachschulungen vorbereitet. Für die Meisteranwärter entschloss man sich, das Assessment-Center inhaltlich besser auf die Konzernleitlinien und der daraus erwachsenen neuen

Herausforderungen anzupassen. Folgende Beobachtungsfelder gelten nunmehr für die Meister-Entwicklungs-Klausur:

1) Umgang mit Problemen, das bedeutet:

- Problemlösefähigkeit,
- Entscheidungsverhalten,
- Organisation und zielorientiertes Arbeiten und
- Wirtschaftliches Denken und Handeln.

2) Umgang mit Menschen, das bedeutet:

- Kooperationsverhalten,
- Überzeugen und motivieren,
- Umgang mit Konflikten und
- Gesprächsführung
- Selbstvertrauen (vgl. Volkswagen, 2004b).

Im Zuge der Neugestaltung des Assessment-Centers stand auch dessen Fortbestand auf dem Prüfstand. Wenn Meisteranwärter bisher keine Gelegenheit hatten, sich schon gemäß der neuen Konzernleitlinien und in der Folge mit dem Zielvereinbarungsprozess auseinanderzusetzen und zu erproben, wie sollten sie dieses geforderte Verhalten in der Meister-Entwicklungs-Klausur zeigen?

Diese Fragestellung wurde an die VW Coaching seitens der Personalverantwortlichen der Volkswagen AG herangetragen. In Zusammenarbeit mit einem externen Anbieter wurde dazu ein Konzept erarbeitet, das dazu dienen sollte, Meisteranwärter im Seminar und im Betrieb an Anforderungssituationen heranzuführen, wie sie im Assessment vorkommen können. Durch die strategische Neuausrichtung in der Folge der Konzernleitlinien, und damit eines umfänglicheren Verständnisses von Führungsverantwortung, mussten die Schulungsinhalte systematisch auf einander bezogen zusammengefügt werden. So entstand die modulare

Programmgestaltung innerhalb der Weiterbildung bei VW. Die Meister-Basis-Qualifizierung (MBQ), als eines der ersten nach diesem Baustein-Prinzip entworfenen Programmangebote, stellte insofern auch ein Pilot- und Prestigeprojekt dar. Das Konzept ist nunmehr seit 2005 eingeführt.

Um an der MBQ teilnehmen zu können, ist, neben dem Industrie-Meisterbrief, eine Eingangsprüfung, das so genannte Interview, Voraussetzung. Dieses Interview ist eine Präsentation mit anschließender Befragung und wird in der eigenen Abteilung zwischen dem Kandidaten und seinen Vorgesetzten durchgeführt.

### **7.1.2 Lernziele**

Oberstes Lernziel der MBQ ist es, die Meisteranwärter zu befähigen, sich situationsgerecht im Sinne der Führungsgrundsätze bei Volkswagen zu verhalten (vgl. Volkswagen Führungsgrundsätze, 1999). Die Führungsgrundsätze werden ergänzt durch die Konzernleitlinien (vgl. Volkswagen, 2004a) und zielen auf den Umgang mit Problemstellungen und mit Menschen (Vorgesetzten, Kollegen, Mitarbeitern, Kunden, Zulieferern) ab.

### **7.1.3 Lerninhalte**

Die einzelnen Kriterien der Meister-Entwicklungs-Klausur werden weder trainiert, noch werden settings aus dem Assessment-Center simuliert oder Lösungs- und Verhaltenshinweise auf mögliche Aufgaben im Assessment gegeben. Es soll kein Training im Sinne eines „massierten Lernens“ (Riedl, 2004, S. 31) stattfinden, in dem bestimmte Lösungen standardisiert und in unmittelbarer Folgesequenz eingeübt werden, um in den settings der MEK (Diskussionen und Gruppenarbeit, Präsentationen, Projektarbeit) Erfolg versprechendes Verhalten zu zeigen.

Vielmehr ist die Meister-Basis-Qualifizierung auf die Entwicklung kommunikativer Stärkung ausgelegt und zielt auf die Befähigung der Teilnehmer, bestimmte Erkenntnisse aus dem Seminar situativ einsetzen zu

können. Methodisch wird das durch Präsentationen, Gruppenaufgaben und Projektarbeit gestützt, in denen Erfahrungen unter verschiedenen Anforderungsbedingungen gesammelt werden. Häufige Feedback-Schleifen sollen die Selbst- und Fremdwahrnehmung verstärken, um die Wahrnehmung für die Angemessenheit und Bandbreite situativen Verhaltens zu schärfen (vgl. Volkswagen, 2004b).

Die kommunikative Grundausrüstung umfasst die Präsentations- und Moderationstechniken, rhetorische und kommunikative Elemente aus den Modellen von Friedemann Schulz-von-Thun (4-Seiten-einer-Nachricht, Inneres Team), Gesprächsführung, Konfliktmanagement sowie Führungstechniken und -verhalten (vgl. Schulz-von-Thun, 2005 und 2008). Der strukturelle Schulungsteil fokussiert sich auf Methoden zur Steuerung von Prozessen und Entscheidungen aus dem Projektmanagement – dem Ziel- und Zeitmanagement. Diese Inhalte dienen gesamtheitlich der Orientierung und dem Abgleich des Wissensstandes. Daran schließt sich Erprobung und Anwendung an: die Teilnehmer üben Präsentationen und führen Gruppengesprächen. In jedem Baustein finden sich diese Praxisteile wieder, die schließlich zu einer Routine führen sollen. Diese Routine könnte bei den angehenden Meistern zur emotionalen Stabilität auch in der Prüfungssituation der Meister-Entwicklungs-Klausur beitragen, so dass die Prüflinge über ihre gesamten Handlungsoptionen, selbst in unbekanntem Milieu, verfügen können. Stock-Homburg (2008) weist darauf hin, dass Prüfungsstress, der auch aus Mangel an Routine im Umgang mit Anforderungen entsteht, situativ zur Fokussierung auf eine oder wenige Handlungsmöglichkeiten und somit zu Fehlleistungen führen kann.

#### **7.1.4 Modularer Aufbau**

Bei der Konzeptionierung wurde den Beteiligten deutlich, dass eine solche inhaltliche Fülle auf einzelne Bausteine verteilt werden müsse. Erkenntnisse und Wissenserwerb bedürften der Erprobung und Verfestigung und eines zeitlichen Abstandes. So entstand die Idee, ein Programm zu entwerfen, das



einerseits modular angeboten, andererseits von Praxisbegleitung flankiert wird. Als übergeordnete Klammer fungiert zusätzlich eine Projektaufgabe und zwischenzeitliche, individuelle Treffen mit den Dozenten zur Praxisreflexion. Hinzu kommt der Informationsaustausch zwischen jeweils zwei Teilnehmern (Lerntandems) zwischen den Modulen, der die Integration relevanter Veränderungsvorhaben der Seminarteilnehmer verstärken soll. Die Module eins und drei umfassen jeweils drei Tage, die anderen Module jeweils zwei Tage.

#### **7.1.4.1 Erstes Modul**

Im Zentrum des ersten Moduls stehen neben der Orientierung hinsichtlich der Gruppe die Fragen nach der Selbststeuerung der eigenen Person und den Aufgaben und Zielen in der Rolle des Meisters an vorderster Stelle. Die Ergebnisse werden diskutiert, präsentiert und die Teilnehmer anschließend durch die Seminarleitung angeregt, durch Selbstreflexion kritisch mit den eigenen Ergebnissen umzugehen. Daraus resultierende Veränderungsziele werden mit einem Lernpartner kommuniziert, der nachfolgend zum Beobachter und Feedbackgeber gegenüber seinem Lernpartner hinsichtlich des Veränderungsfortschritts in vereinbarten Zeitintervallen wird. Weitere Orientierungshilfe wird durch einen Verantwortlichen aus der Personalabteilung von VW gegeben, der die Vorgehensweise des Assessments vorstellt. Am Abend des ersten Tages treffen die Teilnehmer auf hochrangige Führungskräfte, die ihnen die Anforderungen an den Meisternachwuchs aus Konzernsicht darstellen und darüber mit ihnen diskutieren.

Zwischen diesem und dem nächsten Modul sind individuelle Termine zur Praxisreflexion mit den Dozenten vorgesehen.

#### **7.1.4.2 Zweites Modul**

Im Vorfeld des zweiten Moduls erhalten die Teilnehmer von ihren Vorgesetzten Projektvorschläge für reale Projektaufgaben aus ihren

Bereichen. Der Meisteranwärter übernimmt dann die Verantwortung für ein Projekt seiner Wahl aus den Vorschlägen. Zu Beginn der des zweiten Moduls stellt er sein Projekt und die Vorgehensweise den anderen Teilnehmern vor. Bereits hier bietet sich die Gelegenheit, ein erstes Feedback zu der Präsentation und methodischen Herangehensweise zu geben. Es folgt eine Simulation zu den Themen der Unternehmensführung. Hier soll das wirtschaftliche Denken in komplexen Entscheidungssituationen erprobt und gleichzeitig der Umgang mit sich selbst und den Teammitgliedern im Auge behalten werden. Die Dozenten nehmen während der Gruppenphasen Beobachterrollen ein. Die anschließenden Ergebnispräsentationen aus den einzelnen Gruppen werden durch Feedback zwischen den Teilnehmern und vereinzelte Ergänzungen der Dozenten reflektiert. Erkenntnisse aus der Gruppendynamik werden theoretisch vorgestellt und mit dem Verhalten der Teilnehmer in der Veranstaltung abgeglichen. Letztendlich runden Übungen zur Gesprächsführung dieses Modul ab.

Zwischen und zu Beginn der einzelnen Module wird das setting ritualisiert: Lerntandems treffen sich, individuelle Praxisreflexion findet statt, der Projektstatus wird abgefragt und Rückmeldung dazu von den Vorgesetzten an die Dozenten gegeben.

#### **7.1.4.3 Drittes Modul**

Einen Sonderstatus nimmt das dritte Modul ein, da in ihm das outdoor action learning integriert ist. Darüber hinaus finden am Schlußtag (dem dritten Tag) dieses Moduls persönliche Rückmeldungen von Seiten der VW Coaching-Trainer an jeden Teilnehmer über das beobachtete Verhalten während des gesamten bisherigen Ausbildungsprogramms statt. Daraus entspringen auch Empfehlungen für die weitere persönliche Entwicklung während der restlichen Zeit der Maßnahme.

Der detaillierte Ablauf des dritten Moduls wird im Kapitel 7.1.4.5 vertieft vorgestellt.

#### **7.1.4.4 Viertes Modul**

Im vierten Modul werden nochmals Einzel- und Gruppenaufgaben gestellt, um den Teilnehmern erneut die Chance zu geben, Verantwortung für einzelne Übungseinheiten zu übernehmen und Routinen zu entwickeln, die für das Bestehen im Assessment (MEK) hilfreich sein könnten. Am Abend werden die abgeschlossenen Projekte aus den eigenen Bereichen mittels einer Vernissage präsentiert.

Am nächsten Morgen schätzen sich die Teilnehmer dahingehend selbst ein, wo sie am Ende des Ausbildungsprogramms bezogen auf die Kriterien der MEK stehen und jeder bekommt von den anderen Meisteranwärtern Feedback dazu. Beides wird auf einer Vierer-Skala, wie sie auch in der MEK genutzt wird, schriftlich fixiert (Kap. 12.8). Dabei steht die „eins“ für „nicht erkennbar“, die „zwei“ für „wenig erkennbar“, die „drei“ für „erkennbar“, die „vier“ für „klar erkennbar“ (Kap. 12.3.2).

Das vierte Modul wird abgeschlossen durch Einzelgespräche zwischen jedem einzelnen Teilnehmer und den beiden Trainern, die ein schriftliches Gutachten zum Stärken- und Schwächenprofil des jeweiligen Meisteranwärters zu diesem Zeitpunkt verfertigt haben. Dieses wird den Teilnehmern präsentiert; es enthält auch Entwicklungs- und Weiterbildungsempfehlungen für den Kandidaten. Das Gutachten bekommt nur der Kandidat ausgehändigt, es unterliegt dem Datenschutz. Der Kandidat ist aber aufgefordert, das Ergebnis später mit seinem Vorgesetzten zu besprechen. An dieser Besprechung nimmt auch ein VW Coaching-Trainer teil, der mit dem Vorgesetzten auch diskutiert, was gegebenenfalls (z.B. ein Bereichswechsel für den Kandidaten) noch zu tun wäre, bevor dieser zur Meister-Entwicklungs-Klausur gehen kann.

#### **7.1.5 Methodenvielfalt: Integration des outdoor action learnings**

Langjährige Meisteranwärter haben vielfach an Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen teilgenommen und einige Lernsettings und Lehrmethoden kennen gelernt. Dabei haben sie eine gewisse Seminarroutine entwickelt. Das Assessment stellt (sicher auch durch seine Form der Prüfung

mit den oben beschriebenen Konsequenzen, die Anwesenheit von Beobachtern etc.) jedoch eine besondere Herausforderung dar, in der es gilt, mit der eigenen Unsicherheit hinsichtlich von Erwartungen der Prüfer umzugehen. Um eine Situation zu schaffen, die spontanes Verhalten provoziert und in der Erfahrungen mit Unbekanntem gemacht werden können, wurde in die Konzeption der MBQ eine Besonderheit integriert. Das outdoor action learning hält für die Teilnehmer neue Erfahrungsfelder bereit, in denen sie sich erproben können und die ihnen zusätzliche Erkenntnisse liefern, wie sie mit unbekanntem Problemstellungen umgehen können. Es war den Programmgestaltern bewusst, dass es bei Einzelnen isolierte Vorerfahrungen hinsichtlich des outdoor action learning geben könnte. Wie die Ergebnisse der Teilnehmerbefragung zeigen, waren diese Vorannahmen berechtigt: einerseits löste die Ankündigung eines Outdoor action programms durchaus unterschiedliche Gefühle aus (vgl. Kap. 9.1), allerdings hatten nur wenige Teilnehmer tatsächlich konkrete, eigene Erlebnisse dazu im Vorfeld des Trainings gemacht.

Im nachfolgenden ist vom dritten Modul der Meister-Basis-Qualifizierung die Rede. Um diesem Modul eine begründbare Anknüpfung zu den anderen Modulen der MBQ zu ermöglichen, gab es einige Vorüberlegungen. Diese waren zunächst methodisch-didaktischer Natur (Methodenwechsel, Intensivierung bestimmter Inhalte), richteten sich dann aber auch auf die Motivation (Vorfreude, Ängste) und Akzeptanz (Vorurteile, Kosten-Nutzen-Denken) durch die Teilnehmer und die Kunden und nicht zuletzt auf die Transfersicherheit (Nachhaltigkeit der Erfahrungen) und damit die Praxisrelevanz (Integration in berufliche Bezüge am Arbeitsplatz und für das Assessment). Schon in diesem frühen Stadium war klar, dass es nicht um die Outdoor-Erfahrung und den Methodenwechsel allein ging, sondern um ein Konzept, das in seiner Vielfalt die Kriterien der Meister-Entwicklungs-Klausur erlebbar und erfahrbar machen muss.

### **7.1.6 Outdoor action learning verbessert den Lernerfolg und seinen Transfer**

Der Neurobiologe Gerald Hüther stellt fest, dass Metakompetenzen durch Lernprozesse gewonnen werden, die auf Erfahrung mit dem eigenen Körper beruhen (vgl. Hüther, o.J.). Er macht dafür die Bahnung und Festigung so genannter executiver Frontalhirnfunktionen verantwortlich, die durch Bewegung (Sport und Spiel) entstehen. Gasse und Dobbstein (2005) erklären dieses mit der doppelten Kodierung von Lerninhalten, nämlich über die Kognition und die Motorik, was zu schnellerem und sicherem Wiederauffinden von Gedächtnisspuren im Langzeitgedächtnis führe. Hüther versteht unter Metakompetenzen Selbstwirksamkeitskompetenzen, Handlungs- und Planungskonzepte, Impulskontrolle, Frustrationstoleranz und intrinsische Motivation (vgl. Hüther, o.J.). Konkret sind es die komplexen Fähigkeiten wie, vorausschauend zu denken und zu handeln (strategische Kompetenz), komplexe Probleme zu durchschauen (Problemlösungskompetenz) und die Folgen des eigenen Handelns abzuschätzen (Handlungskompetenz, Umsicht). Ferner die Aufmerksamkeit auf die Lösung eines bestimmten Problems zu fokussieren und sich dabei entsprechend zu konzentrieren (Motivation und Konzentrationsfähigkeit), Fehler und Fehlentwicklungen bei der Suche nach einer Lösung rechtzeitig erkennen und korrigieren zu können (Einsichtsfähigkeit und Flexibilität). Schließlich sich bei der Lösung von Aufgaben nicht von aufkommenden anderen Bedürfnissen überwältigen zu lassen (Frustrationskontrolle, Impulskontrolle).

Wie können nun selbst bei Erwachsenen deutliche Verbesserungen dieser Metakompetenzen erreicht werden? Hüther meint, dass sich diese Kompetenzen nicht unterrichten, also kognitiv vermitteln lassen. Vielmehr braucht es die körperliche Betätigung, Sport und Bewegung, die zu Körpererfahrungen führen, in denen Empfindung, Emotion, Gefühl angeregt werden und Lernprozesse in Gang gesetzt werden können. Wenn Empfindung, Gefühl, Emotion und Körperzustand vom Lerner als befriedigend

wahrgenommen werden, führt es den Lerner zu verbesserten Optionen in Handlung, Verhalten und Reaktion und die Metakompetenzen werden positiv stimuliert. Bei unbefriedigenden Erfahrungen verschlechtern sich auch die genannten Optionen und führen zu einem verschlechterten Zustand (vgl. Hüther, 2008). Thomas und Lleras (2009) konnten durch Experimente mit Erwachsenen (Lösen einer komplexen Aufgabe) signifikante Unterschiede zwischen Probanden mit bzw. ohne Bewegung feststellen. Auf den Zusammenhang von ausgeprägter Problemlösefähigkeit und besserer Komplexitätsbewältigung durch sportliche Bewegung verweist Ayan (2009). Auch wenn kritisch anzumerken bleibt, dass der Begriff des Sports in den Studien unscharf benutzt wurde, so bleibt doch davon unbenommen, dass die Korrelationen zwischen der Entwicklung von Metakompetenzen und leiblicher Erfahrung bei Erwachsenen deutlich sind. Die Untersuchungsergebnisse dieser Arbeit beziehen sich dabei auf Erwachsene mit einem Männeranteil von über 90% und einer Altersstruktur zwischen 25 und 49 Jahren (s.a. Kapitel 5.2.7). Eine messbare Steigerung der Gedächtnisleistungen dieser Altersgruppe durch Bewegung wies auch eine Studie an der Columbia University nach (vgl. Pereira, 2007).

Körperliche Betätigung und sportliche Bewegung sind Elemente des outdoor action learnings und daher im Hütherischen Sinne geeignet, Metakompetenzen auch bei Erwachsenen (wenngleich in deutlichen geringem Umfang als bei Kindern) zu stimulieren und zu verankern. Verankerung bedeutet dabei, die Erfahrungen, die aus dem Stimulus erwachsen (Lernerfolg), reproduzieren zu können und anknüpfungsfähig zu bisherigen und neuen Erfahrungen zu machen. Auch dazu äußert sich Hüther, der das Gehirn als ein Organ versteht, dass sich zuallererst mit dem „[...] Herstellen, Aufrechterhalten und Gestalten von Beziehungen“ befasst und nicht primär auf das Ansammeln abstrakten Wissens ausgelegt ist (vgl. Hüther. o.J. S. 3).

### **7.1.7 Hypothese**

Outdoor action learning scheint geeignet, bestimmte Metakompetenzen bei Erwachsenen in besonderer Weise (und womöglich alleinig) zu verstärken (oder hervorzurufen) und diesen Lernerfolg längerfristig zu erhalten.

Sollte Hüther Recht haben, so könnten unter den Bedingungen eines outdoor action learnings einige der Kriterien, die im Zusammenhang mit der Meister-Entwicklungs-Klausur relevant sind, angestoßen und verbessert werden. Leider liegen zum derzeitigen Stand keine hinreichend wissenschaftlichen Befunde dafür vor. Es könnte aber durch diese Untersuchung zumindest ein Teilbeleg der Hütherschen Annahmen erbracht werden. Die Untersuchung berücksichtigt dabei auch, dass sportliche Vorerfahrungen von Teilnehmern nicht per se einen positiven Ausgang genommen haben, sondern durchaus mit negativen Gefühlen besetzt sein könnten. Leider konnte aus Gründen des Datenschutzes die Unterteilung zwischen denjenigen, die bereits direkte Erfahrungen mit outdoor action learning gemacht haben und denjenigen ohne solche Erfahrungen nicht über die drei Messpunkte der Evaluation nachgehalten werden.

## **7.2 Durchführung des outdoor action learning**

Im Jahre 2005 fanden die ersten Meister-Basis-Qualifikationen statt. Die Untersuchung umfasst den gesamten Jahrgang 2006 mit sechs verschiedenen Veranstaltungen; untersucht wurde jeweils das dritte Modul der vier Seminarbausteine.

### **7.2.1 Ziele**

Im dritten Modul der MBQ stehen die Planung, das Bewältigen und Reflektieren definierter (ungewohnter) Projektaufgaben in unbekannter Umgebung (outdoor action learning) für die Teilnehmer an. Damit sind unterschiedliche Ziele verbunden:

1) Bestandsaufnahme: was haben die Teilnehmer aus den bisherigen Veranstaltungen gelernt und wie können sie es in ungewohnten Situationen anwenden?

2) Sollprofil: wie weit weichen die Teilnehmer von einem Mindeststandard ab, der vom Unternehmen als Führungsmodell und mit den Kriterien des Umgangs mit Problemen bzw. Menschen definiert ist?

3) Entwicklung: welche Maßnahmen sind individuell erforderlich, um die Abweichung vom Sollprofil zu schließen?

Das ganze Ausmaß systemischer Betrachtung wird an der Vielzahl von teilweise konkurrierenden Zielen in dieser Veranstaltung deutlich. Über die Einführung eines gewissen Kulturstandards (Konzernleitlinien) versucht das Topmanagement das Überleben (und im systemischen Sinne: Reproduzieren) des Unternehmens zu sichern. Dazu dienen u.a. Seminare, Fort- und Weiterbildung, um Verhalten und Handeln der Mitarbeiter berechenbar und effektiv zu machen. Dies soll kostengünstig geschehen, da das Management diesbezüglich besonders von den shareholders geprüft wird.

Die Dozenten zielen auf die Zufriedenheit des Auftraggebers ab. Aber sie möchten auch zufriedene Teilnehmer. Und sie möchten u.U. ihre eigenen pädagogischen (emanzipatorischen) Ansprüche an die Teilnehmer weitergeben.

Die Teilnehmer möchten Rüstzeug für die Bewältigung ihres beruflichen Alltags haben. Sie möchten den nächsten Karriereschritt speziell mit dieser Maßnahme realisieren. Nimmt man die Wechselwirkungen und Abhängigkeiten dieser unvollständigen Aufzählung als Multiplikator hinzu, entsteht bereits ein umfangreiches Geflecht innerhalb des Systems. Dem kann die Veranstaltung nicht gerecht werden und erhebt den Anspruch auch nicht.

Das dritte Modul hat im Gesamtablauf der Ausbildung seinen besonderen Platz. Inhalte, Aufbau und Dramaturgie unterscheiden sich ganz wesentlich von den beiden vorherigen und dem nachfolgenden Modul. Es bietet die Chance, die Akteure in unbekannter Umgebung handeln zu sehen und sie damit möglicherweise authentischer zu erleben, als in gewohnter



Seminarraumatmosphäre und seinen bekannten Routinen. Diese Gestaltung unterstützt in besonderem Maße das Ziel, die Teilnehmer in der Entwicklung ihrer Metakompetenzen zu beobachten und ihnen weitere Schritte verdeutlichen zu können, damit sie den Anforderungen, die das Unternehmen an seine Führungskräfte stellt, entsprechen können.

### **7.2.2 Inhalte, Aufgaben und Aufbau**

Die Konzeption ist in drei Phasen unterteilt:

In der ersten Phase (erster Tag) ist die Zielsetzung der Gruppe, den Ablauf des nächsten Tages so zu planen, dass mit möglichst wenig Einsatz von Ressourcen (Material und Informationen) ein maximales Ergebnis (Erfüllung der beiden Aufgaben: Finden von Stationen im Wald und Bewältigung der dort gestellten Anforderungen) unter unternehmerischen Gesichtspunkten erzielt werden kann. In der zweiten Phase (am zweiten Tag) ist die erfolgreiche Realisierung der Planung das Ziel. Im Anschluss an die jeweilige Bewältigung der Stationen sind qualitative Feedbacks der Dozenten für die Gruppe und den Einzelnen vorgesehen, durch die der Teilnehmer angeregt werden soll sich situationsangemessene Verhaltensweisen zu erschließen und an nachfolgenden Stationen zu erproben.

In der dritten Phase (dritter Tag) geht es um den Nutzen für die persönliche Entwicklung aus dem outdoor action learning. Chancen und Notwendigkeiten werden im Einzelgespräch mit einem Dozenten herausgearbeitet, als Aufgabe für die persönliche Weiterentwicklung definiert und im Lerntandem mit einem anderen Teilnehmer anschließend kommuniziert. Ein Controlling findet über den Tandempartner statt.

Die Aufgaben (Finden von Stationen im Wald, Bewältigung von Anforderungen an der jeweiligen Station) sind von zwei zu bildenden Gruppen in Konkurrenz zueinander zu lösen. Das Projektziel jeder Gruppe ist das Erwirtschaften eines möglichst großen Gewinnes in dem gegebenen Zeitrahmen von 1,5 Tagen. Der Gewinn wird dadurch erzielt, dass Stationen gefunden werden (Gutschrift) und die Anforderungen nach den Vorgaben erledigt werden (weitere

Gutschrift). Die Gutschriften werden in eine Gewinn- und Verlust-Tabelle eingetragen. Die Teilnehmer sollen sich mit Hilfe von Karte, Kartenausschnitten und Kompass im Gelände orientieren. Vor dem Anlaufen einer Station wird vom Dozenten in die Gruppenkarte jeweils die Lage der nachfolgenden Station markiert, sodass die Abfolge zwingend ist. Die einzelnen Stationen lauten: „Balancier-Station“, „Elektrischer Zaun“, „Nordpol“, „Mission Impossible“, „Blindflug“, „Spinnennetz“ und „Säurefluss“ (optional bei sehr schlechtem Wetter).

Die ersten Instruktionen bekommt jeder Teilnehmer über das Projekt und die Stationen im Seminarraum (Kap. 12.2.3). Für das Finden der Stationen und für das Bewältigen der Aufgaben sind gegebenenfalls Informationen sowie Materialien nötig und hilfreich. Die Informationen und Materialien können am Nachmittag erworben werden. Dabei sind einige Utensilien obligatorisch und andere wiederum fakultativ. Der Erwerb ist in bestimmten Zeitfenstern in einem definierten Raum zu tätigen. Die sich aus den Einkäufen ergebenden Beträge werden zunächst wie ein vorläufiger Kredit behandelt. Die Absicherung dieses Kredits erfolgt durch eine Präsentation der Gruppe vor einem Gremium, das über die Gewährung des Kredits entscheidet.

Nach dem Erhalt der ersten Informationen soll jeder Teilnehmer zunächst in Einzelarbeit überlegen, welche Materialien oder Dienstleistungen seine spätere Gruppe dazukaufen sollte. Dann stellen die Dozenten die Zusammensetzungen der beiden Gruppen vor. Die Gruppe diskutiert und einigt sich darauf, welche Materialien und Dienstleistungen sie tatsächlich kaufen will und letztendlich erwirbt. Anschließend bereitet die Gruppe die Präsentation für das Kreditvergabegremium vor. Ein Projektplan soll zeigen, wie die Gruppe sich den Stationen nähern und die Aufgaben bewältigen will. Eine betriebswirtschaftliche Betrachtung soll Ressourcen, Chancen und Risiken berücksichtigen. Die Präsentation findet am Abend statt.

Am zweiten Tag wird morgens mit dem Ziel, die Stationen anzulaufen und die dortigen Aufgaben zu erfüllen, aufgebrochen. Fehlende Materialien und Dienstleistungen können gegen erhöhte Gebühren nachgeordert werden. Die Aufgaben sind einfache bis komplexe Problemlösungsaufgaben mit einem unterschiedlich hohen Anteil von Planungsphasen. Die Problemlösungsaufgaben, im Unterschied zu Initiativaufgaben bzw. Kommunikationsaufgaben (vgl. Sippl und Mokros, 2002), richten sich auf ein Ergebnisziel aus. Die Teilnehmer werden nach jeder Aufgabe an den Stationen ihr Verhalten in Reflexionsphasen gegenseitig zurückmelden (qualitativ und quantitativ hat die Reflektion einen höheren Stellenwert gegenüber der Aktion), um Verhaltensmuster des Einzelnen in und gegenüber der Gruppe aufzuzeigen. Das Trainerteam unterstützt, verstärkt oder schwächt situationsbezogen das Feedback ab.

Dieses ist gerichtet auf folgende Fragestellungen:

- Wie habe ich mich und die anderen bei der Wahrnehmung von Führung erlebt?
- Was hat die Gruppe und/oder mich unterstützt und motiviert, welches Verhalten eher demotiviert?
- Wie habe ich mich/haben andere sich in Ziel- und Entscheidungsprozessen verhalten?
- Welche Strategien hat die Gruppe/habe ich bei der Lösung der Aufgabe angewandt?
- Welche Erfahrungen kann ich nutzen für den weiteren Verlauf des Seminars und welchen Nutzen hat diese Erfahrung für meinen Führungsalltag?
- Welche persönlichen Ziele setze ich mir für die weiteren Übungen (Rollenflexibilität)?

Optional kann der zweite Teil des Tages verändert werden. Nach dem Mittagessen werden zwei Teilnehmer der Gruppe durch zwei andere ersetzt (Tausch). Die neuen Teilnehmer werden von den Trainern instruiert. Sie sollen

sich passiv (ohne zu opponieren) gegenüber der neuen Gruppe verhalten. Nun richten sich Wahrnehmung und Analyse auf das Verhalten der eigenen Person und der Gruppe gegenüber der Neukonstellation:

- Wie sind wir in der Gruppe/bin ich selbst mit der Neukonstellation/den neuen Teammitgliedern umgegangen?
- Was hat sich verändert, was ist stabil geblieben?
- Wie habe ich/haben andere die Veränderung bewertet?
- Was hat uns/mich dabei motiviert/demotiviert?
- In welcher Weise hat sich die Neukonstellation auf den Teamentwicklungsprozess ausgewirkt?

Es sollen jeweils drei Stationen am Vormittag bzw. am Nachmittag bewältigt werden. Die beiden Gruppen laufen gegenläufig, d. h. die jeweils erste Station einer Gruppe ist die letzte Station der anderen. Die Gruppen treffen sich gegen Mittag ziemlich zeitgleich zu ihrer jeweils vierten Station. Diese Aufgabe (Spinnennetz) wird auf zwei Plätze verteilt, die jeweils außerhalb der gegenseitigen Sichtweite liegen. Im Folgenden werden die einzelnen Stationen beschrieben.

### **7.2.2.1 Balancier-Station**

Das Team soll einen Parcours bewältigen, der aus niedrig gespannten Seilen zwischen Bäumen besteht. Als Hilfen dürfen oberhalb des Seils gespannte Halteseile, die nicht um das Handgelenk gewickelt werden dürfen, benutzt werden. Das Team organisiert selbst die Sicherung der sich auf dem Seil befindlichen Teammitglieder. Dabei dürfen sie neben dem Seil herlaufen, jedoch die sich auf dem Seil Befindlichen nur im Notfall berühren. Wird ein Teilnehmer auf dem Seil berührt, beginnt er die Übung wieder von vorn. Die Trainer unterstützen ggf. bei der Sicherung und können auch als Aufstiegshilfe auf das Seil unterstützen. Wer auf dem Seil ist, darf anderen auf dem Seil helfen. Steigt eine Person vom Seil ab, muss sie wieder von vorn beginnen.

Es darf niemand vom Seil springen und die zur Befestigung der Seile eingesetzten Karabinerhaken dürfen nicht mit den Schuhen berührt werden.

### **7.2.2.2 Spinnennetz**

Das Team soll ein Spinnennetz mit Hilfe von Seil und Kordel nach einer Bauanleitung konstruieren, so dass so genannte Fenster entstehen, durch die das Team selber von einer Seite zur anderen (jeder durch eine andere Öffnung) und wieder zurück (jeder durch eine andere Öffnung) gelangt. Das Durchreichen von Teilnehmern durch das Netz ist nur bei zwei Sicherungsleuten auf jeder Seite zulässig. Niemand darf als Aufstiegshilfe benutzt werden oder durch die Öffnungen springen bzw. rollen. Berührt eine Person Seile oder Kordel, muss sie wieder zurück. Werden Seile oder Kordel von einer zweiten Person berührt, müssen diese und eine weitere Person wieder zurück. Wird ein drittes Mal berührt, beginnt die Durchführung von vorn. Die erfolgreich bewältigten Fenster werden von den Trainern mittels Markierungen geschlossen.

### **7.2.2.3 Niedriger elektrischer Zaun**

Das Team soll über einen hüfthohen „elektrischen Zaun“ gelangen, ohne diesen zu berühren und ohne den Kontakt zwischen den Teilnehmenden dabei zu lösen. Während der Übung halten sich alle an den Händen (oder halten anderen direkten Kontakt), so dass die Gruppe eine „Schlange“ bildet. Es darf niemand über den Zaun springen oder den Zaun berühren. Wird der Zaun von einer Person berührt oder der Kontakt an einer Stelle gelöst, müssen alle wieder auf die Ausgangsseite zurückgehen.

### **7.2.2.4 Nordpol**

Ein durch zwei Linien markiertes etwa fünfzehn Meter langes Feld muss vom Team durchquert werden. Das Team startet vom Südpol zum Nordpol durch die markierte Zone. Kein Teilnehmer darf das Wasser (den Waldboden) berühren. Falls eine Person den Boden berührt, muss diese wieder zurück

zum Südpol. Als Berührung werden auch Kontakte mit Kleidung, Schuhen und anderen am Körperbefindlichen Sachen gezählt. Lediglich über „schwimmende“ Teppichflieseninseln darf das Meer begangen werden. Teilnehmer dürfen sich auf den ausgelegten Fliesen in alle Richtungen bewegen. Die Inseln müssen von mindestens einem Teilnehmer permanent berührt werden (auch am Boden) sonst legt der Trainer sie zurück in die Startzone. Zum Schluss müssen alle Teilnehmer und alle Teppichfliesen in der Zielzone sein. Die Fliesen sind entsprechend ihrer Farbe für bestimmte Bewegungsrichtungen codiert. Die Bewegungsrichtung Norden ist definiert als die gerade Linie zwischen Südpol und Nordpol. Norden ist also am Nordpol. Alle anderen Bewegungsrichtungen beziehen sich auf diese Linien. Die Himmelsrichtungen nach dem Kompass gelten für diese Übung nicht. Die Farbcodierungen sind wie folgt:

Norden: gelb

Nord-Süd: rot (man darf sie in Nord- oder Südrichtung einsetzen)

Westen: blau

West-Ost: grün (man darf sie in West- oder Ostrichtung einsetzen)

Die Fliesen dürfen nur in die für sie festgelegten Bewegungsrichtungen eingesetzt werden. Berührt eine Fliese den Boden in einer nicht ihrer Bewegungsrichtung entsprechenden Weise, wird diese Fliese aus der Aktivität entfernt und kann nicht wiedererlangt werden. Jede dieser Fliesen bedeutet einen Punktabzug.

### **7.2.2.5 Blindflug**

Das Gesamtteam wird in zwei bis drei Kleingruppen aufgeteilt, welche von verschiedenen Ausgangspositionen starten. Das erste Ziel für die Kleingruppen ist mit rot-weißem Absperrband markiert. Von dort soll die Gesamtgruppe weiter zum gemeinsamen Endziel, welches mit gelb-schwarzem Absperrband markiert ist. Dort ist die Aufgabe gelöst. Die Gesamtprojektzeit ist aufgeteilt in die Planungs- und Erkundungs-, sowie Durchführungsphase. In beiden Phasen dürfen die Natur und das Gelände nicht beschädigt oder verändert werden.

Zudem dürfen keine Hilfsmittel eingesetzt werden. Alle Teams starten gleichzeitig von Ihren Ausgangspositionen. Während der Durchführungsphase sind allen Teilnehmern die Augen verbunden.

### **7.2.2.6 Mission impossible**

Im Inneren eines imaginären Säurefeldes befindet sich ein Behälter mit einer hochgiftigen, ätzenden und explosiven Substanz, die geborgen und in einer Neutralisationszone umgefüllt werden muss, um sie zu sichern. Das Team hat die Aufgabe, die hochgiftige Substanz unter Berücksichtigung sämtlicher Sicherheitsauflagen zu bergen. Aus Sicherheitsgründen darf das Säurefeld nicht betreten oder mit Körperteilen und Material berührt werden. Jeder, der sich im Luftraum über dem Säurefeld befindet oder den Behälter berührt, muss eine Augenbinde tragen. In der Neutralisationszone muss die Flüssigkeit in einen Sicherheitsbehälter umgefüllt werden. Wenn der Behälter im Säurefeld berührt wird, hat das Team nur noch vier Minuten Zeit zur Endlagerung in der Neutralisationszone.

### **7.2.2.7 Säurefluss (optional bei schlechtem Wetter in einem Raum)**

Das Team hat die Aufgabe mit drei Holzplatten über mehrere „Steine“ von einem festgelegten Anfangspunkt zu einem fixierten Endpunkt als gesamte Gruppe zu gelangen, ohne dabei den Boden zu berühren. Die Steine dürfen nicht verrückt werden und es darf niemand zu keinem Zeitpunkt springen. Alle Teilnehmer und Holzplatten müssen den Endpunkt erreichen. Berührt ein Teilnehmer oder eine Holzplatte den Boden, müssen die beteiligten Personen und die entsprechende Holzplatte wieder zurück zum Ausgangspunkt.

### **7.2.3 Methodik und Didaktik**

Lindemann (siehe Kapitel 3) hat darauf hingewiesen, dass Methodik mit Didaktik und Didaktik mit Methodik so eng verwoben sind, dass aus systemischer Sicht kein Bedarf bestünde, diese voneinander zu disparieren (vgl. Lindemann, 2006). So bleibt auch weitestgehend offen, ob Vielfalt und

Toleranz als Methode zu verstehen seien oder Lerninhalte darstellen. Im Anwendungsbeispiel wird beides praktiziert. Vielfältig sind die Inhalte und die Methoden von Toleranz geprägt. Der Umgang miteinander und das damit einhergehende demonstrative Vorbildverhalten dient als praktiziertes Lernmodell.

Wie an anderer Stelle schon ausgeführt, sehen sich die Trainer mehr in der Rolle der Lernberater, die aber den kritischen Diskurs über die Konsequenzen gezeigten oder geplanten Verhaltens führen. Außerdem regen sie dazu an, reflexiv und kritisch mit den Lerninhalten umzugehen und sich damit ein Handwerkszeug anzueignen, das Perspektivenwechsel auch zur kritischen Auseinandersetzung mit sich selbst nutzt.

In der konzeptionellen Planung hat das Thema der Übernahme von Verantwortung eine zentrale Rolle gespielt. Führungskräfte sind täglich in der Verantwortung, der sie sich gerade auch im Aufeinandertreffen mit anderen Verantwortlichen nicht entziehen können und sollen. Die Trainer regen bei allen Teilübungen dazu an, Verantwortung zu übernehmen, sich und sein Handeln transparent zu machen, neues Verhalten zu erkunden und Fehler machen zu dürfen. Durch die Vielzahl der Übungen am zweiten Tag kann jeder Teilnehmer eine Übung verantwortlich übernehmen.

Die Forderung von Lindemann nach aktivem Handeln wird in diesem Konzept schon im Ansatz berücksichtigt. Das sportlich-handlungsorientierte Lernen ist Programm und Praxis und entspricht dem systemischen Gedanken des emotionalen Beteiligtseins zur Überbrückung von Systemgrenzen.

### **7.2.3.1 Dramaturgie**

Das dritte Modul liefert vielerlei Ansätze für Reflexionsmöglichkeiten. Der Ablauf ist bewusst komplex gestaltet, um bestimmte Erwartungen und die damit verbundenen Haltungen der Teilnehmer unerfüllt zu lassen. Überraschungen im Ablauf können authentische Reaktionen zeigen. Diese gilt



es als Feedback zurückzumelden und für den Abgleich mit den Anforderungen im betrieblichen Alltag zu nutzen.

### **7.2.3.1.1 Unbekannte Trainer, unbekannte Inhalte**

Wie den Auswertungen dieser Untersuchung entnommen werden kann, kann die Ankündigung eines outdoor action learning-Moduls bereits bei einigen Teilnehmern für eine Vorspannung und erhöhte Erwartung sorgen. Auch die Bitte, festes Schuhwerk und strapazierfähige Bekleidung mitzubringen, kann einige Phantasien auslösen. Am Seminarort, einem Hotel, angekommen, warten neben den schon vertrauten bisherigen Dozenten aus den ersten Modulen zwei unbekannte Outdoortrainer auf die Teilnehmer. Die Teilnehmer müssen sich an Personen, Inhalten und Umgebung neu orientieren.

Die Veranstaltung startet mit einer Vorstellungsrunde. Die beiden internen VW-Trainer kündigen die beiden zusätzlichen Outdoortrainer an, die sich den Teilnehmern kurz präsentieren. Anschließend stellen sich die Teilnehmer nacheinander vor, reflektieren kurz ihre bisherigen Erfahrungen aus den vergangenen Modulen, berichten von ihrem Projekt aus dem Werk und schildern ihre Erwartungen und Gefühle zu dem anstehenden Modul. Im weiteren Verlauf übernehmen die Outdoortrainer für die beiden nächsten Tage sicht- und erlebbar die Federführung der Veranstaltung. Die geschieht durch eine Art Staffelübergabe der internen VW Coaching-Trainer an die Outdoortrainer. Diese stellen zunächst sich und dann das Programm vor. Sie erklären, was outdoor action learning bedeutet und wogegen es sich abgrenzt. Die Teilnehmer sollen zunächst eine Sicherheit bekommen, dass sie physisch und psychisch nicht in Grenzbereiche geführt werden, sondern alle Teilnehmer alle Aufgaben auch in unterschiedlichen Leistungszuständen individuell bewältigen können. Es wird die Teamarbeit betont, innerhalb derer man unterschiedliche Leistungsstände situativ einsetzen kann und es wird auf die Freiwilligkeit abgehoben, nach der alle Übungen auch von jedem Einzelnen abgelehnt werden können. Es schließt sich eine Erklärung zum Gesundheitsstand und zur Freiwilligkeit eines jeden Teilnehmers an. Nun ist

eine vorläufig sichere Basis geschaffen, die durchaus in den nächsten Stunden erschüttert werden darf.

### **7.2.3.1.2 Einzelner und Team**

Zunächst erhält jeder Einzelne die Projektaufgabe schriftlich, soll sich individuell Gedanken machen, was im weiteren Verlauf der Veranstaltung vom Team verlangt wird. Die VW-Trainer stellen unterdessen die beiden konkurrierenden Gruppen zusammen und ordnen jeweils einen internen und externen Trainer zu. Schon die Gruppenszusammenstellung löst bei ihrer Bekanntgabe Diskussionen aus. Allerdings werden keine Kriterien genannt, die für die Einteilung von Bedeutung gewesen wären. Die Diskussionen sind durchaus gewollt, sollen sie doch den reflektorischen Prozess der Teilnehmer untereinander bereits jetzt, wenn auch nicht kanalisiert, anregen. In den jeweiligen Teams tauschen sich nunmehr die Teammitglieder über ihre Planungsgedanken aus. Es geht nun darum, in möglichst kurzer Zeit argumentativ abgesicherte Kriterien zu finden, die den Zukauf von Materialien zur Bewältigung der Aufgaben des nächsten Tages betrifft. Der dreiseitige Text über die Projektaufgabe provoziert unterschiedliches Verständnis über das Gemeinte und erhöht den Diskussionsbedarf. Das Team muss sich mit unterschiedlichen Standpunkten auseinandersetzen und sich für ein gemeinsames Vorgehen entscheiden. Es wird von den Trainern erhofft, dass sich die einzelnen Teilnehmer mit ihrer Meinung zeigen und somit Material liefern, das als Grundlage für ein substantielles Feedback dienen kann. Den Trainern sind die Führungsgrundsätze und die Kriterien der MEK geläufig und sie wünschen sich Gelegenheiten, um Entwicklungshinweise an die Teilnehmer geben zu können, die nützlich für deren Führungsrepertoire sind. Nachdem es zu einer Einigung in den Sachfragen gekommen ist, folgt ein reflektischer Teil über die Selbsteinschätzung, was jeder im Team an Beiträgen geleistet hat und wie diese Einschätzung von den anderen Teammitgliedern gesehen wird. Bei beiden Abschnitten (Einigungsprozess, Reflexion) sind in jedem Team ein interner und ein externer Trainer dabei.

Beide geben dem Team ein strukturiertes Feedback. In der daran anschließenden Einheit bereitet das Team die abendliche Präsentation vor.

### **7.2.3.1.3 Zeitplan und wirtschaftliches Denken**

Die Aufeinanderfolge von Einigungsprozess (s.o.) und der daraus erwachsenen Aktionen (Materialkauf, Informationskauf) ist zeitlich eng geschaltet. Entscheidungen müssen rasch getroffen werden, da die Beschaffung von Material und Informationen an so genannte Öffnungszeiten der Ausgabestellen gebunden sind. Diese „Center“ werden von den Outdoortrainer (jedes Team von dem ihm zugeordneten Trainer) betreut und haben zwei Öffnungszeiten. Die Nutzung der späteren Öffnungszeit hat einen Preisaufschlag zur Folge. Der Zeitdruck bildet einen Teil der Unternehmenswirklichkeit ab. Dennoch gilt es auch auf die Prozesse und die Kosten zu achten. Die Nutzung einer späteren Beschaffungszeit kann trotz Aufschlag wirtschaftlich sein, wenn dadurch Fehleinkäufe vermieden werden. Den Teilnehmern wird als Ziel genannt, mit wenig finanziellem Aufwand einen möglichst hohen Ertrag zu erzielen. Ihnen steht ein Kreditrahmen zur Verfügung, der bis zu einer gewissen Summe mit einem 10% Zinsaufschlag belegt ist; oberhalb des Kreditrahmens erhöht sich der Zinsaufschlag unverhältnismäßig ansteigend. Für jedes beschaffte Objekt (Material, Informationen) ist ein Preis in einer Preisliste vorgesehen. Aus den ausgewählten Objekten und den zugehörigen Preisen ergibt sich der Einsatz, also die Kreditsumme zuzüglich der Zinsen. Am Abend des ersten Tages soll vor einem Gremium der Projektplan für den nächsten Tag, sowie eine Kalkulation präsentiert werden. Das Gremium (bestehend aus den Trainern) entscheidet, ob der Kredit gewährt wird oder nochmals mit einem Zuschlag belegt wird. Das ist dann der Fall, wenn es keinerlei Risikobetrachtung (best/worst case-Szenario) gibt. Auf den erhöhten Zuschlag kann verzichtet werden, wenn eine Nachbesserung der Präsentation geschieht.

Am zweiten Tag bleibt der Zeitplan ein wichtiges dramaturgisches Mittel. Zu Beginn findet eine Einweisung statt (s.u.), dann wird die Karte ausgehändigt

und der erste Anlaufpunkt markiert. Drei Stationen sind am Vormittag und drei am Nachmittag im Wald zu finden um die dortigen Aufgaben zu lösen. Die Stationen werden zu einem definierten Zeitpunkt geschlossen; sind sie dann nicht erreicht, können keine Gewinne mehr erzielt werden. Da die Marschstrecke über den Tag verteilt ca. elf Kilometer auf direktem Wege (also ohne Umwege) umfasst, ist ein zügiges Vorgehen notwendig.

#### **7.2.3.1.4 Unvollständigkeit der Informationen**

Zwar sind die Informationen der Projektaufgabe möglichst eindeutig in der Sache, um keinerlei Diskussionen zum Verständnis des Szenarios Vorschub zu leisten, mit der die Teilnehmer auf mögliche Interventionen seitens der Trainer reflexartig reagieren könnten, allerdings sind die einzelnen Aufgaben, die an den Stationen im Wald zu erledigen sind, knapp beschrieben. Dies kann zu Interpretationen und Phantasien führen und damit u.U. zu Fehlentscheidungen. Auch hier wird ein Stück Unternehmenswirklichkeit simuliert, mit der sich die Teilnehmer täglich konfrontiert sehen. Der Einsatz von Fragetechniken wird von den Trainern positiv verstärkt. Am Morgen des zweiten Tages werden beide Teams nochmals in zwei Hälften aufgeteilt. Jeweils ein Teil aus jedem Team bekommt eine Einweisung in die Materialkunde (Umgang mit den Seilen, Helmen, Karabinerhaken), die andere in die Sicherungskunde (Knotenkunde, Umlenkrollen). Anschließend geht es zurück in die eigene Mannschaft. An einigen Stationen ist das Zusammenführen der beiden Informationsquellen gefordert. Dann zeigt sich, wie u.a. mit Vorgaben, Informationen und Dokumentation umgegangen wird.

#### **7.2.3.1.5 Konkurrenz**

Nicht nur innerhalb der Teams kommt es zu Rollenübernahmen und damit auch zu Konkurrenzsituationen. Margerison und McCann haben in ihren Beobachtungen zur Rollenübernahme in sozialen Gruppen folgende Unterscheidungen gemacht:

- Entwickler

- Entscheider
- Macher
- Prüfer
- Bewahrer
- Berater
- Kreativer
- Überzeuger (Tscheuschner und Wagner, 2008, S. 23).

Als übergeordnete Instanz ist der „Verbinder“ das unterstützende Element für alle acht Rollen.

Der Myers-Briggs-Typen-Indikator (MBTI) unterscheidet in vier Feldern insgesamt 16 Typen:

- Typen mit sinnlicher Wahrnehmung und Innenorientierung
- Typen mit intuitiver Wahrnehmung und Innenorientierung
- Typen mit sinnlicher Wahrnehmung und Außenorientierung
- Typen mit intuitiver Wahrnehmung und Außenorientierung (Choiniere und Keirse, 1998, S. 21).

An dieser Stelle soll weder auf das wissenschaftliche Fundament dieser oder anderer Typologisierungen, noch über deren spezifischen oder unterscheidbaren Nutzen weiter eingegangen werden. Zu konstatieren ist lediglich, dass aus den unterschiedlichen Perspektiven solcher idealisierten Rollen konkurrierende Konstruktionen und Weltsichten entstehen können. Dieses Wissen über qualitative Unterschiedlichkeit von Teilnehmern, Mitarbeitern und Kollegen kann helfen ein Bewusstsein dafür zu schaffen, das eigene Weltbild nicht für die generalisierte Sicht und Folie zu halten, sondern durch Reflexion und Fragestellungen die Perspektiven Anderer zumindest ansatzweise besser verstehen und berücksichtigen zu lernen.

Mit unterschiedlichen Stilmitteln und dramaturgischen Elementen ist eine methodisch-didaktische Form entstanden, die den Teilnehmern zunächst

abnötigt, Bezüge zur Unternehmenswelt zu suchen und zu entdecken. Gerade darin liegt auch ein besonderer Reiz des outdoor action learning, nämlich diese Suchprozesse anzuregen, gerade angesichts eines scheinbar völlig abseitigen settings jenseits der eigenen Unternehmensrealität. Die Untersuchung wird zeigen, dass die Teilnehmer auf Nachfrage sehr wohl in der Lage sind, Parallelen zu finden und zu benennen und damit eine erstaunliche Transferleistung selber erbringen, die womöglich länger anhaltend ist, als wenn sie im gewohnten Seminarbetrieb von Seiten der Trainer vorgedacht und vorformuliert wäre.

### **7.2.3.2 Reflexion**

Schon in die Eingangsphase dieses Moduls wird die (Selbst-)Reflexion als wichtiger pädagogischer Ansatz deutlich. In der Vorstellungsrunde wird reflektiert, was zwischen den Modulen geschehen ist, was der Teilnehmer für eine Erwartungshaltung hat und was diese Gedanken auslösen. Gleichsam wird damit auch ein „Ankommen“ in der Veranstaltung unterstützt und somit die Gedanken mehr und mehr auf die Gegenwart und das unmittelbar Bevorstehende gerichtet.

Nach dem Diskussionsprozess im Team (s.o.), in dem sich über die weitere Beschaffung von Material und Informationen geeinigt wurde, ist es erneut eine Reflexionsphase, die hilft, die vorherigen Aktionen der Beteiligten bewusster zu machen und damit Veränderungspotenzial erzeugen kann.

Zum Abschluss des ersten Tages findet ein Rückblick im jeweiligen Team statt, mit dem Ziel, Verbesserungspotenzial für die Zusammenarbeit des nächsten Tages zu entdecken und zu formulieren. Die Teams werden aufgefordert, für ein Controlling ihrer Vorhaben selbst zu sorgen. Auch am zweiten Tag sind die Reflexionsphasen fester Bestandteil aller Aktionen an den Stationen. Im Projektplan für den Tag sind an allen Stationen 15 Minuten Zeit für Reflexion fest eingeplant.

Durch den wiederholten Einsatz von Reflexionsphasen entsteht eine Routine im Umgang mit der Methode. Das kann helfen, neben den Erkenntnissen, die

gewonnen werden, einen zweiten Gewinn daraus zu ziehen. Dieser zielt auf den direkten Einsatz des Instrumentariums „Feedback“ ab und auf dessen Verwendbarkeit im Unternehmensalltag.

### **7.2.3.3 Feedback**

Unter Feedback wird eine Rückmeldung zu einem gewissen, beobachtbaren oder wahrnehmbaren Verhalten eines Anderen direkt an diese Person verstanden. Mit den Teilnehmern wird im ersten Modul bereits ein Regelwerk erarbeitet, wie Feedback gegeben und angenommen werden sollte. In diesem Verständnis wird Feedback direkt an den Betroffenen gegeben und als subjektive Empfindung (Ich-Botschaft) ausgedrückt. Feedback kann Verhaltensänderungen erwünschen und sollte sich zeitnah und an konkretem Verhalten orientieren. Feedback kann die Reaktion auslösen, sich und sein Verhalten rechtfertigen zu wollen. Die Bedeutungsgebung, dass Feedback anregen soll und keineswegs eine zwangsweise zu befolgende Veränderung nach sich zieht, kann hilfreich sein, Rechtfertigungsbedürfnisse zu minimieren. Feedback wird im dritten Modul der MBQ zwischen den Teilnehmern praktiziert und auch von den Trainern an die Teilnehmer gegeben. Letztlich bekommen auch die Trainer Feedback von den Teilnehmern.

Das Feedback der Teilnehmer untereinander findet systematisch in Gegenwart der Trainer statt. In den Reflexionsphasen werden nicht nur das eigene Verhalten und das des Teams betrachtet, sondern die Aufmerksamkeit gilt auch den einzelnen Mitgliedern des Teams. Auch hier ist eine der wesentlichen Bedeutungen darin begründet, das Instrument als ein Werkzeug für den betrieblichen Alltag zu nutzen und es dafür zu erproben und zu schärfen. Die Trainer begleiten die Feedback-Situationen und sorgen dafür, dass das Instrument regelkonform eingesetzt wird. Zudem spiegeln sie einzelnen Teammitgliedern oder dem gesamten Team auch den Umgang mit Vereinbarungen, die zwischen den Teammitgliedern getroffen wurden.

Am Ende des zweiten Tages haben die Teilnehmer die Möglichkeit, den externen Trainern ein Feedback für deren Arbeit zu geben. Für die Outdoortrainer endet damit deren Einsatz vor der Gruppe.

Am dritten Tag wird das Outdoortraining nochmals umfassend selbstbezogen von jedem einzelnen Teilnehmer reflektiert. Es schließen sich Einzelgespräche mit den VW-internen Trainern an. Sie dienen dem Austausch über Verbesserungen der Teilnehmer hinsichtlich deren Verhalten bezogen auf die MEK-Kriterien innerhalb des dritten Moduls an. Besondere Berücksichtigung in diesen Gesprächen finden die notwendigen oder hinreichenden Entwicklungen der Meisteranwärter an den Anforderungen der Führungsgrundsätze bei VW.

#### **7.2.4 Rolle der Lehrenden**

Die VW-Trainer haben in der MBQ für alle vier Module die Verantwortung. Sowohl auf der organisationell-strukturellen Makroebene gegenüber dem Kunden und dessen Mitarbeitern, als auch auf der methodisch-didaktischen Ebene, was Lehrinhalte und Lernziele angeht. Im 3. Modul findet eine ritualisierte Staffelübergabe an die externen Trainer statt, die sich auf die Didaktik und Methodik der ersten beiden Tage beschränkt. An diesen Tagen haben die VW-Trainer eine begleitende Rolle und zeigen ihre Präsenz vor allem in den Reflexions- und Feedbackphasen. Das Zusammenspiel von externen und internen Trainern ist idealer Weise von kollegialer Akzeptanz geprägt. Durch die Staffelübergabe tritt auch das Thema der gegenseitigen Konkurrenz in den Hintergrund. Dennoch besteht objektiv ein Abhängigkeitsverhältnis der externen Trainer von den internen Trainern, die Teil der beauftragenden Organisation sind.

Das weitgehend unbekanntes Handlungsfeld (outdoor action learning), in das die Teilnehmer hineingeführt werden, verlangt nach Akzeptanz gegenüber den Lehrenden und ihrem Vorgehen. Erst die Akzeptanz ermöglicht es den Teilnehmern, sich auf die Prozesse emotional und kognitiv wirklich einzulassen und „mitzuspielen“. Das Vorgehen muss für sie Sinn machen, zumindest müssen sie ihn erahnen (vgl. Arnold, 2007).



Die internen Trainer haben durch die ersten beiden Module diese Akzeptanz bereits erfahren und der Sinn der Maßnahme ist bis zu diesem Zeitpunkt anerkannt. Mit dem Erscheinen der beiden externen Trainer ist Beides nochmals auf dem Prüfstand. Die Outdoortrainer werden seitens der internen Trainer als die Experten für dieses Modul vorgestellt. Die Staffelübergabe verstärkt und symbolisiert den Vertrauensvorschuss, den es von Veranstalterseite gibt. Ob jedoch das outdoor action learning aus Sicht der Teilnehmer Sinn macht, bleibt zunächst noch unbestimmt und wahrscheinlich individuell unterschiedlich.

Die Outdoortrainer begleiten nun durch den Tag, sind mal die Impulsgeber, dann die Steuerer des Prozesses, die Feedbackgeber und Teil des Gremiums, dass die Präsentation am Abend (s.o.) zu urteilen hat. Und sie sind diejenigen, denen man sich auch physisch anvertraut, wenn es um die Sicherheit bei den Übungen oder die Belastbarkeit jedes Einzelnen am nächsten Tag geht. Die Leitungsfunktion geht am dritten Tag wieder auf die internen VW-Trainer über. Die beiden Outdoortrainer sind abgereist und nun ist die Gestaltung der Reflexion der Teilnehmer über ihr eigenes Verhalten und über ihre Veränderungsansätze in den Händen der Gesamtverantwortlichen. Diese fungieren als Lotsen durch den Tag und geben individuell jedem Teilnehmer ein Feedback und Hinweise für Verbesserungen.

### **7.2.5 Qualitätssicherung und Prozesssicherheit**

Das Konzept wurde seit 2005 mit den verschiedenen Fachleuten (Pädagogen, Psychologen) entwickelt und im gleichen Jahr mehrfach pilotiert. In dieser Phase konnten die Erfahrungen aus dem ersten Jahr jeweils in die nächste Veranstaltung einfließen und so zu einem kontinuierlichen Verbesserungsprozess beitragen. Konzept und der entsprechende Trainerleitfaden blieben nach der dritten Veranstaltung im ersten Jahr stabil. Die in der Konzeptphase nicht beteiligten Dozenten wurden mittels Hospitationen und Unterweisung qualifiziert. Durch die Tandembesetzung (interner/externer Trainer) wurde auch jederzeit gegenseitiges Feedback und

Reflexion sichergestellt, da nie zwei unerfahrene Trainer in einem Tandem zusammen kamen.

Seitens der Teilnehmer erfolgt ein mündliches Feedback für die beiden Outdoortrainer am Ende des zweiten Tages. Ein strukturiertes Evaluationsinstrument stellt der Fragebogen von VW dar. Skaliert oder offen werden Fragen zur Organisation, zu den Inhalten, den Trainern und zum Transfer gestellt. Dieser abschließende Fragebogen bezieht sich auf die gesamte Maßnahme. Die hier vorgestellte Untersuchung mit ihren Vor- und Nachbefragungen stellt insofern eine Besonderheit außerhalb der Routine des Evaluationsprozesses dar.

### **7.3 Transfersicherung**

In der Weiterbildungsdiskussion nimmt die Kontroverse hinsichtlich des Erfolgs von Seminaren, Trainings etc. aktuell verschärft Fahrt auf. Gris (2008) spricht von der „Weiterbildungslüge“, weil Trainer und Berater mit ihren Seminaren nicht an den Unternehmenszielen (und damit an der Transferebene) ansetzen, sondern bekannte Inhalte losgelöst von den Erfordernissen der Unternehmen anbieten. Damit verkomme die Weiterbildung zu einem stumpfen Instrument und sei mithin unbrauchbar. Dieser grundsätzlichen Kritik an der Transferleistung von Weiterbildung begegnet diese Untersuchung dadurch, dass sie die Betroffenen selbst befragt und zwar nicht nur im unmittelbaren Anschluss an die Veranstaltung, sondern ein weiteres Mal einige Wochen später. Die Transfersicherung findet hingegen nicht durch Beobachtung und Tests statt, sondern ist von den Ergebnissen der Selbstevaluation abhängig.

#### **7.3.1 Bedingungen für optimalen Transfer**

Aus systemischer Sicht lassen sich Bezüge zwischen dem Lerninhalt, dem Erlernten und dem Umgesetzten nicht eindeutig prognostizieren. Denn woraus entsteht das Erlernte? Ist es das Vermittelte, das die Lehrenden methodisch-didaktisch gut aufbereitet haben? Und bei allem guten Willen und aller Konzeptplanung: was davon ist beim jeweiligen Teilnehmer angekommen und

welche anderen Einflüsse haben zur Aneignung von Wissen geführt? Was wird umgesetzt bzw. wovon ist es abhängig?

### **7.3.1.1 Das Wollen oder Müssen**

Grundbedingung für Transferleistungen ist die Motivation, es auch tun zu wollen oder zu müssen. Über intrinsische und extrinsische Motivation wurde bereits an anderer Stelle reflektiert. Wollen oder Müssen können in unterschiedlicher Intensität auftreten.

Gerade bei sportlichen Ambitionen wird oft vom unbedingten Willen eine Leistung zu erbringen gesprochen. Also gibt es auch den bedingten Willen, einen, der einer Einschränkung unterliegt. Schulz-von-Thun (2008, S. 292) spricht in diesem Zusammenhang von einem intrapersonellen System, dem „inneren Team“. Das innere Team besteht aus verschiedenen Persönlichkeitsanteilen, die je nach Anforderungssituation auf ein bestimmtes Entscheidungsverhalten einwirken. Wie dann letztlich die Entscheidung getroffen wird, bleibt der handelnden Person womöglich verborgen. Wenn sich die Persönlichkeitsteile in widersprüchlichen Positionen zueinander befinden und es keine für alle Parts akzeptable Lösung gibt, unterliegt jede Entscheidung den negativen Einflüssen der Teile, die diese Entscheidung nicht favorisieren. So entstehen Entscheidungen, die zwar vordergründig gewollt, die aber nur bedingt tragfähig sind und „Lebensenergie“ verbrauchen (Wandtke, 2009, S. 8). Nach Dilts (2006, S. 226) sind nur solche Entscheidungen nachhaltig von Erfolg gekrönt, die von dem Entscheider intern in allen seinen Persönlichkeitsanteilen einen zustimmenden Konsens erzielen. Dieses interne Zusammenspiel nennt Dilts ein „ökologisches System“. Lutterer (2000, S. 282) hat diese Vorstellung als „Mutation“ zurückgewiesen.

Das Müssen ist als Motivationslage im Verständnis von Schulz von Thun der extrinsischen Welt zuzuordnen (vgl. Wandtke, 2009). Nichterfüllung bestimmter Handlungen oder deren Unterlassung bedeutet für den Akteur, Konsequenzen von extern in Kauf zu nehmen. Die Palette der Intensität von

Sanktionen kann über die Wirkung beim Probanden entscheiden. Extrinsische Motivationslagen fordern Erfüllung bestimmter Vorgaben. Damit beschränken sie die Zielpersonen maximal auf die Erreichung, nicht auf eine Überbietung und kreative, andere Lösungen. Das Müssen kann da unterstützen, wo extrinsische Maßnahmen auf eine intrinsische Bereitschaft (Wollen) treffen. Und so verstanden, kann das Müssen, als Erwartungshaltung formuliert, positiv wirken, weil es eine Orientierung darstellen kann.

Transfer begünstigend ist in jedem Fall der Wille der Teilnehmer, ein erworbenes Wissen auch anzuwenden.

### **7.3.1.2 Das Können**

Das Können setzt voraus, Gelerntes nicht nur zu denken oder zu wissen, sondern Fähigkeiten und Fertigkeiten zu entwickeln, die dazu beitragen, situativ das Können einzusetzen. Fachliches Wissen scheint leichter objektivierbar, da es anhand von Kriterien ermittelt und durch Tests überprüft werden kann. Ob ein Teilnehmer am Seminarende auch das Können erworben hat, das Wissen situativ einzusetzen, ist weit weniger überprüfbar. Hier kommen Planspiele zum Zuge, in deren Verlauf die „Einsetz- und Anwendbarkeit von fachlichem Wissen“ beobachtet und evaluiert werden können (Baume, 2009, S. 17).

In der beruflichen Weiterbildung, speziell bei den soft skills, setzt aktuell die Kritik an, nämlich das zwar Wissen vermittelt werde, aber die Teilnehmer könnten es nicht (situativ angemessen) anwenden (vgl. Gris, 2008). Diese Kritik ist sicherlich nicht ganz unbegründet. Letztlich fehlt es an systematischer Nachverfolgung, was vom Lernangebot für den Teilnehmer beherrschbar wurde. Überprüfungen, im Sinne von Tests oder Controlling im Sinne von Training-on-the-job finden selten statt, schon oft aus Gründen der Vielzahl möglicher Feedbackgeber, was ein „praxistaugliches Fortbildungscontrolling“ bei verhaltensorientierten Seminaren unmöglich macht (Mehrmann, 2004, S. 183). Der Regelfall ist, dass Teilnehmer das Seminar verlassen und an ihren Arbeitsplatz zurückkehren, ohne dass überprüft oder überwacht wird, was die

Fortbildung denn nun für Wissen und Anwendungspotenzial erzeugt hat. Bleiben Selbstbestimmung und Autonomie des Teilnehmers aus systemischer Sicht auch begründbar (vgl. Siebert, 2006), so könnten solche Überprüfungen zumindest aufzeigen, welche Lücken zwischen Lernziel und Lernzielerreichung noch bestehen.

Sportlich-handlungsorientiertes Lernen, wie es im Outdoor action learning stattfindet, konfrontiert die Teilnehmer mit unbekanntem Situationen, deren Lösungen nur teilweise mit strukturiertem Vorgehen zu generieren sind. Der Einsatz von methodischem Wissen in solchen settings muss gepaart sein mit dem Erfassen unterschiedlichster Einflussgrößen und dem Einsatz verschiedenster Kompetenzen und verlangt daher nach situativer Kompetenz. Ein methodisch abgesichertes, strukturiertes feedback, nach jeder Übung durchgeführt, kann bestimmte Verhaltensweisen direkt zur Diskussion stellen und Motive können dabei erkannt werden. Die Komplexität der Wechselwirkungen im Lernprozess kann auch auf diese Weise nicht in seiner Vollständigkeit und Flüchtigkeit erfasst werden. Aber der Wechsel, Können zu erproben, es anzupassen und in der Folgeübung erneut anzuwenden, schafft „Erfahrungsräume“ (Knoch, 2001, S. 162), die Handlungssicherheit erzeugen können.

### **7.3.1.3 Das Dürfen**

Die Kritik an der Wirksamkeit von beruflicher Weiterbildung klammert aus, dass Wollen und Können, so vorhanden, oft daran scheitern, dass die Unternehmenswelt mit den Anstößen aus der Fortbildung zuweilen selbst überfordert ist. Die in den 90er Jahren entfachte Weiterbildungswelle, besonders befördert durch die Personalentwicklungen in den Unternehmen, hat aus systemischer Sicht zu mancher kontraproduktiven Entwicklung geführt. Die eindimensionale Sicht, dass nämlich die Weiterbildung an sich bereits einen Wert darstelle, kollidiert mit den betriebswirtschaftlichen Überlegungen und existenziellen Begründungen, dass berufliche bzw.

betriebliche Weiterbildung diesen Wert nachzuweisen habe. So sind die Diskussionen zwischen Personalabteilung einerseits und Controlling andererseits vom Kosten-Nutzen-Nachweis geprägt. Die scheinbare Unmöglichkeit, soft skills in ein Zahlenwerk zu pressen, erlaubte und rechtfertigte es scheinbar, manches Seminarangebot auch exotischer Natur anzubieten, welches eher den pädagogisch-emanzipatorischen Ansprüchen gerecht wird, als einer unmittelbaren Verwertbarkeit im Unternehmen zuträglich ist. Hier nun entsteht die Problematik der Kompatibilität von beruflicher Fortbildung auf der Angebotsseite und der Forderung nach qualifizierten Mitarbeitern mit einem bestimmten Anforderungsprofil andererseits.

Zunächst macht es Sinn, Seminare von Trainings abzugrenzen. Während die Trainings bestimmte Verhaltensmuster zu Standards erheben und die Teilnehmer diese üben sollen um sie repetitiv einzusetzen, bauen die Seminarinhalte auf Eigenverantwortung, Reflexion und situative Anwendung. Berufliche Fortbildung in den Bereichen der „weichen Faktoren“ ist oft ein Mix aus Seminar und Training und stellt eine idealisierte Form dar, wie mit bestimmten beruflichen Problemstellungen umgegangen werden soll oder könnte. Die Heterogenität der Gruppe, sowie die überblicksartige Kenntnis der Trainer und Seminarleiter über die konkrete Arbeitsplatzsituation jedes einzelnen Teilnehmers führen in ein didaktisches Dilemma. Es sollen Standards für bestimmte Situationen trainiert werden, aber der Teilnehmer soll befähigt sein, genau zu prüfen, welche Situation vorliegt, um von den Standards auch wieder abzuweichen. Dieser Spagat gelingt nicht immer und so beklagen Teilnehmer, dass sie zwar aus den Seminaren Inhalte in den Unternehmensalltag transportieren wollen, aber das Umfeld vor Ort nicht auf den Veränderungsansatz aus dem Seminar vorbereitet ist. Ablehnung innovativer und emanzipatorischer Seminarinhalte kann bei den Betroffenen zuweilen zu Demotivation führen, da sie erleben, dass sie nicht umsetzen dürfen, was ihnen vermittelt wurde, weil nicht die „richtigen Dinge“ aus Unternehmenssicht gelehrt wurden (Domscheit, 2007, S. 82).

Die Untersuchung zielt daher bewusst auf die systemischen Zusammenhänge ab, die sich aus der Trias des Wollens, des Könnens und des Dürfens ergeben. So sind in der Selbstbefragung zum Erfolg des outdoor action learnings systemische Aspekte berücksichtigt, die sich mit der (vermuteten) Sicht von Mitarbeitern, Kollegen und Vorgesetzten zu den Aussichten des Lernens und seines Transfers befassen. Die Art der Befragung kann bei den Teilnehmern Initiativen auslösen, die eigenen Annahmen verifizieren zu wollen und mit den systemrelevanten Partnern darüber Gespräche zu führen.

Erst in der Erfüllung des Wollens, des Könnens und des Dürfens besteht die Voraussetzung, Lerninhalte nachhaltig in das Unternehmen zu transferieren (vgl. Endres, 2007).

### **7.3.2 Instrumente der Transfersicherung**

Weiterbildungsevaluation wird erst sinnvoll, wenn nicht nur der Lernerfolg im Sinne der Verfügbarkeit des Lehrstoffes evaluiert wird, sondern der Transfer ebenfalls in das Blickfeld einer entsprechenden Untersuchung miteinbezogen wird.

Bevor im nächsten Kapitel die theoretischen Grundlagen zur Evaluation genauer betrachtet, sollen hier zunächst die Vorüberlegungen für das Anwendungsbeispiel in den Fokus genommen werden.

#### **7.3.2.1 Befragungen**

Zu den anerkannten Standardinstrumenten in der Weiterbildungsevaluation gehört die Befragung der Teilnehmer mit Hilfe eines Befragungsbogens am Ende einer Maßnahme, eines Seminars oder Trainings.

Im Gesamtkontext der MBQ ist nur zum Ende der Maßnahme, also zum vierten Modul, eine Befragung durch die VW Coaching vorgesehen. Die Teilnehmer, die schon an verschiedenen Seminaren im Hause Volkswagen teilgenommen haben, kennen das Abschlussritual. Da die Qualifizierungsprogramme im Persönlichkeitsbereich noch keine lange Tradition haben, wären die Teilnehmer auch nicht überrascht, nach jedem

Modul einen Bewertungsbogen auszufüllen. Außergewöhnlich und damit aus systemischer Sicht eine Besonderheit markierend, deren Auswirkungen individuell sehr unterschiedlich ausfallen könnten, ist allerdings, dass am Ende eines Moduls Erwartungen an das nächstfolgende Modul abgefragt werden sollen (siehe Kap. 8). Dennoch ist die Befragung grundsätzlich das Instrument, das im System bekannt ist und damit systemrelevant betrachtet werden kann. Schließlich wurde aus diesen Gründen die Befragung als bevorzugtes Evaluationsinstrument für den Erfolg des outdoor action learnings angesehen.

### **7.3.2.2 Beobachtung**

Die Befragung der Teilnehmer stellt eine Selbsteinschätzung dar. Diese ist von der Selbstwahrnehmung geprägt, welche wiederum von dem eigenen Wunschbild gefiltert wird: will, darf oder soll ich so sein, wie ich mich wahrnehme? Diese Überlegungen führen wieder zu den Betrachtungen von Schulz-von-Thun (2008) bezüglich unterschiedlicher Persönlichkeitsanteile im Menschen. Insofern ist die Befragung darüber, welche Veränderungen durch das outdoor action learning beim Teilnehmer ausgelöst wurden und sich stabilisiert haben, ergänzungswürdig. Was kann nun die Beobachtung leisten? Auch sie ist im hohen Maße subjektiv, mögen die Beobachtungskriterien auch noch so gut definiert sein. Vielerlei Beobachtungsfehler können durch gegenseitige Beeinflussungen und Verstärkungen das Ergebnis unbrauchbar machen. Das liegt bereits in der Person des Beobachters begründet, seiner persönlichen Situation, seiner Ausbildung und Erfahrung, seiner Maßstäbe und Erwartungen, seiner Beziehung zum Beobachteten. Die Liste ließe sich nahezu beliebig erweitern. Dennoch kann über die Beobachtung zumindest ein Feedback über die Wirkung eines gesehenen Verhaltens seitens des Beobachters gegeben werden. Wenn nun einerseits die Teilnehmer mittels eines Fragebogen den Erfolg des outdoor action learnings dokumentieren und damit auch den Erfolg, den sie selbst für sich dabei wahrnehmen, dann ist das Feedback, als Folge der Beobachtung, u.U. ein Korrektiv für die Sichtweise des Teilnehmers hinsichtlich der Integration der Verhaltensänderungen aus



der Maßnahme. Ob damit schlüssig der Erfolg der Maßnahme anders zu beurteilen sei, bleibt spekulativ.

Die Interventionen der Trainer und damit auch ihr Feedback, können Einfluss auf die Wahrnehmung der Teilnehmer haben – besonders am Ende des dritten Moduls, das von Emotionalität geprägt ist.

Um das Instrument der Beobachtung zu objektivieren, wurde die Beobachterrolle auf alle Trainer gleichermaßen ausgeweitet, sodass immer zwei Trainer pro Teilgruppe an den beiden ersten Tagen zu Feedbackgebern wurden. Dadurch konnten über die externen Trainer Rückmeldungen geschehen, die nicht aus den ersten beiden Modulen vorgefärbt waren. Gleichwohl wurden dadurch die Beziehungen zwischen und unter den Trainern und den Teilnehmern komplexer.

Die Beobachtungskriterien wurden denen der MEK entlehnt, um bereits vorhandene Standards nutzen zu können. Schließlich stellen die Beobachtungen ein Korrektiv dar, das nicht zwangsläufig akzeptiert werden muss, sondern sich als ein Angebot präsentiert, über dessen Annahme derjenige entscheidet, der das Feedback erhalten hat. Ein Einfluss findet statt, in welchem Ausmaß und in welcher Intensität bleibt jedoch weitestgehend nicht prognostizier- und nachweisbar.

### **7.3.2.3 Coaching**

In die Überlegungen, wie der Transfererfolg besonders zu ebnet sei, floss die Überlegung ein, Beobachtungen und aktive Umsetzungshilfe direkt nach dem Ende der Maßnahme durch ein Coaching zu unterstützen. Diese konzeptionelle Überlegung schien daher besonders relevant, um Verhältnisse an den Arbeitsstätten aufzuspüren, die den Transfer (das Dürfen, s.o.) erschweren oder verhindert könnten. Im Volkswagen Konzern sind Coachingmaßnahmen integrierter Bestandteil der Personalentwicklung. „Ernannte Führungskräfte“ können diese Unterstützung anfordern. Im Terminus der ernannten Führungskräfte sind die Meister allerdings nicht inbegriffen. Ihnen steht aber der Weg offen, eine Praxisberatung zu

beantragen. In Form von Workshops können dann die Praxisbeispiele eingebracht und bearbeitet werden.

Im Zuge des vierten Moduls werden jedem angehenden Meister Vorschläge durch die Dozenten unterbreitet, welche Fortbildungen und Unterstützungen der Kandidat möglichst vor der MEK noch in Anspruch nehmen sollte. Schließlich wurde in die Konzeption eingearbeitet, nachhaltig auch auf Praxisberatung im jeweiligen Bedarfsfall hinzuweisen.

### **7.3.3 Systemische Einbettung**

Die Merkmale einer systemischen-konstruktivistischen Didaktik sind, an Siebert (2006) orientiert, bereits in Kapitel 4 dargestellt worden.

Für die angehenden Meister bedeutet dabei die Situiertheit, dass das Wissen und die Lernaufgaben der Veranstaltung von ihnen als realistische Probleme akzeptiert werden und für ihre betriebliche Praxis Relevanz bekommen. Eine Anschlussfähigkeit ist im konkreten Kontext zu gewährleisten, in dem darüber Vorkenntnisse bestehen, an welchen Wissensständen und Erfahrungen der Zielgruppe das neue Wissen anknüpfen kann. Selbstgesteuertes Lernen wird gefördert, indem in der Veranstaltung die Lernwege selbst erarbeitet und die Lerner aufgefordert werden, mit den Unterschiedlichkeiten der einzelnen Mitglieder selbst bestimmt umzugehen. Auf die Biografieorientierung im Sinne Sieberts kann in den Reflexionsphasen und in der Diskussion über Deutungsmuster gezielt eingegangen werden. Die Reflexionsphasen sind ein elementarer Bestandteil des Lernsettings, sowohl im Trainerleitfaden, wie auch in den Handlungsanweisungen für die am zweiten Tag zu bewältigenden Aufgaben, in denen Zeiten für Reflexion ausdrücklich festgeschrieben sind. Die Kontextabhängigkeit darf hier als Situationsabhängigkeit übersetzt werden. Dabei ist die Gruppenzusammensetzung (z.B. Verhältnis Männer/Frauen) Kultur stiftend und situativ aufzugreifen. Im konkreten, emotionalen Erleben werden Lernprozesse stark verankert und wirken nachhaltig. Die Veranstaltung und das wird bereits zu Beginn seitens der Trainer verbal allen Teilnehmern vermittelt, ist für jeden, der den normalen

beruflichen Anforderungen Stand hält, körperlich zumutbar und schaffbar. Durch die Klärung, dass es sich nicht um ein Survivaltraining handelt und in einem Prolog die Trainer die Teilnehmer darüber aufklären, welche Anforderungen outdoor action learning physisch und psychisch stellen, werden mögliche Phantasien und Erwartungen getilgt. Ob letztlich damit das Erleben emotional befriedigend wahrgenommen wird, kann im Einzelfall trotzdem stark von der eigentlichen Intention abweichen. Die Prozessorientierung ist ein wichtiger Bestandteil dieser Personalentwicklungsmaßnahme. Es geht dabei weniger um Methodentraining oder die Vermittlung von Fachwissen. Das Einbringen eigener Wissensstände ist von Bedeutung, die Auseinandersetzung mit dem eigenen Wissen und der Austausch und die Reflexion mit anderen. Wissen wird dadurch neu konstruiert und situativ permanent revidiert.

Im outdoor action learning ist die Struktur klar und eindeutig definiert. Aber es entstehen auf der Handlungsebene vielerlei Möglichkeiten abzuweichen, sich neu zu justieren oder Aufgaben umzudefinieren. Die Trainer greifen dort ein, wo Modifikationen durch und für die Teilnehmer sicherheitsrelevant werden. Dort, wo keine Gefahr in Verzug ist, sprechen die Trainer das Verhalten Einzelner und der Gemeinschaft an, mit dem Ziel, über Konsequenzen des zurückgespiegelten Verhaltens gemeinsam nachzudenken und damit die Sinnhaftigkeit für die verschiedenen Systeme transparent zu machen. Damit übernimmt der Trainer die Rolle eines Lernberaters.

Die Überlegungen Sieberts werden in Kapitel 9 weiter beleuchtet und finden in der Gestaltung der Evaluationsmethode (Kap. 8) Berücksichtigung.

#### **7.4 Fazit**

Bei der Implementierung der MBQ in die betriebliche Weiterbildung wurde in besonderer Weise auf die Integration in das System geachtet. Durch den Bedarf an Meistern in den Produktionsstandorten und die Initiative des VW Vorstandes, nach geeigneten Maßnahmen bei der VW Coaching nachzusuchen um potenzielle Kandidaten besser zu qualifizieren und auf die

Anforderungen vorzubereiten, die sich aus der MEK und dem anschließenden Arbeitsgeschehen in der Meisterschaft ergäben, bekam die MBQ eine hohe Priorität und einen anerkannten Stellenwert. Der Betriebsrat als Mitbestimmungspartner bei der Genehmigung aller Fortbildungen, billigte das Konzept nicht nur, sondern verband es öffentlich mit der Hoffnung, zukünftige Meister würden nun ein besseres Rüstzeug für Ihre Tätigkeit bekommen. Der Betriebsrat sprach sich auch dafür aus, diese Maßnahme zu einem verbindlichen Baustein auf dem Weg zum Meister zu machen. Diese besondere Auszeichnung, verpflichtender Personalentwicklungsbaustein zu sein, tragen nur sehr wenige Seminare bei Volkswagen. Zwei entscheidende Meinungsgestalter sprachen sich damit für die MBQ aus.

Um auch die Vorgesetzten im Boot zu haben, die gern ihre Meisteranwärter aus Mangel an personellem Ersatz im Produktionsprozess belassen als sie für Fortbildung längere Zeit abzustellen, wurde über eine mögliche Kombination nachgedacht, die den Vorgesetzten auch kurzfristig einen Nutzen böte. Mit der Integration einer Projektaufgabe wurde dieser Überlegung Genüge getan. Vor Beginn des ersten Moduls findet ein Abstimmungsgespräch zwischen Vorgesetztem und zukünftigem Meister statt, in dem die Projektaufgabe definiert und ein Projektplan entworfen wird. Das Projekt soll aus dem Tätigkeitsfeld des Bereichs kommen, welcher den Teilnehmer stellt. Das Projekt soll Ressourcen (Kosten, Zeit) reduzieren helfen oder die Qualität der Produkte und Prozesse verbessern. Das Projekt wird während der gesamten MBQ von Vorgesetzten und Trainern überwacht und verfolgt. Darüber hinaus findet ein transparenter und regelmäßiger Austausch zwischen Trainern und Vorgesetzten statt. Eingangs der Maßnahme, um ein Bild zu bekommen, wie der Meisteranwärter derzeit eingesetzt ist und welche Voraussetzungen er nach Meinung seines Vorgesetzten bereits erfüllt bzw. welchen Weg er nach der MBQ nehmen soll. Während der Maßnahme wird dieser Austausch über die Abfrage des Projektstatus gepflegt. Die Präsentation des Projektabschlusses während des 4. Moduls stellt sich, dass das Projekt im Bereich dem Vorgesetzten zuvor gezeigt wurde (wird durch Unterschrift

bestätigt). Zum Abschluss der MBQ erhält der Teilnehmer eine Empfehlung, welche weiteren Fortbildungen noch genutzt werden sollten, bevor sich der Meisteranwärter der MEK stellt. Diese Empfehlung wird auch mit dem Vorgesetzten besprochen. Zwar ist bei Volkswagen bereits ein Verfahren eingeführt, nach dem ein Teilnehmer einer Fortbildung mit seinem Vorgesetzten ein Vorgespräch führt und in dem die Schwerpunkte des Fortbildungsbedarfs formuliert und dem Trainer bei Seminarbeginn überreicht werden. Auch soll im Anschluss an die Fortbildung ein Rückmeldegespräch über den Lernerfolg zwischen Teilnehmer und Vorgesetztem geführt werden. Aber eine solch enge Verzahnung, wie sie zwischen Vorgesetzten und Trainern bei der MBQ festgeschrieben ist, stellt eine besondere Qualität dar. Eine weitere systemische Ausrichtung zielt auf die Akzeptanz bei der Zielgruppe. Nach den Pilotveranstaltungen wurden die Teilnehmer zur MBQ befragt und die Ergebnisse personifiziert veröffentlicht. So hatte jeder Leser die Möglichkeit, die zitierten Meisteranwärter anzusprechen und nachzufragen. Es gab sowohl Publikationen in einem offiziellen Firmenorgan (Kap. 12.9), als auch in einem Rundbrief, der eher der Arbeitnehmerschaft zuzuordnen ist.

Das Konzept der MBQ weist ein breites Feld von systemischer Anknüpfung und Verknüpfung aus. Die teilweise widerstreitenden Interessen in Firmen und insbesondere in einem global agierenden Unternehmen wie Volkswagen, generieren ein unübersehbares Geflecht systemischer Bedingtheiten, die nicht annähernd berücksichtigt werden können. Trotzdem hat die Einführung der MBQ bei den Entscheidern auf der strategischen Ebene, beim Mitbestimmungspartner, bei Vorgesetzten und Mitarbeitern und nicht zuletzt bei der Zielgruppe selbst eine hohe Akzeptanz erfahren dürfen. So haben in den Jahren 2007 und 2008 jeweils sieben Gruppen die MBQ durchlaufen, 2009 und 2010 jeweils neun Gruppen.

## **8. Evaluationsansätze**

### **8.1 Definition**

Evaluation wird als die systematische Untersuchung von Qualität oder Nutzen eines Gegenstands bzw. das Ergebnis einer solchen Untersuchung definiert (vgl. Hense, 2006). Nach Wottawa ist Evaluation die systematische Anwendung sozialwissenschaftlicher Forschungsmethoden zur Beurteilung des Konzepts, des Designs, der Umsetzung und des Nutzens sozialer Interventionsprogramme (vgl. Wottawa, 2001). Gemäß der Definition von Reischmann (2004, S. 18) meint Evaluation als pädagogischer bzw. andragogischer Fachbegriff "[...] das Erfassen und Bewerten von Prozessen und Ergebnissen zur Wirkungskontrolle, Steuerung und Reflexion im Bildungsbereich".

### **8.2 Einsatz**

Im Zusammenhang mit Bildungsmaßnahmen bei berufstätigen Erwachsenen hat eine konsequente Evaluation hauptsächlich Kontroll- und Legitimationsfunktionen. So kommt ihr die Aufgabe zu, die positiven und negativen Ergebnisse während und nach einer Weiterbildungsmaßnahme sichtbar zu machen. Evaluation ist somit für die Bewertung einer Maßnahme und für ihre zukünftige Optimierung notwendig.

Für die Evaluation muss eindeutig definiert sein, was evaluiert werden soll und welche Erfolgsdefinition hinsichtlich ihrer Erreichung überprüft wird. Nach Schmidt-Belz (2003) sind Effizienz und Effektivität Voraussetzungen für die Verwendbarkeit von Personalentwicklungsmaßnahmen. Effektivität versteht er als genau und vollständig in der Zielerreichung. Effizienz zeigt sich in einem angemessenen Verhältnis zwischen dem Ressourceneinsatz und dem Ergebnis bzw. der Zufriedenheit bei den Nutzern. Als zentraler Evaluierungspunkt ist das Erreichen eines Lerntransfers zu betrachten. Nach Sonntag (1999, S. 25)

„ist das Hauptziel einer Weiterbildungsmaßnahme nicht die Erlangung einer hohen Zuwachsrates an Wissen oder Veränderungsquote von Verhaltensweisen in der Lernsituation, sondern die Übertragung des erworbenen Wissens, Verhaltens oder von erworbenen Strategien auf die Aufgabenerfüllung am Arbeitsplatz“.

Hiernach misst sich der Erfolg einer Bildungsmaßnahme daran, ob eine Umsetzung und Generalisierung der erworbenen Kompetenzen in den Arbeitsalltag erreicht wurde. Kritisch äußert sich Siebert (2006) generell zu Evaluationsprojekten und dem Qualitätsmanagement, die letztlich zu einem eigenen selbstreferenziellen System geworden seien, das nur bestätigt, was an Vorannahmen ohnehin prophezeit worden sei.

Reichmann unterscheidet fünf Ansatzpunkte der Evaluation mit je unterschiedlichen Reichweiten.



Abb. 7: Fünf Ansatzpunkte für die Evaluation (Reichmann, 2001, S. 111).

Diese fünf dienen als Systematik für Wirkungsuntersuchungen, nach denen das Bemühen um Wirkungsanalysen eingeordnet, die jeweilige Reichweite eingeschätzt und Entscheidungen über Methoden und Design gefällt werden können (vgl. Reichmann, 2001).

### 8.3 Evaluationsmodelle und -methoden

In der Evaluationsforschung werden verschiedene Modelle diskutiert und in der Praxis wird eine große Bandbreite unterschiedlicher Methoden zur Evaluation von Bildungsevaluationen angewendet. Sie reichen von Beobachtungen oder Assessments über Interviews, Tests, Fragebögen zu Faktoranalysen, qualitativen und quantitativen Methoden u.v.m. Bei allen

Methoden werden Daten erhoben, analysiert und dokumentiert, um die Untersuchung und ihre Ergebnisse nachvollziehbar und überprüfbar zu machen.

Krämer unterscheidet in vier Arten der Evaluation:

Erstens die Zufriedenheitsabfrage, die einen affektiven Fokus hat. Für diese Überprüfung der Erwartungskonformität der Inhalte bieten sich besonders mündliche oder schriftliche Befragungen an.

Zweitens die Kontrolle des kognitiven Wissenstransfers. Diese kann durch Tests oder Befragungen erreicht werden.

Ein entscheidender und schwieriger Ansatzpunkt von Evaluation ist aber drittens der Praxistransfer des Gelernten. Der Fokus liegt hier auf den konnotativen Veränderungen wie Fähigkeitszuwachs und Leistungssteigerung. Krämer sieht in diesem Zusammenhang Verhaltensbeobachtungen als geeignete Evaluationsmethode.

Die vierte Art der Evaluation nach Krämer ist die Auswirkung auf den Geschäftserfolg und somit die Effizienz einer Bildungsmaßnahme. Hierfür kann versucht werden, eine Kennzahlenermittlung durchzuführen, welche z.B. Umsatzsteigerungen oder Gewinnzunahme überprüft. Eine Evaluation von Ergebnissen, die nicht mit Kennzahlen gemessen werden können – wie Kommunikation, Führung, Teambuilding – ist schwierig und ihre generelle Machbarkeit umstritten, so dass durchaus von einer Evaluationsproblematik in der Erwachsenenbildung gesprochen werden kann (vgl. Krämer, 2007).

Ein verbreitetes Modell des pädagogisch-psychologischen Evaluationsansatzes, welches in der Trainingsevaluation anerkannt ist, ist das Vier-Ebenen Evaluationsmodell, welches von Kirkpatrick entwickelt wurde (vgl. Kirkpatrick, 2006). Es unterscheidet in vier elementaren Ebenen in der Evaluation von Personalentwicklungsmaßnahmen. Diese Ebenen interagieren miteinander und üben Einfluss auf die jeweils folgende Stufe aus, wodurch der Aussagewert einer Evaluation mit der Höhe der erreichten Ebene zunimmt.



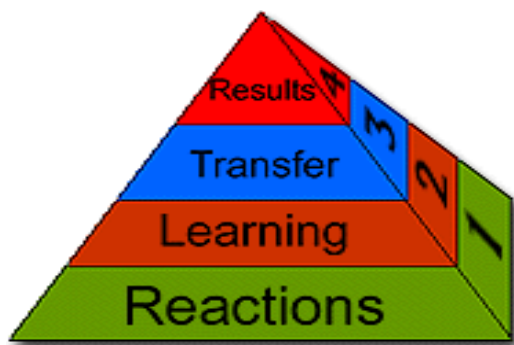


Abb. 8: Four-level model nach Kirkpatrick (Kirkpatrick, 2006, S. 21).

Die Wirkung einer Bildungsmaßnahme hängt stark von den Reaktionen der Teilnehmer auf die Maßnahme ab (erste Ebene). Löst sie Abneigung bei den Teilnehmern aus, wirkt sich dies negativ auf die Motivation der Teilnehmer und damit auf ihre Erfolgswahrscheinlichkeit aus. Unter der zweiten Ebene, dem „Learning“ wird neben einer Wissenserweiterung auch die Eigenschaftsänderung und die Steigerung der Fähigkeiten der Teilnehmer verstanden. Dies ist Voraussetzung für eine Verhaltensänderung der dritten Ebene („Behavior“). Inwieweit Gelerntes tatsächlich von den Teilnehmern umgesetzt wird muss überprüft werden, da aus erlerntem Wissen nicht zwangsläufig eine adäquate Anpassung des Verhaltens resultiert. Die Handlungswirksamkeit kann mittels mehrerer Messungszeitpunkte erst nach Ende des Seminars erfasst werden. Hierfür sind zusätzliche Evaluationsmethoden erforderlich, wie z.B. Interviews oder Fragebögen. Angemerkt werden muss aber auch, dass, um Verhaltensänderungen zu erreichen, ein Klima in der realen Arbeitssituation geschaffen werden sollte, welches einen Transfer des Gelernten ins Arbeitsfeld des Teilnehmers erlaubt und ermöglicht.

Das oberste Ziel von Weiterbildungsmaßnahmen sind die Resultate, also die greifbaren Ergebnisse, die sie für Unternehmen bewirken. Hierunter sind die Auswirkungen des Trainings auf die Realisierung der persönlichen bzw. der organisationalen Ziele zu verstehen (vgl. Kirkpatrick, 2006). Die Evaluation der „Results“ (vierte Ebene) ist schwierig zu messen und wird meist anhand von Kennzahlenanalysen vollzogen. Durch sie wird versucht, einen Kosten-Nutzen Vergleich von Weiterbildungsmaßnahmen zu ermöglichen, welcher letztendlich die entscheidende Aussage über den Erfolg einer Weiterbildung ermöglicht (vgl. Kinast, 2003). Werden also eine positive Haltung der

Teilnehmer gegenüber der Trainingsmaßnahme und ein Wissenszuwachs erreicht, ist dieses die Grundlage eines Transfers des Gelernten auf den Arbeitsplatz. Es wird hiermit sowohl die affektive, die kognitive als auch die konnotative Ebenen überprüft, um letzten endlich die Realisierung des angestrebten Erfolgs zu messen. Während die ersten beiden Ebenen des Wirkungsmodells in einfacher Weise durch Fragebögen bemessen werden, ergeben für die Erhebung der für die sichtbare Wirkung von Weiterbildungsmaßnahmen relevanten dritten und vierten Ebene methodische Probleme.

#### **8.4 Evaluationsdesign**

Im Evaluationsdesign wird festgelegt, zu welchen Zeitpunkten Datenerhebungen stattfinden, welche Art von Daten jeweils erhoben, mit welchen Messinstrumenten diese Daten eingefordert und wo bzw. bei wem diese Daten eingebracht werden (vgl. Bortz und Döring, 2002). Der Zeitpunkt der Datenerhebung wird in formativ und summeisch unterschieden. Bei der summeischen Evaluation wird am Ende einer Maßnahme der Erfolg als Ergebnis bzw. Endurteil aufsummiert, während die formativen Evaluation einen Ist-Wert als Informationsquelle für Folgemaßnahmen oder für die effektive Formung des Weiterlernens dient (vgl. Reischmann, 2004). Das Evaluationsdesign bestimmt weiter, ob eine vergleichende oder nicht vergleichende Evaluation durchgeführt wird. Eine vergleichende Evaluation erfasst Merkmale gezielt und explizit bei einer Personengruppe oder zu einem Messzeitpunkt und vergleicht sie mit dem Datensatz einer anderen Gruppe oder eines anderen Messzeitpunkts. Es werden also zwei vergleichbare Datensätze in Beziehung gesetzt. Bei der nicht vergleichenden Evaluation werden nur Daten aus der eigenen Maßnahme gesammelt und bewertet, weil sich kein vergleichbarer Datensatz finden lässt (vgl. Reischmann, 2004). Unterschieden werden kann auch in Fremd- oder Selbstevaluation, also, ob die Teilnehmer sich selber messen und bewerten, oder ob dieses durch Außenstehende geschieht. Ein Evaluationsdesign legt ebenfalls fest, ob eine

quantitative oder qualitative Evaluation vorliegt. Es können entweder quantitative Größen, wie z.B. Stückzahlen, Fehlerzahlen oder andere messbare Ressourcen erfasst werden, oder aber qualitative, freie Aussagen und Bewertungen.

Eine weitere Unterscheidung betrifft die Einteilung in unterschiedliche Evaluationsverständnisse. Einerseits die Evaluation, die von einer Theorie getrieben wird, welche sich am übergeordneten, logischen Modell des Untersuchungsgegenstandes orientiert. Andererseits die responsive Evaluation, die situativ auf die sich ergebenden Bedingungen reagiert und das Evaluationsdesign diesbezüglich anpasst.

Generell ist Evaluation allerdings von der Forschung abzugrenzen, welche nach allgemein gültigen Erkenntnissen sucht, ohne diese zu beurteilen, während Evaluation einen speziellen und realen Fall untersucht und bewertet (vgl. Reischmann, 2004). Pädagogische Evaluation versucht den Wert und nicht die wissenschaftliche Wahrheit des Untersuchungsgegenstandes einzuschätzen. Die zur Evaluation angewandte Methodik und das Design müssen bestimmte Qualitätsstandards erfüllen, also gewissen Gütekriterien entsprechen. Um anerkannt werden zu können, muss eine Evaluation reliabel, valide, objektiv, normiert und ökonomisch sein (vgl. Reischmann, 2004).

Unter Reliabilität eines Tests wird der Grad der Genauigkeit seiner Messungen verstanden (vgl. Lienert, 1969). Die Validität eines Tests gibt hingegen den Grad der Genauigkeit an, mit dem dieser Test dasjenige Persönlichkeitsmerkmal oder diejenige Verhaltensweise, das er messen soll, oder zu messen vorgibt, tatsächlich misst. Unter Objektivität eines Tests versteht Lienert:

„den Grad, in dem die Ergebnisse eines Tests unabhängig vom Untersucher sind. Ein Test wäre demnach vollkommen objektiv, wenn verschiedene Untersucher bei demselben Probanden zu gleichen Ergebnissen gelangen.“ (Lienert, 1969, S. 14).

Normiert ist ein Test dann, wenn über ihn Angaben vorliegen, die für die Einordnung des individuellen Testergebnisses als Bezugssystem dienen können. Um anwendbar zu sein, sollte eine Evaluation nur eine kurze

Durchführungszeit beanspruchen, wenig Material verbrauchen, einfach zu handhaben sein und schnell und bequem auswertbar sein, was Lienert unter ökonomisch subsummiert (vgl. Lienert, 1969). Allerdings lässt sich Evaluation in den seltensten Fällen forschungsmethodisch streng durchführen, da die Fragestellungen zu komplex sind und die Ernstsituation mit lernenden Erwachsenen nicht unter den Bedingungen einer Laborsituation stattfinden kann.

Es ist schwierig nachzuweisen, „dass bestimmte Ergebnisse durch eine Bildungsmaßnahme zustande gekommen sind und nicht auf anderes zurückgeführt werden können“ (Reischmann, 2001, S. 238), was die Beurteilung der Validität erschwert.

### **8.5 Evaluationsproblematik**

In der Personalentwicklung bestehen noch große Schwierigkeiten im Hinblick auf die Gestaltung effizienter Ergebniskontrollen. Als Ursache dieser Schwierigkeiten sind die hohe Komplexität der Prozesse menschlichen Lernens, die Unkenntnis adäquater Evaluationsverfahren, aber auch geringe personelle sowie finanzielle Kapazitäten zu nennen (vgl. Krämer, 2007). Wird allerdings keine adäquate Evaluation durchgeführt, kann kein Nachweis über den Erfolg der Personalentwicklungsarbeit geleistet werden und es findet kein konsequent betriebenes Qualitätsmanagement, wie es etwa die ISO-Norm 9001:2008 beschreibt, statt (vgl. Deutsches Institut für Normung, 2009). Will eine Weiterbildungsmaßnahme als seriös anerkannt werden, muss sie sich der Evaluationsfrage stellen und einen Transfernachweis liefern.

Die Transferproblematik steht im Mittelpunkt zahlreicher Diskussionen über die Fort- und Weiterbildung, da es ihr wichtigstes Ziel ist, dass „das Gelernte am Arbeitsplatz zur Anwendung gelangt“ (Häring, 2003, S. 34). Zur zentralen Frage, der sich die Personalentwicklung zu stellen hat, wird somit, wie Bildungsarbeit beschaffen sein muss, um die „Transferverluste“ bei der Übertragung des Gelernten in die Praxis zu minimieren (Schäfer, 2006, S. 36).

Beim Outdoor action learning besteht ein großer Unterschied zwischen der Trainings- und der Praxissituation. Daher gilt für dieses setting das Verständnis eines „weiten Transfers“ (Eichenberg, 2004, S. 14).

Große Unterschiede zwischen dem Lern- und dem Anwendungsfeld können den Einsatz des Gelernten erschweren bzw. verhindern. Je schwieriger es ist, eine Verknüpfung zwischen dem Inhalt der Personalentwicklungsmethode und der Praxis herzustellen, desto größer ist die Gefahr, dass alle Weiterbildungsanstrengungen ins Leere laufen. Somit ist eine gründliche Evaluation in Lernsituationen mit einem weiten Transfer besonders wichtig, allerdings auch besonders schwierig.

„Der Grund für Transferproblematiken von Trainings ist, dass Problemlösungs- und Denkstrategien immer im Kontext spezifischer Inhalte erworben und dabei in inhalts- und materialspezifische Schemata eingebunden werden, aus denen sie nur schwer wieder zu lösen sind“ (Adams, 1989, S. 40).

„Der Transfer ist wissenschaftlich bisher nicht bewältigt. Es gibt keine befriedigende Transfertheorie [...]. Eine generell anwendbare Lösungsmethode gibt es für das Transferproblem nicht“ (Sonntag, 1999, S. 382).

Ein wirklicher TransfERNachweis erfordert eine Mehrpunktmessung, also mindestens ein Prä- und Postdesign. Eine Erfolgskontrolle, die sich nur an der Zufriedenheit der Teilnehmer mit der Maßnahme orientiert, ist nicht ausreichend.

Ein weiteres Problem ist nach Reischmann, dass die Evaluation immer in einem Spannungsfeld von Interessen steht. Somit ist es wichtig die Verflechtungen und Konflikte zwischen Auftraggeber, Evaluatoren, Entscheidern, Programmbetroffenen und Mitarbeitern bereits am Ausgangspunkt der Evaluationsplanung in Betracht zu ziehen. Evaluation spielt sich demnach immer auch in einem politischen Kontext ab (vgl. Reischmann, 2004). Auf diese grundsätzlichen Überlegungen wird eingangs durch die Ausführungen zum Untersuchungsgegenstand eingegangen.

## 8.6 Systemische Evaluation

Mit der Praxis- und Nutzenbezogenheit greift Evaluation einerseits in vorhandene Systeme ein und wird andererseits von den vorhandenen Akteuren und bestehenden Strukturen selbst beeinflusst. Aus systemisch-konstruktivistischer Sicht scheint die Frage nach geeigneten Methoden zur Ermittlung und Sicherstellung von pädagogischen Anstrengungen schnell geklärt: es gibt dafür keine zuverlässige Methoden, da nicht sicherzustellen ist, dass, selbst wenn ein Lernen/eine Veränderung in Systemen stattgefunden hat, dieses zwangsläufig aus den didaktischen Intentionen gespeist ist, sondern andere Ursachen haben kann.

Eine intendierende Umwelt kann ein System nicht instruieren, sondern lediglich perturbieren, also verstören und irritieren, wobei das perturbierte System die Perturbation selbstreferenziell und selbstbestimmt verarbeitet. „Zu betonen ist, dass eine Perturbation nicht ein äußeres Ereignis ist, sondern eine wahrgenommene Störung“ (Maturana und Varela, 1987). Insofern wird Verständigung erst möglich, wenn Kommunikation wahrgenommen wird, also das selbstreferenzielle System von der Innensicht auf die Außensicht umschaltet und damit eine wechselseitige Interaktion gestartet wird.

„Es entstehen Prozesse wechselseitiger Interaktionen zwischen Individuen und dadurch die Möglichkeit wechselseitiger Veränderungen kognitiver Strukturen [...] (wenn mehrere lebende Systeme durch Interaktion parallelisierte Zustände ausgebildet haben, dann wird jedes Ereignis aus diesem gemeinsam konstruierten Bereich folgerichtig in ebenfalls parallelisierter Weise interpretiert) Verstehensprozesse werden ermöglicht. Über eine wechselseitige Interaktion wird gleichsam ein partieller Gleichklang in den Konstruktionen erreicht, ohne im strengen Sinne ein gemeinsam geteiltes Wissen zu bilden“ (Tredop, 2008, S. 121ff).

Ähnlich argumentiert Wehling (2007, S. 21):

„Das System bewahrt sich eine gewisse Sensibilität gegenüber den Vorkommnissen jenseits seiner Systemgrenzen. Dies kann unter Umständen überlebenswichtig werden; beispielsweise bedeutet es den Untergang einer Organisation „Unternehmen“, wenn sie nicht auf die sinkenden Absatzzahlen reagiert und mit ihren Produkten weiter „am Markt vorbeiproduziert“.

Somit kommen auf die pragmatische Umsetzung von Evaluation aus systemischer Sicht besondere Herausforderungen zu. Es entsteht das bereits

zitierte Dilemma Veränderungen valide ermitteln zu wollen, von denen weitgehend unklar ist, aus welchem Einfluss die gemessene Wirkung herrührt. Und weiter wäre zu berücksichtigen, inwiefern der Beobachter durch seine Anwesenheit Einfluss auf den Prozess und die Prozessbeteiligten der Evaluation nimmt und wovon letztlich die Qualität dieser Befragungen abhängt: „Some practical measures may improve the conclusions drawn from cognitive interviews but the quality of the findings is limited by the content of the verbal reports“ (Conrad und Blair, 2009, S. 32).

Dennoch kann eine Annäherung an die Komplexität systemischer Didaktik versucht werden, wobei ausschließlich gesichert ist, dass sie unbeherrschbar ist:

„The extent of transfer depends on the degree to which changes in knowledge, insight, understanding, meaning, attitudes, competencies and/or behaviors are applied by the participant outside the program (O’Neil und Marsick, 2007, S. 131).

Einen ersten Hinweis hat Reischmann (2004) geliefert, der auf die versuchende Einflussnahme der handelnden Systeme hinweist und damit deren Wechselwirkungen in die Vorüberlegungen einer Evaluationsplanung berücksichtigt wissen möchte. Einen zweiten Hinweis geben Meixner und Müller (2004), die fordern, zu einer mehrdimensionalen Leistungsbewertung zu kommen, die auf den Situationsbezug abzielen soll. Ein dritter Verweis kommt von Siebert. Er kann, bei aller Kritik an den ausufernden Qualitätsmanagementsystemen und der, aus seiner Sicht, Unmöglichkeit, einen Transfer von Lernangeboten schlüssig nachzuweisen, ein Zielfeld für die Evaluation finden. Er empfiehlt, sich der Qualität der Lehre zu widmen und die Lerner, als die Betroffenen, schon bei der Konzeption von Qualitätssicherungssystemen zu befragen. Dennoch hält er nichts von ausschließlicher Selbstevaluation, sondern seiner Auffassung gehört Fremdbeobachtung hinzu (vgl. Siebert, 2006). Diese Überlegungen sind insofern relevant, weil das selbstreferenzielle System seine eigenen Veränderungen anders wahrnimmt als die Umwelt. Dieses wird auch durch Arnold (2007) gestützt, der eine reflektorische Didaktik fordert. In der

Selbstreflexion erschließen sich lebenden Systemen die Veränderungen, darum muss Evaluation auf Selbstreflexion ausgelegt sein, um zu annähernd belastbaren Aussagen kommen zu können.

Aktuell hat sich Siebert zu weiteren Merkmalen systemisch-konstruktivistischer Ermöglichungsfelder (Kap. 7.3.3) geäußert. Das ist insofern ermutigend, als dass damit ein Handlungsrahmen entsteht, der didaktische Orientierung gibt und damit eine Anschlussfähigkeit für Überlegungen zu einer Evaluation bietet. Dem soll im Rahmen der systemischen Evaluation am Untersuchungsgegenstand Raum gegeben werden (Kap. 9).



## 9 Systemische Evaluation

### 9.1 Anforderungen an eine Evaluation aus systemisch-konstruktivistischer Sicht

Mono-kausale Konstruktionen im Sinne einer „Wenn-Dann-Koppelung“ haben in der modernen Pädagogik, zumal in der Erwachsenenbildung, an Einfluss verloren. Aus systemisch-konstruktivistischer Sicht ist der Mensch keine triviale Maschine, die nach dem Input-Output-Prinzip funktioniert (vgl. von Foerster, 1993). Die didaktischen Konzepte der Pädagogik gehen aber von der Voraussehbarkeit und Steuerbarkeit von Lernprozessen und deren Ergebnissen aus. Angelehnt an von Foerster äußert sich auch Witte (2002) skeptisch gegenüber jeder Prognostizierbarkeit der Ergebnisse pädagogischer Intentionen. Damit entsteht ein grundsätzliches Dilemma, da einerseits alle methodischen und didaktischen Ansätze die Erfahrungen der Teilnehmer nur ansatzweise berücksichtigen können und andererseits die aktuellen externen Einflüsse, die auf die Menschen einwirken, weder konzeptionell noch tatsächlich zu erfassen sind. Somit sind in Folge dessen Ursache-Wirkungsprinzipien grundsätzlich in Frage zu stellen. Für die Erlebnispädagogik gilt daher, den Hauptaugenmerk nicht auf ein bestimmtes Ergebnis zu richten, sondern durch Reflexion mit den Teilnehmern das Erlebnis in seiner Vielschichtigkeit zu beleuchten und unterschiedliche Ergebnisse für das Individuum zuzulassen. Damit ist keineswegs eine Beliebigkeit gemeint, sondern eine grundsätzliche Offenheit für Bedeutungsgebungen, die überraschend zu Tage treten. Es ist die Aufgabe der Leitung, Anregungen und Bezüge zur Alltagswelt der Betroffenen herzustellen und den Transfer damit zu erleichtern.

Eine unbedingte Vorhersehbarkeit für das Eintreten von Ergebnissen, insbesondere im pädagogischen Kontext, erscheint also zweifelhaft. Rückbezüglich bedeutet das, dass die Ergebnisse, die erzielt werden, nicht einwandfrei bestimmten Interventionen zuzurechnen sind. Die berechtigte Kritik des systemisch-konstruktivistischen Wissenschaftsansatzes an tradierten pädagogischen Vorstellungen lässt jedoch die Möglichkeit zu, dass

eben doch die Dinge passieren, deren Eintreten beabsichtigt waren und derenthalb bestimmte konzeptionelle Bahnen gelegt wurden.

Die Anforderungen an eine Evaluation mit einem Ansatz, der einem systemisch-konstruktivistischen Denken entspringt, sind von besonderer Güte. Da der Beobachter (der Evaluierende) das System nicht wertfrei betrachtet (z.B. durch die Art seiner Fragestellungen), sondern „Interaktionspartner“ ist (Bamberger, 2005, S. 9), sind die Ergebnisse von ihm beeinflusst. In dem Augenblick, da der Beobachter das System betrachtet, wird er zum Teil des Systems, „der allein schon durch seine Beobachtung das System verändert“ (Bamberger, 2005, S. 10). Um sich dem zu stellen, müsste sein Fokus dann darauf gerichtet sein, die Situation zu beobachten, in der der Beobachtende selbst Teil des Beobachtens ist. Dies geschähe aus einer „Metaposition“ (Bamberger, 2005, S. 10).

Diesem jeweiligen und stetig (je nach nächster Stufe der Beobachtungswarte) sich verändernden Betrachtungsgehalt kann ein herkömmliches Evaluationsinstrument kaum gerecht werden. Das Chaos ist letztlich nicht erfassbar. In der Personalentwicklung der Unternehmen ist man weit entfernt von solchen wissenschaftlichen Ansätzen. Die Nutzenmaximierung, die Abwägung von Kosten und Leistung, bestimmt das Denken und das Fällen von Entscheidungen. Es geht nicht um einen wissenschaftlichen Nachweis, sondern um eine Einschätzung, ob die eingesetzten Ressourcen zu bestimmten Ergebnissen geführt haben.

Ein Evaluationsinstrument, was sich sowohl an die Vielschichtigkeit systemisch-konstruktivistischer Betrachtung heranwagt und trotzdem noch pragmatisch aus bestimmten Ergebnissen Rückschlüsse auf die Wirkung bestimmter Methodiken und didaktischen Überlegungen zulässt, wird eher in der betrieblichen Erwachsenenbildung Fürsprecher finden. Es wird in der konstruktivistischen Welt als unvereinbar gelten, dass die pädagogische Prognose, selbst in einem großzügig definierten Areal, mit relativer Zuverlässigkeit eintritt – alleine: auszuschließen ist es nicht.

Den bereits zitierten didaktischen Handlungsfeldern (Kap. 7, Kap.8) von Siebert (2006) soll daher an dieser Stelle die Aufmerksamkeit hinsichtlich einer Evaluation des Untersuchungsgegenstandes geschenkt werden. Für ihn macht es in diesem Zusammenhang Sinn, die Betroffenen selbst zu befragen und mit Fremdreflexion in Beziehung zu setzen. Reflexion, mündliches Feedback und strukturiertes schriftliches Feedback wurden deshalb als Evaluationsmethodik gewählt.

Innerhalb aller Evaluationsbemühungen ragte das schriftliche Feedback heraus, da es dokumentiert wurde und über drei Messpunkte nachvollzogen werden konnte. Mündliches Feedback gab es für die Outdoor-Trainer am Ende des zweiten Tages des dritten Moduls von Seiten der Teilnehmer. Reflexion fand strukturiert und in den Tagesablauf fest integriert zu Beginn des dritten Bausteins statt, als interne und externe Teamreflexion am ersten Nachmittag, als interne Teamreflexion am Abend des ersten Tages und an allen Stationen am zweiten Tag, intern wie extern durch die Trainer.

Siebert (2006) hält die Chancen für ein Eindringen pädagogischer Absichten in ein System für verbessert, wenn bestimmte didaktische Überlegungen berücksichtigt werden. Wenn das Wissen und die Lernaufgaben auf realistische Probleme und Verwendungssituationen des Systems bezogen sind (Situiertheit), wird die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass sich des Lernangebots angenommen wird. Darauf wurde Rücksicht genommen, da die Lernaufgabe als Projektaufgabe gestellt wurde, einem Verfahren, was im betrieblichen Umfeld gängig und akzeptiert ist, zumal es parallel innerhalb des MBQ-Programms ein eigenes Projekt zu erstellen und abuarbeiten galt. Auch die Simulation, als Erprobung von Echtsituationen, findet besonders in den Vorfertigungsverfahren im Fahrzeugbau seine Entsprechung.

Hinsichtlich der Anschlussfähigkeit ist darauf geachtet, dass neues Wissen an Vorkenntnissen und vorhandenen Erfahrungen ankoppelt. Durch die Befragungen im ersten Teil der Datenerhebung konnten sowohl emotionale als auch kognitive und physische Vorerfahrungen ermittelt werden und zum dritten

Modul Berücksichtigung finden. Unter Selbststeuerung versteht Siebert (2006) die Förderung selbst gesteuerten Lernens. Dem wurde Rechnung getragen, in dem das Ziel der Aufgabe, nämlich einen hohen (fiktiven) ökonomischen Nutzen zu erzielen, kommuniziert wurde, das Team aber mit den einzelnen Lernschritten dahin nur sehr grob strukturell geführt und Abweichungen davon toleriert wurden. Inhaltliche Handlungsspielräume erprobte das Team autonom.

Sieberts (2006) Definition der Biografieorientierung zielt darauf ab, eine Reflexion und Erweiterung der Lernstile und Deutungsmuster anzuregen. Das outdoor action learning ist besonders geeignet mit anderen Lernstilen in Berührung zu kommen, die sich als Kombination von affektivem und kognitivem Lernsetting darstellt. Der hohe reflektorische Anteil an beiden Tagen trägt zudem noch dazu bei, Lernstile und Deutungsmuster zu kontrastieren. In der Evaluation wird daher auch Wert auf die Nachverfolgbarkeit der Entwicklung von Eigenschaften und Kompetenzen gelegt. Lernen ist eingebettet in individuelle, soziale und kulturelle Kontexte; auch darauf verweist Siebert. Die gewählte Evaluationsmethode hebt auch darauf ab, da sie nach den Kontextbedingungen fragt, die es dem Teilnehmer verbessert ermöglichen sollen, zu lernen. Das betrifft die Ziele, die Motivation, aber auch die Lernform, den Lernort und das Verhalten der Trainer.

Lernprozesse, meint Siebert (2006), wirken dann nachhaltiger, wenn sie auch emotional als zumutbar und befriedigend wahrgenommen werden. Diese Vorstellung kognitiver und emotionaler Verknüpfung als Voraussetzung für ein bewusstes Lernen entspricht auch den neurobiologischen Erkenntnissen Hüthers (2009c). Die Einschätzungsfragen der Erhebung zielen daher neben der kognitiven Ebene explizit auch auf die Emotionalität der Teilnehmer hinsichtlich sportlicher Erfahrungen ab. Das outdoor action learning gewinnt gerade durch diesen Faktor seinen besonderen Stellenwert.

Der systemischen Überzeugungen entspricht es, dass externe Einflüsse, die nicht der didaktischen Implikationen definierter Lernziele entspringen sind, ebenso wirkungsvoll auf den Lernenden einwirken können und

möglicherweise den höheren Lernerfolg erzielen, als es alle konzeptionelle Absicht und Zielgerichtetheit vermag. Im vorliegenden Falle kann zumindest weitestgehend ausgeschlossen werden, dass parallele Fortbildung innerhalb der überfachlichen Qualifikation auf die Teilnehmer der MBQ durch den Arbeitgeber einwirkt. Die Teilnehmer bekommen zum Ende der modularen Reihe (im dritten und vierten Modul) ein qualifiziertes Feedbackgespräch zunächst mit den internen VW Coaching-Trainern, das seine Fortsetzung im Unternehmen im Anschluss an das vierte Modul findet. Darin werden an die Teilnehmer und deren Vorgesetzte Empfehlungen ausgesprochen, die sich auf Seminare und Programme zur Weiterentwicklung der Teilnehmer beziehen. Daher ist es sinnvoll das laufende Fortbildungsangebots abzuwarten und keine Seminarbuchung für die Teilnehmer vorweg zu nehmen. Folglich ist während des laufenden MBQ-Programms eine parallele Förderung nicht vorgesehen und findet auch nicht statt.

Das vorliegende Konzept geht nicht von abgeschlossenem Wissen aus, sondern setzt sowohl auf der Umsetzungsebene, wie auf der Erkenntnisebene auf die Prozessorientierung. Wissen wird, gemeinsam mit anderen, konstruiert und permanent überprüft. Die Evaluation hat diese Prozessorientierung durch die Entwicklungsfragen der Kompetenzfelder ausdrücklich berücksichtigt. Lehrende haben zunehmend die Aufgabe, Lernprozesse zu beraten und zu unterstützen, sie wirken wie Coaches. Diese Vorstellung hat keinen expliziten Zugang in das Evaluationsverfahren gefunden, sondern entspricht mehr der Haltung der ausführenden Trainer.

Sieberts (2006) Katalog wurde im Evaluationsdesign nachhaltig entsprochen und hat sich entsprechend als praxistauglich erwiesen. Inwieweit dieses die These unterstützt, dass es den Zugang zu Systemen verbessert und damit die Lernchancen erhöht, ist angesichts einer fehlenden Kontrollgruppe nicht vollends belegbar. Die Ergebnisse der Evaluation hingegen selbst können Schlussfolgerungen zulassen, die einen Zusammenhang zwischen Lernerfolg und outdoor action learning herstellen (Kap. 9 und 10).

## 9.2 Die Fragebögen

Die Fragebögen (siehe Anlage) wurden vom Autor selbst erstellt. In den Fragen nach den Persönlichkeitsmerkmalen orientieren sie sich an Vorgaben von Volkswagen, wie sie in der MEK von den Assessmentbeobachtern überprüft werden.

### 9.2.1 Vorüberlegungen

Grundsätzlich gilt, dass die Selbstevaluation im systemischen Kontext höchste Priorität hat, vorausgesetzt, Selbstreflexion ist geläufig und akzeptiert. Auf diese Aspekte wurde bereits hingewiesen.

Durch die Selbstevaluation tritt die Perturbation des Systems zu Tage, wird legitimiert und bekommt Bedeutung für einen späteren Transfer der Veränderung in die Praxis. Fragebögen sind zudem für die Zielgruppe ein gebräuchliches Verfahren, leicht handhabbar und anonymisierbar (was vom Mitbestimmungspartner bei VW auch ausdrücklich verlangt wurde). Allerdings ist in der MBQ (und in anderen Personalentwicklungsprogrammen) bisher kein Fragebogenverfahren über mehrere Messpunkte eingesetzt worden.

### 9.2.2 Aufbau

Der Aufbau des ersten Fragebogens orientiert sich an drei Oberbegriffen:

- den Voraussetzungen (sie betreffen die Vorerfahrungen, die kognitiven, emotionalen und physischen Aspekte),
- der Motivation (Ausprägung, allgemeine Ziele) und
- den Erwartungen (Inhalte, Kompetenzzuwachs, Trainerverhalten) (Kap. 12.1.1).

Der zweite Fragebogen fokussiert auf:

- den persönlichen Nutzen (Erwartungen TransfERNutzen),
- die Effektivität (Sinnhaftigkeit, Ankoppelungsmöglichkeit an das System),

- den Kompetenzgewinn (neun Kompetenzfelder, eingeschätzt in vorher/aktuell),
- systemische Betrachtung (Reflexion, Emotion, Verhalten, Integration),
- die Trainer (Fachkompetenz, Methodenkompetenz, Soziale Kompetenz),
- die Rahmenbedingungen (Lernort, Organisation) und
- eine Gesamtbeurteilung (Kap. 12.1.2).

Der dritte Fragebogen beschäftigt sich mit:

- dem persönlichen Nutzen (Erwartungen Transfernutzen),
- dem Kompetenzgewinn (neun Kompetenzfelder, eingeschätzt in vorher/aktuell),
- der systemischen Betrachtung (Reflexion, Emotion, Verhalten, Integration) und
- einer Gesamtbeurteilung (Kap. 12.1.3).

### **9.2.3 Frageart**

Es kamen unterschiedliche Fragearten zum Einsatz. Skalierungsfragen wechselten mit Alternativfragen und offenen Fragen. Durch den Wechsel der Fragearten sollte auch erreicht werden, dass jeder Frage stets eine hohe Aufmerksamkeit galt und sich kein routinemäßiges Antwortverhalten einstellen konnte.

### **9.2.4 Fragetypus**

Während die Fragemethode aus anderen Evaluationsmessungen bei VW den Teilnehmern bekannt ist, stellt der zirkuläre und reflexive Fragetyp eine Besonderheit dar. Mit dem zirkulären Fragen soll der Teilnehmer einen Perspektivenwechsel vornehmen, sich in andere Mitarbeiter und Vorgesetzte seines betrieblichen Umfelds hineinversetzen und aus deren Warte auf sich selbst schauen. Dieser Wechsel begünstigt stark die Systembetrachtung und irritiert u.U. das eigene System nachhaltig im Sinne eines Anstoßes zur

Veränderung. Die reflexiven Fragen stellten insofern eine Herausforderung dar, als die Teilnehmer sich in eine vorherige Situation gedanklich zurückversetzen sollten und diese mit der aktuellen abzugleichen hatten. Diese Veränderung sollte dokumentiert werden, ist aber im etablierten VW-Evaluationsverfahren unüblich und führt entsprechend ebenfalls zu einer erhöhten Aufmerksamkeitsfokussierung.

### **9.2.5 Anzahl der Fragen**

Die Anzahl der Fragen wurde möglichst klein gehalten, da gerade die Zielgruppe im effektiven Ressourceneinsatz geübt ist und zu befürchten war, dass lange Fragenkataloge eher zur Zurückweisung in den unterschiedlichsten Formen führen könnten. Vermutlich hätten darunter die offenen Fragen besonders gelitten, zumal diese Frageform erfahrungsgemäß auch in den etablierten Befragungen wenig genutzt werden. Die Standardbefragungen umfassen zwei Seiten, die eingesetzten Fragebögen drei Seiten (erste und dritte Befragung) bzw. vier Seiten (zweite Befragung).

### **9.2.6 Zeitpunkt**

Im Sinne einer Möglichkeit seitens der Teilnehmer, auf ihre Bedürfnisse bezüglich des outdoor action learnings aufmerksam zu machen, wurden drei Kontrollpunkte für die Datenerhebung gewählt. Durch den modularen Aufbau der MBQ konnte gewährleistet werden, dass die Teilnehmer in den jeweiligen Präsenzveranstaltungen zum dritten Baustein befragt werden konnten und ein hoher Rücklauf der Bögen erwartet werden durfte, obwohl die Befragung freiwillig war.

Der erste Fragebogen wurde an die Teilnehmer zum Ende des zweiten Moduls ausgegeben, um ausgefüllt und gleich zurückgegeben werden zu können. So wurde auch mit den anderen beiden Kontrollpunkten verfahren, also mit dem zweiten Fragebogen nach dem outdoor action learning (am Ende des dritten Tages) und dem dritten Fragebogen im Anschluss an den vierten Baustein, der gleichzeitig das Ende der MBQ darstellt.



### 9.2.7 Dauer

Die MBQ dauert mit allen Bausteinen ca. ein halbes Jahr. Zwischen den Bausteinen zwei und vier vergehen je MBQ ca. vier Monate.

### 9.2.8 Fazit

Eine Evaluation mit systemischem Ansatz sieht sich immer mit der Herausforderung konfrontiert, etwas nachweisen und messen zu wollen, von dem das theoretische Modell ausgeht, dass es eine monokausale Verknüpfung von Lernergebnis (also Wirkung) und didaktisch-methodischem Auslöser nicht gibt; dies betrifft die phänomenologische Ebene. Auf der faktischen Ebene kommt es aber vor, dass eben solche Effekte geschehen, dass nämlich pädagogische Intentionen durchaus den gewünschten Erfolg hervorbringen. Siebert und Arnold (2006) gehen davon aus, dass bestimmte Konstellationen die Wahrscheinlichkeit erhöhen, dass solche Ereignisse sich vollziehen können. Insofern fallen zwei Richtungen der vorliegenden Untersuchung zusammen: einerseits das outdoor action learning, als die, das System perturbierende, emotionalisierende Methode, andererseits die gewählte Messmethode selbst, die durch Vor- und Nachbefragung, die Form der reflexiven und zirkulären Fragen, sowie die Dauer des Befragungszeitraums einen ganzheitlichen Ansatz verfolgt und damit den Perspektivenwechsel provoziert und den Status des Verhaltens ins Bewusstsein holt.

Evaluationsmethoden, als Teil eines standardisierten Qualitätsmanagements, sind gerade in großen Unternehmen auch von wirtschaftlicher Effektivität getrieben. Welchen Nutzen sie erzeugen, wird mit der Frage des finanziellen Einsatzes in Bezug gesetzt. Die hier eingesetzte Evaluationsmethode war integraler Bestandteil des Gesamtprogramms der MBQ und konnte deren Bausteine nutzen, um jeweils die Teilnehmer direkt vor, im unmittelbaren Anschluss an die Veranstaltung und nach Abschluss dieser zu befragen. Solche Personalentwicklungsprogramme sind allerdings im VW-Konzern nur

ein kleiner Teil der Fort- und Weiterbildung. Organisatorischer Aufwand und Praktikabilität des angewandten Verfahrens für alle Maßnahmen der VW Coaching müssen vor dem Hintergrund eines standardisierten Verfahrens, wie es die Qualitätssicherungssysteme fordern, hinsichtlich ihres wirtschaftlichen Nutzens kritisch betrachtet werden. Der Einsatz bei modularen Ausbildungen jedoch, und eine solche Einschränkung ließe ein Qualitätsmanagementsystem zu, könnte allerdings vorsichtige Rückschlüsse darauf zulassen, inwieweit die MBQ bzw. andere Maßnahmen einen Beitrag zu einem erfolgreichen Transfer in die Praxis geliefert haben. Dies wäre in der Tat von starkem wirtschaftlichem Interesse.

### 9.3 Methode

Als Hauptziel dieser wissenschaftlichen Untersuchung wird die Verdichtung von Einzelinformationen zu allgemein gültigen Aussagen über den Erfolg des outdoor action learnings betrachtet. Hierbei leitet die deskriptive Statistik zu einer übersichtlichen und anschaulichen Aufbereitung der Daten an.

Vor Beginn der Datenerhebung wurden Aufbau und Ablauf der Untersuchung unter wissenschaftlichen, aber auch unter betrieblichen Aspekten vorstrukturiert (wie in Kap. 7 und 8 beschrieben). Durch die sorgfältige Planung konnte weitgehend verhindert werden, dass während der Untersuchung Mängel auftraten, die später nicht hätten korrigiert werden können. So wurde zunächst eine Aufstellung *aller* mehrfach gestuften Merkmale angefertigt, die für die Evaluation relevant sein können. Mit der Felduntersuchung wurde eine Untersuchungsvariante gewählt, die in einem natürlichen Umfeld stattfindet, welches durch die äußeren Eingriffe der Teilnehmer nicht verändert wird (vgl. Westermann, 2000). Diese Konzeption ist extern valide, da die gewonnenen Ergebnisse im Gegensatz zu denen einer Laboruntersuchung nicht steril gehalten werden und auf natürliche Lebenssituationen übertragbar sind (vgl. Bortz, 2005). Der Nachteil besteht jedoch in der mangelnden internen Validität, da die Ergebnisse aufgrund nicht kontrollierbarer Störeinflüsse nicht eindeutig interpretierbar sind. Neben dem

Ausmaß der Kontrolle untersuchungsbedingter Störvariablen wurde weiterhin das Ausmaß der Kontrolle personenbedingter Störvariablen beachtet, da Personengruppen miteinander verglichen wurden. Da es sich bei dem Merkmal „Training besucht“ um eine bereits existierende Gruppierung handelt, die zweifach gestuft ist („ja“ und „nein“), konnte auf eine Randomisierung verzichtet werden. Demnach handelt es sich um eine quasi experimentelle Untersuchung (vgl. Westermann, 2000).

### **9.3.1 Design und Untersuchungsablauf**

Diese Untersuchung hatte zum Ziel zu untersuchen, ob sich bestimmte Variablen über die Zeit hinweg verändern und diese Effekte im Wesentlichen auf das Training zurückgeführt werden können. Um diese Fragestellung hinreichend beantworten zu können, wurde ein Design mit Messwiederholung gewählt. Folglich wurden die einzelnen Erhebungen mit derselben Stichprobe und den gleichen Erhebungsinstrumenten durchgeführt. Unter solch einer „Personenidentischen Mehrfachbefragung“ (vgl. Schnell, Hill und Esser, 2005) versteht man die mehrfache Erhebung derselben Variablen (mit der gleichen Operationalisierung) an den gleichen Untersuchungsobjekten zu verschiedenen Zeitpunkten (vgl. Günther, Vossebein und Wildner, 2006). Die Abfolge der Messungen wurde bereits in Kap. 7 erläutert. Die Begründung ist einerseits pragmatisch (in der Koppelung mit den anderen Bausteinen der MBQ äußerst effektiv), andererseits eröffnet der Zeitraum der outdoor action learning-Einheit und der nach gelagerten Befragung für die Teilnehmer hinreichend Handlungsspielraum, um neues Verhalten zu erproben und Erfahrungen damit zu machen.

Dieses Design wurde gewählt, weil es gegenüber Querschnittsuntersuchungen, bei denen alle relevanten Variablen gleichzeitig mit einer einmaligen Messung erhoben werden, den Vorteil hat, dass kausale Fragestellungen wesentlich besser bearbeitet werden können, da Veränderungen auf mehreren Individualdatenbasen festgestellt werden können. Allerdings wurde, bedingt durch die Vorschriften des Datenschutzes bei Volkswagen,

vom Datenschutzbeauftragten gefordert, dass die Individualdatenerhebung keine Rückschlüsse auf einzelne Personen zulassen dürfe. Besonders die systemisch angelegten Fragen hätten bei Bekanntwerden der Antworten in den Bereichen der jeweiligen Beantworter negative Folgen haben können.

### **9.3.2 Planung und Durchführung der Untersuchung**

Im Vorfeld der Untersuchung gab es bereits hinreichend Gelegenheit die Veranstaltung zu erproben (Pilotveranstaltungen in 2004) und anschließend stetig auf einen verbesserten Stand zu bringen (Seminarreihe 2005). Auf Grund dieser Referenzerfahrungen konnte davon ausgegangen werden, dass das Design ausgereift ist und während des Untersuchungszeitraums somit keine Modifikationen nötig sein könnten, die die Vergleichbarkeit der einzelnen Durchgänge des Jahrganges unmöglich gemacht und damit die statische Exaktheit gefährdet hätte. Die Untersuchungsabsicht wurde zunächst den Verantwortlichen bei der Volkswagen AG vorgestellt. Dies waren Vertreter der Personalabteilung, der VW Coaching, des Betriebsrats und des Datenschutzes. Die Personalabteilung formulierte keine eigenen Forderungen oder Nutzenwünsche, sondern schloss sich den Verantwortlichen der VW Coaching an, die am Ergebnis der Studie Interesse zeigten. Der VW Coaching war zudem wichtig, dass der Bogen freiwillig auszufüllen sei und dies auch im Einführungstext der Fragebögen zu verankern sei. Die VW Coaching übernahm auch die Ausgabe, Entgegennahme und Rückführung der Bögen am Ende der drei Module. Der Betriebsrat, als starker Mitbestimmungspartner im Unternehmen von einflussreicher Bedeutung, legte Wert auf die Anonymisierung der Daten. Der Datenschutzbeauftragte pflichtete diesem Anliegen bei. Unter den Bedingungen, dass keinerlei Rückverfolgbarkeit der Daten möglich sei und die zu gewährleisten wäre, wurde die Untersuchung genehmigt. Damit waren in der Untersuchung zwar Entwicklungsverläufe sichtbar, allerdings konnten keine persönlichen Entwicklungskurven aufgezeigt und nachgewiesen werden. Zu den Bedingungen gehörte der Verzicht auf Namen, Stammdaten (wie Personalnummer), Betriebs- oder Abteilungszugehörigkeit,

Alter und Geschlecht. Nachdem diesbezügliche Einigkeit bestand, genehmigte der Betriebsrat in gesonderter Sitzung die Untersuchung. Die Genehmigung galt für einen kompletten Jahrgang. Die Zielgruppe war durch die Eingangsvoraussetzung für die Zulassung zur MBQ definiert: Meisteranwärter, die in naher Zukunft in das Assessment (MEK) gehen. Die Altersbandbreite lag zwischen 22 und 48 Jahren (ermittelt durch mündliche Befragung) und ca. 9% betrug der Frauenanteil.

Da die Planungsphase sorgfältig vorstrukturiert wurde, ergaben sich während der Durchführung der Befragung keine Schwierigkeiten. Um mögliche Beeinträchtigungen der Ergebnisse durch den Versuchsleiter, also die Beobachter-Effekte, gering zu halten, füllten die Teilnehmer die Fragebögen nicht im Beisein des Befragenden aus.

### **9.3.3 Operationalisierung der Variablen**

Gemäß der Literaturrecherche ist die Frage, wie die interessierenden Variablen operationalisiert werden „von entscheidender Bedeutung für den Ausgang der Untersuchung“ (Bortz, 1997, S. 10). Daher wurde der Festlegung, welche Variablen gemessen und wie diese erfasst werden sollen, besondere Aufmerksamkeit gewidmet. Bezogen auf die vorliegende Untersuchung stellte sich zum Beispiel die Frage, wie der Erfolg des outdoor action trainings gemessen werden kann. Unter Zuhilfenahme einschlägiger Literatur wurden komplexe Variablen, wie zum Beispiel „Kompetenz“ durch mehrere operationale Indikatoren bestimmt. Nach der Entscheidung, wie die einzelnen Variablen operationalisiert werden sollen, wurden Untersuchungsmaterialien und Messinstrumente entwickelt. Diese wurden im Vorfeld an einer kleinen Gruppe von Mitarbeitern hinsichtlich des Verständnisses der Instruktion, der Durchführbarkeit und des Zeitaufwandes getestet.

### **9.3.4 Instrumente und Aufbau der Fragebögen**

Zunächst werden nachfolgend alle Instrumente kurz beleuchtet. Aus den bisherigen Ausführungen dieser Arbeit lassen sich weitere und vertiefende Aspekte entnehmen (Kap. 5). Die Instrumente, wie in Kap. 8 beschrieben, sind in unterschiedlicher Häufung in den einzelnen Bögen verwendet worden (z.B. Voraussetzungen naturgemäß nur im Vorlauf zur praktischen Umsetzung).

#### **9.3.4.1 Voraussetzungen**

Um auf bestimmte Eigenschaften der Teilnehmer reagieren zu können, wurden die Vorerfahrungen im kognitiven, emotionalen und physischen Sinne erfragt. Da ein sportlich handlungsorientiertes Lernsetting stark emotionalisieren kann und positive wie negative Erfahrungen allein durch die Ankündigung der Maßnahme revitalisiert werden können, sollten die Ergebnisse der Vorbefragung in der nachfolgenden Veranstaltung berücksichtigt werden. Durch den zeitlichen Vorlauf war das zu gewährleisten. Dies galt sinngleich auch für die physischen Voraussetzungen, die zudem vor Beginn der Veranstaltung aktuell mittels eines separaten Gesundheitsbogens zusätzlich abgefragt werden. Darin bestätigte der Teilnehmer per Unterschrift darüber hinaus, dass er am outdoor action learning freiwillig teilnahm. Zum Zeitpunkt der Untersuchung konnte davon ausgegangen werden, dass die überwiegende Zahl der Teilnehmer keine Vorerfahrungen mit outdoor action learning hatte, da die Methode im Unternehmen noch wenig verbreitet war und die Teilnehmer zumeist seit ihrer Berufswahl bei diesem Arbeitgeber beschäftigt sind. Wäre durch die Befragung diese Vorannahme nicht bestätigt worden, wäre hinreichend Zeit gewesen, einzelne Übungselemente durch unbekannte, neue Varianten zu ersetzen. Dies erwies sich als unnötig.

#### **9.3.4.2 Motivation**

Die Frage nach der Motivation zielt auf die Bereitschaft ab, sich auf die Maßnahme einzulassen. Es galt zu erfahren, ob bestimmte motivatorische Anreize versuchsshalber zu setzen seien und welche davon einen mindesten

Zugang zum Teilnehmer versprechen würden. Dies, sowie die Zielabfrage, konnte als Fokussierungsrichtung der Reflexionen genutzt werden. Wenn auch nicht auf die einzelne Person bezogen, so war doch auf das Team gesehen eine Schwerpunktbildung von Zielen zu erkennen, die es zu berücksichtigen galt.

### **9.3.4.3 Erwartungen**

Die Erwartungen von Teilnehmern spiegeln bestenfalls deren Vorstellungen wieder, wozu die Veranstaltung oder deren Mitglieder dem eigenen System Sinn und Nutzen bieten könnten. Die Erwartungen können aber auch explizit selbstbezüglich sein. Sie können Beziehungs-, Sach- und Organisationsaspekte beinhalten. Letztlich können sie dem Frager helfen, an ihn gerichtete Erwartungen in graduell erfüllbar und nicht erfüllbar aufzuteilen und damit gleich zu Beginn der Veranstaltung für Klarheit zu sorgen, indem er die Unterscheidung deutlich macht und die nicht realisierbaren Erwartungen tilgt.

### **9.3.4.4 Kompetenz**

Die generalisierte Kompetenz fragt nach der persönlichen Einschätzung der eigenen Fähigkeiten, die für den Erfolg im beruflichen Alltag nötig sind. Dazu wurde eine Skala mit den neun wichtigsten Kompetenzen entwickelt, wie sie seitens von VW definiert und vorgegeben worden sind. Sie bilden damit den Beobachtungsfokus in den Teamsitzungen während des dritten Moduls der MBQ, in denen die Trainer zugegen sind und sind Teil des Feedbacks an die einzelnen Teammitglieder. Am dritten Tag werden sie an jedes Teammitglied von den VW internen Trainern im Einzelgespräch nochmals dezidiert zurückgemeldet.

#### **9.3.4.4.1 Schlüsselkompetenzen**

Die Schlüsselkompetenzen lassen sich, wie bereits in Kapitel 2 erläutert wurde, in drei systemische Merkmale einteilen (vgl. Gallen und Neidhardt,

2001). So sind sich die Kompetenzen Selbstvertrauen und Entscheidungsfreudigkeit dem Bedürfnis nach Autonomie (Ich-Bedürfnis) zuzuordnen. In ihm wird der Drang, ein klares Bewusstsein für die eigene Person zu haben und dabei die Selbstkompetenz auszubauen verstanden. Das Bedürfnis nach Beziehung und gutem Kontakt, das so genannte „Du-Bedürfnis“, findet seine Konkretisierung in Kompetenzen wie dem Umgang mit Konflikten, der Kooperationsfähigkeit, der Gesprächsführung und der Fähigkeit, andere zu motivieren und zu überzeugen. Dieses Bedürfnis ist der Antreiber und Entwickler von Sozialkompetenz. Das Bedürfnis nach Sicherheit und Orientierung (Es-Bedürfnis) ist die dritte Kategorie. Diese ist ausgerichtet auf die Fach- und Methodenkompetenz und kann sich in den Kompetenzen der Problemlösefähigkeit, der Organisation und Planung und dem wirtschaftlichen Denken zeigen (vgl. Gallen et al., 2001).

In der Auseinandersetzung mit den Arbeitsanforderungen stellen diese Kompetenzen eine wichtige humane Ressource dar. Hat man schwierige Dinge, wie z. B. Konflikte im Team zu bewältigen, müssen die an die Führungskraft gestellten Anforderungen mittels der Kompetenzen (z.B. Umgang mit Konflikten, Gesprächsführung) beseitigt werden (vgl. Schwarzer, 1992).

Die neun Schlüsselkompetenzen

- Problemlösefähigkeit,
- Organisation und Planung,
- Wirtschaftliches Denken,
- Entscheidungsfreudigkeit,
- Kooperationsfähigkeit,
- Umgang mit Konflikten,
- Gesprächsführung,
- Selbstvertrauen und
- die Fähigkeit zu motivieren und zu überzeugen (Volkswagen, 2004)



sind zentraler Beobachtungsgegenstand während des Assessments für die Meisteranwärter (MEK). Daher wurde, im Sinne der Anschlussfähigkeit für die betroffenen Teilnehmer, die vorgegebene Kompetenzauswahl übernommen. Die Kriterien sind systemisch sinnhaft, unabhängig davon, ob andere Kategorien für die Zielgruppe aus der Außensicht sinnvoller wären.

#### **9.3.4.4.2 Spezifische Kompetenzen**

Die allgemeine Kompetenz der Teilnehmer wurde anhand einer selbst konstruierten Skala gemessen. Die Skala umfasst neun Items und wurde von den Teilnehmern an allen drei Messzeitpunkten ausgefüllt. Die Items sind alle gleichsinnig gepolt und werden zehnstufig beantwortet: (1) *sehr schlecht* bis (10) *sehr gut*. Jedes Item bringt eine einzelne Kompetenz zum Ausdruck. Die internen Konsistenzen (Cronbach's Alpha) streuten in dieser Untersuchung zwischen .76 (Messzeitpunkt T2) und .90 (Messzeitpunkt T3), also stehen die Einzelnen Items in einem hohen Zusammenhang mit den anderen gemessenen Items dieser Skala, d. h. die Skala ist sehr zuverlässig. Der Skalenwert ergibt sich durch das Aufsummieren der neun Antworten, so dass ein Score zwischen 9 und 90 resultiert. Die Retest-Reliabilität streute zwischen .25 (Messzeitpunkt T3) und .43 (Messzeitpunkt T2) was bedeutet, dass dieses Instrument veränderungssensitiv ist.

##### **9.3.4.4.2.1 Persönlicher Nutzen**

Die Klärung (oder zumindest Bewusstmachung) des persönlichen Nutzens entspricht dem systemischen Gedanken nach einem Bedürfnis der sinnvollen Verwertung von Wissen seitens des Lerner. Er entscheidet, was er für Nutzen bringend erachtet. Je klarer dem Trainer dieser Nutzen deutlich wird, um so eher werden geeignete Zugänge geschaffen, die es dem Lerner vereinfachen, das Wissen aufzunehmen und zu akzeptieren.

#### **9.3.4.4.2 Effektivität**

Die Effektivität orientiert sich am geeigneten Ressourceneinsatz. Hier ist es nicht der inhaltliche Nutzen, der erhoben werden soll, sondern der Abgleich zwischen (zeitlichem) Aufwand und Ertrag aus Sicht der Betroffenen und mit der zirkulären dritten Frage abgeklärt, der Mit-Betroffenen.

#### **9.3.4.4.2.3 Systemische Betrachtung**

Die systemische Betrachtung bekommt ihre Bedeutung zum einen durch die indirekte Ausrichtung anderer Kategorien in gleicher Hinsicht und zum anderen durch die direkte Ansprache der Transfer-Thematik und der zirkulären Fragen, die den Blick auf eine ganzheitliche Betrachtung schärfen sollen. Die Fragen sind bewusst offen gestaltet, da sie zur Reflexion anregen sollen.

#### **8.3.4.4.2.4 Anforderung an die Trainer/Bewertung der Trainer**

Zum Messzeitpunkt T1 wurde den Teilnehmern eine Liste mit Anforderungen an die Trainer vorgegeben, von denen sie dann die Anforderungen ankreuzten, die ihnen am wichtigsten erschienen. Eine Gegenkontrolle bzw. eine Nachvollziehbarkeit der Entwicklung fand an den Messpunkten T2 und T3 statt. Die Ergebnisse stellen eine unmittelbare Rückkoppelung der Teilnehmer auf das (erwartete) Trainerverhalten dar und können daher geeignet sein, Anregungen für Korrekturen zu liefern.

#### **9.3.4.4.2.5 Bewertung der Rahmenbedingungen**

Aus der Erfahrung mit Seminarveranstaltungen wird immer wieder deutlich, dass das Erleben der Organisationsabläufe (im Vorfeld, während und nach den Veranstaltungen) und der Veranstaltungsort selbst Einfluss auf die Zufriedenheit der Teilnehmer nehmen. Durch dieses Feedback können diese Einflussgrößen identifiziert werden und gewisse „Überstrahlungen“ bei der Beurteilung der Veranstaltung durch die Teilnehmer berücksichtigt werden.

#### **9.3.4.4.2.6 Gesamtbeurteilung**

Die Zielgruppe, das wurde schon an anderer Stelle erwähnt, ist durch den beruflichen Kontext, der stark auf effektive und Ressourcen schonende Abläufe ausgelegt ist, geprägt. Das macht sich auch in der Kommunikationsstruktur deutlich, die oft kurz, knapp und zielorientiert ist. Anweisungen sind an der Tagesordnung. So bleibt oft nur ein Fazit – eine Eindimensionalität. Die abschließenden Fragestellungen zur Gesamtbeurteilung sollen einladen, mehr zu liefern als ein Wort, das stellvertretend für die gesamte Veranstaltung steht. Und damit sollen Denkprozesse auch bei den Veranstaltern ausgelöst werden, wo im Sinne kontinuierlicher Verbesserung der Hebel anzusetzen sei.

### **9.4 Statistische Verfahren**

Dieses Kapitel und somit die Planungsphase endet mit Überlegungen zur statistischen Auswertung des Untersuchungsmaterials. Ziel sollte es sein, die Untersuchung möglichst nach inhaltlichen Kriterien zu gestalten, ohne auf die statistische Präzision zu verzichten. Folglich orientierte sich die Untersuchungsplanung vorrangig an der Realisierung der inhaltlichen Erfordernisse. Es musste ein Verfahren gewählt werden, mit welchem sich ermitteln lässt, ob eine Merkmalsausprägung zwischen den Messungen innerhalb einer Stichprobe unterschiedlich ausgeprägt ist.

Da es sich um einen Langzeitstudie handelt und die einzelnen Stichprobenelemente, also die zu messenden Variablen, an drei Messzeitpunkten untersucht wurden, standen Verfahren zur Messung der Mittelwertsdifferenzen zur Auswahl. Hat ein Merkmal, wie im vorliegenden Fall, Intervallskalencharakter, lässt sich anhand des t-Tests überprüfen, ob Mittelwertsdifferenzen zwischen den Messzeitpunkten bestehen. Die Durchführung einer Varianzanalyse mit Messwiederholung, welche als Erweiterung des t-Tests für abhängige Stichproben anzusehen ist (vgl. Bortz, 1997), wäre sinnvoll gewesen. Solch ein Versuchsplan mit Messwiederholung wird dann indiziert, wenn es um die Erfassung von Veränderungen über die

Zeit zwischen Gruppen von Versuchspersonen geht. Da eine Kontrollgruppe aus Kostengründen nicht zur Verfügung stand, wurde jedoch auf ein Verfahren zurückgegriffen, welches die Mittelwertsdifferenzen einer abhängigen Stichprobe analysiert.

Der t-Test ist auch bei Verletzung der Voraussetzungen (Intervallskalierte Daten, Normalverteilung der Grundgesamtheiten) relativ robust. Die Normalverteilungsannahme kann zum Beispiel mit dem Kolmogoroff-Smirnov-Test (K-S-Test) geprüft werden. Dieser Test prüft die Nullhypothese, dass nämlich die empirische Verteilung einer Normalverteilung entspricht. Weicht die empirische Verteilung signifikant von einer Normalverteilung ab, ist die Voraussetzung für den t-Test nicht erfüllt. Ist dies der Fall, kann zum Beispiel der Wilcoxon-Test verwendet werden - insbesondere, weil dieser dann die höhere Teststärke aufweist. Die Voraussetzungen für den t-Test, die Normalverteilung, wird in Kapitel 9.5.2.3 überprüft.

Der t-Test behandelt die Stichproben  $X_n$  und  $Y_n$  als paarweise verbundene Stichproben, die wie im vorliegenden Beispiel, aus mehreren Messungen an denselben Untersuchungseinheiten gewonnen wurden. Beim t-Test für abhängige Stichproben wird somit berücksichtigt, dass die Varianz der einen Stichprobe die der anderen beeinflusst (vgl. Bortz, 2005; Westermann, 2000). Somit fiel die Entscheidung für dieses Verfahren.

## 9.5 Ergebnisse

Um die Interpretation der angetroffenen Merkmalsverteilungen der quantitativen und qualitativen Aussagen zu untermauern, werden die wichtigsten Ergebnisse in Graphiken und Tabellen dargestellt. Der Mittelwert als ein Maß der zentralen Tendenz gibt in den folgenden Ausführungen an, welche Merkmalsausprägung alle Teilnehmer am besten charakterisiert. Die Standardabweichung als ein Dispersionsmaß kennzeichnet die Abweichung aller Messwerte vom arithmetischen Mittel, dividiert durch die Anzahl aller Messwerte. Sie ist also ein Maß, welches die Variabilität einer Verteilung kennzeichnet.

Damit die Eigenschaften der qualitativen Aussagen besser veranschaulicht werden können, werden die individuellen Antworten in Kategorien zusammengefasst. Durch Auszählung der Nennungen ergeben sich Häufigkeiten für die einzelnen Kategorien, die als Prozentwerte ausgedrückt werden.

### **9.5.1 Messzeitpunkt T1**

#### **9.5.1.1 Stichprobe und Voraussetzungen**

Die Stichprobe umfasste am ersten Messzeitpunkt  $N = 65$  Teilnehmer. Zwei Befragte gaben an, dass sie bereits an einem outdoor action learning-Seminar teilgenommen haben. An einem Kompetenztraining (Selbst-, Sozial-, Methodenkompetenz) nahmen bereits 41.5% ( $n = 27$ ) der Befragten teil, wobei zu beachten ist, dass 32.5% der Teilnehmer ( $n = 21$ ) diese Frage unbeantwortet ließen. Der Großteil der Teilnehmer ( $n = 45$ ) informierte sich bisher nicht über Outdooraktivitäten als betriebliche Weiterbildungsmaßnahme. Die restlichen Befragten informierten sich bei Kollegen, die bereits früher an einem outdoor action learning-Seminar teilgenommen haben ( $n = 14$ ) bzw. im Internet ( $n = 3$ ) oder bei Vorgesetzten ( $n = 3$ ).

#### **9.5.1.2 Sportliche Herausforderung**

Die Teilnehmer schätzten ein, dass sie die sportliche Herausforderung im befriedigenden Maße bewältigen werden ( $M = 7.1$ ,  $SD = 1.6$ ) und dass es ihnen im Angesicht der Begegnung mit dieser Herausforderung gut geht ( $M = 7.5$ ,  $SD = 1.8$ ). In Abbildung 9 sind die Häufigkeiten dargestellt. Es wird deutlich, dass die meisten Personen eine positive Einschätzung vornehmen.

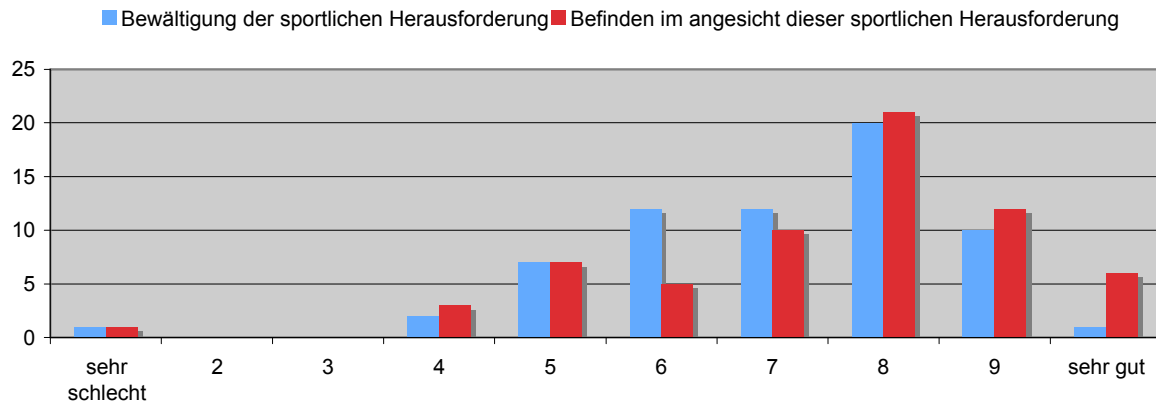


Abb. 9: Häufigkeiten bei der Einschätzung der sportlichen Herausforderung.

### 9.5.1.3 Motivation

Die Motivation der Teilnehmer am dritten Baustein teilzunehmen war hoch ( $M = 8.1$ ,  $SD = 1.6$ ) und ist somit höher als die Bewertung im Selbst-Andere-Vergleich. Die Bewertung der eigenen Motivation durch die Vorgesetzten wird mit einem Mittelwert von  $M = 7.7$  ( $SD = 1.5$ ) auch gut eingeschätzt, unterscheidet sich jedoch signifikant von der Selbsteinschätzung,  $t(64) = 40.77$ ,  $p < .01$  (Abbildung 10).

Es zeigten sich signifikant korrelative Zusammenhänge zwischen der Motivation und der Einschätzung der sportlichen Herausforderung ( $r = .43$ ,  $p < .01$ ), dem Befinden beim Denken an die Herausforderung ( $r = .61$ ,  $p < .01$ ) und der vorgenommenen Fremd-Einschätzung der Motivation ( $r = .58$ ,  $p < .01$ ). Je höher also die Herausforderung gesehen wird, desto motivierter gehen die Teilnehmer in das Training. Je höher die Motivation an der Teilnahme ist, desto besser auch das Befinden und die Fremdeinschätzung.

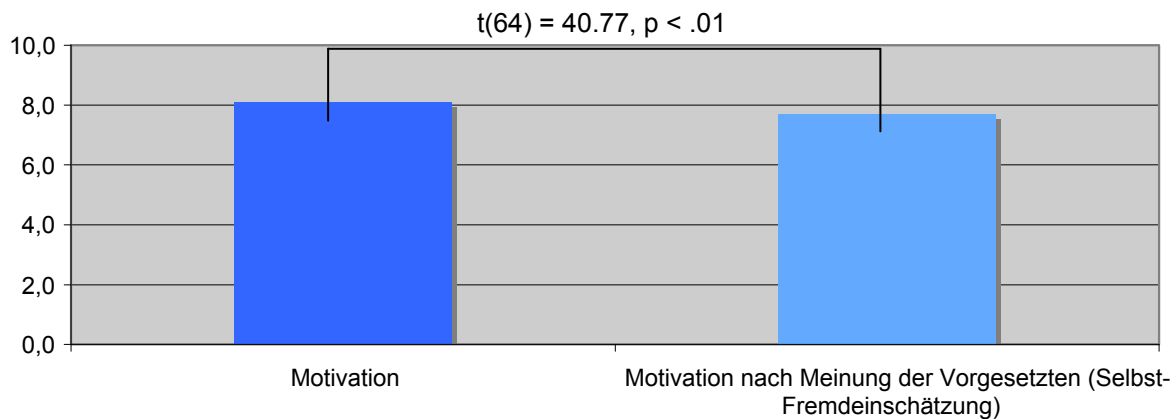


Abb. 10: Motivation in der Selbsteinschätzung und der Selbst-Fremdeinschätzung.

#### 9.5.1.4 Kompetenzen

Im nächsten Schritt wurde der aktuelle Stand der Kompetenz ermittelt. Hierzu wurden die Teilnehmer gebeten, einzelne Kompetenzen und Fähigkeiten einzuschätzen. Wie in Abbildung 11 dargestellt, war die generalisierte Kompetenz in der Stichprobe am Messzeitpunkt nur in einem genügenden Maße ausgeprägt ( $M = 58.6$ ,  $SD = 8.3$ ).

Am besten schätzten sich die Teilnehmer in den Fähigkeiten „wirtschaftliches Denken“ ( $M = 7.2$ ,  $SD = 1.7$ ) und „Selbstsicherheit“ ( $M = 7.2$ ,  $SD = 1.3$ ) ein.

Die Problemlösefähigkeit ( $M = 5.8$ ,  $SD = 1.2$ ) und der Umgang mit Konflikten ( $M = 6.0$ ,  $SD = 1.4$ ) waren die Kompetenzen, welche am schlechtesten eingeschätzt wurden.

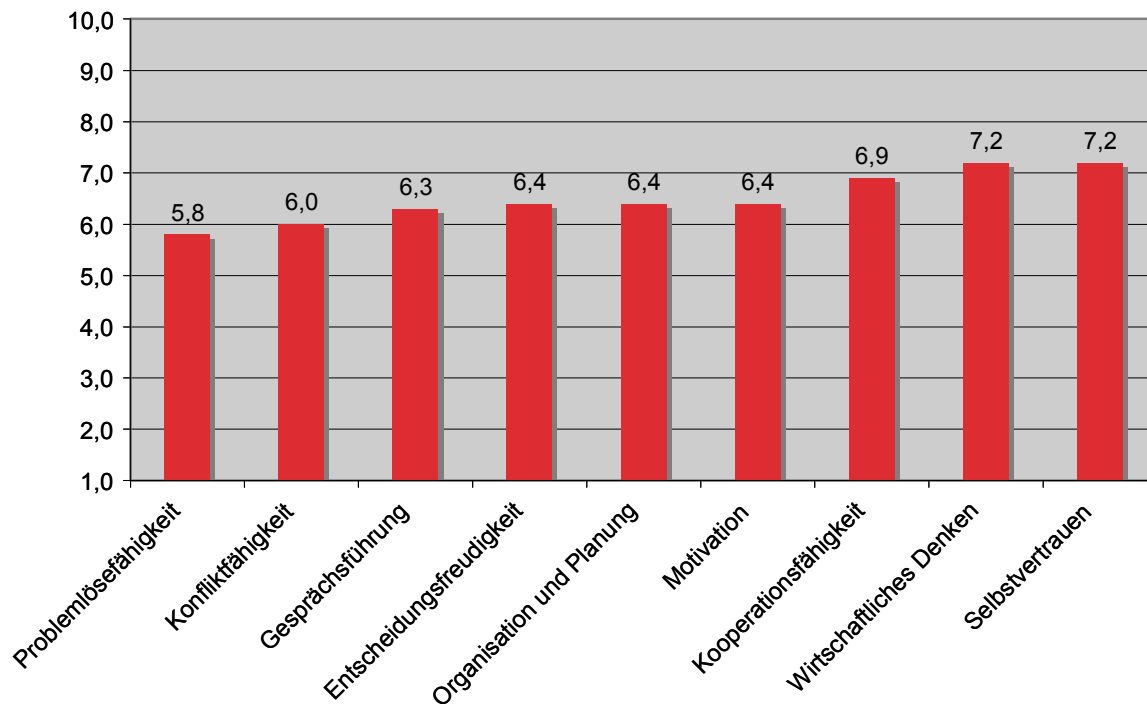


Abb. 11: Einschätzung der Kompetenzen vor dem Training (T 1).

In der nachfolgenden Analyse wurde überprüft, ob es Gruppenunterschiede in der Kompetenzeinschätzung zwischen den Personen gibt, die bereits an einem Kompetenzseminar teilgenommen haben und den Personen, für die das outdoor action learning das erste Kompetenztraining war. In allen Fähigkeiten zeigte sich, dass sich diese Gruppen nicht unterschieden:  $F(1, 43) = 1.6, p > .05$ . Einzig das Selbstvertrauen wird von Teilnehmern bisheriger Seminar etwas höher eingeschätzt. Jedoch ist dieser Unterschied nur marginal signifikant:  $F(1,44) = 3.5, p = .07$ . Der Glaube, dass in dem outdoor action learning-Programm Kompetenzen verfestigt bzw. erlernt werden können, ist hoch ( $M = 8.1, SD = 1.6$ ).

### 9.5.1.5 Erwartungen an das outdoor action learning

Im nächsten Schritt wurde dann gefragt, welche Fähigkeiten die Teilnehmer in diesem Training erlernen bzw. weiter entwickeln wollen. Am wichtigsten sind für mehr als die Hälfte der Befragten der Erwerb bzw. eine Verbesserung in den Bereichen Konfliktfähigkeit, Durchsetzungsvermögen,



Verhandlungsgeschick und/ oder Kommunikationsfähigkeit (Abb. 12). Dieses Ergebnis unterstreicht die oben berichtete schlechte Einschätzung der Kompetenzen im Umgang mit Konflikten und Problemen und gleichzeitig die hohe Motivation der Teilnehmer, sich vor allem in diesen Bereichen weiterzuentwickeln.

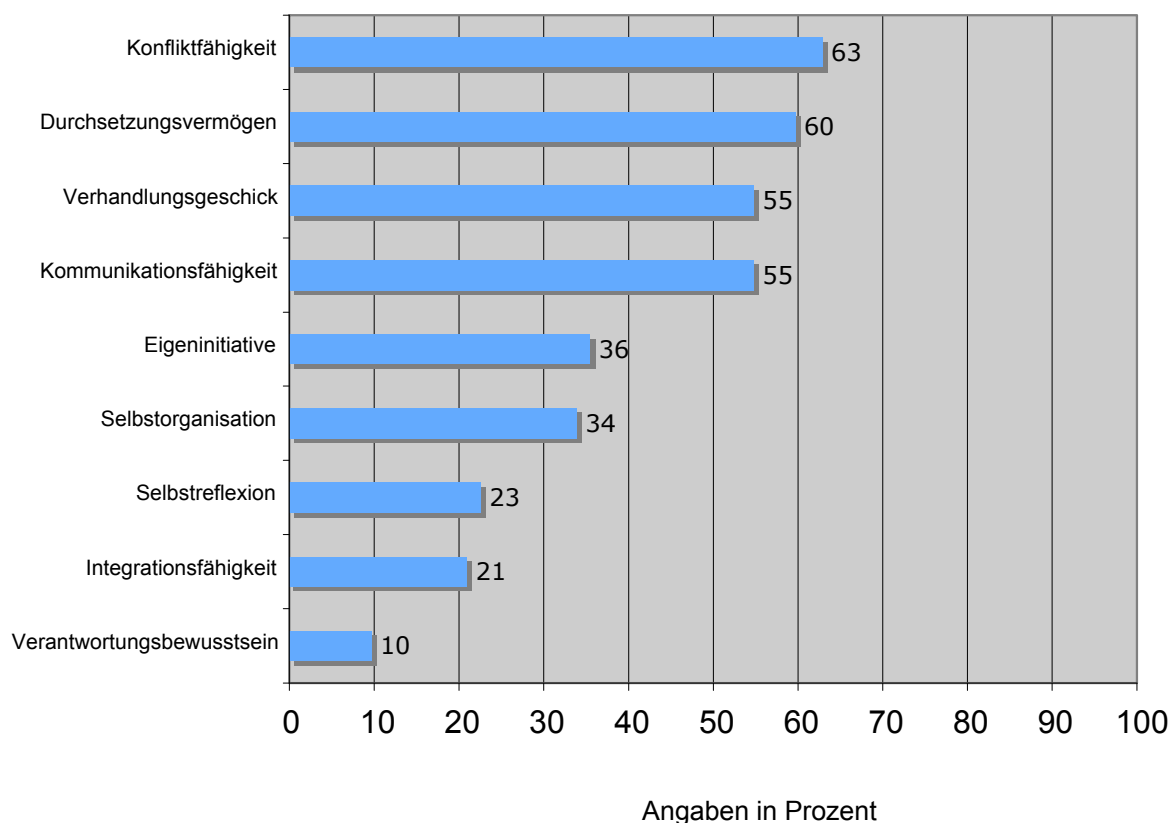


Abb. 12: Kompetenzen, die in dem Training erlernt bzw. weiterentwickelt werden sollen.

Im Umkehrschluss bedeutet das aber auch, dass sich die Teilnehmer in puncto Verantwortungsbewusstsein, Integrationsfähigkeit und Selbstreflexion gut gewappnet sehen. Selbstorganisation und Eigeninitiative rangieren im Mittelfeld.

Weiterhin wurden die Teilnehmer gebeten, ihre persönlichen Erwartungen an das Training zu beschreiben. Deutlich wird, dass sich viele der Befragten eine positive Entwicklung in den Bereichen Lernen, Qualifikation und Selbsterfahrung erhoffen (n = 31). Folgende Erwartungen an das Training (Abb. 13) wurden weiterhin genannt:

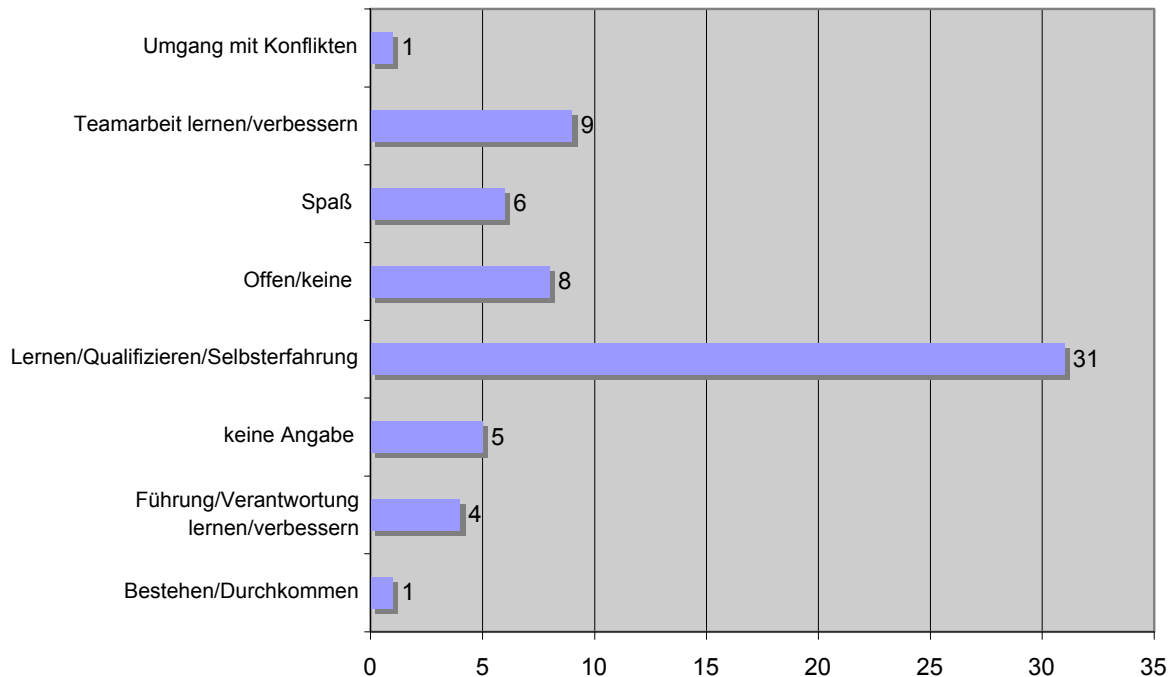


Abb. 13: Persönliche Erwartungen der Teilnehmer.

Es zeigt sich an diesem Bild einmal mehr, dass die Teilnehmer nur ein sehr diffuses Bild von ihren eigenen Erwartungen haben. Obwohl sie sich in der Selbstreflexion eher positiv einschätzen, zeigt die weitgehend unspezifische Erwartungshaltung, dass im Vorfeld wenig über die Veranstaltung nachgedacht wird; es herrscht, so scheint es, eine abwartende Haltung und keineswegs ein gestalterisches Moment, wie die Werte bezüglich der Eigeninitiative der Teilnehmer (Abb. 12) noch verheißen.

#### 9.5.1.6 Systemischer Bezug

Ferner wurden die Teilnehmer gebeten, anhand von offenen Fragen einzuschätzen, welche Kompetenzen sie aus Sicht des Unternehmens, des Vorgesetzten und der Kollegen erweitern sollen. Die Selbsteinschätzungen der Perspektive von anderen Personengruppen auf sich selbst ergaben folgendes Bild:

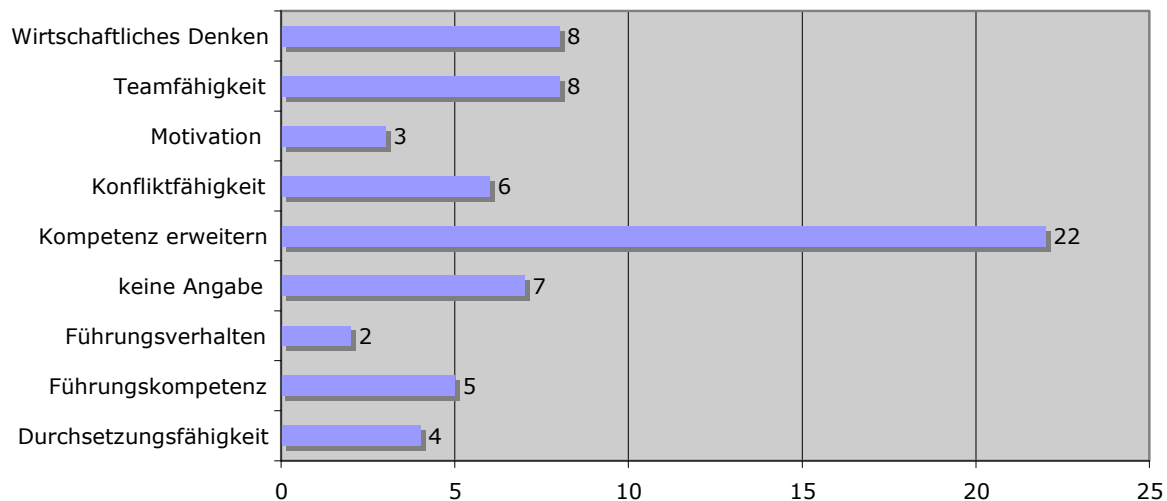


Abb. 14: Selbsteinschätzung der Ansprüche des Unternehmens.

Die Meisteranwärter erleben in ihrem Arbeitsalltag täglich die Ausrichtung auf die unternehmerischen Anforderungen. Die Automobilindustrie steht insgesamt in einem gigantischen Wettbewerb um Käufer und Märkte. Die deutschen Standorte beklagen die hohen Löhne und Sozialabgaben, die die Konkurrenzfähigkeit gegenüber den Anbietern aus Fernost verhindern. Es ist daher umso erstaunlicher, dass der Punkt wirtschaftliches Denken zwar an zweiter Stelle, aber doch mit weitem Abstand zur Kompetenzerweiterung, rangiert. Möglicherweise wird kein Zusammenhang zwischen einem outdoor action learning und der Entwicklung wirtschaftlichen Denkens erwartet und gesehen. Unpräzise und unverbindlich bezeichnete Kompetenzen erscheinen als Platzhalter, die in jedem Falle zutreffend, da unkonkret und nicht nachprüfbar sind. Dieses unscharfe Bild der Teilnehmer über die Anforderungen, die das Unternehmen an sie stellt, überrascht auch deshalb, da Führungskompetenz und Führungsverhalten, ebenfalls zentrale Forderungen des Unternehmens an seine Führungskräfte und ausdrücklich in den Führungsgrundsätzen beschrieben, ebenfalls nur am Rande erwähnt werden. Zumindest diese Fähigkeiten seiner zukünftigen Meister zu erweitern, könnte als zentrale Motivation des Unternehmens für die Durchführung der Veranstaltung erkannt werden. Es ist erstaunlich, dass das nicht geschieht.

In der Einschätzung der Teilnehmer bezogen auf die erwarteten Ansprüche der Vorgesetzten machten elf Teilnehmer keine Angaben. Möglicherweise erscheint es den Teilnehmern, dass sich ihre Vorgesetzten nicht für die Entwicklung ihrer Mitarbeiter interessieren und es aus diesem Grunde ohnehin nicht von Belang ist, Angaben in dieser Kategorie zu machen. Aber auch der häufige Wechsel der Vorgesetzten in den Abteilungen und deren Neustrukturierungen könnte damit zusammen hängen, dass die Teilnehmer keine Vorstellungen davon haben, was ihre (neuen) Chefs von ihnen erwarten. Struktur, Entscheidungsverhalten, Problemlösen scheinen aber die Kernpunkte zu sein, die ggf. von jedem Vorgesetzten eingefordert werden.

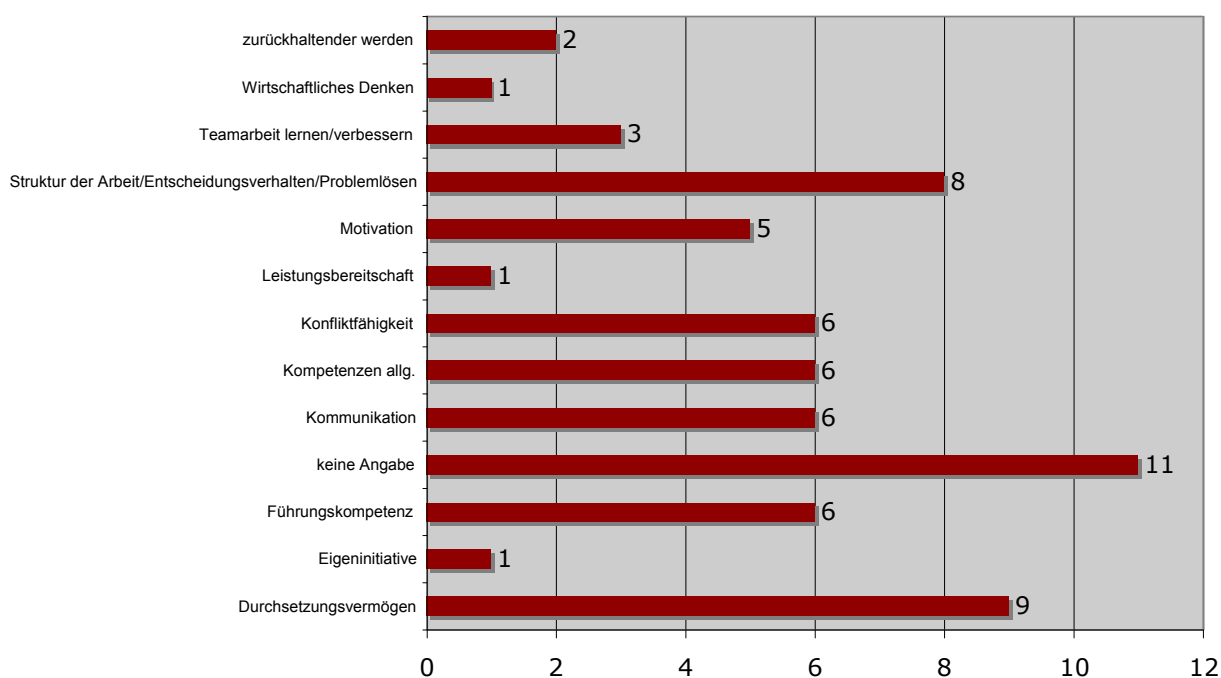


Abb. 15: Selbsteinschätzung der Ansprüche der Vorgesetzten.

Wenn sich die Teilnehmer in die Position ihrer Mitarbeiter (Abb. 16) versetzen, dann erwarten sie mehr Team- und Kommunikationsfähigkeit, sowie eine verbesserte Führungskompetenz. Diese Spiegelung auf sich selbst zeigt, dass die Teilnehmer diese reflektorische Leistung erbringen können und sich damit selbst ein Zeugnis ausstellen, das durchaus selbstkritische Momente zeigt.

Allerdings überrascht auch hier die große Anzahl ( $n = 17$ ) derer, die keine Angaben gemacht haben.

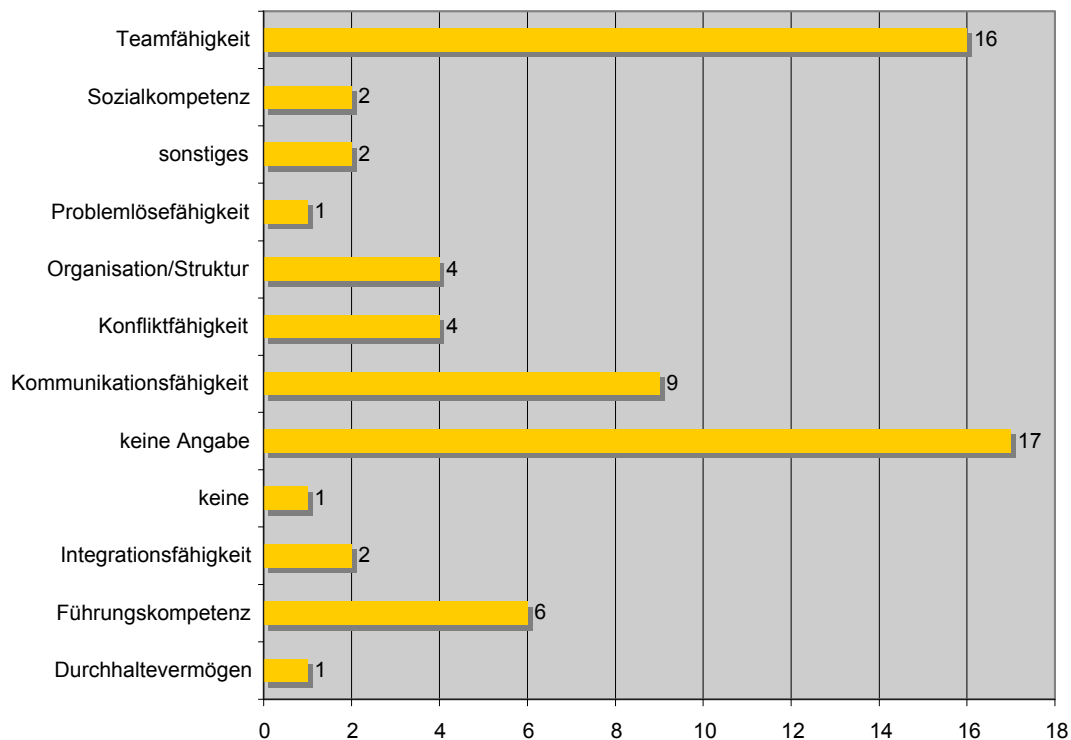


Abb. 16: Selbsteinschätzung der Ansprüche der Mitarbeiter.

Viele Befragte ( $n = 22$ ) schätzen ein, dass das Unternehmen von Ihnen vor allem eine allgemeine Erweiterung der Kompetenzen erwartet. In der Betrachtung der selbst eingeschätzten Ansprüche der Vorgesetzten und der Mitarbeiter wird dann deutlich, dass die Teilnehmer zwischen gruppenspezifischen und gruppenübergreifenden Ansprüchen unterscheiden. Kompetenzen, die die Kommunikation, Konfliktfähigkeit und Führung betreffen, tauchen in der Einschätzung aller drei Gruppen auf. Andererseits werden Ansprüche, wie z.B. Struktur der Arbeit, nur bei den Vorgesetzten und Teamfähigkeit nur bei den Mitarbeitern erwähnt.

Am Ende der ersten Befragung gaben die Teilnehmer dann an, welche Anforderungen sie an die Trainer stellen. Wie in Abbildung 17 ersichtlich, ist

der großen Mehrzahl der Teilnehmer das objektive Feedback der Trainer sehr wichtig ( $n = 59$ ). Dies könnte daher rühren, dass es einerseits ein großes Interesse der Teilnehmer daran gibt, von externer Seite zu erfahren, wo sie stehen und welche Stärken und Schwächen an ihnen wahrgenommen werden. Andererseits könnte es eben genau dieses Bedürfnis sein, welches am Arbeitsplatz nicht bedient wird, weder von Seiten der Vorgesetzten, noch von Kollegen und Mitarbeitern. Weiterhin geben  $n = 39$  Personen an, dass ihnen Handlungsspielraum gegeben werden soll, in denen sie sich erproben und Verhalten zeigen können, das im Kontext einer Schulung von weniger großer Konsequenz begleitet ist, wie in der Produktionshalle.

Wichtig erscheint der Hälfte der Teilnehmer die Transfererfahrung ( $n = 32$ ), also die Möglichkeit, das Erlernte später anzuwenden und das bisherige Verhalten mit den neuen Lernerfahrungen in Beziehung oder Kontrast zu setzen. Das Bedürfnis nach Zeit zur Reflexion ( $n = 31$ ) könnte mit den Nennungen zur Transfererfahrung korrespondieren. Nur  $n = 17$  Personen ist die Unterstützung bei den sportlichen Übungen wichtig, was zeigt, dass sich die Teilnehmer recht sicher sind, die Aufgaben bewältigen zu können.

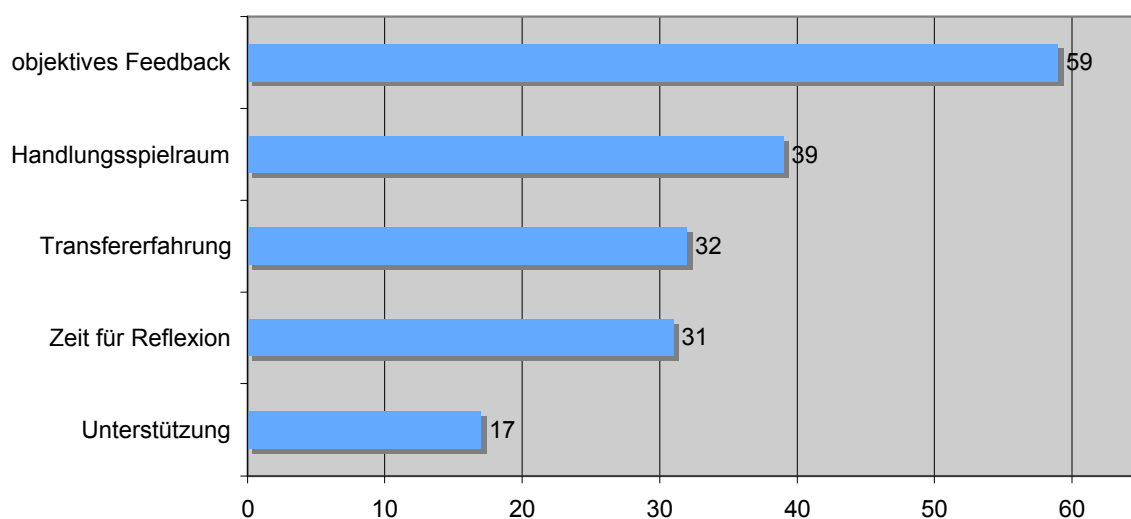


Abb. 17: Anforderungen an die Trainer.

## 9.5.2 Messzeitpunkt T2

Im Gegensatz zur Analyse der ersten Ergebnisse, die nur die beschreibende Darstellung der Stichprobenresultate zur Aufgabe hatte, geht es in den weiteren Ausführungen um den Vergleich zweier Ergebnisse einer Stichprobe. Folglich werden die Stichprobenergebnisse nun auf ihre Unterschiedlichkeit geprüft.

### 9.5.2.1 Stichprobe und Nutzeneinschätzung

Am Messzeitpunkt T2 nahmen  $N = 64$  Trainingsteilnehmer an der Untersuchung teil. Die Erwartungen wurden für 70.3% der Befragten mehr als erfüllt; ein Ergebnis, welches auch an den deskriptiven Statistiken abzulesen ist ( $M = 8.0$ ,  $SD = 1.3$ ).

Die sportliche Herausforderung wurde im Mittel etwas geringer eingeschätzt ( $M = 6.6$ ,  $SD = 2.1$ ). Die hohe Standardabweichung besagt, dass die Einzelwerte stark vom Mittelwert abweichen. So schätzen einige Befragte den Nutzen der sportlichen Herausforderung als sehr groß ( $n = 21$ ) und einige wenige als sehr klein ( $n = 11$ ) ein. Da die Übungen und die zu bewältigende Strecke so ausgelegt sind, dass auch Untrainierte diese Herausforderungen bewältigen können, sind die sportlich Trainierten eher unterfordert. In einigen Veranstaltungen erschienen die Teilnehmer in einem abenteuerlichen Outfit, dass vermuten ließ, sie würden ein Dschungelcamp erwarten, in denen es um das Überleben ginge. Solche Erwartungen wurden nicht im Mindesten erfüllt und damit vermutlich als (sportlich) zu wenig herausfordernd quittiert. Die Hälfte der Befragten ( $n = 32$ ) betrachtet den Nutzen als mittelmäßig, sie erkannten womöglich, dass es nicht darauf ankam, sportlich Außergewöhnliches zu erwarten oder zu leisten.

Der Glaube, dass die gelernten Fähigkeiten in die Praxis umgesetzt werden können, wird von den Beteiligten als hoch eingeschätzt ( $M = 7.7$ ,  $SD = 1.4$ ). Abbildung 18 stellt dar, wo genau nach Einschätzung der Beteiligten die Fähigkeiten angewendet werden können. So gaben 77% der Teilnehmer an, dass der Transfererfolg für die Anwendung im beruflichen Alltag mit Kollegen

am größten ist, gefolgt von Problemlösung (73%) und Moderation (58%). Aber auch die Findung von Entscheidungen, deren Prozess und Steuerung fanden mehr als die Hälfte (52%) für die Praxis relevant. Hingegen konnte nur jeweils ein Drittel erkennen, dass die Veranstaltungen auch einen Zugewinn hinsichtlich Verhandlungssicherheit und Projektmanagement lieferte.

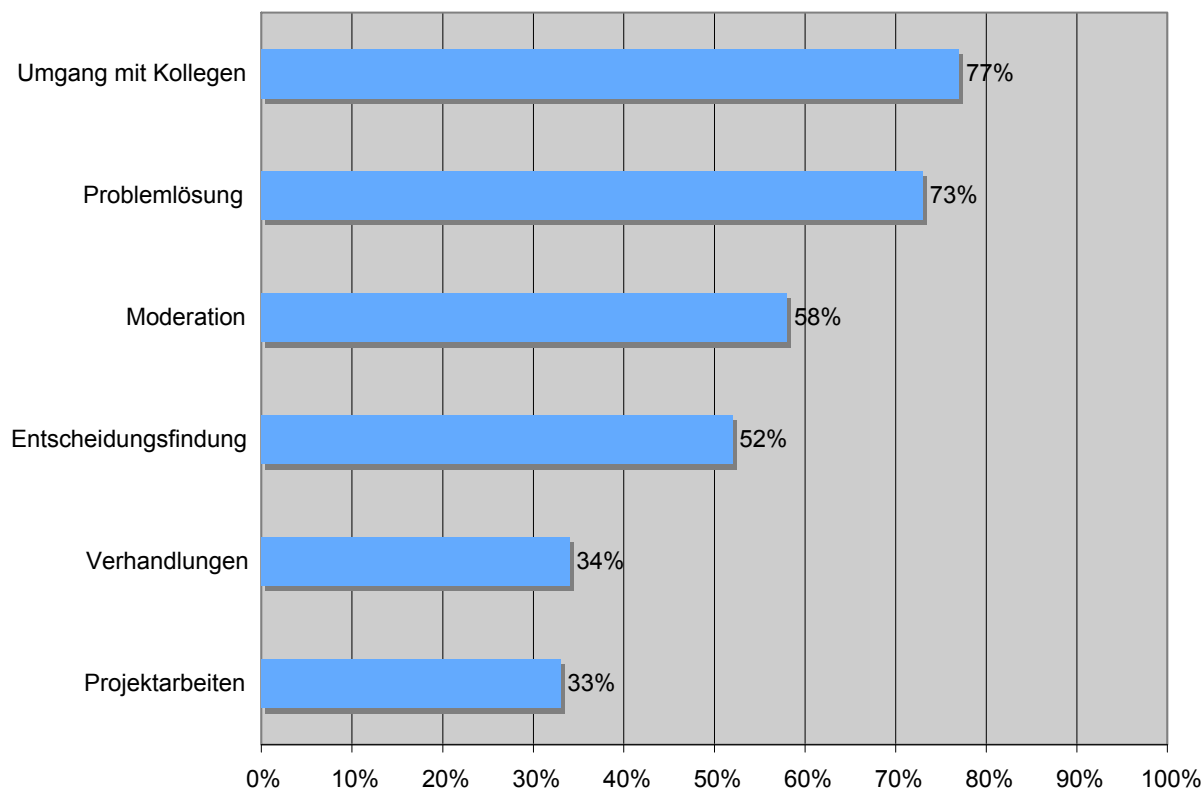


Abb. 18: Transfererfolg in den Teilbereichen des beruflichen Alltags.

### 9.5.2.2 Effektivität

Im nächsten Schritt wurden die Teilnehmer um die Einschätzung der Effektivität des Trainings gebeten. In Abbildung 19 sind die Mittelwerte (M) dargestellt. Ersichtlich ist, dass sowohl das Vorgehen (M = 8.2, SD = 1.1) als auch die Rahmenbedingungen (M = 8.0, SD = 1.3) und der Mehrwert für die Teilnehmer (M = 8.6, SD = 1.1) als gut eingeschätzt werden. Dieses Ergebnis ist daher besonders zu würdigen, da es gerade oft die Meistervertreter sind, die, da sie im unmittelbaren operativen Geschäft stecken, die Theoriebelastigkeit in Seminaren beklagen und ihnen damit Transfer- und Praxisrelevanz oftmals weitgehend absprechen. Sowohl von der Vorgehensweise, als auch vom



Nutzen sind die Teilnehmer des outdoor action learnings hingegen, vermutlich gerade weil es das Handeln in den Vordergrund rückt, überzeugt.

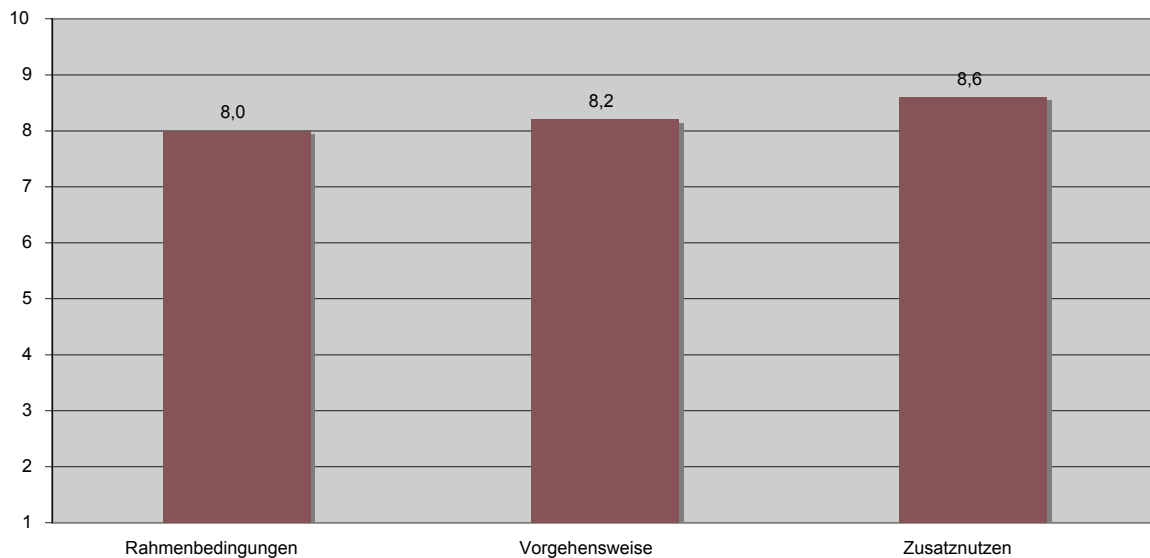


Abb. 19: Einschätzung der Effektivität.

### 9.5.2.3 Kompetenzgewinn

Die Einschätzung des Kompetenzgewinns erfolgte anhand der bereits am ersten Messzeitpunkt gemessenen Kriterien. Um aussagekräftige Informationen über die Entwicklung dieser Fähigkeiten zu erhalten, wurden die Mittelwerte der beiden Messzeitpunkte miteinander verglichen (Tabelle 1). Abbildung 20 macht deutlich, dass es in allen Kriterien eine signifikante Verbesserung gibt. Zur Überprüfung der Normalverteilungsannahme wurde der Kolmogoroff-Smirnov-Anpassungs-Test angewendet. Der K-S-Test ist für die Gesamtstichprobe marginal insignifikant ( $p > 0.07$ ), d.h., die empirische Verteilung weicht nicht signifikant von einer Normalverteilung ab.

Kompetenz	Messzeitpunkt T1		Messzeitpunkt T2	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Problemlösefähigkeit	5.8	1.2	7.5**	0.9
Entscheidungsfreudigkeit	6.4	1.3	7.6**	0.9
Organisation und Planung	6.4	1.4	7.7**	1.1
Wirtschaftliches Denken	7.2	1.7	7.8**	1.1
Kooperationsfähigkeit	6.9	1.4	8.1**	1.2
Motivation	6.4	1.1	7.7**	0.9
Konfliktfähigkeit	6.0	1.4	7.3**	1.2
Gesprächsführung	6.3	1.5	7.2**	1.2
Selbstvertrauen	7.2	1.3	8.2**	1.0

\*\* ( $p < .001$ )

Tab. 1: Vergleich der Mittelwerte der Messzeitpunkte T1 und T2 mittels T-Test.

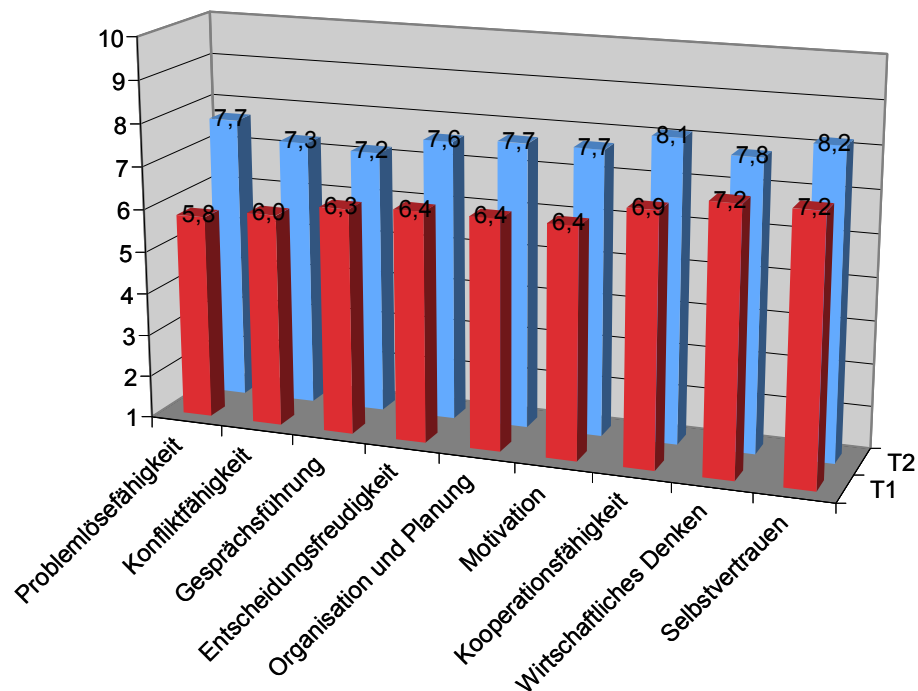


Abb. 20: Vergleich der Mittelwerte mittels T-Test.

Die größten Zuwächse zwischen den ersten beiden Messpunkten sind in der Selbsteinschätzung der Teilnehmer bei der Problemlösefähigkeit erfolgt. Fast

alle anderen Werte haben sich ebenfalls signifikant verbessert. So attestieren sich die Teilnehmer eine Optimierung bei der Konflikt- und der Kooperationsfähigkeit. Hierbei handelt es sich um Kompetenzen, deren Weiterentwicklung am ersten Messzeitpunkt erwünscht wurde. Aber auch Organisation und Planung, Motivation, Entscheidungsfreudigkeit, Gesprächsführung und Selbstvertrauen scheinen sich im Selbstempfinden gesteigert zu haben. Lediglich ihr wirtschaftliches Denken hat die Veranstaltung beim Meisternachwuchs nicht extravagant beflügeln können.

#### **9.5.2.4 Systemische Betrachtung**

Die systemische Betrachtung des outdoor action-Trainings erfolgte anhand offener Fragen. Damit die Eigenschaften der qualitativen Aussagen besser veranschaulicht werden können, wurden die individuellen Antworten in Kategorien zusammengefasst. Durch Auszählung der Nennungen ergeben sich Häufigkeiten für die einzelnen Kategorien, die als Prozentwerte ausgedrückt werden.

Zum Nachdenken regte etwa ein Drittel der Teilnehmer besonders die Reflexion an. In 20 Aussagen wurde u. a. geäußert, dass „mein Wirken auf die Gruppe“, das „Nachdenken über sich selbst“ und das „Feedback zwischen den Übungen“ als sehr wichtig erachtet werden. Etwa ein Fünftel der Befragten hat auf die Strukturierung („eine vernünftige Planung ist wichtig“), 16% auf das Teamklima („Leistungen im Team“, „ausreden lassen“) und 12% auf das Selbstvertrauen („Ich muss mich mehr durchsetzen“) rekurriert. Negativ regten n = 4 Beteiligten an, dass es „ständig Einzelaktionen“ ihrer Kollegen in den Übungen gab. In Abbildung 21 sind die Kategorien dargestellt.

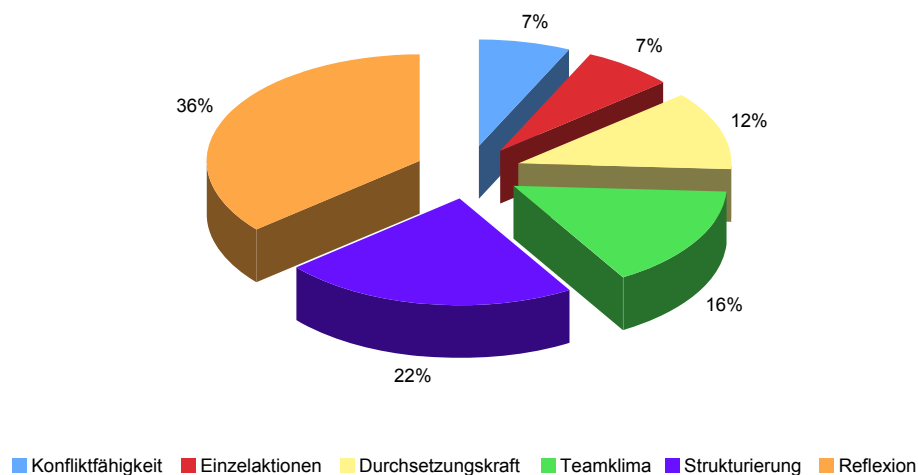


Abb. 21: Kategorien der Dinge, die zum Nachdenken anregten.

Offensichtlich hat bei den Teilnehmern der Umgang mit Problemstellungen und deren Bewältigung während des outdoor action learnings eine nachhaltige Wirkung hinterlassen. Waren diese Erfolge schon bei der gezielten, durch Kategorien vorgegebenen Erfassung ermittelt worden, so nutzten die Teilnehmer auch in den offenen Fragestellungen die Gelegenheit, nochmals auf die genannten Effekte hinzuweisen. Die Wichtigkeit der Reflexion entsprach sowohl der ursprünglichen Erwartungshaltung der Teilnehmer als auch deren Erleben.

Die Mehrheit der Teilnehmer fühlte sich durch den Teamgeist (58%) emotionalisiert. Zu den typischen Aussagen dieser Kategorie zählten: „Gruppengefühl entwickeln“, „gute Zusammenarbeit entwickelt“, „Vertrautheit in der Gruppe“ und „Zusammenhalt im Team“. 16% der Befragten waren durch die Erfolgserlebnisse, welche im Training erzielt wurden, bewegt. Alle Kategorien und die Prozentzahl der Nennungen sind in Abbildung 22 abgebildet.

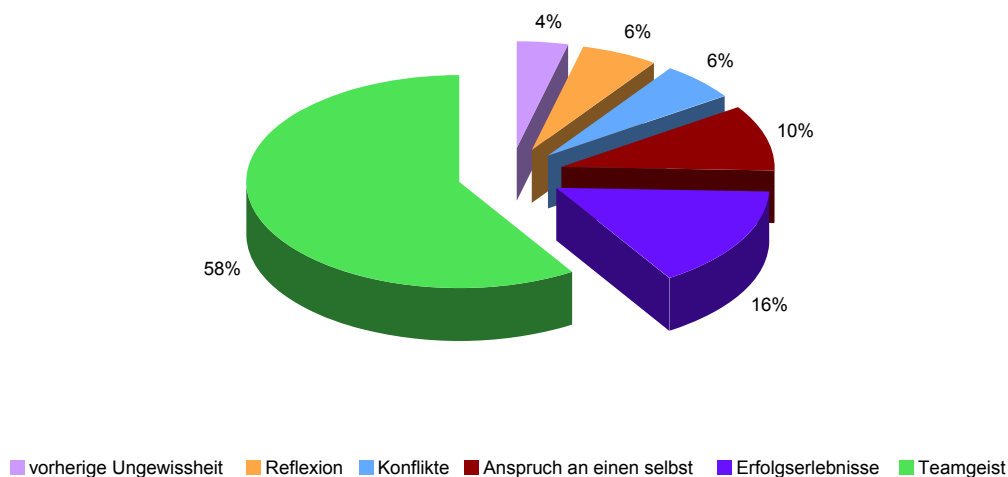


Abb. 22: Kategorien der Dinge, die besonders emotionalisierten.

Im nächsten Schritt schätzten die Teilnehmer ein, durch welche Verhaltensänderungen die Vorgesetzten und Kollegen sehen werden, dass sie an dem outdoor action learning-Seminar erfolgreich teilgenommen haben (Abbildung 23). Hierzu gab es die meisten Nennungen in den Kategorien Durchsetzungsvermögen, Planung, Gesprächsführung, Teamkultur und Führungsverhalten. Nur zwei Nennungen besagten, dass keine Veränderungen spürbar sind.

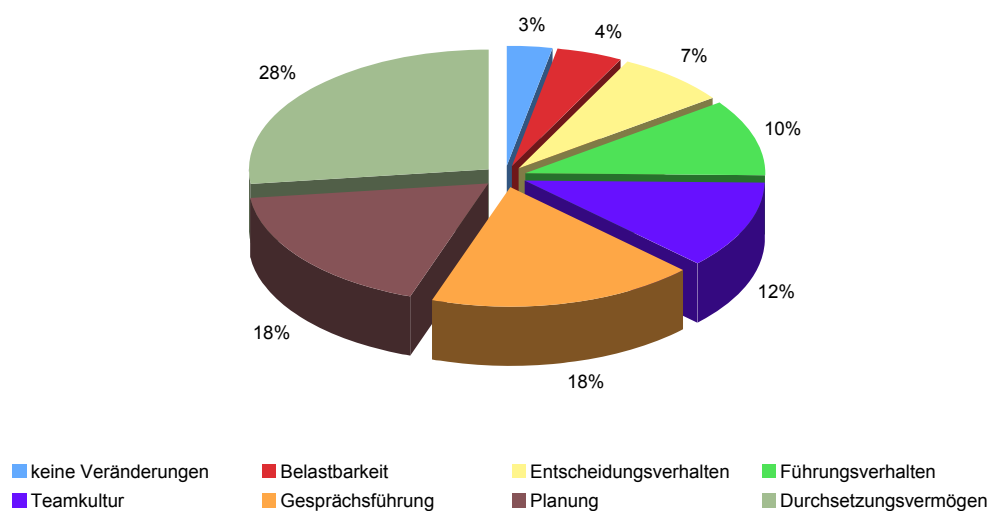


Abb. 23: Kategorien von Verhaltensänderungen, die für andere sichtbar sind.

In der Kategorie Durchsetzungsvermögen finden sich Aussagen, wie „durchsetzen guter Ideen“, „sicheres Auftreten“ und „mich behaupten“. Die Kategorie Planung ist gekennzeichnet durch „Erkenntnisse bei Planung“, „besser planen und vorausschauen“ und „Planungssicherheit“, während sich unter dem Punkt Gesprächsführung folgende Ausführungen zusammenfassen lassen: „aktivere Diskussion, aktiver am Geschehen teilnehmen“, „mehr direkte Ansprache bei den Meetings“ und „Erst reden, wenn vorher überlegt: Einbringen in Diskussionen“. Der Umgang mit den zirkulären Fragen förderte bei dieser Fragestellung Ergebnisse zu Tage, die sich im Verhalten manifestieren können. Die Teilnehmer konnten abstrahieren zwischen kognitiven Verbesserungen, die für Dritte schwer sichtbar sein können und den Verbesserungen, die sich in Verhalten und Handeln zeigen.

#### **9.5.2.5 Transfer**

Zum Abschluss der systemischen Betrachtung wurden die Teilnehmer befragt, wie sie sich den Transfer durch das Unternehmen vorstellen. Viele Personen scheinen zu dieser Fragestellung keine Meinung zu haben, da nur  $n = 22$  Befragte diesbezüglich antworteten (Abbildung 24). Die häufigsten Aussagen beziehen sich auf die Bereiche Feedback („Feedbackgespräch mit dem Vorgesetzten, um über meine Schwächen zu sprechen“), Begleitung („Eine separate Lernbegleitung nach dem Outdoor-Tag“) und Praxisbezug, wobei es hier Ausführungen gibt, die positiv („Die Möglichkeiten zu schaffen, diese neu gewonnenen Erkenntnisse einfließen zu lassen“) bzw. kritisch („nur teilweise umsetzbar“) zu bewerten sind.

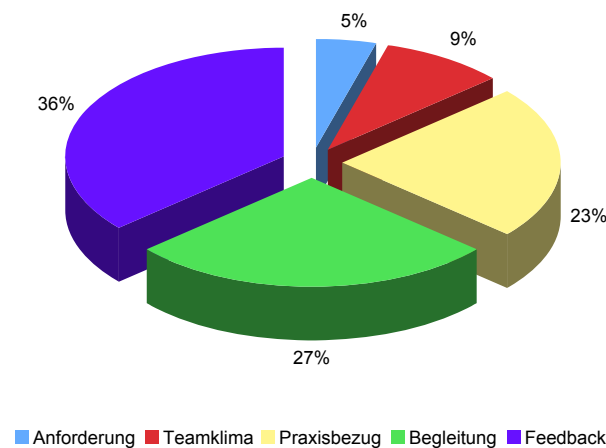


Abb. 24: Kategorien der Transferbegleitung.

Damit wird ein zentrales Thema für den Erfolg von Weiterbildung berührt, nämlich die nachhaltige Begleitung. Die Vielzahl der ungenutzten Antworten belegt, dass die Lernbegleitung über die Veranstaltungen hinaus seitens der Vorgesetzten unzureichend ist. Hier besteht ein hoher Bedarf, um die Effektivität von Seminaren zumindest potenziell zu erhöhen.

Darüber hinaus wird erneut die Feedbackkultur berührt: einerseits der große Wunsch nach Feedback, andererseits die Erfahrung, dass wenig Gelegenheit genutzt wird, um dieses Bedürfnis zu befriedigen.

#### 9.5.2.6 Bewertung der Trainer

Die Bewertung der Trainer erfolgte anhand der Kriterien Fachkompetenz, Feedbackqualität, Transferübermittlung, Eingehen auf die Teilnehmer und auf die Gruppe. Wie in Abbildung 25 deutlich zu sehen ist, werden die Trainer gut bis sehr gut eingeschätzt. Besonders die Fachkompetenz wird ausgezeichnet bewertet ( $M = 9.3$ ,  $SD = 0.7$ ). Auch die Einschätzung der weiteren Kriterien fällt äußerst gut und homogen aus, was an den hohen Mittelwerten und den geringen Standardabweichungen zu erkennen ist: Feedbackqualität ( $M = 8.8$ ,  $SD = 1.3$ ) Transferübermittlung ( $M = 8.7$ ,  $SD = 1.0$ ), Eingehen auf die Teilnehmer ( $M = 8.7$ ,  $SD = 1.3$ ) und auf die Gruppe ( $M = 8.7$ ,  $SD = 1.2$ ). Den Trainern ist es offenbar gelungen, sich in eine bestehende Gruppe, die bereits

insgesamt fünf Tage (Modul 1 und 2) zusammengearbeitet hat, so einzubringen, dass Akzeptanz fachlicher und persönlicher Art gelang. Die Voraussetzungen dafür könnten konzeptioneller Natur sein (gute Integration des dritten Moduls in den Gesamtkontext), dürften aber ohne die kollegiale Unterstützung seitens der internen Trainer unmöglich zu realisieren gewesen sein.

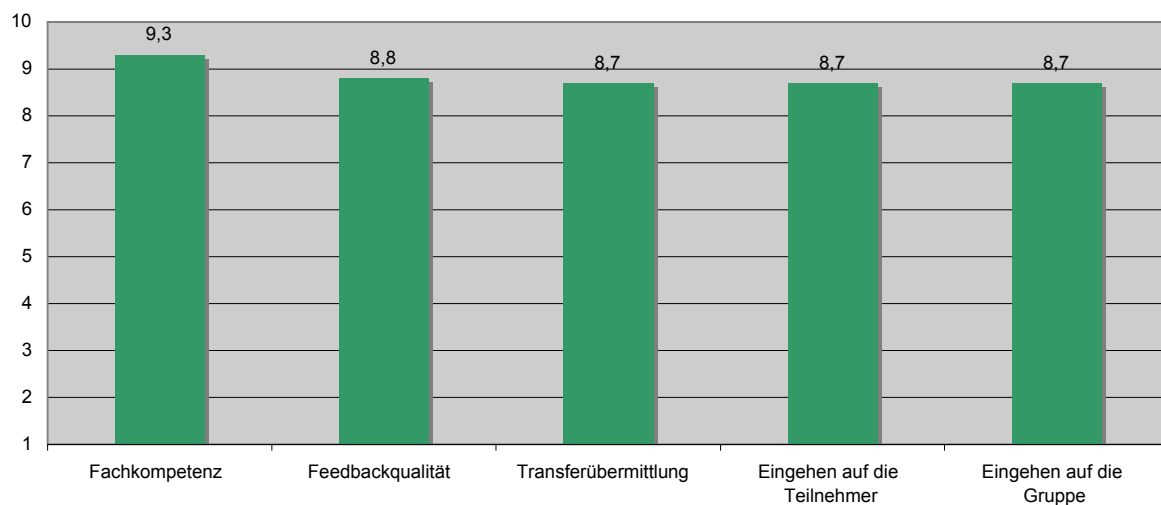


Abb. 25: Bewertung der Trainer.

### 9.5.2.7 Organisation und Veranstaltungsort

Schließlich wurden die Teilnehmer um die Einschätzung der Rahmenbedingungen gebeten. Einerseits wurden die Organisation und andererseits der Veranstaltungsort bewertet. Auch hier zeigt sich ein ähnliches Bild wie bei der Bewertung der Trainer. Die Organisation des Trainings wurde im Mittel als gut eingeschätzt ( $M = 8.6$ ,  $SD = 1.2$ ). Nur  $n = 4$  Teilnehmer empfanden den Rahmen gerade ausreichend. Auch der Veranstaltungsort wurde äußerst gut bewertet ( $M = 8.7$ ,  $SD = 1.5$ ). Nur  $n = 3$  Teilnehmer waren nicht zufrieden. Jedoch ist zu verzeichnen, dass  $n = 13$  Personen mit dem Veranstaltungsort zum Großteil zufrieden waren, es also noch Verbesserungspotenzial gab.



### 9.5.2.8 Gesamtbeurteilung

Abschließend machten die Teilnehmer Ausführungen zu den Punkten, die ihnen am Training gefielen (79 Nennungen) bzw. nicht gefielen (24 Nennungen). Die maßgeblichen Faktoren wurden in beiden Fällen zu Kategorien zusammengefasst. In Abbildung 26 sind die Kategorien von positiven Aussagen dargestellt. Die meisten positiven Ausführungen beziehen sich auf das Konzept des outdoor action learnings, dessen Übungen und die Teamarbeit. Tabelle 28 geht ins Detail und verdeutlicht die wichtigsten Aussagen in den einzelnen Kategorien.

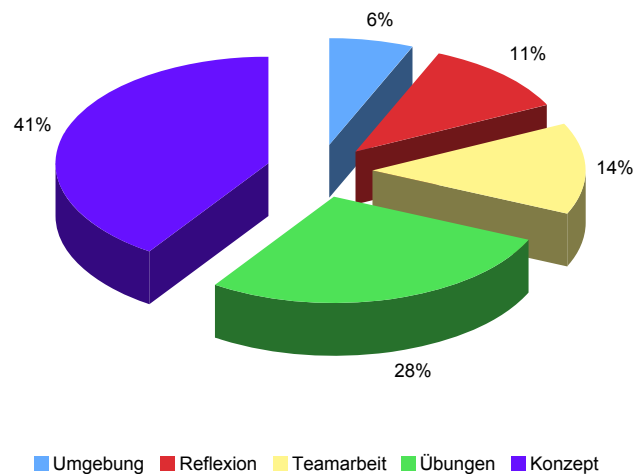


Abb. 26: Kategorien von Dingen, die den Teilnehmern gefielen.

Kategorie	typische Aussagen
Konzept	2. Tag (action learning): abwechslungsreich, intensiv Umsetzen von Kompetenzen an berufsfremden Aufgaben geringe Mittel, hohe Wirkung
Übungen	Praxisnahe Übungen in Bezug auf den Betrieb Balancier-Station: dort habe ich das erste Mal die Gruppe "gespürt". Das die Aufgaben im Vorfeld nicht durchschaubar waren.
Teamarbeit	Die Gruppenarbeit, um die Teamentwicklung zu beobachten Entwicklung der Gruppe (von wirr zu strukturiert). der einzelne wird stärker, wenn die Gruppe auch stärker wird

Reflexion	sehr gutes Feedback/Reflexion des VW Coaches Zeitnahes Feedback Aufzeigen von Ist und Soll
Umgebung	erschweren Bedingungen: hier konnte man die Motivation der Einzelnen erkennen. Wetter

Tab. 2: Typische Aussagen für die Gefallens-Kategorien.

In der Abbildung sind die Kategorien der Aussagen dargestellt, die verdeutlichen, welche Punkte den Teilnehmern nicht gefielen. Das erste wichtige Ergebnis ist sicherlich die Anzahl der Nennungen. Gibt es zu den Dingen, die gefielen  $n = 79$  Ausführungen, so wurden nur  $n = 24$  Ausführungen zu Dingen gemacht, die nicht gefielen. Folgende Kategorien wurden aufgrund der Aussagen gebildet (Abbildung 27): Konzept, Feedback, Wetter, Anstrengung und VW Coaching Team.

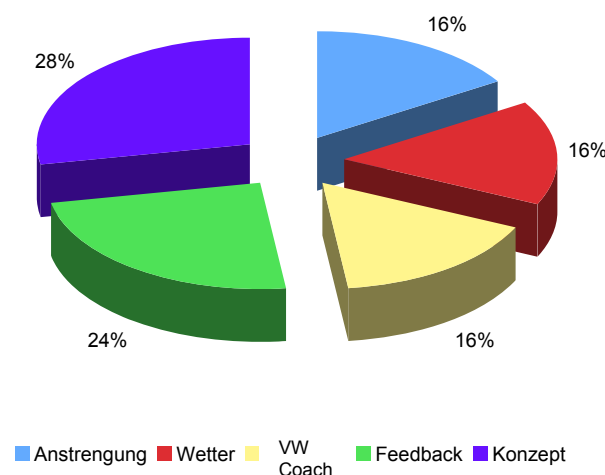


Abb. 27: Kategorien von Dingen, die den Teilnehmern nicht gefielen.

In Tabelle 3 sind zur besseren Verdeutlichung typische Aussagen der Kategorien aufgelistet. Zu beachten ist, dass die Kategorie „Wetter“ hier nicht berücksichtigt wurde.

Die Tabelle gibt weiterhin Aufschluss über Punkte, die in der Diskussion kritisch betrachtet werden und erste Ideen für die Optimierung des Trainings geben.

Kategorie	typische Aussagen
Konzept	3. Tag (Reflexion): träge, unmotivierend Zeitmanagement Abendeinheit
Feedback	Manche Teilnehmer akzeptieren das Feedback nicht, sondern diskutieren. Schwammiges Feedback Zu viel Feedback schränkt das Bewältigen der nächsten Aufgabe ein.
Anstrengung	Körperlich sehr anspruchsvoll. lange Fußwege Steigungen im Gelände
m3team	Keine Einzelreflexion durch m3-Trainer zu frühes Abreisen der m3-Trainer, dadurch kein Einzelgespräch mit m3-Trainern

Tab. 3: Typische Aussagen für die Nicht-Gefallens-Kategorien.

Die Aussagen, die sich auf die Outdoor-Trainer der m3team AG beziehen, sind vor dem Hintergrund zu betrachten, dass diese Dozenten am Ende des zweiten Tages des dritten Bausteins abreisen, während die Veranstaltung am folgenden Tag mit den internen Trainern von Volkswagen fortgesetzt wird. An diesem Tag wird jedem Teilnehmer ein ausführliches Feedback zu seinem Verhalten während der drei Bausteine gegeben und zwar abgeglichen mit den Beobachtungskriterien der Meister-Entwicklungs-Klausur.

### 9.5.2.9 Weiterempfehlung

Die Untersuchung zum Messzeitpunkt T2 endete mit der Frage, ob die Teilnehmer das Training weiterempfehlen werden (Abbildung 28). Zwar beantworteten nicht alle Teilnehmer diese Frage, doch wird deutlich, dass die überwiegende Mehrheit das Training auf jeden Fall bzw. sehr wahrscheinlich weiterempfehlen wird. Dieses unterstreicht den Erfolg des Trainings, auch wenn der Gradmesser pauschal und nicht weiter differenziert ist. Allerdings ist durch die strikte Anonymisierung der Befragung kein Gefälligkeitsurteil seitens der Teilnehmer zu erwarten, sondern könnte eher eine besonders kritische Aussagetendenz erzeugen, da jedwede Antwort gegeben werden kann, ohne Sanktionen oder Diskussionen zu befürchten.

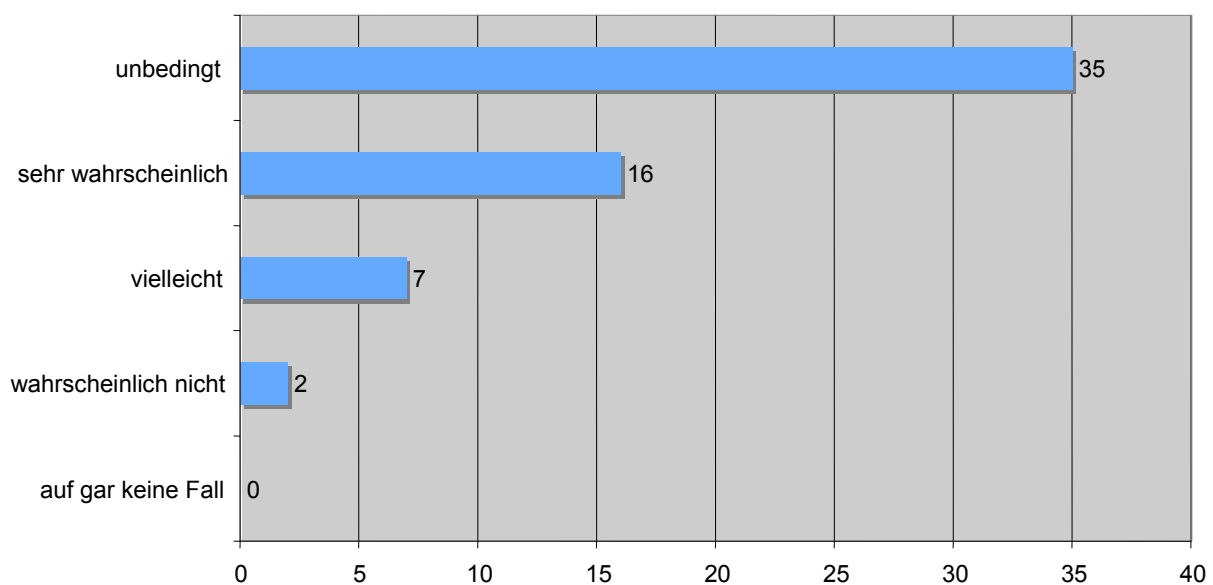


Abb. 28: Anzahl der Personen, die das Training weiterempfehlen werden.

Eine mindere Skepsis manifestiert sich in zwei ablehnenden und sieben uneindeutigen Meldungen.

### 9.5.3 Messzeitpunkt T3

#### 9.5.3.1 Stichprobe und Nutzeneinschätzung

Am Messzeitpunkt T3 füllten  $N = 59$  Trainingsteilnehmer den Fragebogen aus. Somit ergibt sich eine sehr hohe Rücklaufquote von 90%, d. h.: von den Personen, die am ersten Messzeitpunkt die Fragebögen ausfüllten, nahmen 90% auch am dritten Messzeitpunkt teil. Die Ausfallquote von 10% darf als unsystematisch betrachtet werden, da in der Mehrzahl von Längsschnittuntersuchungen eine Rücklaufquote zwischen 33% und 66% üblich ist.

Auch am dritten Messzeitpunkt sehen die Teilnehmer ihre Erwartungen immer noch als erfüllt an. Zwar ist der Mittelwert etwas geringer ( $M = 7.7$ ,  $SD = 1.3$ ), doch unterscheidet dieser sich nicht signifikant von den Einschätzungen des zweiten Messzeitpunktes  $t(59) = 1.5$ ,  $p > .05$ . Zur Überprüfung der Normalverteilungsannahme wurde der Kolmogoroff-Smirnov-Anpassungs-Test angewendet. Der K-S-Test ist für die Gesamtstichprobe nicht signifikant ( $p > 0.83$ ), d.h., die empirische Verteilung weicht nicht von einer Normalverteilung ab.

Es ist durchaus als überraschend zu bezeichnen, dass die Erfüllung der Erwartungen aus dem outdoor action learning auch bis zum Messpunkt T3 überdauert, da einer Anfangseuphorie am Ende von Veranstaltungen oft eine Relativierung des Erfolges nach einem zeitlichen Abstand folgt.

Im Gegensatz dazu wird die sportliche Herausforderung jetzt deutlich geringer eingeschätzt als kurz nach dem Training. Während am zweiten Messzeitpunkt die Befragten die Herausforderung als befriedigend bewerteten, schätzen sie diese jetzt als gering ein ( $M = 5.8$ ,  $SD = 2.4$ ). Dieser Unterschied in der Einschätzung zwischen den Messzeitpunkten ist statistisch signifikant,  $t(59) = 2.1$ ,  $p = .05$  und bildet letztlich ab, was auch seitens der Veranstalter beabsichtigt ist, nämlich die sportliche Herausforderung so zu gestalten, dass sie für alle Teilnehmer, unabhängig von deren körperlicher Fitness, leistbar ist. Allerdings scheint die körperliche Beanspruchung, die möglicherweise für die

sportliche Herausforderung gehalten wird und am Ende des 3. Moduls (T2) von den Teilnehmern auch als physische Erschöpfung erlebt wurde, nach dem Verstreichen einer gewissen Zeit (T3) nicht mehr nachhaltig präsent. Es wird möglicherweise im Nachhinein getrennt, zwischen dem, was für „sportlich“ gehalten wird, und dem, was sich als physische und psychische Erschöpfung am Ende des Veranstaltungstages darstellte und mit sportlicher Herausforderung in Verbindung gebracht wurde.

Eine geringe Verschlechterung zeigt sich bei der Frage nach dem Transferglaube. Wurde dieser kurz nach dem Training noch als hoch eingeschätzt, sank diese Überzeugung zwischen den beiden Messzeitpunkten etwas ( $M = 7.4$ ,  $SD = 1.5$ ) ab, jedoch ist dieser Unterschied statistisch nicht bedeutsam:  $t(59) = 1.8$ ,  $p > .05$ . Seitens der Teilnehmer wird also dem outdoor action learning eine hohe Korrelation zwischen einerseits dem Konzept des handlungsorientierten Lernens in der Veranstaltung und andererseits der eigenen Arbeitswelt bescheinigt. Das setting des outdoor action learning ist gleichwohl eine Folie, auf der sich Prozesse, Abläufe und kommunikative Aktionen der VW-Welt widerspiegeln und abbilden. In Abbildung 29 sind die Unterschiede zwischen den Messzeitpunkten graphisch dargestellt.

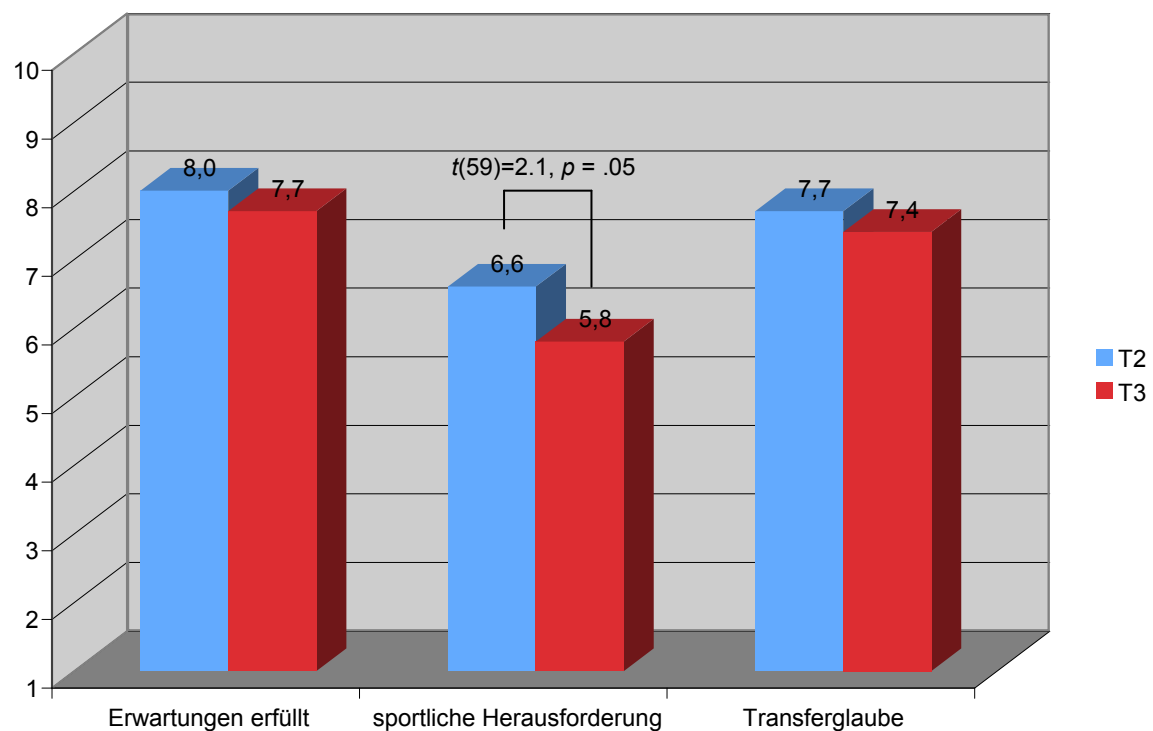


Abb. 29: Nutzeneinschätzung zwischen den Messzeitpunkten.

### 9.5.3.2 Transfererwartung und Transfererleben

Betrachtet man die Arbeitsfelder, in denen die gewonnenen Erfahrungen im beruflichen Alltag angewendet werden können, ergibt sich im Vergleich zum Messzeitpunkt T2 folgendes Bild (Abbildung 30). Am Messzeitpunkt T2 empfanden 77% der Beteiligten, dass der Transfer vor allem im Umgang mit den Kollegen stattfinden wird, gefolgt von Problemlösung. Etwas mehr als die Hälfte der Trainingsteilnehmer konnte sich vorstellen, die Erfahrungen in den Bereichen Moderation und Entscheidungsfindung anzuwenden, während etwa ein Drittel den Transfererfolg auch in den Bereichen Verhandlungsgeschick und Projektarbeit sah. Während in den meisten Bereichen eine Übereinstimmung von Transferglaube und Transfererfolg zu verzeichnen ist, ändert sich dieses Muster für die Anwendung der Erfahrungen auf die Moderation und den Umgang mit Kollegen. Wie in Abbildung 30 ersichtlich, geben am Messzeitpunkt T3 jetzt 70% der Befragten an, dass sie die Erfahrungen aus der Moderation anwenden – dieses sind 12% mehr als am Messzeitpunkt T2. Im Gegensatz dazu berichten nur 64% der Trainingsteilnehmer, also 13% weniger, dass sie das erlernte Wissen im Umgang mit den Kollegen anwenden können.

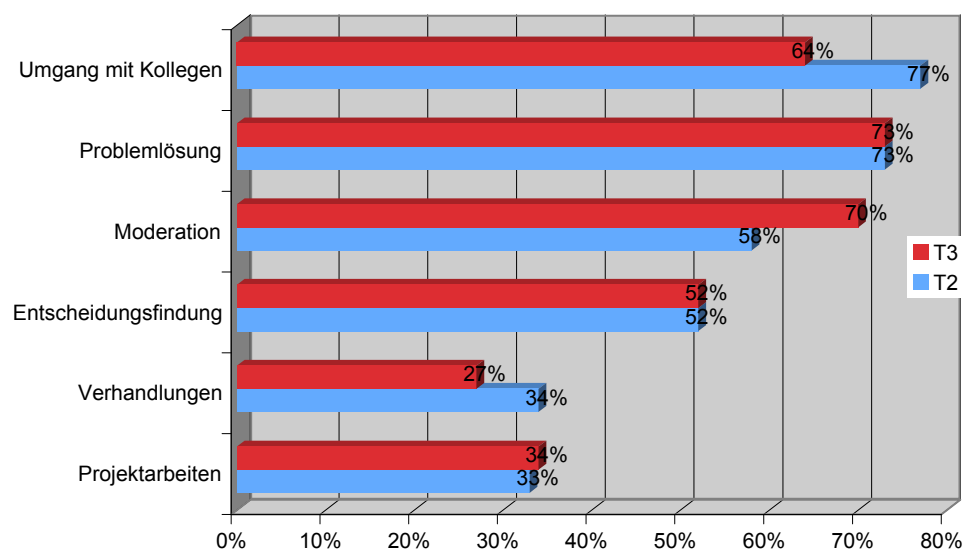


Abb. 30: Transfererfolg in den Teilbereichen des beruflichen Alltags – Vergleich der Messzeitpunkte.

Offenbar konnten also die hohen Erwartungen (Messpunkt T2) hinsichtlich eines verbesserten Umgangs mit den Kollegen nicht gänzlich erfüllt werden. Die Wirksamkeit gedachter und erhoffter Einflussnahme auf den Einzelnen im eigenen Arbeitsumfeld erwies sich dennoch in der Realität als hoch. Besser als erwartet, wie sich Lernerfolge und Erkenntnisse in die Praxis transferieren lassen, schnitt an Messpunkt T3 das Thema Moderation ab. Dieses Ergebnis könnte sich aus der verstärkten Anwendung von Moderationssituationen innerhalb des Bausteins erklären, aus denen Routine und Sicherheit entstanden sein könnten, die sich auch in der Praxis als stabil und tragfähig bewiesen. Beim Thema Projektarbeit, Entscheidungsfindung und Problemlösung sind die Werte bei T2 und T3 nahezu identisch. Die ohnehin niedrige Erwartungshaltung bezüglich des Transfers hinsichtlich der Verhandlungsführung zeigte sich tendenziell realistisch, wenn auch weiter nachgebend (27%).

### **9.5.3.3 Kompetenzgewinn**

Im nächsten Schritt erfolgt die Messung der nachhaltigen Wirksamkeit des outdoor action-Trainings. Die Mittelwerte der Kompetenzzuwächse, die am zweiten Messzeitpunkt ermittelt wurden, werden nun mit den aktuellen Kompetenzwerten verglichen. Tabelle 4 stellt dar, dass der positive Effekt für fast alle Kompetenzbereiche nachhaltig ist.



Kompetenz	Messzeitpunkt T2		Messzeitpunkt T3	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Problemlösefähigkeit	7.5	0.9	7.2	1.0
Entscheidungsfreudigkeit	7.6	0.9	7.5	1.1
Organisation und Planung	7.7	1.1	7.3	1.2
Wirtschaftliches Denken	7.8	1.1	7.0*	1.4
Kooperationsfähigkeit	8.1	1.2	8.0	1.0
Motivation	7.7	0.9	7.1*	1.2
Konfliktfähigkeit	7.3	1.2	7.2	1.2
Gesprächsführung	7.2	1.2	7.2	1.4
Selbstvertrauen	8.2	1.0	8.0	1.3

\* ( $p < .05$ )

Tab. 4: Vergleich der Mittelwerte der Messzeitpunkte T2 und T3 mittels T-Test.

Dies ist von besonderer Bedeutung für den Auftraggeber Volkswagen, da es letztlich das Ziel der Meister-Basis-Qualifizierung ist, diese Kompetenzen stabil auszuprägen, um sie sowohl in einem späteren Assessment als Verhalten und im Handeln erkennen zu können, als auch als Kompetenz am Arbeitsplatz nachhaltig einzusetzen. Die Konstanz von sieben der neun Handlungsfelder ist frappant. Nur in den Werten „wirtschaftliches Denken“ und „Motivation“ ergeben sich statistisch bedeutsame Verringerungen.

Um zu prüfen, ob dies Auswirkungen auf die Wirksamkeit des Trainings hat, wurden im nächsten Schritt die Mittelwerte der ersten Messung mit den Mittelwerten der dritten Messung verglichen. Tabelle 5 zeigt, dass die nachhaltige Wirksamkeit für alle Kompetenzbereiche unter Beweis gestellt werden kann. Die Unterschiede sind überwiegend sehr bedeutsam, nur für den Bereich „Wirtschaftliches Denken“ konnte dieser Nachweis nicht geführt werden. Allerdings ist die negative Abweichung in den Mittelwerten gering. Anhand dieser Daten wird die Bedeutung des Trainings für den Kompetenzgewinn und dessen Konstanz deutlich belegt.

Kompetenz	Messzeitpunkt T1		Messzeitpunkt T3	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Problemlösefähigkeit	5.8	1.2	7.2**	1.0
Entscheidungsfreudigkeit	6.4	1.3	7.5**	1.1
Organisation und Planung	6.4	1.4	7.3**	1.2
Wirtschaftliches Denken	7.2	1.7	7.0	1.4
Kooperationsfähigkeit	6.9	1.4	8.0*	1.0
Motivation	6.4	1.1	7.1*	1.2
Konfliktfähigkeit	6.0	1.4	7.2**	1.2
Gesprächsführung	6.3	1.5	7.2*	1.4
Selbstvertrauen	7.2	1.3	8.0*	1.3

\* ( $p < .05$ ) \*\* ( $p < .01$ )

Tab. 5: Vergleich der Mittelwerte der Messzeitpunkte T1 und T3 mittels T-Test.

Die Entwicklung der Kompetenzen über alle drei Messpunkte ist in Abbildung 31 ersichtlich. Von T1 zu T2 gibt es in allen Bereichen einen deutlichen Zuwachs, der sich stabil bis zu T3 aufrechterhält.

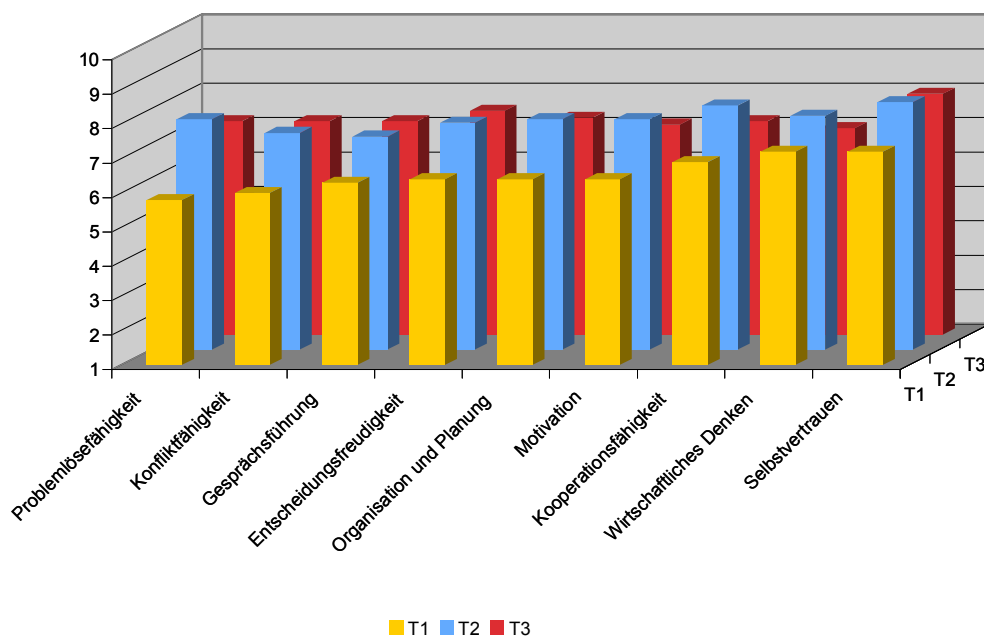


Abb. 31: Entwicklung der Kompetenzen über die Messzeitpunkte.

Der Transferverlust stellt sich nicht nur als nahezu unbedeutend dar, sondern die Zeit zwischen den Messpunkten verstärkte zum Teil noch die Wirkung

bezogen auf die Erweiterung der Kompetenzen. Im Durchschnitt erhöhen sich alle Kompetenzen zwischen T1 und T3 um 0.9 Punkte. Wem dieser Zuwachs geschuldet ist, muss allerdings letztlich als offen betrachtet werden.

#### **9.5.3.4 Systemische Betrachtung**

Die Teilnehmer wurden anhand offener, zirkulärer Fragen (wie auch schon zum Messzeitpunkt T2) um eine systemische Betrachtung gebeten. Zur besseren Veranschaulichung werden hier erneut die individuellen Antworten in Kategorien zusammengefasst. Durch Auszählung der Nennungen ergeben sich Häufigkeiten für die einzelnen Kategorien, die als Prozentwerte ausgedrückt werden.

Erkenntnisse des Trainings, die bis heute Auswirkungen zeigen, beziehen sich für jeweils knapp ein Drittel der Befragten auf die Bereiche „Teamarbeit“ und „Organisation und Planung“. Zu den typischen Aussagen für die Kategorie Teamarbeit gehören: „Die Dynamik der Gruppe hat mir gezeigt, wie sehr man steuernd eingreifen muss“ und „die Zusammenarbeit muss immer wieder neu erprobt werden“. Für die Kategorie Organisation und Planung kamen Aussagen wie: „Eine gute Vorbereitung hilft, Aufgaben schneller und konsequenter anzugehen und zu lösen“ und „erst Gesamtstruktur für die Aufgabe erstellen“. Jeweils ca. 10% der Befragten sehen nachhaltige Wirkungen bei Problemlösefähigkeit, Gesprächsführung und Führungsverhalten. Innerhalb der offenen Fragestellungen maßen die Teilnehmer der Teamarbeit eine besondere Bedeutung zu. Dem outdoor action learning wird ein überdurchschnittlicher Wirkungsgrad hinsichtlich des Nutzens für die Teamarbeit zugesprochen. Es bleibt fraglich, ob sich hinter dem Begriff Teamarbeit nicht genau die Kategorien verbergen, die als Kompetenzen einzeln genannt sind, nämlich Kooperationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit und Motivation. Was die Teilnehmer unter dem Begriff Teamarbeit subsumieren, bleibt vage. Alle Kategorien und die Prozentzahl der Nennungen sind in Abbildung 32 angegeben.

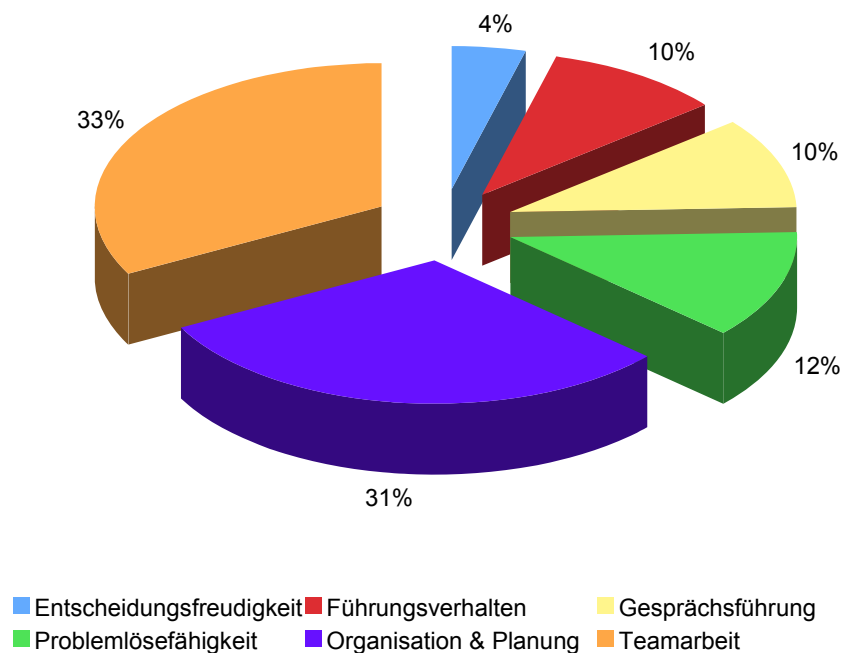


Abb. 32: Kategorien der Auswirkungen und Prozentzahl der Nennungen.

In Abbildung 33 ist dargestellt, was die Teilnehmer bisher am meisten bewegt hat. Hier kristallisieren sich die Antwortkategorien heraus, in denen der Erfolg des Trainings am meisten verspürt wurde, d. h.: es gibt nicht nur einen statistischen Nachweis der kognitiven Wirksamkeit, sondern auch einen, der von den Teilnehmern emotional spürbar ist. So geben 41% der Befragten an, dass sich die größte Auswirkung durch ein verbessertes Teamklima zeigte. Unter dieser Kategorie wurden Aussagen wie „der sehr gute Umgang zwischen den Teammitgliedern und den dazugehörigen Auseinandersetzungen“, „das starke Zusammengehörigkeitsgefühl nach einer gewissen Zeit (Vertrauensaufbau)“ und „dass die Gruppe unter Zeitdruck noch solche Ergebnisse liefern konnte!“ zusammen gefasst. Für etwa ein Drittel der Teilnehmer zeigten Bestandteile des Konzeptes weit reichende Auswirkungen, z.B.: „Das vermeintlich nicht zu schaffende Dinge zu bewältigen sind“ und „der Tag als Gesamt ereignis“. Knapp ein Viertel der Befragten meinten, dass sie das Feedback bisher am meisten bewegte, abzulesen an Aussagen wie: „Ich kann mich selbst und andere besser beobachten“.

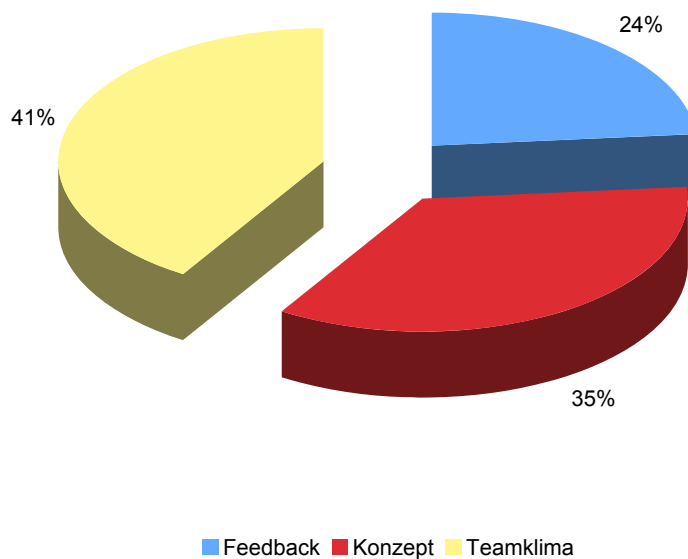


Abb. 33: Kategorien der Dinge, die am meisten bewegten und Prozentzahl der Nennungen.

Die Zusammenfassung und der Zuschnitt der einzelnen Kategorien erwiesen sich als durchaus schwierig. Da einige Aussagen fragmentarisch sind (lediglich Substantive, keine Verben in den Antworten) und ein Nachfragen zur Klärung nicht möglich war, konnte manche Bedeutung nur erahnt und daher vorläufig zugeordnet werden. Die Wichtigkeit des Feedbacks wurde aber nochmals unterstrichen und könnte auch als Stärke des Konzepts interpretiert werden. Der Erfolg der Veranstaltung war sicher nicht, als Team ein besseres Ergebnis zu erzielen oder die konkurrierende Gruppe beim Erzielen eines größtmöglichen Gewinns zu besiegen. Vielmehr lassen die Ergebnisse der Befragung den Schluss zu, dass funktionierende Teamarbeit als emotional bedeutsam erachtet wurde.

Im nächsten Schritt wurden die Teilnehmer nach den Kriterien befragt, an denen Kollegen, Vorgesetzte und Mitarbeiter merken konnten, dass sie das outdoor action learning-Training besucht haben.

In  $n = 30$  Aussagen wird berichtet, dass die Kollegen die Weiterentwicklung vorrangig durch folgende Dinge beobachten konnten: gesteigertes

Selbstbewusstsein, Problemlösefähigkeit und verbesserte Kommunikation (Abbildung 34). So antworteten 30% der Befragten, dass sie „selbstbewusster auftreten“ und ein „gestärktes Selbstvertrauen zeigen“. Von den Befragten berichten 27% in der Kategorie Problemlösefähigkeit z.B., dass „ich bei Problemen nicht gleich das Handtuch werfe“ und dass „jetzt jedes Problem es wert ist, behandelt zu werden“. Die verbesserte Kommunikation erscheint in 23% der Antworten. Darunter fallen Aussagen wie: „aktives Zuhören“ und „ausreden lassen“.

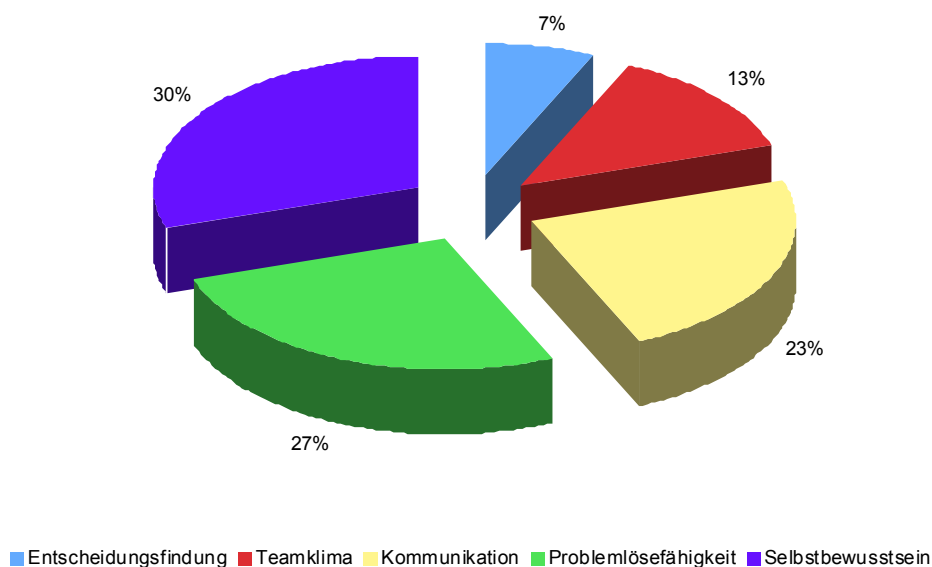


Abb. 34: Dinge, an denen Kollegen die Seminarteilnahme bemerkten und Prozentzahl der Nennungen.

Dieses Vorgehen wurde im weiteren Verlauf der Untersuchung auf die Vorgesetzten übertragen (Abbildung 35). Hier gab es insgesamt  $n = 26$  Nennungen. Ähnlich wie bei den Kollegen gibt ca. ein Drittel der Befragten an, dass den Vorgesetzten das gesteigerte Selbstbewusstsein auffiel. In diese Kategorie fallen folgende Ausführungen: „Vertreten des eigenen Standpunktes!“, „Ich traue mich mehr“ und „sicheres und ruhiges Auftreten“. Weiterhin berichten 27% der Teilnehmer, dass die Vorgesetzten Verbesserungen in der Gesprächsführung bemerken. Folgende Beobachtungen wurden gemacht: „Es wurden bessere Argumente vorgebracht

und die Gesprächsführung ist sicherer“ und „Gesprächsführung viel besser“. Dass die Vorgesetzten Fortschritte in der Organisation und Planung beobachten konnten, bescheinigen 23% der Befragten. In dieser Kategorie werden Punkte, wie z.B. „strukturiertes Vorgehen bei Arbeitsaufgaben“ und „ich plane mein Handeln vorher besser“ angesprochen. Auch durch besseres Entscheidungsverhalten war die Trainingsteilnahme für die Vorgesetzten ersichtlich. Dies berichten 12% der untersuchten Personen.

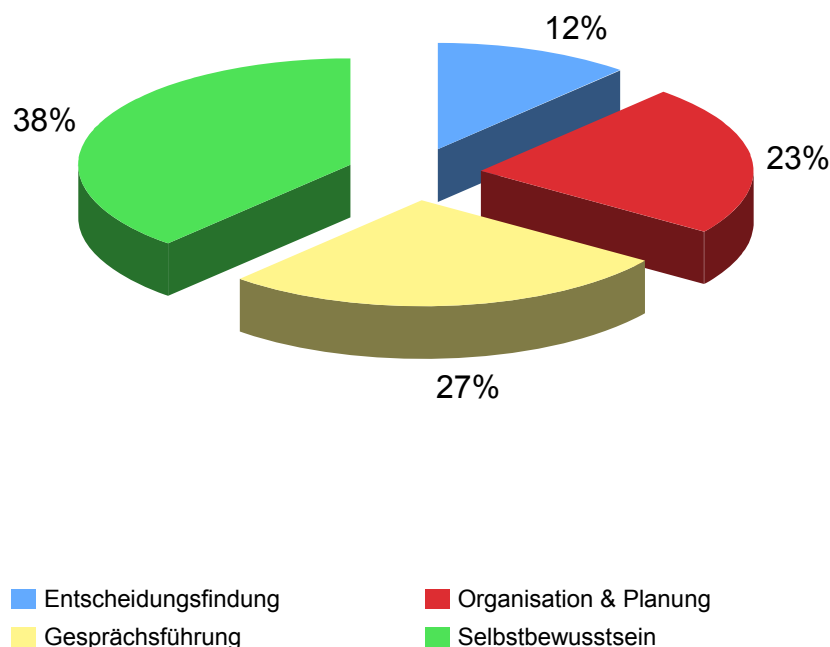


Abb. 35: Dinge, an denen die Vorgesetzten die Seminarteilnahme bemerkten und Prozentzahl der Nennungen.

Anhand dieser Ergebnisse ist ersichtlich, dass die selbst eingeschätzten – von den Vorgesetzten sichtbaren – Veränderungen der Teilnehmer erfüllt wurden. Ein ähnliches Bild zeigt sich bei der Einschätzung der Punkte, an denen die Mitarbeiter die Seminarteilnahme bemerkten. Von den  $n = 24$  Nennungen entfallen 37% auf die verbesserte Gesprächsführung, 20% auf gesteigertes Selbstbewusstsein, 17% auf die positive Entwicklung des Teamklimas, 13%

auf Fortschritte im Problemlöseverhalten und 13% auf ein besseres Entscheidungsverhalten (Abbildung 35).

In der Kategorie „Gesprächsführung“ werden Aussagen wie „besser zuhören“, „andere Meinungen zulassen“ und „besseres Moderieren von Gruppengesprächen“ zusammengefasst, während sich unter „Selbstbewusstsein“ die Attribute „Ausgeglichenheit“ und „gestärktes Selbstvertrauen“ finden.

Die positive Entwicklung des Teamklimas können Mitarbeiter an der „Teamfähigkeit“ und einem „kooperativen Verhalten“ bemerken.

Fortschritte im Problemlöseverhalten zeigen sich z.B. durch die „offene Herangehensweise an Probleme“ und Verbesserungen z.B. an „transparenten Entscheidungen“ und an „Entscheidungsfreudigkeit“.

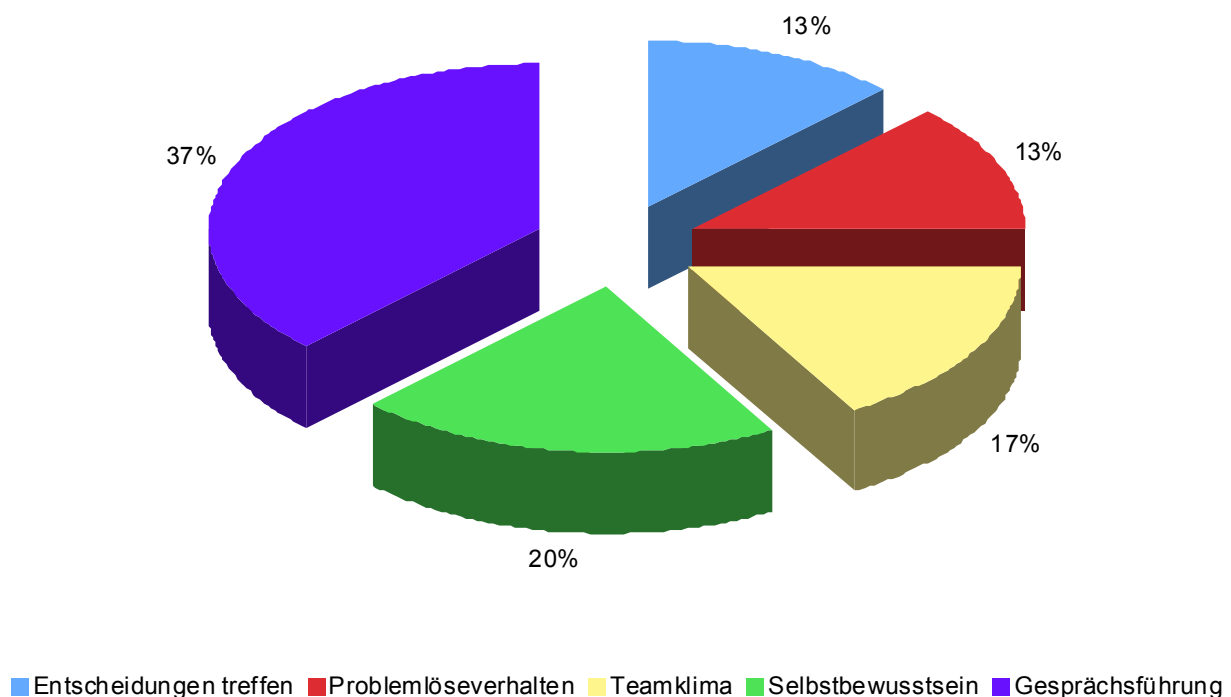


Abb. 36: Dinge, an denen die Mitarbeiter die Seminarteilnahme bemerkten und Prozentzahl der Nennungen.



Auch an diesen Ergebnissen zeigt sich, dass sich die am Messzeitpunkt 1 selbst eingeschätzten Verhaltensänderungen, welche die Mitarbeiter sehen werden, mit den Beobachtungen von außen decken. Bezieht man den zweiten Messzeitpunkt in die Auswertung ein, so werden die qualitativen Effekte noch eindeutiger, fanden sich doch die meisten Nennungen in den Kategorien „Durchsetzungsvermögen“, „Planung“, „Gesprächsführung“, „Teamkultur“ und „Führungsverhalten“.

Zum Abschluss der systemischen Betrachtung gaben die Teilnehmer Auskunft zur Transferbegleitung. Ähnlich der Untersuchung nach dem zweiten Training, wurden auch an diesem Messzeitpunkt nur wenige ( $n = 17$ ) Aussagen gemacht (Abbildung 37). Mehr als die Hälfte der Antworten sind der Kategorie „Feedback“ zuzuordnen. So berichten die Teilnehmer von „Feedbackgesprächen mit den Vorgesetzten“ und „Feedbackgesprächen mit den Mitarbeitern“. Während sich 18% der Aussagen zur Transferbegleitung auf das Teamklima beziehen („Lerntandems“, „Teamarbeit vorantreiben“), erwähnen 24% der Teilnehmer, dass keine Transferbegleitung vorhanden war.

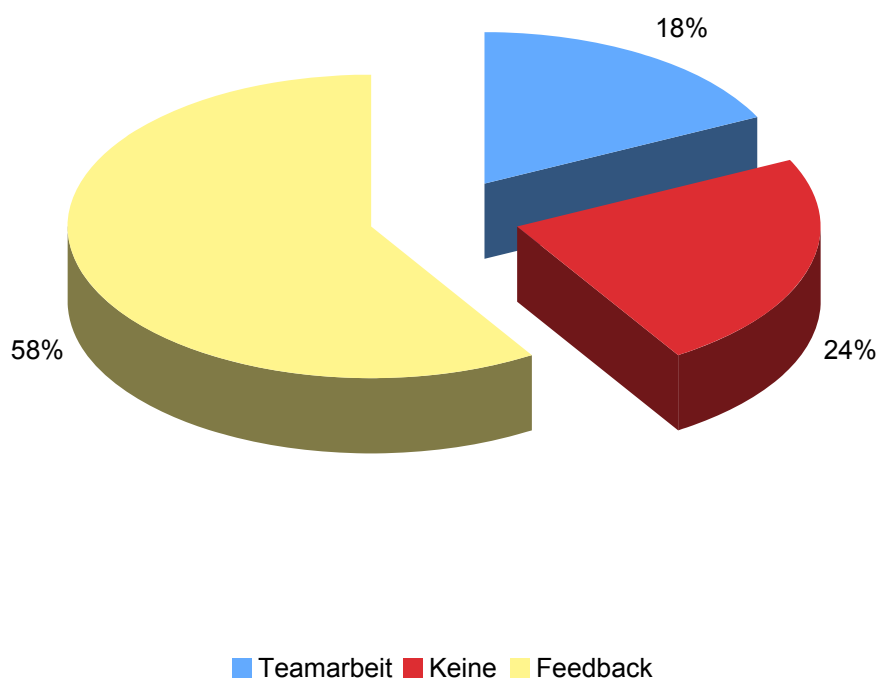


Abb. 37: Kategorien der Transferbegleitung.

Die bereits nach dem Messpunkt T2 gemachte Feststellung, dass die Transferbegleitung noch ein wichtiges Potenzial beinhaltet, wird durch das tatsächliche Erleben der Teilnehmer nochmals verstärkt. Es fällt auf, dass anders als in anderen Kategorien eine Antwort gar nicht erst gegeben wird, und sogar ein Viertel der ohnehin wenigen Aussagen die Transferbegleitung negiert. Diese Auffälligkeit eröffnet Optimierungsbedarf.

### 9.5.3.5 Gesamtbeurteilung

Am Ende der Befragung wurden die Teilnehmer gebeten, nochmals die maßgeblichen Faktoren zu beschreiben, welche am outdoor action learning-Training gefielen und nicht gefielen. Das Verhältnis zwischen positiven und negativen Aspekten ist 4:1 – ähnlich dem zweiten Messzeitpunkt 3:1. Knapp die Hälfte der  $n = 69$  positiven Nennungen bezieht sich auf das Konzept, während 30% mit den Übungen und 13% bzw. 12% mit Teamarbeit und Reflexion in Verbindung gebracht werden (Abbildung 38). Tabelle 6 gibt einen tieferen Einblick von Aussagen zu den einzelnen Kategorien.

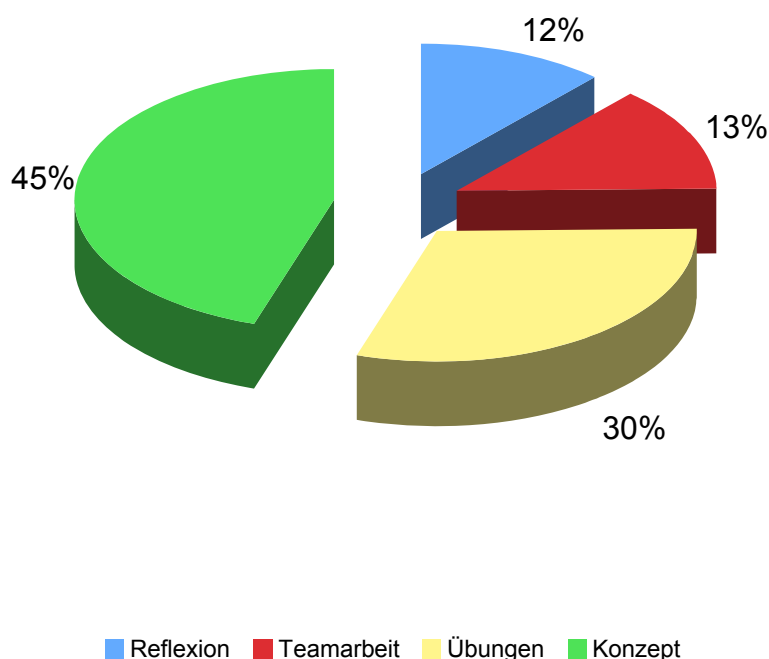


Abb. 38: Kategorien von Dingen, die den Teilnehmern gefielen.

Kategorie	typische Aussagen
Konzept	Baustein drei war der Hammer Outdoortag Vermittlung der Inhalte
Übungen	Gruppenspiele Teamaufgaben im Wald Übung Spinnennetz
Teamarbeit	Zusammenhalt in der Gruppe Tolle Teamarbeit Gemeinsam Erfolg haben
Reflexion	sehr gutes Feedback Zeitnahes Feedback Aufzeigen von Stärken und Schwächen

Tab. 6: Typische Aussagen für die Gefallens-Kategorien.

Diese Gesamtbeurteilung bestärkt nochmals sowohl die Wertigkeit der Gesamtkonzeption der Meister-Basis-Qualifizierung, als auch die Integration des outdoor action learnings als Teil davon. Da sowohl der Übungsanteil, als auch die Reflexion wesentliche Bestandteile der Konzeption sind, während das Team eher die Voraussetzung für die Umsetzung eines solchen Konzepts darstellt, kann von einer überzeugend positiven Akzeptanz der Teilnehmer hinsichtlich der gesamten Dramaturgie gesprochen werden.

Auch die Betrachtung der negativen Nennungen schmälert diese Aussage kaum. So sind es in der Gesamtsicht nur ca. 13% aller Befragten, dies sich skeptisch zum Konzept und dem Feedback (als dem Konzept zugehörig) äußern. Gefolgt von jeweils 13% für das m3team und den Anstrengungen des Tages (Abbildung 39, Tabelle 7) bilden die Fragen zu den negativen Auffälligkeiten kaum Ansätze für fundamentale Veränderungen des Konzepts. Dieses um so mehr, als die schon am Messpunkt T2 geäußerten Hinweise auf das m3team sich auf die Abwesenheit am dritten Tag beziehen und dem Wunsch der Teilnehmer entspringen, dort ebenfalls von den externen Trainern zusätzlich begleitet zu werden und ein Feedback zu erhalten.

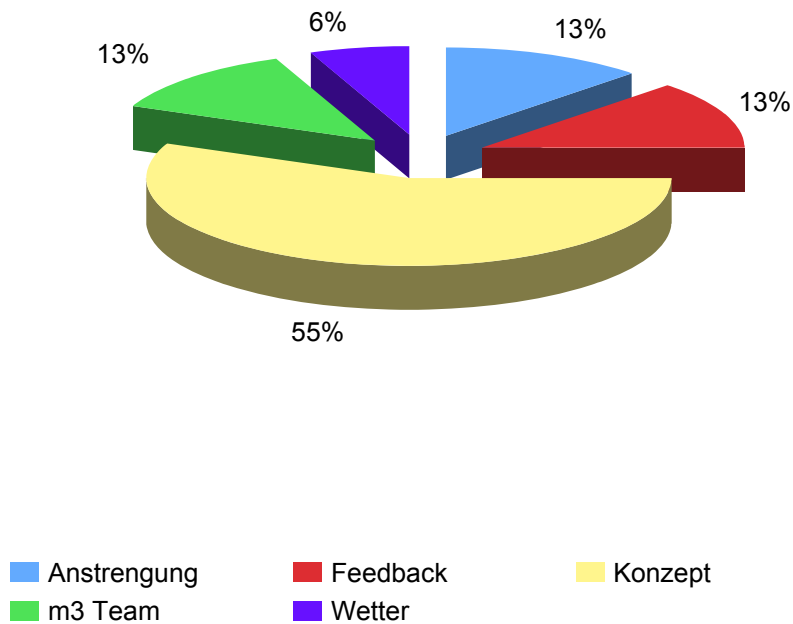


Abb. 39: Kategorien von Dingen, die den Teilnehmern nicht gefielen.

Kategorie	typische Aussagen
Konzept	Kartenmaterial Zeitfaktor wurde vergessen Langatmige Theorie
m3team	Keine Einzelreflexion durch m3-Trainer
Feedback	Zu langes Feedback
Anstrengung	Zu langer Fußmarsch

Tab. 7: Typische Aussagen für die Nicht-Gefallens-Kategorien.

### 9.5.3.6 Weiterempfehlung

Die Frage der Weiterempfehlung gibt abschließend einen weiteren Aufschluss über Qualität und Wirksamkeit des Trainings. Das  $n = 54$  von  $n = 55$

Teilnehmern das outdoor-action-Training bereits weiterempfohlen haben (Abbildung 40), weist auf den beeindruckenden Erfolg dieser Maßnahme hin. Selbst die bisher noch nicht getätigte Weiterempfehlung einer einzigen Person bedeutet keineswegs, dass eine solche Referenz nicht noch ausgesprochen wird.

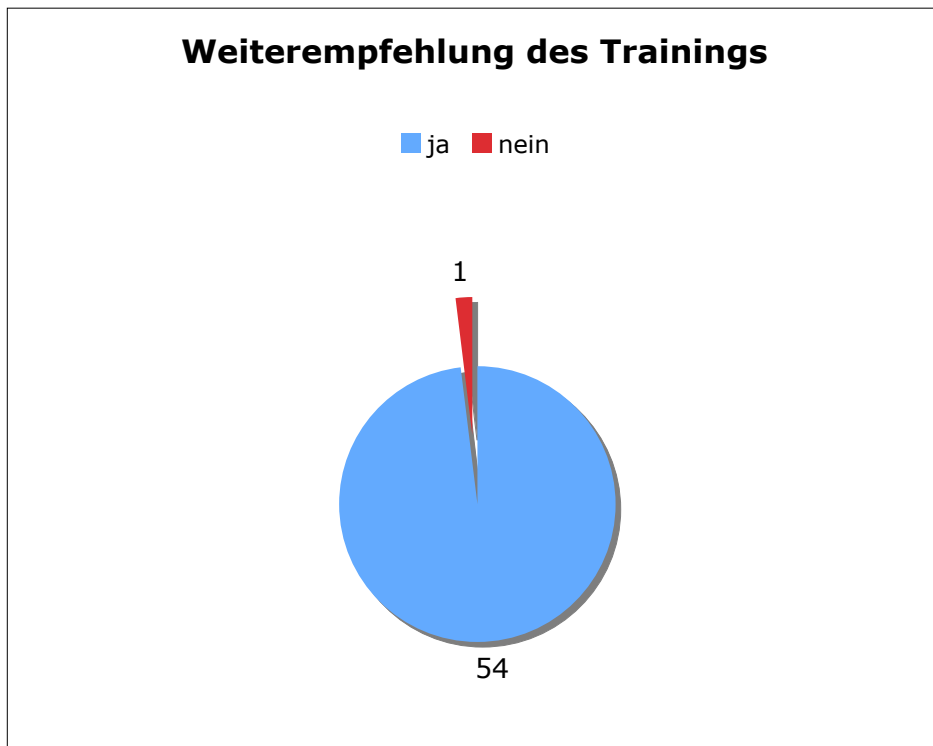


Abb. 40: Weiterempfehlung des Trainings

Tiefer gehend befragt, schätzt die überwiegende Mehrheit der Befragten ein, dass von den Trainingsmethoden auch andere Menschen profitieren können (Abbildung 41). Diese Resultate unterstreichen den Nutzen und die Notwendigkeit der weiteren Durchführung.

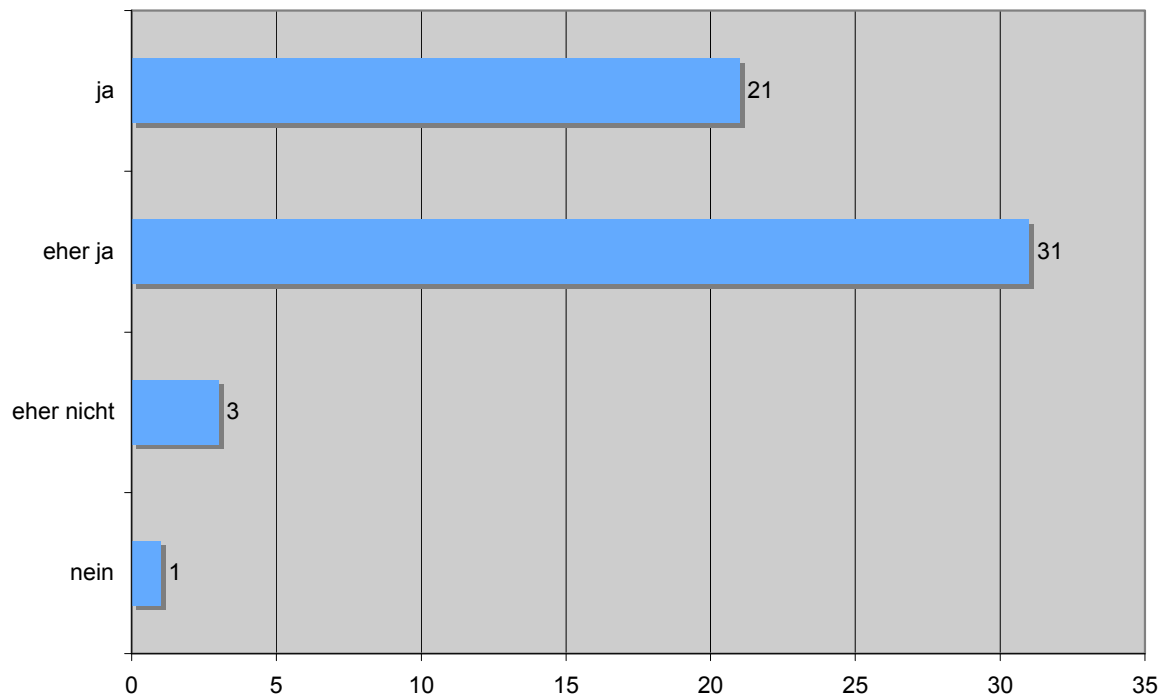


Abb. 41: Nutzen für andere Menschen.

Dennoch bleibt, nicht nur aus systemischer Sicht, Zurückhaltung geboten. Dies gilt insbesondere für die Ergebnisse aus den zusammengefassten Kategorien mit ihrer Unschärfe, als auch für die zirkulären Fragen, die in teilweise kryptischer Beantwortung einer Interpretation bedurften. Auch ist die Bedeutung von nicht ausgefüllten Feldern spekulativ und lediglich einem Erfahrungswissen mit der Zielgruppe geschuldet.

Das vordergründig also durchaus beeindruckende Ergebnis, dass die Untersuchung zeigt, ist besonders unter dem Blickwinkel der systemischen Betrachtung mit aller systemimmanenten Vorsicht zu betrachten. Welche Auswirkungen die Untersuchung selbst auf die Teilnehmer hatte, konnte nur ansatzweise beleuchtet werden. Und welche Einflussfaktoren in der Situation welche Wechselwirkungen erzeugten, entzieht sich ebenfalls der Betrachtung. Zwar werden andere Fortbildungsveranstaltungen von Volkswagen den Teilnehmern der MBQ parallel während der Ausbildungsreihe nicht angeboten, jedoch sind Überstrahlungen jedweder anderer Fortbildung außerhalb des

Volkswagen-Konzerns auf das Ergebnis nicht auszuschließen. In der anschließenden Diskussion wird auf solche Einschränkungen einzugehen sein.

## 10 DISKUSSION

Wie bereits in der Einleitung erwähnt, bestand das Hauptziel dieser wissenschaftlichen Untersuchung in der Verdichtung von Einzelinformationen zu allgemein gültigen Aussagen über den Erfolg des outdoor action learnings.

Im folgenden Kapitel werden die empirischen Ergebnisse zusammengefasst, interpretiert und in Bezug zum Stand der Forschung gesetzt. Weiterhin soll kritisch erörtert werden, welche Störvariablen die Resultate beeinflusst haben oder haben könnten.

### 10.1 Bedeutung der Ergebnisse

Die meisten positiven Ausführungen der Teilnehmer ( $n = 79$ : nach Messpunkt T2;  $n = 69$ : nach Messpunkt T3) beziehen sich auf das Konzept des outdoor action learnings, dessen Übungen sowie die Teamarbeit und die Reflexion. Dies könnte dem didaktischen Ansatz geschuldet sein, der seinem Charakter nach auf Selbststeuerung, Kontextunabhängigkeit und Anschlussfähigkeit baut. Gleichwohl ist nicht auszuschließen, dass diese Zuweisung zu kurz greift und andere Einflussfaktoren, wie z.B. der Unterschied zu herkömmlichen Seminarveranstaltungen, für die Begeisterung der angehenden Meister hinsichtlich des outdoor action learnings verantwortlich sind.

Der Zusammenhang zwischen Emotion und Nachhaltigkeit konnte durch die Befragung hingegen signifikant belegt werden. Die Teilnehmer würdigten besonders die emotionalisierende Feedbackqualität ( $M = 8.8$ ,  $SD = 1.3$ ), verbanden diese unmittelbar mit der Transferübermittlung ( $M = 8.7$ ,  $SD = 1.0$ ) und bekundeten damit die Bedeutung und den Zusammenhang von Lernerfolg und handlungsorientierten Lernkonzepten. Ebenfalls positiv wurde das Eingehen der Trainer auf die Teilnehmer ( $M = 8.7$ ,  $SD = 1.3$ ) hervorgehoben, was die Anschlussfähigkeit und den Transfer der Lerninhalte an den Unternehmensalltag begünstigte. Ferner ragte die Prozessorientierung heraus, nämlich der kooperierende Umgang in der Gruppe ( $M = 8.7$ ,  $SD = 1.2$ ).



Es gab nur wenige Punkte ( $n = 24$ ) die nicht gefielen, und die sich im Wesentlichen auf die physischen Anstrengungen bezogen. Allerdings gab es unter den kritischen Anmerkungen auch einzelne Stimmen, denen die Feedbacks zu unpräzise waren oder die bemängelten, dass andere Teilnehmer das Feedback nicht annahmen. Einige hätten gern noch zusätzliches Feedback durch die externen Trainer erhalten und bedauerten deren Abreise (bedingt durch die Konzeption) nach dem zweiten Tag.

Dass das Konzept dennoch anschlussfähig war und ist, zeigt die ausgeprägte Weiterempfehlungsrate (Unbedingt:  $n = 35$ , Wahrscheinlich:  $n = 16$ ) bei nur zwei Ablehnungen. Dieser Wert verbesserte sich zum dritten Messpunkt sogar nochmals.

## **10.2 Bedeutung für den Praxistransfer**

Wenn in den letzten zehn Jahren die Ausgaben für die Fort- und Weiterbildung von Erwachsenen in Deutschland auch rückläufig waren (vgl. Beicht, 2006), so wiesen sie doch real ein enormes Volumen aus. Nach einer Erhebung des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (2008) wurden insgesamt im Jahre 2006 Umsätze von 24.1 Milliarden Euro in der Bundesrepublik Deutschland in der Weiterbildungsbranche getätigt. Jedem Kunden in diesem Markt sollte es ein besonderes Anliegen sein zu erfahren, ob diese Investitionen den beabsichtigten Erfolg erzeugen. Blicke diese Frage offen, könnte bestenfalls vom Glauben an den Transfer gesprochen werden. Für Forschung und den Nutzern von Weiterbildung kann das nicht genügen.

Im vorliegenden Fall dürfte es für den Auftraggeber Volkswagen von allergrößtem Interesse sein, ob die aufwendige Entwicklung und Umsetzung des Programms der Meister Basis Qualifizierung den erhofften Transfer, wenn schon nicht erzeugt, dann doch zumindest begünstigt. Aus den Antworten der Teilnehmer kann wesentlich bestätigt werden, dass es eine Korrelation zwischen gelungenem didaktischen Konzept und dessen erfolgreicher Umsetzung gibt. Zwar kann aus systemisch-konstruktivistischer Sicht angemerkt werden, dass erst durch die Befragung im Vorfeld des dritten

Moduls ein Aufmerksamkeitsfokus entstanden sein könnte, der den Transferglauben stimuliert habe. Tatsächlich wurde kurz nach dem Training der Glaube an die Übertragbarkeit in die Praxis noch als hoch eingeschätzt. Er sank zwischen den beiden Messzeitpunkten etwas ( $M = 7.4$ ;  $SD = 1.5$ ), jedoch ist dieser Unterschied statistisch nicht bedeutsam, sondern er blieb auf einem hohen Niveau. Das heißt, dass es in der subjektiven Einschätzung der Teilnehmer eine positive Prognose zur Nachhaltigkeit der erzielten Lernzuwächse gab. Am Messpunkt T3 blieben die Werte stabil. Zu diesem Zeitpunkt konnten in der Praxis bereits Transfererfahrungen gesammelt worden sein. Allerdings wurde zum Zeitpunkt T3 weder erhoben oder noch unterschieden, welcher Transferanteil bereits erprobt war und welcher nach wie vor als Prognose zu betrachten sei.

Abweichungen zu einem besseren Transfererfolg gab es bei den Moderationsfähigkeiten. Etwas schlechter (13%) als erwartet gestaltete sich die Anwendbarkeit hinsichtlich des Umgangs mit Kollegen, der allerdings am Messzeit T2 mit 77% der Beteiligten den höchsten Wert besaß.

Hohe Erwartungen hegten die Teilnehmer hinsichtlich ihrer verbesserten Problemlösefähigkeit. Mehr als die Hälfte der Trainingsteilnehmer konnte sich vorstellen, die neuen Erkenntnisse in den Bereichen Moderation und Entscheidungsfindung anzuwenden und etwa ein Drittel sah Transfermöglichkeiten in den Bereichen Verhandlungsführung und Projektarbeit.

Wie sich zeigte, gaben am Messzeitpunkt T3 70% der Befragten an, dass sie die Erfahrungen anwenden, also mehr (12%), als sie selbst erwartet hatten.

Insgesamt wurde von den Teilnehmern attestiert, dass durch das outdoor action learning ein positiver Effekt für ihre persönliche Entwicklung stattgefunden habe. Dies gilt auch für die dem Auftraggeber wichtigen Eigenschaften (Problemlösefähigkeit, Entscheidungsfreudigkeit, Organisation und Planung, Wirtschaftliches Denken, Kooperationsfähigkeit, Motivation, Konfliktfähigkeit, Gesprächsführung, Selbstvertrauen), wie sie im Assessment überprüft werden.

Versetzten sich die Teilnehmer in ihre Mitarbeiter, Kollegen oder Vorgesetzten, sagten sie aus, dass der Erfolg der Weiterentwicklung vorrangig an folgenden Dinge festzumachen wäre: gesteigertes Selbstbewusstsein, erhöhte Problemlösefähigkeit und verbesserte Kommunikation (alle drei Bezugsgruppen) und ein besseres Entscheidungsverhalten und Teamklima (Mitarbeiter).

Anhand dieser Ergebnisse ist ersichtlich, dass die selbst eingeschätzten Veränderungen in der Meinung der Teilnehmer auch von Dritten bemerkt werden müssten und sie damit für erfüllt gelten.

Das outdoor action learning arbeitet einerseits mit Instrumenten aus dem Arbeitszusammenhang der Zielgruppe, die täglich Prozesse steuern müssen, Mitarbeiterführung zu praktizieren und Projekte zu betreuen haben. Obwohl selbst noch nicht Meister, sind sie oft schon seit Jahren so genannte ständige Meistervertreter, also alleinverantwortlich in ihrem Aufgabenbereich für teilweise bis zu hundert Mitarbeiter. So kann sich die Frage nach der Situietheit, die Siebert (2006) als ein Merkmal systemisch-konstruktivistischer Didaktik beschreibt, nicht an den Aufgaben, sondern nur an den Instrumenten festmachen. Es ist allerdings festzustellen, dass die Teilnehmer die Transferbrücke vom outdoor action learning in den beruflichen Bezug selbst schlagen. An dieser Stelle sind also Methoden des Fragens von Seiten der Trainer nötig, um den Transfergedanken bei den Teilnehmern zu stimulieren.

Die Rolle der Trainer ist ebenfalls in anderer Hinsicht von großer Bedeutung. Wie es gelingt, über den Siebertschen Baukasten hinaus dafür Sorge zu tragen, dass eine tragfähige Beziehung zwischen Teilnehmern und Lernberater entsteht, ist eine psychologisch und pädagogisch hochinteressante Herausforderung. Kriterien für die Gestaltung einer solchen Beziehung zu finden, sie auf verschiedene Trainer-Persönlichkeiten zu übertragen und messbar zu machen erscheint schon aus der Komplexität von Einflussfaktoren und Wechselbeziehungen zwischen den Beteiligten heraus unvorstellbar. Auch wenn das Gelingen von didaktischer Ausrichtung dadurch

wahrscheinlich begünstigt würde, so bliebe dennoch ungeklärt, welche Dosierung welchen Kriteriums in einer bestimmten Situation welchen Erfolg erzeugt hätte oder später erzeugen würde. Dass die Trainer in der konkreten Situation ein gutes Feedback bekamen klärt noch nicht, wie es dazu kam, was dazu beitrug und ob es in einem späteren Setting zu einem vergleichbaren Resultat käme.

Die Frage der Weiterempfehlung ergab abschließend einen weiteren Beleg über die Qualität und die Wirksamkeit des outdoor action learnings. So haben (bis auf einen) alle Teilnehmern das Outdoor-Training bereits weiterempfohlen. Das weist zwar auf den beeindruckenden Erfolg dieser Maßnahme hin, ob gleichwohl Ursache und Wirkungszusammenhang damit eindeutig belegt und richtig interpretiert sind, bleibt bis zum Schluss, systemisch betrachtet, zumindest ungewiss.

### **10.3 Stand der Forschung**

In Anlehnung an Arnold sind in dieser Arbeit bereits einige Verknüpfungen bestätigt worden, wie etwa, dass

- der ganzheitliche Ansatz der Erlebnispädagogik bereits Grundzüge der Systemik aufweist,
- die Erwachsenenbildung die Erlebnispädagogik als Teildisziplin akzeptiert und integriert hat,
- die Pädagogik und in der Folge auch die Erwachsenenbildung sich den ganzheitlichen, systemischen Ansätzen geöffnet haben (vgl. Arnold, 2007).

Weitestgehend unbeantwortet in der Literatur wurden bisher die Fragestellungen einer systemisch-konstruktivistisch orientierten Didaktik und in ihrer Folge einer entsprechenden Evaluation, sowie der empirische Nachweis für die Erfolge erlebnispädagogischer Arbeit. Die zentrale Frage wurde dahingehend behandelt, wie nämlich die Wahrscheinlichkeit steigt, dass ein erwachsener Lerner, ein lebendes System, seine Aufnahmebereitschaft für ihm dargebotenes Wissen, seine Systemgrenze, bereit ist zu eröffnen oder

sich dazu genötigt sieht und wenn das geschieht, welche Informationen aufgenommen werden. Ferner interessiert die Forschung, welche grundlegenden Aspekte dazu beitragen könnten, um ein Konstrukt situationsunabhängig für diese Vorgänge nutzen zu können und so Lernen ermöglicht wird.

Mögen die didaktischen Grundannahmen von Siebert zunächst als kontextunabhängig erscheinen, also gleichsam auch einer tradierten Pädagogik entstammen können, so eröffnet sich doch im genaueren Blick ein glaubwürdiger und praktikabler Ansatz aus der systemischen Gedankenwelt (vgl. Siebert, 2006).

Das Konzept zum Anwendungsbeispiel bei VW nutzt die Aspekte des handlungsorientierten Lernens. Schank und Cleary (1995) haben darauf hingewiesen, dass Menschen eine natürliche Neugierde für handlungsrelevante Lerninhalte besitzen und diese besonders emotionalisieren. Ebenso stellten sie bereits vor Siebert die Bedeutung der Prozessorientierung für das Lernen heraus und betonten damit die Autonomie von Systemen beim Erwerb von Wissen. In der Konzeption der MBQ hat der Baustein des outdoor action learnings eine herausgehobene Position. Vorherige Lernangebote werden in einem anderen Setting wiederholt, so dass die Effekte eines verteilten Lernens (vgl. Woolfolk und Schönplug, 2008), die auch neurobiologisch belegt sind, zum Tragen kommen können. Um solche Lernofferten systemisch anschlussfähig zu gestalten, wurde auf Sieberts (2006) Annäherungen an eine systemische Didaktik zurückgegriffen. Dazu wurde sich auch des Einsatzes systemischer Fragestellungen in den Fragebögen für die Teilnehmer bedient. Die Ergebnisse der Evaluation haben in weiten Teilen die Annahmen Sieberts bestätigt. Das gilt im Besonderen für die Punkte Anschlussfähigkeit, Prozessorientierung und Emotionalität. Ein solcher Nachweis hat in der Vergangenheit gefehlt.

#### 10.4 Kritische Anmerkungen zum Verfahren

Betrachtet man die gegebene alpha-Fehler-Wahrscheinlichkeit von 5%, sowie die beta-Fehler-Wahrscheinlichkeit von 80% und die Effektstärken (im Mittel 0,50), so kann davon ausgegangen werden, dass der Stichprobenumfang von  $N = 59$  optimal gewählt wurde und die Ergebnisse und deren Aussagen eine hohe Präzision aufweisen. Doch erlaubt es ein t-Test nicht, abgesicherte Informationen über die Wirkungsweise verschiedener Elemente des outdoor action learnings bei verschiedenen Teilnehmergruppen zu gewinnen. Es könnte beispielsweise sein, dass die Teilnehmer zwei unterschiedlichen Stichproben entstammen, von denen eine in der Produktion (im konkreten Fall kann allerdings davon ausgegangen werden, dass die Meister bei VW zu über 90% aus der Produktion oder produktionsnahen Abteilungen kommen) und einer andere in der Verwaltung arbeitet. Werden beide Stichproben mit identischem Abstand zwischen den Messzeitpunkten nach den Steigerungen in der Kompetenzerwartung gefragt, kann mit dem t-Test nur überprüft werden, ob sich die Teilnehmer aus den verschiedenen Berufsfeldern hinsichtlich ihrer Kompetenzerwartung unterscheiden. Solch ein Untersuchungsansatz erfasst die komplexe Erfolgswirkung des Trainings also nur in einem sehr kleinen, wenngleich nicht unwichtigen Ausschnitt. Viele andere Variable, die für den Erfolg des outdoor action learnings relevant sein können, wurden möglicherweise außer Acht gelassen.

Betrachtet man die untersuchten Teilnehmer noch etwas genauer, ist es für den Erfolg der Maßnahme sicherlich nicht ohne Belang, wie die Merkmale Alter, Betriebsklima, Arbeitsanforderung etc. ausgeprägt sind. Ferner benötigte man Informationen zu den einzelnen Elementen des Trainings und zu den Trainern, um Merkmale zu messen, die als unabhängige Variable auf den Erfolg der Maßnahme Einfluss nehmen können. Schließlich muss auch berücksichtigt werden, dass sich unabhängige Variable in ihrer Bedeutung für den Trainingserfolg wechselseitig beeinflussen können (vgl. Bortz, 2005; Westermann, 2000). Fragestellungen, die eine gleichzeitige Berücksichtigung

von mehreren unabhängigen Variablen erfordern, können jedoch mit einem t-Test nur unbefriedigend bearbeitet werden (vgl. Bortz, 2005).

Aus diesem Grund dürfen die gezeigten statistisch signifikanten Assoziationen nicht als kausale Beziehungen und nur unter Vorbehalt betrachtet werden. Verallgemeinernde Interpretationen der deskriptiven Analyse zu treffen, die über das erhobene Datenmaterial hinausgehen sind, so Bortz (2005), rein spekulativ. Vielmehr bedarf es Folgeuntersuchungen, in denen inferenzstatistische Verfahren zum Einsatz kommen, die eine Überprüfung theoretischer Aussagen ermöglichen und somit spezielle Hypothesen für eine praktisch applizierbare und allgemeingültige Theorie testen (vgl. Bortz, 2005). Solch ein Verfahren muss die simultane Kontrolle mehrerer unabhängiger Variablen ermöglichen und für die Bearbeitung komplexer Fragestellungen geeignet sein. Hier stößt aber die Erfassbarkeit der Komplexität von realen Lernsituationen an die Grenzen, die im konkreten Untersuchungsdesign zusätzlich durch die Auflagen des Datenschutzes bei Volkswagen eingeengt wurden. Zwar sind die t-Tests in dieser Untersuchung durch eine ausreichende Teststärke gekennzeichnet, doch kann ein varianzanalytischer Versuchsplan die Unterschiedlichkeit der Merkmalsausprägungen zwischen den Messzeitpunkten in Bezug auf die Personengruppen auf eine oder mehrere unabhängige Variable zurückführen. Beispielsweise kann der zusätzliche Einsatz einer Kontrollgruppe mehr Aufschluss über die Beziehungen zwischen den untersuchten Variablen und dem Trainingserfolg geben. Durch die Verminderung der Anzahl der plausiblen Alternativerklärungen steigt auch die interne Validität der Ergebnisse. Weiterhin werden auf diese Art und Weise die Unterschiede zwischen den Untersuchungsbedingungen gering gehalten und somit auch die Fehlerwahrscheinlichkeiten und die Einflüsse von Störvariablen minimiert (vgl. Westermann, 2000). Zu diesen Störvariablen gehören räumliche und situative Umstände, aber auch Erwartungseffekte der Teilnehmer, die durch die mehrfachen Befragungen ausgelöst wurden. Wie groß der Einfluss der möglichen Störvariablen auf das Ergebnis ist, lässt sich empirisch jedoch

allenfalls in einer experimentellen Bedingungsvariation feststellen (vgl. Bortz, 2005), was ein Vorgehen bedingen würde, welches sich, bezogen auf diese Untersuchung, als wenig praktikabel darstellt.

### **10.5 Ausblick**

Der Outdoortag war „der Hammer“, sagte ein Teilnehmer. Eher kritische Töne bezogen sich auf die Transferbegleitung nach der MBQ. Den angehenden Meistern ist generell ein Feedback herausragend wichtig. Genau das vermissen sie aber im Anschluss an die Veranstaltung im eigenen Arbeitsumfeld. Ähnlich der Untersuchung nach dem zweiten Training, wurden auch am Messzeitpunkt T3 nur wenige (n = 17) Aussagen gemacht, wie Lernbegleitung stattfindet oder stattfinden könnte. Die reale Arbeitswelt lässt offenbar wenig Aufmerksamkeit oder Raum dafür, die Lernerfahrungen weiter zu stützen. Mitarbeiter wollen wissen, wo sie stehen. Ob sie sich verbessert haben, können sie zwar selber sagen, aber sie möchten Bestätigung für ihre Schwächen und Stärken, insbesondere von den von ihnen anerkannten Autoritäten. Dies zeigte sich bereits während des outdoor action learnings, wo den Trainern Feedback abgerungen wurde, weil die Teilnehmer jene vielleicht für geeignet hielten, dies professionell tun zu können. Daher bedauern auch viele Teilnehmer, dass unter dem Kostendruck die Veranstalter den dritten Tag des dritten Moduls ohne die beiden externen Trainer gestalten. Sie dabei zu haben würde, aus Sicht der Teilnehmer, eine zusätzliche Qualität bedeuten.

An anderer Stelle wurde bereits angemerkt, dass die Nachhaltigkeit anderer Fortbildungsmaßnahmen nicht unkritisch zu sehen sei. Ob allerdings der vorherige Besuch weiterer Personalentwicklungsprogramme die Nachhaltigkeit für das Erlernte aus dem outdoor action learning verstärkt, konnte wegen der Auflagen des Datenschutzes nicht ermittelt werden. Verstärkungseffekte durch verteiltes Lernen, seien sie durch den modularen Aufbau von Programmen wie der MBQ oder durch gezielte Begleitung im Anschluss an solche Veranstaltungen angestrebt, könnten genutzt werden, wenn sie systematisch



in die Überlegungen der Personalentwicklungsarbeit einfließen und den Lernerfolg damit verbesserten würden (vgl. Woolfolk et al., 2008).

Das wiederholte Einüben von bestimmten Fertigkeiten und das Erlangen bestimmter Fähigkeiten im Kontext von Führungskompetenz könnte auch ein Hinweis für die didaktischen Überlegungen der systematischen Weiterbildung erwachsener Lerner insgesamt sein.

Abschließend kann zusammengefasst werden, dass die Ergebnisse der Evaluation bei allen Unschärfen und ungeklärten Wechselbeziehungen eine eindeutig positive Wirkung auf die Lernerfolge, den Transfer und die Nachhaltigkeit durch das outdoor action learning belegen. Diese Resultate unterstreichen den Nutzen und die Notwendigkeit der weiteren Durchführung. Dennoch dürfen diese ermutigenden Ergebnisse nicht zu der Schlussfolgerung führen, dass die Teilnahme an den vier Modulen des MBQ-Programms sicher zu einer verbesserten Bestehensquote bei der MEK führt. Dies war nicht der Ansatz der Untersuchung und daher steht ein solcher Nachweis, wenn er denn überhaupt führbar wäre, noch aus.

## 11. Literatur

- Adams, M.J. (1989): Thinking skills curricular. Their promise and progress. *Educational Psychologist*, 24, S. 25-77.
- Aden, H. (2004): Herrschaftstheorien und Herrschaftsphänomene. Wiesbaden.
- Alsheimer, M., Müller, U. & Papenkort, U. (1996): Spielend Kurse planen. Die Methoden-Kartothek (nicht nur) für die Erwachsenenbildung. München.
- Ameln, F. von (2004): Konstruktivismus. Tübingen/Basel.
- Amthor, R. C. (2003): Die Geschichte der Berufsausbildung in der sozialen Arbeit. Auf der Suche nach Professionalisierung und Identität. München.
- Arbeitsstab Forum Bildung in der Geschäftsstelle der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hrsg.) (2002): Empfehlungen und Einzelergebnisse des Forum Bildung. Ergebnisse des Forum Bildung, Bd. II.
- Argyris, C. & Schön, D. (1999): Die lernende Organisation. Grundlagen, Methode, Praxis. Stuttgart.
- Arnold, R. (1985): Deutungsmuster und pädagogisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn.
- Arnold, R. (1991): Erwachsenenbildung. Eine Einführung in Grundlagen, Probleme und Perspektiven. Hohengehren.
- Arnold, R. (1995): Theorie und Praxis des systemischen Lernens. In H. Geißler (Hrsg.): Organisationslernen und Weiterbildung. Die Strategische Antwort auf die Herausforderungen der Zukunft, S. 352-261. Neuwied/Kriftel/Berlin.
- Arnold, R. (2007): Ich lerne, also bin ich. Eine systemisch-konstruktivistische Didaktik. Heidelberg.
- Arnold, R., Nolda, S. & Nuissl, E. (2001): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn.
- Arnold, R., Gomez Tutor, C. & Kammerer, J. (2002): Selbstlernkompetenzen auf dem Prüfstand – eine empirische Untersuchung zur Bedeutung unterschiedlicher Kompetenzen für das selbst gesteuerte Lernen. Arbeitspapier 2 des Forschungsprojektes >Selbstlernfähigkeit, pädagogische Professionalität und Lernkulturwandel< Heft 14 der Schriftenreihe Pädagogische Materialien der Universität Kaiserslautern. Kaiserslautern.
- Arnold, R. & Schüßler, I. (Hrsg.) (2003): Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung Band 35. Ermöglichungsdidaktik. Baltmannsweiler.
- Arnold, R. & Siebert, H. (2006): Die Verschränkung der Blicke. Ein systemisch-konstruktivistischer Briefwechsel. Baltmannsweiler.
- Arnold, R. & Siebert, H. (2006): Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit. Baltmannsweiler.
- Ayan, S. (2009): Bewegung für den Geist. *Gehirn & Geist*, 5/2009, S. 30-39.

- Bach, V. (2005): Rollenzentriertes Portalmanagement. Geschäfts- und Systemarchitekturen für individualisierte Mitarbeiter- und Konsumentenbeziehungen. Wiesbaden.
- Badke-Schaub, P. (2008): Human factors: Psychologie sicheren Handelns in Risikobranchen. Heidelberg.
- Bäppler, E. (2008): Nutzung des Wissensmanagements im Strategischen Management. Zur interdisziplinären Verknüpfung durch den Einsatz von IKT. Wiesbaden.
- Baldwin, C., Persing, J. & Magnuson, D. (2004). Role of theory, research, and evaluation in adventure education. *Journal of Experiential Education*, 26(3), S. 167-183.
- Balz, E. (1989): Wie kann man soziales Lernen fördern? Bielefelder Sportpädagogen: Methoden im Sportunterricht, 1998/3, S. 118-138.
- Bamberger, G. G. (2007): Lösungsorientierte Beratung. 3. Auflage. Weinheim.
- Bandura, A. (1976): Lernen am Modell. Ansätze zu einer sozial-kognitiven Lerntheorie. Stuttgart.
- Bandura, A. (1979): Sozial-kognitive Lerntheorie. Stuttgart.
- Bauer, H. G., Brater, M. und Büchele, U. (1984): Erlebnispädagogik in der beruflichen Bildung: Erfahrungen aus dem Ford-Jugendförderungsprogramm. Großhesselohe.
- Bauer, H.G. (1993): Erlebnis- und Abenteuerpädagogik. Eine Literaturstudie. München.
- Bauer, J. (2007): Das Gedächtnis des Körpers. Frankfurt am Main.
- Bauer, J. (2007): Warum ich fühle, was Du fühlst. Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneurone. München.
- Bauer, M. (2007): Gruppentraining sozialer Kompetenzen. In R. Hinsch. & U. Pfingsten (Hrsg.): Gruppentraining, S. 16. Weinheim.
- Bauman, Z. (1995): Ansichten der Postmoderne. Hamburg.
- Baumann, S. (2009): Psychologie im Sport. 5. Auflage. Aachen.
- Baume, M. (2009): Computerunterstützte Planspiele für das Informationsmanagement. Norderstedt.
- Beck, U. (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt/Main.
- Beck, U. (2007): Weltrisikogesellschaft. Auf der Suche nach der verlorenen Sicherheit. Frankfurt/Main.
- Bednorz, P. & Schuster, M. (2002): Einführung in die Lernpsychologie. München.
- Bendlin, K. (1993): Fitness für Manager. Düsseldorf.
- Berger, M. (2004): Panikstörung. In M. Berger (Hrsg.): Psychische Erkrankungen. Klinik und Therapie, S. 649. München.
- Bieligk, M. (2005): Erlebnispädagogische Ansätze im Sportunterricht. Entwicklung eines Beobachtungsinstruments zur Analyse sozialer Lernprozesse. Institut für Erlebnispädagogik. Lüneburg

- Bigalk, D. (2006): Lernförderung von Arbeitsplätzen - Spiegelbild der Organisation? Kassel.
- Binnewies, H., Dessau, J. & Thieme, B. (1988): Freizeit- und Breitensport 88, Ergebnisse des Symposiums 1988 in Berlin. Hamburg.
- Bock, O. (2001): Mechanismen der sensomotorischen Adaptation beim Menschen. Deutsche Zeitschrift für Sportmedizin, 52 (12), S. 338-342.
- Bortz, J. (1997): Statistik. Für Sozialwissenschaftler. Berlin.
- Bortz, J. & Döring, N. (2005): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. Berlin.
- Bounken, R. B. & Jones, G. R. (2008): Organisation: Theorie, Design und Wandel. München.
- Bräu, K. (2005): Individualisierung des Lernens - Zum Lehrerhandeln bei der Bewältigung eines Balanceproblems. In K. Bräu (Hrsg.): Heterogenität als Chance. S. 129-149. Münster
- Brauchlin, E. & Heene, R. (1995): Problemlösungs- und Entscheidungsmethodik. Bern.
- Brim, O. & Wheeler, S. (1974): Erwachsenen-Sozialisation. Stuttgart.
- Brodowski, M. (2005): Kollektives Lernen als Grundlage organisationalen Lernens. Berlin.
- Buchner, D. (1996): Outdoor: Aufbruch zur Veränderung. In D. Buchner (Hrsg.): Outdoor-Training. Wie Manager und Teams über Grenzen gehen, S. 13-23. Wiesbaden.
- Bültel, S. (2009): Effektivität von Topo Management Teams: Die Förderung offener Diskussionen im Vorstand deutscher Aktiengesellschaften. Wiesbaden.
- Buss, W. & Becker, C. (2001): Der Sport in der SBZ und der frühen DDR. Schorndorf.
- Bunting, C. J. (2006): Interdisciplinary Teaching Through Outdoor Education. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Castiglioni, E. (1994): Organisatorisches Lernen in Produktionsprozessen – Eine empirische Untersuchung. Wiesbaden.
- Caithness, G, Osu, R., Bays, P., Chase, H., Klassen, J., Kawato, M., Wolpert, D. & Flanagan, J. (2004): Failure to consolidate the consolidation theory of learning for sensorimotor tasks. The journal of Neuroscience, 24 (40), S. 8662-8671.
- Charlton, D. (1990): Developing leaders using the outdoors. Frontiers of Leadership. Blackwell, Oxford.
- Choiniere, R. & D. Keirse (1998): Please Understand Me II. Temperament, Character, Intelligence. Prometheus Nemesis Book Company. Del Mar. CA.
- Coffield, F., Moseley, D., Hall, E. & Ecclestone, K. (2004): Learning styles and pedagogy in post-16 learning. A systematic and critical review. London.
- Cohn, R. (2009): Von der Psychoanalyse zur Themenzentrierten Interaktion. Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle. Stuttgart.
- Conrad, F. G. & J. Blair (2009): Sources of Error in Cognitive Interviews. Public Opinion Quarterly, 73 (1), S. 32-55.

- Conzelmann, A. (2001): Sport und Persönlichkeitsentwicklung. Schorndorf.
- Creß, U. (2006): Lernorientierungen, Lernstile, Lerntypen und kognitive Stile. In H. Mandl & H. F. Friedrich (Hrsg.): Handbuch Lernstrategien, S. 365-378. Göttingen.
- Crowther, C. (1994): Die Macher haben die Macht. In B. Heckmair & W. Michl (Hrsg.): Erleben und Lernen – Einstieg in die Erlebnispädagogik, S. 168-173. Neuwied/Kriftel/Berlin.
- Dehnbostel, P. (1995): Auf dem Weg zur hochentwickelten Arbeitsorganisation. Organisationslernen, Gruppenlernen, dezentrale Weiterbildung. In H. Geißler (Hrsg.): Organisationslernen und Weiterbildung. Die Strategische Antwort auf die Herausforderungen der Zukunft, S. 477-495. Neuwied/Kriftel/Berlin.
- Derichs-Kunstmann, K., Faulstich, P. & Tippelt, R. (Hrsg.) (1997): Enttraditionalisierung der Erwachsenenbildung. Dokumentation der Jahrestagung 1996 der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Beiheft zum REPORT. Frankfurt/Main.
- Deutsches Institut für Normung e.V. (Hrsg.), 2009: DIN EN ISO 9001:2008, Berlin.
- Dewey, J. (2002): Logik – Die Theorie der Forschung. Frankfurt/Main.
- Dewey, J. (2004): Erfahrung, Erkenntnis und Wert. Frankfurt/Main.
- Dieckmann, A. (2007): Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. Hamburg.
- Dieplinger-Falchetto, A. (2009): Bewusstes Bewegungslernen. Fünf Schritte im therapeutischen Prozess. Idstein.
- Dilts, R. (2006): Die Veränderung von Glaubenssystemen. Paderborn.
- Dierstein, J. (1995): Erklären oder Verstehen. Zur Konstruktion einer psychologischen Handlungstheorie. Münster/New York.
- DSB (1996): Gesundheitspolitische Konzeption des DSB. Frankfurt/Main.
- DSB (1999): Gesundheitsorientierte Sportprogramme im Verein. Frankfurt/Main.
- Domscheit, A. (2007): Personalentwicklung nach Mass: Seminare, Trainings und Coaching. Landsberg/Lech.
- Donnenberg, O. (1999): Action Learning. Ein Handbuch. Stuttgart.
- Donner, B. & Lettow, S. (1998): Outdoor-Training. Eine qualitative Untersuchung zu Wirkung und Transfer. Düsseldorf: Uni Düsseldorf.
- Dreher, C. (2005): Staatsziele im Bundesstaat am Beispiel des Sports. Göttingen.
- Düppe, A. (2004): Outdoor-Training als betriebliche Weiterbildungsmaßnahme unter besonderer Berücksichtigung seiner historischen Entwicklung. Dissertation. Universität der Bundeswehr München. München.
- Edert, C. E. (1998): Der Einfluß von Persönlichkeitsvariablen auf psychophysiologische Aktivierung in extremer Belastungssituation. Göttingen.

- Eichenberg, M. (2004): Qualitätssicherung in der Personalentwicklung und ihr Transfer. Norderstedt.
- Eichenberger, L. (1994): Die Eidgenössische Sportschule Magglingen 1944-1994. Magglingen.
- Eichenberger, L. (1998): Die eidgenössische Sportkommission 1874-1997: Ein Beitrag zur Sportpolitik des Bundes. Magglingen.
- Elend, B. (2004): Lernen im Innovationsprozess (am Beispiel eines Dienstleistungsunternehmens). Göttingen: Universität Göttingen.
- Eflein, P. (2000): Sportpädagogik und Sportdidaktik. Hohengehren.
- Endres, W. (2007): Die können sollen, müssen wollen dürfen! In U. Hermann (Hrsg.): In der Pädagogik etwas bewegen. Impulse für Bildungspolitik und Schulentwicklung. S. 174-182. Weinheim.
- Englert, S. (2000): Die Jobs der Zukunft: Neue Berufsbilder und was sich dahinter verbirgt. Frankfurt/Main.
- Erdmann, B. (2005): Kinder wieder ganz machen. Bauanleitung für ein Deutschland mit Kindern. Norderstedt.
- Erpenbeck, J. & Heyse, V. (1999): Die Kompetenzbiografie. Münster.
- Faulstich, P. & Zeuner, C. (2006): Erwachsenenbildung – Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten. Weinheim.
- Felder, R. M. & Silverman, L. K. (1988): Learning and teaching styles in engineering education. *Engineering Education*, 78(7), S. 674-681.
- Fittkau, B. (2003): Teamentwicklungs-Training zur Defizitsituation von Teams. In C. Krause, B. Fittkau, R. Fuhr & H.U. Thiel (Hrsg.): Pädagogische Beratung, S. 331. Paderborn.
- Flehsig, K. H. & Haller, D. (1975): Einführung in didaktisches Handeln. Stuttgart.
- Flehsig, K. H. (1983): Der Göttinger Katalog Didaktischer Modelle. Göttinger Monographien zur Unterrichtsforschung 7. Göttingen.
- Fratton-Meusel, S. (2008): Emotionale Kompetenz im Grundschulunterricht: Soziale Faktoren als Förderpotenzial. München.
- Friedric, G. & Preiß, G. (2005): Lehren mit Köpfchen. Gehirn & Geist. Dossier. Expedition Kindheit, 2, S. 32-93.
- Frommknecht, O. (2006): Soziales Lernen im Projektunterricht in Bezug zur Schul- und Unterrichtsentwicklung. Norderstedt.
- Fuchs, P. (1990): Die Erreichbarkeit der Gesellschaft: Zur Konstruktion und Imagination gesellschaftlicher Einheit. Hamburg.
- Gäbert, J. und Althoff, S. (2007): Erlebnispädagogik. Konzeption, Planung und Methoden. Münster.
- Gabler, H. (1981): Leistungsmotivation im Hochleistungssport. Schorndorf.

- Gadow, T. (2003): Die Bedeutung des sozial-kognitiven Lernens für die Entwicklung externalisierendes Verhaltens. Eine biopsychosoziale Analyse. Dortmund.
- Gagné, R. M. (1980): Die Bedingungen des menschlichen Lernens. Hannover.
- Gagné, R. M. (1965): The conditions of learning. New York.
- Gallen, M.-A. & Neidhardt, H. (2001): Das Enneagramm unserer Beziehungen. Reinbek.
- Gaiser, S. (2003): Lernen in und von Organisationen. Die Rollen von individuellem Interesse. Hamburg.
- Gasse, M. & Dobbstein, P. (2005): Lernen braucht Bewegung. Münchner Stadtgespräche, 36, S. 3.
- Geißler, H. (1993): Grundlagen des Organisationslernens. Weinheim.
- Geißler, H. (1995a): Managementbildung und Organisationslernen für die Risikogesellschaft. In H. Geißler (Hrsg.): Organisationslernen und Weiterbildung, S. 362ff. Neuwied.
- Geißler, H. (1995b): Organisationslernen und Weiterbildung im Spannungsfeld zwischen den Paradigmen linearen Denkens, zirkulärer Kausalität und hermeneutischer Selbstreferentialität. In R. Arnold (Hrsg.): Organisationslernen und Weiterbildung, S. 1ff. Neuwied.
- Geißler, H. (1995c): Betriebliche Bildungs- und Organisationsprozesse im Spannungsfeld zwischen Individual- und Kollektivsubjekt. In R. Arnold (Hrsg.): Betriebliche Weiterbildung zwischen Bildung und Qualifizierung; S. 71ff. Frankfurt/Main.
- Gieseke, W. (1997): Der Habitus von Erwachsenenbildnern. Pädagogische Professionalität oder plurale Beliebigkeit? In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.): Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns, S. 678-713. Frankfurt/Main.
- Gillis, H. L. & Simpson, C. A. (1992): Project Choices. Adventure based residential drug treatment for court referred youth. In M. A. Gass (Hrsg.): Adventure therapy. Therapeutic applications of adventure programming in mental health settings, S. 12-27. Dubuque, Iowa, USA.
- Gilsdorf, R. (2004): Von der Erlebnispädagogik zur Erlebnistherapie. Bergisch Gladbach.
- Gilsdorf, R. und Kistner, G. (2007): Kooperative Abenteuerspiele 1 u. 2. Seelze.
- Glöckel, H. (1990): Vom Unterricht. Lehrbuch der Allgemeinen Didaktik. Bad Heilbrunn
- Götz, K. (2007): Concerning the evaluation of further vocational training. A theoretical and empirical study on the effectiveness of further vocational training. Vol. 1: Theoretical foundations; Vol. 2: Empirical Studies. Hohengehren.
- Gris, R. (2008): Die Weiterbildungslüge, Frankfurt/Main..
- Gröppel, A.(1991): Erlebnisstrategien im Einzelhandel. In W. Müller (Hrsg.): Outdoor Training für Fach- und Führungskräfte, S. 36. München.
- Gröppel-Klein, A. (2004): Aktivierungsforschung und Konsumentenverhalten. In A. Gröppel-Klein (Hrsg.): Konsumentenverhaltensforschung im 21. Jahrhundert, S. 30-62. Wiesbaden.

- Gruenfeld, D. H. & Hollingshead, A. B. (1993): Sociocognition in Work Groups. *Small Group Research*, 24, S. 383-405.
- Grupe, O. (1992): Was wir im Sport lernen und erfahren können. In H. Digel (Hrsg.): *Lehren im Sport. Ein Handbuch für Sportlehrer, Studierende und Übungsleiter*, S. 39-51. Hamburg.
- Grupe, O. & Krüger, M. (1997): *Einführung in die Sportpädagogik*. Schorndorf.
- Gudjons, H. (2008): *Handlungsorientiert lehren und lernen*. Bad Heilbrunn.
- Günther, M., Vossebein, U. & Wildner, R. (2006): *Marktforschung mit panels (ebook)*. Wiesbaden.
- Haag, H. & Hummel, A. (Hrsg.) (2001): *Handbuch Sportpädagogik. Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport*, Bd. 133. Schorndorf.
- Hackfort, D. & Nitsch, J. R. (1989): *Das Sportangst-Deutungsverfahren SAD*. Bundesinstitut für Sportwissenschaft. Köln.
- Häring, K. (2003): *Evaluation der Weiterbildung für Führungskräfte*. Wiesbaden.
- Hahn, K. (1958): *Erziehung zur Verantwortung, Reden und Aufsätze*. Stuttgart.
- Hall, A. D. & Fagen, R. E. (1956): *Definition of System*. *General Systems* 1. Bd. 1, O.O.
- Haller, H.-D. (1997): Zur Frage der kulturellen Dimension von Identität in der Lernstilforschung. Untersuchungen über Kultureinstellungen unter didaktischer Perspektive. In D. Hoffmann & G. Neuner (Hrsg.): *Auf der Suche nach Identität. Pädagogische und politische Erörterungen eines gegenwärtigen Problems*, S. 153-166. Weinheim.
- Hanisch, S. (2006): *Das Konzept der Mass Customization*. Saarbrücken.
- Harder, G. (1994): *Outdoor-Training für Manager/innen – Erlebnispädagogik für Führungskräfte*. *E&I – erleben und lernen. Zeitschrift für handlungsorientiertes Lernen*, 1994 (3+4), S. 39-40.
- Hardwig, T. (2004): *Der Prozess des Organisationslernens bei Vorhaben zur betrieblichen Kompetenzentwicklung*. *SOFI-Mitteilungen*, 32, 2004 (12), S. 163-182.
- Harkins, S. G. (2001): *The Detrimental Effects of Reward on Performance. Toward an integration*. Massachusetts.
- Hauser, B. (2006). *Action learning im Management Development*. Mering.
- Heckmair, B. und Wagner, F. J. (1997): *Outdoor Training – von der Exotik zur Normalität*. *E & I – Erleben und Lernen. Zeitschrift für handlungsorientierte Pädagogik*, 5. Jahrgang, 2/97, S. 4-5. Lüneburg.
- Heckmair, B. & Michel, W. (1998): *Erleben und Lernen: Einstieg in die Erlebnispädagogik*. Neuwied/Kriftel/Berlin.
- Heckmair, B. und Michl, W. (2008): *Erleben und Lernen – Einführung in die Erlebnispädagogik*. München.
- Heineking, A. (1995): *Outdoor Training: Konsequenzen, Stellenwert und Bedeutung für die Personalarbeit*. Berlin.



- Heisig, D. & Savoy-Deermann, C. (2001): Mein Echo im Beruf. Wege zum Einklang zwischen innerer Entwicklung und Arbeitsleben. Gießen.
- Hense, J. U. (2006): Selbstevaluation. Erfolgsfaktoren und Wirkungen eines Ansatzes zur selbstbestimmten Qualitätsentwicklung im schulischen Bereich. Frankfurt am Main.
- Hentig, H. von (1969): Die Schule im Regelkreis. Ein neues Modell für die Funktionen von Erziehung und Bildung. Stuttgart.
- Hentig, H. von (1969): Was ist Didaktik? In H. von Hentig (Hrsg.): Spielraum und Ernstfall, S. 251-255. Stuttgart.
- Hentig, H. von (2000): Bildung. München/Wien.
- Hermanns, A. (1995): Uni-Training Erziehungswissenschaft. Einführung in die Grundstruktur des Fachs und Erschließung fachspezifischer Texte. Dresden.
- Herrmann, U. (2008): Lernen – vom Gehirn aus betrachtet. Gehirn & Geist, 12/2008, S. 44-48.
- Hilmer, J. (1995): Studien zur bildungsorientierten Didaktik von Bewegung-Spiel-Sport. Hohengehren.
- Hirokawa, R. Y. (1990): The Role of Communication in Group Decision-Making Efficacy – A Task-Contingency Perspective. Small Group Research, 21, S. 190-204.
- Horster, L. & Rolff, H. G. (2001): Unterrichtsentwicklung. Grundlagen, Praxis, Steuerungsprozesse. Weinheim.
- Hüther, G. (2004a): Die Bedeutung emotionaler Reaktionen für Lernprozesse und die Verankerung neuer Erfahrungen. In W. Börner und K. Vogel (Hrsg.): Emotionen und Kognition im Fremdsprachenunterricht, S. 25-34. Tübingen.
- Hüther, G. (2004b): Die Bedeutung sozialer Erfahrungen für die Strukturierung des menschlichen Gehirns. PÄDAGOGIK, 50/4, S. 487-495.
- Hüther, G. (2004c): Die Macht der inneren Bilder. Göttingen.
- Hüther, G. (2004d): Die neurobiologische Verankerung von Erfahrungen und ihre Auswirkungen auf das spätere Verhalten. Neuropsychologie, 4, S. 246-252.
- Hüther G. (2004e): Woher kommt die Lust am Lernen? In F. Dammasch und D. Katzenbach (Hrsg.): Lernen und Lernstörungen bei Kindern und Jugendlichen, S. 17-32. Frankfurt am Main.
- Hüther, G. (2005): Du bist Deutschland, Gehirn und Gefühle. In Psychophysik (Hrsg.): Interview mit Prof. G. Hüther. Zugriff am 22.11.2009 unter <http://www.psychophysik.com/html/re042-huether.html>
- Hüther, G. (o.J.): Sich zu bewegen lernen heißt für's Leben lernen. Die erfahrungsabhängige Verankerung sensomotorischer Repräsentanzen und Metakompetenzen während der Hirnentwicklung. Zur Veröffentlichung eingereicht (Anlage Kap. 11.6).
- Hüther, G., Storch, M., Cantieni, B. & Tschacher, W. (2006): Embodiment. Die Wechselwirkung von Körper und Psyche verstehen und nutzen. Bern.

- Hüther, G. (2007): Sich zu bewegen lernen, heißt fürs Leben lernen. In I. Hunger und R. Zimmer (Hrsg.): *Bewegte Kindheit, Bewegung, Bildung, Gesundheit, Entwicklung fördern von Anfang an*, S. 12-22. Schorndorf.
- Hüther, G. (2008): Wie aus Kindern kompetente Persönlichkeiten werden – Persönlichkeitsentwicklung aus neurowissenschaftlicher Sicht. Folienvortrag anlässlich der Kinderuni Göttingen 2008. (Anlage Kap. 11.5).
- Hüther, G. (2009a): *Bedienungsanleitung für ein menschliches Gehirn*. Göttingen.
- Hüther, G. (2009b): *Biologie der Angst. Wie aus Streß Gefühle werden*. Göttingen.
- Hüther, G. (2009c) zitiert aus einer Mail vom 21.4.2009 an den Autor. (Anlage Kap. 11.4).
- Hunger, I. (2000): *Handlungsorientierungen im Alltag der Bewegungserziehung*. Schorndorf.
- Hurrelmann, K. (1993): Aggression und Gewalt in der Schule. In W. Schubarth & W. Melzer (Hrsg.): *Schule, Gewalt und Rechtsextremismus. Analyse und Prävention*. S. 7-17. Opladen.
- Hurrelmann, K. (2006): *Einführung in die Sozialisationstheorie*. Weinheim.
- Hurrelmann, K. (2007): *Lebensphase Juggend: eine Einführung in die sozialwissenschaftlich Jugendforschung*. Weinheim.
- Jank, W. & Meyer, H. (2002): *Didaktische Modelle*. Berlin.
- Jöns, I. (2008): *Erfolgreiche Gruppenarbeit: Konzepte, Instrumente, Erfahrungen*. Wiesbaden.
- Jünger, S. (2004): *Selbstorganisation, Lernkultur und Kompetenzentwicklung. Theoretische Bedingungsverhältnisse und praktische Gestaltungsmöglichkeiten*. Wiesbaden.
- Jüngst, B.-K. (2002): Schulsport und Sportförderunterricht. In H. Hebestreit, R. Ferrari, J. Meyer-Holz, W. Lawrenz & B.-K. Jüngst (Hrsg.): *Kinder- und Jugendsportmedizin. Grundlagen, Praxis, Trainingstherapie*, S. 51-72. Stuttgart.
- Kade, J., Nittel, D. & Seitter, W. (Hrsg.) (1999): *Einführung in die Erwachsenenbildung/ Weiterbildung. Grundriß der Pädagogik, Band 11*. Stuttgart.
- Kaiser, A. (1991): *Prinzipien einer Didaktik der Erwachsenenbildung. Studienbibliothek für Erwachsenenbildung 2*, S. 77-88.
- Kaiser, A. & Kaiser, R. (1993): *Studienbuch Pädagogik. Grund- und Prüfungswissen*. Frankfurt/Main.
- Kaminski, G. & Ruoff, B. A. (1984): *Kinder und Jugendliche im Hochleistungssport*. Schorndorf.
- Kellner, J. (2001): *Motivation von Führungskräften. Wirtschaft & Weiterbildung, Heft 3*, S. 2.
- Kern; H. und Schmidt, D. (2001): *Nutzen und Chancen des Outdoor-Trainings. Eine Methodentriangulation zur Überprüfung des Praxistransfers im betrieblichen Kontext. Dissertation. Universität Bielefeld: Fakultät für Pädagogik. Bielefeld*.
- Kessel, W. (1992): *Lehrertraining in der DDR*. In W. Pallasch, W. Mutzeck & H. Reimers (Hrsg.): *Beratung. Training. Supervision. Eine Bestandsaufnahme über Konzepte*

- zum Erwerb von Handlungskompetenz in pädagogischen Arbeitsfeldern, S. 63-78. Büdinger.
- Kirkpatrick, D. (2006): Evaluating Training Programs. San Francisco.
- Kimmeskamp, D. (1996): Außer Spesen nichts gewesen – Praktischer Leitfaden zur betrieblichen Weiterbildung. Stuttgart.
- Klafki, W. (1964): Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim.
- Klafki, W. (1994): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim/Basel.
- Kleindienst-Cachay, C. (1983): Soziales Lernen im Sport. In Hj Schulke (Hrsg.): Kritische Stichwörter zum Sport, S. 184-194. München.
- Kleine, W. & Hautzinger, M. (1996): Sport und psychisches Wohlbefinden. Aachen.
- Klippert, H. (2001): Eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen. Bausteine für den Fachunterricht. Weinheim/Basel.
- Klippert, H. (2002): Methoden-Training. Weinheim.
- Klein, I. (1992): Gruppenleiten ohne Angst. Ein Handbuch für Gruppenleiter. München.
- Klimecki, R.G., Laßleben, H. & Thomae, M. (1999): Organisationales Lernen. Ein Ansatz zur Integration von Theorie, Empirie und Gestaltung. In R. G. Klimecki (Hrsg.): Management Forschung und Praxis, Nr. 26. Konstanz.
- Knoch, C. (2001): Lehren und Lernen in der Wirtschaft. Münster.
- Knowles, M. S., Holton, E. F. & Swanson, R. A. (2007): Lebenslanges Lernen: Andragogik und Erwachsenenlernen. Heidelberg.
- Kölbinger, M. (1995): Outdoor-Seminare. Blut, Schweiß und Training. Manager Seminare, 1995 (20), S. 38-49.
- Kohlberg, L. (2006): Die Psychologie der Moralentwicklung. Frankfurt.
- Kolb, M. (2005): Sportspiel aus pädagogischer Sicht. In A. Hohmann, M. Kolb & K. Roth (Hrsg.): Handbuch Sportspiel, B. 147. Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, S. 65 - 83. Schorndorf.
- Kolb, M. (2008): Personalmanagement: Grundlagen - Anwendung - Umsetzung. Wiesbaden.
- Kostka, C. & Kostka, S. (2006): *Der Kontinuierliche Verbesserungsprozess: Methoden des KVP*. 3. Aufl. München.
- Kottmann, L. & Küpper, D. (2001): Gesundheitserziehung. In W. Günzel & R. Laging (Hrsg.): Neues Taschenbuch des Sportunterrichts, S. 235-251. Hohengehren.
- Krämer, M. (2007): Grundlagen und Praxis der Personalentwicklung. Göttingen.
- Krapp, A. & Weidenmann, B. (Hrsg.) (2001): Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. Weinheim.

- Krappmann, L. (2000): Politische Sozialisation in Kindheit und Jugend durch Partizipation an alltäglichen Entscheidungen – ein Forschungskonzept. In H-P. Kuhn, H. Uhlendorff & L. Krappmann (Hrsg.): Sozialisation zur Mitbürgerlichkeit, S. 77. Opladen.
- Kreszmeier, A. & Zuffellato, A.: Lexikon Erlebnispädagogik. Theorie und Praxis der Erlebnispädagogik aus systemischer Perspektive. Augsburg.
- Kriz, W. C. & Nöbauer, B. (2006): Teamkompetenz, Konzepte, Trainingsmethoden, Praxis. Göttingen.
- Kroack, U. (2001): Sport und die Förderung sozialer Kompetenzen, Norderstedt.
- Kroeber-Riel, W. (1990): Konsumentenverhalten. In W. Müller (Hrsg.): Outdoor Training für Fach- und Führungskräfte, S. 84-85. München.
- Kurz, D. (1990): Elemente des Schulsports. Schorndorf.
- Lambrich, H.-J. (1987): Schulleistung, Selbstkonzeption und Unterrichtsverhalten. Eine Untersuchung zur Situation „schlechter“ Schüler. Weinheim.
- Langer, Jens (2003): Sport und Outdoor Training für Manager. Münster.
- Lausberg, M. (2007): Kinder sollen sich selbst entdecken. Die Erlebnispädagogik Kurt Hahns. Marburg.
- Lawrenz, O. (1989): Die Aufgaben des Schulsports. In H. Binnewies, J. Dessau & B. Thieme (Hrsg.): Freizeit- und Breitensport 88. Ergebnisse des Symposiums 1988 in Berlin, Teil II. S. 363-374. Ahrensburg.
- Lay, R. (1997): Über die Kultur des Unternehmens. Düsseldorf.
- Lefrancois, G. R. (1994): Psychologie des Lernens. Berlin/Heidelberg.
- Lehr, U. (1991): Psychologie des Alterns. Heidelberg.
- Lenk, H. (1973): Bemerkungen zur Notwendigkeit einer philosophischen Analyse des Sports und der Leistungsmotivation. In H. Lenk, S. Moser & E. Beyer (Hrsg.): Die Notwendigkeit von Idealen für eine pragmatische Philosophie, S. 9-23. Schorndorf.
- Levine, J.M., Resnick, L.B. & Higgins, E.T. (1993): Social Foundations of Cognition. Annual Review of Psychology, 44, S. 585-612.
- Lindemann, Holger (2006): Konstruktivismus und Pädagogik. München/Basel.
- Lienert, G. (1969): Testaufbau und Testanalyse. Weinheim.
- Löscher, K. (2003): Soziales Lernen im Sportunterricht. Norderstedt.
- Looß, Maike (o.J.): Von den Sinnen in den Sinn? Eine Kritik pädagogisch-didaktischer Konzepte zu Phänomen und Abstraktion. Vortrag am 29.01.2003 an der Technischen Universität Braunschweig.
- Luckner, J. und Nadler, R. (1997): Processing the Experience. Strategies to Enhance and Generalize Learning. New Jersey.
- Luhmann, N. (1984): Soziale Systeme. Frankfurt/Main.
- Luhmann, N. (1990): Die Wissenschaft der Gesellschaft. Frankfurt/Main.

- Luhmann, N. (2006): Die Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt/Main.
- Lutterer, W. (2000): Auf den Spuren ökologischen Bewusstseins. Eine Analyse des Gesamtwerks von Gregory Bateson. Freiburg.
- Mader, W. (1990): Frühe Weichenstellungen. In R. Boeckler & K. Dirschauer (Hrsg.): Emanzipiertes Alter, S. 116ff. Göttingen.
- Maturana, H. (1985): Erkennen. Die Organisation und Verkörperung von Wirklichkeit. Braunschweig.
- Maturana, H. & Varela, F. (1997): Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens. Bern.
- Maturana, H. (1997): Was ist erkennen? München.
- Mayer, H. O. (2004): Selbstgesteuertes Lernen in der Informationsgesellschaft. In H. O. Mayer und D. Treichel (Hrsg.): Handlungsorientiertes Lernen und eLearning, S. 121-128. München.
- McGraw, K. O. (1978): The Detrimental Effects of Reward on Performance. A Literature review and a Prediction Model. In M. R. Lepper & D. Greene (Hrsg.): The Hidden Costs of Reward, S. 33-60. New York.
- Mechling, H. & Munzert, J. (Hrsg) (2003): Handbuch Bewegungswissenschaft-Bewegungslehre. Schorndorf.
- Mecking, K. (2008): Erlebnispädagogische Maßnahmen in der Erwachsenenbildung am Beispiel der Teamentwicklung durch Outdoor-Training. Norderstedt.
- Mehrmann, E. (2004): Controlling in der Praxis. Wie kleine und mittlere Unternehmen ein effektives Berichtswesen aufbauen. Wiesbaden.
- Meier-Gantenbein, K. F. & Späth, T. (2006): Bildung, Training und Beratung. Weinheim.
- Meixner, J. & Müller, K. (2004): Konstruktivismus in der Praxis. Pädagogik und Erwachsenenbildung. In Falko von Ameln (Hrsg.): Konstruktivismus, S. 245-268. Tübingen/Basel.
- Meueler, E. (1993): Die Türen des Käfigs. Wege zum Subjekt in der Erwachsenenbildung. Stuttgart.
- Meyer, H. (1988): Unterrichtsmethoden I: Theorieband. Frankfurt/Main.
- Meyer, H. (1989): Unterrichtsmethoden II: Praxisband 2. Frankfurt/Main
- Meyer, H. (2004): Was ist guter Unterricht? Berlin.
- Micheli, M. (2006): Nachhaltige und wirksame Mitarbeitermotivation. Zürich.
- Mielke, R. (2001): Psychologie des Lernens. Eine Einführung. Stuttgart.
- Miller, M. (1986): Kollektive Lernprozesse. Studien zur Grundlegung einer soziologischen Lerntheorie. Frankfurt/Main.

- Miller, Reinhold (2001): Das (kleine) 1x1 des Lernens und Lehrens. In R. Miller (Hrsg.): Lern-Wanderung. Basiswissen, Reflexionen und Trainingselemente zum Thema Lernen und Lehren, S. 10-22. Weinheim/Basel.
- Miller, T. (2001): Systemtheorie und soziale Arbeit. Entwurf einer Handlungstheorie. Stuttgart.
- Möckelmann, H. (1982): Psychomotorische Entwicklung im Kindes- und Jugendalter. Schorndorf.
- Moser, F. (2002): Wirksamkeit von Outdoor-Trainings in der Managemententwicklung. Dissertation. Universität Bern: Fakultät der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften. Bern.
- Mühlbauer, T. (2006): Motorisches Umlernen. Hamburg.
- Müller, G. E. & Pilzecker, A. (1900): Experimentelle Beiträge zur Lehre vom Gedächtnis. Zeitschrift für Psychologie und Physiologie der Sinnesorgane, Ergänzungsband 1, S. 1-300.
- Müller, U. (1999): Übung. In Grundlagen der Weiterbildung. Praxishilfen. Neuwied/Kriftel/Berlin.
- Müller, W. (2006): Outdoor Training für Fach- und Führungskräfte. München.
- Musolff, H. U. & Hellekamps, S. (2006): Geschichte des pädagogischen Denkens. München.
- Myers, D. G., Grosser, C. & Hoppe-Graff, S. (2005): Psychologie. Heidelberg.
- Nader, K., Schafe, G. & LeDoux, J. (2000): The labile nature of consolidation theory. Nature Reviews Neuroscience, 1, S. 216-219.
- Nagel, V. (1997): Fit durch Seniorensport. Hamburg.
- Neidorf, R. (2006): Teach beyond your reach. An instructor's guide to developing and running successful distance learning classes, workshops, training sessions and more. New Jersey.
- Nerdinger, F., Blickle, G. & Schaper, N. (2008): Arbeits- und Organisationspsychologie, Heidelberg.
- Nezel, I. (1992): Allgemeine Didaktik der Erwachsenenbildung. Bern/Stuttgart/Wien.
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (1998): Grundsätze & Bestimmungen für den Schulsport. Hannover.
- Niedersächsisches Kultusministerium (1998a): Grundsätze & Bestimmungen für den Schulsport. In J. Schröder (Hrsg.): Niedersachsen macht Schule durch Bewegte Schule, S. 2. Göttingen.
- Niggemann, Wilhelm (1977): Praxis der Erwachsenenbildung. Freiburg.
- Oelkers, J. (1993): Unmittelbarkeit als Programm. Zur Aktualität der Reformpädagogik. In A. Bedacht, W. Dewald, B. Heckmair, W. Michl, & K. Weis (Hrsg.): Erlebnispädagogik. Mode, Methode oder mehr? S. 96-116. München.
- Oelkers, J. (2004): Reformpädagogik. In D. Benner und J. Oelkers (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik, S. 783-806. Weinheim.

- Olbrich, J. (2001): Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland. Berlin.
- O`Neil, J. & Marsick, V.J. (2007): Understanding action learning. New York.
- Pauliks, S. (2008): Die deutsche Landerziehungsheimbewegung. Norderstedt.
- Pautzke, G.(1989): Die Evolution der organisatorischen Wissensbasis. Münchener Schriften zur angewandten Führungslehre. München.
- Pepels, W. (2005): Grundlagen der Unternehmensführung. Stuttgart/München.
- Pereira, A. (2007): An in vivo correlate of exercise – induced neurogenesis in the adult dentate gyrus. PNAS, 104, 13, S. 5638-5643.
- Perich, R. (1993): Unternehmensdynamik. Bern/Stuttgart/Wien.
- Pervin, L. A. (2005): Persönlichkeitstheorien. München.
- Petzold, H. (2007): Integrative Supervision, META-consulting, Organisationsentwicklung. 2., überarbeitete Auflage. Wiesbaden.
- Philipp, A. F., Osmetz, D. & Winter, W. (2004): Change Management. Göttingen.
- Piringer, K. (2007): Psychologische Beanspruchung von Fußballtorhütern. München.
- Prange, K. (1983): Bauformen des Unterrichts. Eine Didaktik für Lehrer. Bad Heilbrunn.
- Probst, G. J. (1987): Selbst-Organisation. Ordnungsprozesse in sozialen Systemen aus ganzheitlicher Sicht. Berlin.
- Probst, G. J. & Büchel, B. (1998): Organisationales Lernen: Wettbewerbsvorteil der Zukunft. Wiesbaden.
- Prohl, R. (Hrsg.) (2001): Bildung und Bewegung. Hamburg.
- Prohl, R. & Scherrer, J. (1995): Sport als Medium schulischer Sozialerziehung. Sportunterricht 44, 12, S. 492- 502.
- Prouty, D., Radcliffe, P. & Schoel, J. (1988): Islands of Healing. A Guide to Adventure Based Counseling. Hamilton (USA).
- Pühse, U. (2004): Kindliche Entwicklung und soziales Handeln. In Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, B. 137, Kap. 3/4, S. 36-64.
- Rademächers, B. (2004): Professional Standards for Mobile and Permant Ropes Courses. Augsburg.
- Rebmann, K., Tenfelde, W. & Uhe, E. (2005): Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Eine Einführung in Strukturbegriffe. Wiesbaden.
- Regensburger Projektschule (Hrsg.) (2001): Bewegte Schule – Anspruch und Wirklichkeit: Grundlagen, Untersuchungen, Empfehlungen. Band 131 von Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport. Schorndorf.
- Rehm, M. (1996): Erläuterungen zu englischsprachiger Literatur im Bereich der Erlebnispädagogik. E&I – erleben und lernen. Zeitschrift für handlungsorientiertes Lernen, 1996 (2), S. 62-63.

- Reich, K. (2005): Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik. Weinheim.
- Reiners, A. (1995): Erlebnis und Pädagogik. München.
- Reischmann, J. (2001): Andragogik. In R. Arnold, S. Nolda & E. Nuisl (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik, S. 19-20. Bad Heilbrunn.
- Reischmann, J. (2004): Weiterbildungs-Evaluation. Lernerfolge messbar machen. Neuwied.
- Reiser, H. & Lotz, W. (1995): Themenzentrierte Interaktion als Pädagogik. Mainz.
- Renner, H.-G. & Strasmann, J. (2000): Outdoor. Das Outdoor-Seminar in der betrieblichen Praxis. Hamburg.
- Riedl, A. (2004): Grundlagen der Didaktik. Wiesbaden/Stuttgart.
- Riemer, K. (2005): Sozialkapital und Kooperation. Tübingen.
- Röthig, P. & Prohl, R. (Hrsg.) (2003): Sportwissenschaftliches Lexikon. Schorndorf.
- Rogers, C. R. (1969): Freedom to learn. Ohio.
- Rogers, C. R. (1998): Helping System. Journey & Substance. London.
- Rohnke, K. E. (1984): Silver Bullets. A Guide to Initiative Problems, Adventure Games and Trust Activities. Hamilton (Minnesota).
- Rohnke, K. E. & Butler, S. (1995): Quicksilver. Project Adventure. Dubuque, Iowa.
- Romain, R. (2004): Arbeitsmethodik und Projektmanagement. In Deutscher Manager Verband (Hrsg.): Handbuch Soft Skills, Band 3, Methodenkompetenz, S. 229-298. Zürich.
- Roth, G. (1990): Erkenntnis und Realität. Das reale Gehirn und seine Wirklichkeit. In S. J. Schmidt (Hrsg.): Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus, S. 229-255. Frankfurt/Main.
- Roth, G. (1990): Autopoiese und Kognition: Die Theorie H.R. Maturanas und die Notwendigkeit ihrer Weiterentwicklung. In S. J. Schmidt (Hrsg.): Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus. S.256-286. Frankfurt/Main.
- Roth, G. (2001): Das Gehirn und seine Wirklichkeit. Kognitive Neurobiologie und ihre philosophischen Konsequenzen. Frankfurt/Main.
- Roth, H. (1969): Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens. 1969 (11). Hannover.
- Roth, H. (1971): Pädagogische Anthropologie. Band I: Bildsamkeit und Bestimmung. Hannover.
- Roth, H. (1971): Pädagogische Anthropologie. Band II: Entwicklung und Erziehung. Hannover.
- Salzmann, C. & Kohlberg, W.-D. (1983): Modellunterricht und Unterrichtsmodell. Zeitschrift für Pädagogik, 1983 (12), 6, S. 929-946.



- Sander, K. & Meyer, R. (1994): Verhandlung und Struktur. Zur Entstehung organisierten Handelns in Unternehmen. In G. Schreyögg & P. Conrad (Hrsg.): Managementforschung 4, S. 185-218. Berlin/New York.
- Sander, K. H. (2001): Didaktik und Unterricht. In D. Hoof (Hrsg.): Didaktisches Denken und Handeln. Eine Einführung in die Theorie des Unterrichts. Braunschweiger Arbeiten zur Schulpädagogik, Band 1, S. 1-27. Braunschweig.
- Schäfer, E. (2006): Betriebliche Kompetenzentwicklung. Einführung und Evaluation systematischer Kompetenzentwicklungskonzepte. Kassel.
- Schäfer, K.-H. (1985): Grundbegriffe der Pädagogik. Hagen.
- Schank, R. C. & Cleary, C. (1995): Engines for Education. Hillsdale, New Jersey.
- Schaub, H. & Zenke, K. G. (2000): Wörterbuch Pädagogik. München.
- Scherer, S. (2007): Leisten, Leistung und Leistungsmotivation im Sportunterricht – eine Analyse didaktischer Konzepte und der empirischen Forschungslage unter besonderer Berücksichtigung des Lehrplan Sports Rheinland-Pfalz. Norderstedt.
- Scheufele, U. (2003): Weil sie wirklich lernen wollen. Bericht von einer anderen Schule. Weinheim.
- Schiersmann, C. & Remmele, H. (2002): Neue Lernarrangements in Betrieben. Theoretische Fundierung – Einsatzfelder – Verbreitung. QUEM Report, 75. Berlin.
- Schilling, J. (2008): Didaktik/Methodik sozialer Arbeit: Grundlagen und Konzepte. München.
- Schlicht, W. (1995): Wohlbefinden und Gesundheit durch Sport. Wissenschaftliche Schriftenreihe des Deutschen Sportbundes. 25, S. 71ff.
- Schlicht, W. & Brand, R. (2007): Körperliche Aktivität, Sport und Gesundheit. Eine interdisziplinäre Einführung. München.
- Schlippe, A. von & Schweitzer, J. (2002): Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung. Göttingen.
- Schmidbauer, W. (2003): Die Utopie des Teams. Ein institutionsanalytisches Plädoyer. Organisationsberatung - Supervision - Coaching (OSC), 04/03, S. 383- 392.
- Schmidt, G. (2004): Liebesaffären zwischen Problem und Lösung. Hypnosystemisches Arbeiten in schwierigen Kontexten. Heidelberg.
- Schmidt, S. J. (Hrsg.) (1992): Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus. Frankfurt/Main.
- Schmidt-Belz, B. (2003): Benutzerorientierte Entwicklung von Mediationssystemen. In M. Krämer (Hrsg.): Grundlagen und Praxis der Personalentwicklung. Göttingen.
- Schnell, R., Hill, P. & Esser, E. (2005): Methoden der empirischen Sozialforschung. München/Wien.
- Schödelbauer, C. (1997): Mach mal Pause. Neue Studie zum Outdoor-Training. Zeit für Reflexionen bringt Transfererfolg. E&L – erleben und lernen. Zeitschrift für handlungsorientiertes Lernen, 1997 (3+4), S. 23.
- Schönpflug, W. (1968): Gedächtnis und generalisierte psycho-physiologische Aktivierung. Zeitschrift für erziehungswissenschaftliche Forschung, 2, S. 37.

- Schott, T. (2003): Kritik der Erlebnispädagogik. Würzburg.
- Schrader, J. (2008): Lerntypen bei Erwachsenen: Empirische Analysen zum Lernen und Lehren in der beruflichen Weiterbildung. 2., ergänzte Auflage. Kempten.
- Schreyögg, G. (1999): Organisation: Grundlagen moderner Organisationsgestaltung. Wiesbaden.
- Schreyögg, A. (2003): „Teamsupervision“ – ein Mythos? Ein kritischer Essay. Organisationsberatung – Supervision – Coaching (OSC), 02/03, S. 177-185.
- Schulz von Thun, Fr. (2005): Miteinander reden 2. Reinbek.
- Schulz-von-Thun, Fr. (2008): Miteinander reden 3. Reinbek.
- Schulze, G. (2005): Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart. Frankfurt/Main/New York.
- Schwarz, K. (1968): Die Kurzschulen Hahns. Ihre pädagogische Theorie und Praxis. Ratingen.
- Schwarzer, R. (1992): Psychologie des Gesundheitsverhaltens. Göttingen.
- Schwertfeger, M. (2007): Die soziale Lerntheorie Julian B. Rotters im Vergleich zu Albert Bandura. Norderstedt.
- Schwier, J. (1998): Sport, Spiel und Kompetenzentwicklung. Marburg.
- Schwuchow, K. & Gutmann, J. (2003): Jahrbuch Personalentwicklung und Weiterbildung. Praxis und Perspektiven. Frankfurt/Main.
- Seel, N. M. (2003): Psychologie des Lernens. München.
- Sell, R. & Schimweg, R. (1998): Probleme lösen. In komplexen Zusammenhängen denken. Berlin/Heidelberg.
- Senator für Schulwesen, Sport und Jugend in Berlin (1977): Rahmenplan für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule. Berlin.
- Senff, A. (2005): Angst im gymnasialen Sportunterricht – Erscheinungsformen und Reduktionsmaßnahmen. Norderstedt.
- Senge, P. M. (1999): Die Fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation. Stuttgart.
- Senninger, T. (2000): Abenteuer leiten – in Abenteuer lernen. Münster.
- Siebert, H. (1970): Erwachsenenbildung in der Erziehungsgesellschaft der DDR. Düsseldorf.
- Siebert, H. (Hrsg.) (1979): Taschenbuch der Weiterbildungsforschung. Baltmannsweiler.
- Siebert, H. (1990): Erwachsenenbildung in der Deutschen Demokratischen Republik. Hannover. In G. Wolgast (Hrsg.): Zeittafel zur Geschichte der Erwachsenenbildung, S. 83. Neuwied.
- Siebert, H. (1992): Bildung im Schatten der Postmoderne. Von Prometheus zu Sisyphus. Frankfurt/Main.

- Siebert, H. (1999): Pädagogischer Konstruktivismus. Eine Bilanz der Konstruktivismusdiskussion für die Bildungspraxis. Neuwied.
- Siebert, H. (2000): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. Neuwied.
- Siebert, H. (2006): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Augsburg.
- Siebert, H. (2007): Konstruktivistisch lehren und lernen. Augsburg.
- Siebert, H. (2009): Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland – Alte Bundesländer und neue Bundesländer. In Tippelt, R. & Hippel, A. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, S. 59-85. Wiesbaden.
- Siebert, H., Dahms, W. & Karl, G. (1982): Lernen und Lernprobleme in der Erwachsenenbildung. Paderborn.
- Siebert, H. & Seidel, E. (1997): Das Seniorenstudium konstruktivistisch betrachtet. In ZEW-Hannover (Hrsg.): 25 Semester Seniorenstudium an der Universität Hannover, S. 63 ff. Hannover.
- Simon, F. B. (2002): Die Kunst, nicht zu lernen und andere Paradoxien in der Psychotherapie. Heidelberg.
- Simon, F. B. (2007): Einführung in die Organisationstheorie. Heidelberg.
- Simpson, C. A. & Gillis, H. L. (1998): Working with those who hurt others, adventure in therapy with juvenile sexual perpetrators. In C.M. Itin (Hrsg.): Exploring the Boundaries of Adventure Therapy International Perspectives. Proceedings of the 1st International Adventure Therapy Conference, S. 95-108. Perth Australien.
- Singer, R. (2000): Sport und Persönlichkeit. In H. Gabler, J. R. Nitsch & R. Singer (Hrsg.): Einführung in die Sportpsychologie. Teil I: Grundthemen, S. 289-336. Schorndorf.
- Sippl, L. & Mokros, M. (2002): Design und Dramaturgie von Outdoor-Trainings. In N. Schad & W. Michl (Hrsg.): Outdoor-Training, S. 83-93. Neuwied.
- Snyder, K.D. (2003): Ropes, Poles, and Space, Active Learning in Business Education. Active Learning in Higher Education, 2003, 4, S. 159.
- Sonntag, K. (1999): Personalentwicklung in Organisationen. Göttingen.
- Spitzer, M. (2007): Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. München.
- Staub-Bernasconi, S. (1995): Systemtheorie, soziale Probleme und Soziale Arbeit. Lokal, national, international. Oder: Vom Ende der Bescheidenheit. Bern/Stuttgart/Wien.
- Stederoth, D. (2006): Kreativität und Gewohnheit – eine philosophische Problemskizze zur nicht-bewussten Handlungsinitiierung. In A. Kiebe (Hrsg.): Nicht-bewusste Handlungssteuerung im Sport, S. 173. Schorndorf.
- Stern, E. (2006): Lernen. Was wissen wir über erfolgreiches Lernen in der Schule? In Pädagogik, 58. Jg., Heft 1, S. 45-49.
- Stock-Homburg, R. (2008): Personalmanagement. Theorien, Konzepte, Instrumente. Wiesbaden

- Strebblow, L. & Schiefele, U. (2006): Lernstrategien im Studium. In H. Mandl & H. F. Friedrich (Hrsg.): Handbuch Lernstrategien, S. 352-364. Göttingen.
- Sulzbach, S. (2007): Die motorische Entwicklung des Kindes. Leipzig.
- Syrett, M. und Lammiman, J. (2003): Management Development. Oxford.
- Terhart, E. (2000): Lehr-Lern-Methoden. Eine Einführung in Probleme der methodischen Organisation von Lehren und Lernen. Weinheim.
- Terhart, E. (2005): Über Traditionen und Innovationen oder: Wie geht es weiter mit der Allgemeinen Didaktik? Zeitschrift für Pädagogik, S. 1-13.
- Thomas, A. (1995): Einführung in die Sportpsychologie. Göttingen.
- Thomas, A., Kinast, E. & Schroll-Machl, S. (2003): Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation. Göttingen.
- Thomas, K. (1970): A history of Adult Education in Great Britain. Liverpool.
- Thomas, L. & Lleras, A. (2009): Swinging into thought. directed movement guides insight in problem solving. Psychonomic bulletin & review, 2009, 16 (4), S. 719-723.
- Tietgens, H. (1981): Die Erwachsenenbildung. München.
- Tietgens, H. (1986): Erwachsenenbildung als Suchbewegung. Bad Heilbrunn.
- Tietgens, H. (1992): Reflexionen zur Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn.
- Tippelt, R. & Schmidt, B. (2005): Beim Lernen helfen. Was wissen wir über Lernen im Unterricht? In Pädagogik, 57. Jg. Heft 3, S. 44-48.
- Tong, C., Wolpert, D. & Flanagan, J. (2002): Kinematics and dynamics are not represented independently in motor working memory. The Journal of Neuroscience, 22 (3), S. 1108-1113.
- Tredop, D. (2008): Weiterbildungs-Controlling. München.
- Tscheuschner, M. & Wagner, H. (2008): TMS. Der Weg zum Hochleistungsteam. Offenbach.
- Ulich, D. (1995): Das Gefühl. Einführung in die Emotionspsychologie. Weinheim.
- Unger, H. (2002): Organisationales Lernen durch Teams. Methoden und Umsetzung eines teamorientierten Projektmanagements. München.
- Ungerer-Röhrich, U. (1993): Sozialerziehung im Sportunterricht. Ein Beitrag zum Abbau sozialer Probleme und zur Verbesserung der Interaktion. Leibesübungen – Leibeserziehung, 47, S. 11-14.
- Vanek, M. (1954): Ein Beitrag zum Problem der Angst und des Mutes in der Körpererziehung im Lichte der Lehre. In M. Boisen (Hrsg.): Angst im Sport, S. 19. Hamburg.
- Volkswagen AG (2004): Potenzialdiagnostik – Die MEK-Beobachtungskriterien. Wolfsburg. (Anlage Kap. 11.3).
- Volkswagen AG (2005): Zielvereinbarungssystem für das TOP Management und Management des Volkswagen Konzerns. Wolfsburg. (<http://mbo.wob.vw.vwg>)

- Volkswagen Führungsgrundsätze (1999): Betriebsvereinbarung 1/83, Form PE 377 – 199. Wolfsburg.
- Volkswagen Konzernleitlinien (2004a): Konzernleitlinien. K-ST. Wolfsburg.
- Volkswagen Trainerleitfaden (2004b): Trainerleitfaden MBQ (Anlage Kap. 11.2.1). Wolfsburg.
- Walber, M. (2007): Selbststeuerung im Lernprozess und Erkenntniskonstruktion. Eine empirische Studie in der Weiterbildung. Münster.
- Wandtke, C. (2009): Das innere Team von Schulz von Thun. Norderstedt.
- Watzlawick, P. (1997): Münchhausens Zopf oder : Psychotherapie und Wirklichkeit. Aufsätze und Vorträge über menschliche Probleme in systemisch-konstruktivistischer Sicht. Bern.
- Watzlawick, P., Beavin, H. & Jackson D. D. (1969): Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. Bern.
- Wehling, P. (2007): Kommunikation in Organisationen. Das Gerücht im organisationalen Wandlungsprozess. Wiesbaden.
- Werner, D. (2009): Lernstile und Lerntypen vor dem interkulturellen Hintergrund. Norderstedt.
- Westermann, R. (2000): Wissenschaftstheorie und Experimentalmethodik. Ein Lehrbuch zur Psychologischen Methodenlehre. Göttingen.
- Wicke, E. (1997): Der Beitrag der Bildungstheorie Wilhelm von Humboldts zur Selbstaufklärung der Aufklärung. In E. Wicke, W. Neuser & W. Schmied-Kowarzik (Hrsg.): Menschheit und Individualität. Zur Bildungstheorie und Philosophie Wilhelm von Humboldts, S. 11-31. Kassel.
- Wild, E., Hofer, M. & Pekrun, R. (2006): Psychologie des Lerners. In A. Krapp & B. Weidemann (Hrsg.): Pädagogische Psychologie, S. 203 -267. Weinheim.
- Wild, K.-P. (2006): Lernstrategien und Lernstile. In D. H. Rost (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie, S. 427–432. Weinheim.
- Wilkesmann, U. (2003): Strukturelle und motivationale Voraussetzungen des organisationalen Lernens. In H. Brentel (Hrsg.): Lernendes Unternehmen. S. 133-157. Wiesbaden.
- Willke, H. (1993): Systemtheorie. Stuttgart.
- Winkel, S., Petermann, F. & Petermann, U. (2006): Lernpsychologie. Paderborn.
- Winkler, M. (1996): Beitrag zu Grenzüberschreitungen. In P. Becker, J. Böhm, J. Koch, L. Rose & J. Schirp (Hrsg.): Abenteuer – Ein Weg zur Jugend? Dokumentation der 3. Bundesweiten Fachtagung zur Erlebnispädagogik, S. 17-44. Neubrandenburg.
- Witt, M. (1999): Teamentwicklung im Projektmanagement – Vergleich konventioneller und erlebnisorientierter Programme. Dissertation. Universität Hamburg. Hamburg.
- Witte, D. (2002): Das Erlebnis – zur philosophischen, soziologischen, psychologischen und pädagogischen Dimension des Erlebnisses. Zeitschrift für Erlebnispädagogik, 2002 (3/4), S. 10-21.

- Wolgast, G. (1996): Zeittafel zur Geschichte der Erwachsenenbildung. Neuwied.
- Woolfolk, A. & Schönplflug, U. (2008): Pädagogische Psychologie. München.
- Wottawa, H. (2001): Qualitätsmanagement durch Zielvereinbarung. Evaluation universitärer Lehre zwischen Qualitätsmanagement und Selbstzweck. In C. Spiel (Hrsg.): Evaluation universitärer Lehre, S. 151-164. Münster.
- Wrede, D. (2007): Das Gold in den Köpfen der Mitarbeiter: zur Integration von Ideen- und Wissensmanagement. Hannover.
- Wurow, A. (1994): Angst im Schulsport. Oldenburg.
- Ziegenspeck, J. (1986): Lernen für's Leben – Lernen mit Herz und Hand. Ein Vortrag zum 100. Geburtstag von Kurt Hahn. Lüneburg.
- Ziegenspeck, J. (1993): Erlebnispädagogik. Hintergrundinformationen zu einem praktisch bedeutsamen und theoretisch interessanten Erziehungsfeld. Zeitschrift für Erlebnispädagogik, Jg. 13, Heft 1, S. 5-10.
- Ziegenspeck, J. (1994): Erlebnispädagogik neu erleben. In A. Bedacht, W. Dewald, B. Heckmair, W. Michl, & K. Weis (Hrsg.): Erlebnispädagogik. Mode, Methode oder mehr? S. 15-21. München.
- Zimmermann, K. P. & Balz, E. (1995): Gesundheitserziehung im Schulsport. Schorndorf.
- Zülsdorf, R.-G. (2008): Strukturelle Konflikte im Unternehmen: Strategie für das Erkennen, Lösen, Vorbeugen. Wiesbaden.

## **Kapitel 12 Anlagen 1**

### 12.1 Fragebögen

12.1.1 Fragebogen vor Kursbeginn (Modul 2)

12.1.2 Fragebogen direkt im Anschluss an Modul 3

12.1.3 Fragebogen nach dem Kurs (Modul 4)

### 12.2 MBQ-Unterlagen

12.2.1 Leitfaden

12.2.2 Konzept

12.2.3 TN-Anweisung (Seite 1-3)

12.2.4 Übungen (1-7)

12.2.5 Wegbeschreibungen (Gr. 1 und Gr. 2)

12.2.6 GuV-Rechnung

### 12.3 Die Meisterentwicklungsklausur -MEK-

12.3.1 Stand 18.5.2004

12.3.2 Stand 20.5.2008

### 12.4 Email von Prof. Hüther an den Autor

### 12.5 Prof. Hüther: Persönlichkeitsentwicklung

12.6 Hüther, G. (o.J.): Sich zu bewegen lernen heißt für's Leben lernen. Die erfahrungsabhängige Verankerung sensomotorischer Repräsentanzen und Metakompetenzen während der Hirnentwicklung.

### 12.7 VW Broschüre zur Zielvereinbarung (ZV) TMC 2005

### 12.8 Reflexion/Feedback

### 12.9 autogramm: Meisterlicher Weg zum Meister

## **Kapitel 12 Anlagen 2 (separater Anhang)**

### 12.10 Ausgefüllte Fragebögen

12.10.1 Fragebogen vor Kursbeginn (Modul 2)

12.10.2 Fragebogen direkt im Anschluss an Modul 3

12.10.3 Fragebogen nach dem Kurs (Modul 4)

## 12.1 Fragebögen

### 12.1.1 Fragebogen vor Kursbeginn (Modul 2)

Liebe TeilnehmerInnen,  
bereits im Vorfeld der Veranstaltung „Meister-Basis-Qualifikation“ (Baustein 3), in dem es um ein projektgesteuertes Outdoortraining (action learning) geht, möchten wir Sie bitten, uns einige Fragen zu beantworten.

Die Auswertung dient einzig der Vorbereitung und dem Qualitätsmanagement der Veranstaltung. Die Daten werden nicht personifiziert, es werden auch keine persönlichen Angaben von Ihnen abgefragt. Die VW Coaching sammelt für uns die Bögen anonym ein und wird sie an uns weiterleiten. Damit ist der Datenschutz gewährleistet; die Teilnahme an der Befragung ist freiwillig.

Wir bedanken uns und freuen uns auf Sie und die gemeinsame Veranstaltung.

Ihr Axel Görs, m3team AG

#### Voraussetzungen

- Haben Sie bereits an einem action learning-Seminar teilgenommen?  
 Ja; an welchem .....  Nein
- Haben Sie bereits an Seminaren zur Kompetenzentwicklung (Selbst-, Sozial-, Methodenkompetenz) teilgenommen?  
 Ja; an welchem/n .....  Nein
- Haben Sie sich bereits über Outdooraktivitäten als betriebliche Weiterbildungsmaßnahme informiert?  
 Gar nicht  
 Internet/Intranet  
 Vorgesetzten  
 Beratung durch Trainer der VW CG  
 Bei Kollegen, die das Seminar besuchten  
 ....
- Wie schätzen Sie sich ein; als:  
 Problemlösefähig  
 Entscheidungsfreudig  
 Organisationstalent  
 Wirtschaftlich denkend  
 Kooperationsfähig  
 motivierend/überzeugend  
 konfliktfähig  
 Gesprächsstark  
 selbstsicher
- Wie schätzen Sie ein, dass Sie die sportlichen Herausforderungen des action learnings bewältigen?  
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10  
Schlecht            sehr gut
- Wie geht es Ihnen angesichts der Begegnung mit diesen sportl. Herausforderungen?  
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10  
Schlecht            sehr gut

#### Motivation

- Wie hoch ist Ihre Motivation insgesamt an diesem Baustein 3 teilzunehmen?  
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10



## 12. Anlagen (Inhalt)

---

niedrig           hoch

2. Was ist Ihr persönliches Ziel?

---

---

---

3. Was glauben Sie: wie würde Ihr Vorgesetzte Ihre Motivation, an dieser Veranstaltung teilzunehmen, einschätzen?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10  
niedrig           hoch

### Erwartungen

1. Glauben Sie, dass Sie zusätzliche Kompetenzen durch ein Programm, wie dieses erlernen können?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10  
gar nicht           unbedingt

2. Welche persönlichen Erwartungen haben Sie an dieses Programm?

---

---

---

3. Was meinen Sie, welche Kompetenzen Sie während der Veranstaltung aus der Sicht Anderer erweitern sollten:

Ansprüche des Unternehmens an Sie:

---

Ansprüche des Vorgesetzten:

---

Ansprüche der Mitarbeiter/Kollegen:

---

4. Welche Kompetenzen würden Sie gerne im Seminar weiterentwickeln oder erlernen?

- |  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Teamfähigkeit           | <input type="checkbox"/> Durchsetzungsfähigkeit    |
| <input type="checkbox"/> Konfliktfähigkeit       | <input type="checkbox"/> Verantwortungsbewusstsein |
| <input type="checkbox"/> Integrationsfähigkeit   | <input type="checkbox"/> Selbstkritik              |
| <input type="checkbox"/> Kommunikationsfähigkeit | <input type="checkbox"/> Eigeninitiative           |

## 12. Anlagen (Inhalt)

---

Verhandlungsgeschick

Selbstorganisation

5. Welche Anforderungen stellen Sie an den Trainer/in?

- Er soll genug Raum geben, um verschiedenes Handeln auszuprobieren.
- Er soll mich bei den sportlich handlungsorientierten Übungen unterstützen.
- Er soll ein objektives Feedback geben.
- Er soll genügend Zeit einplanen, damit ich mich und meine Handlungen reflektieren kann.
- Er soll mir dabei helfen, die Erfahrungen in meinen Berufsalltag zu transferieren.







## 12. Anlagen (Inhalt)

---

4. Eingehen auf die Teilnehmer  
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10  
Schlecht            sehr gut

5. Eingehen auf die gesamte Gruppe  
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10  
Schlecht            sehr gut

### Bewertung Rahmenbedingungen/Organisation

1. Waren Sie mit der Organisation bis zum Beginn des Seminars zufrieden?  
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10  
gar nicht            unbedingt

2. Waren Sie mit dem Veranstaltungsort zufrieden?  
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10  
gar nicht            unbedingt

### Gesamtbeurteilung

1. Was hat Ihnen am besten gefallen? (Maßgebliche Faktoren)

---

---

2. Was hat Ihnen weniger gut gefallen? (Maßgebliche Faktoren)

---

---

3. Werden Sie das Seminar weiterempfehlen?  
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10  
gar nicht            unbedingt

4. Was war Ihre größte Befürchtung im Vorfeld und welche davon haben sich erfüllt(E)/ nicht erfüllt(NE)?

	E	NE
<input type="checkbox"/> Die Gruppenarbeiten in einem ungewohnten Umfeld	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Die zu bewältigenden und bevorstehenden Aufgaben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Die physische Anstrengung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> Leistungs- und Konkurrenzdruck	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### 12.1.3 Fragebogen nach dem Kurs (Modul 4)

Liebe TeilnehmerInnen,  
die Veranstaltung „Meister-Basis-Qualifikation“ (Baustein 3), in dem es um ein projektgesteuertes Outdoortraining (action learning) ging, liegt nunmehr 6 Wochen zurück. Letztmalig möchten wir Sie bitten, uns einige Fragen dazu zu beantworten.

Die Auswertung dient einzig der dem Qualitätsmanagement der Veranstaltung. Die Daten werden nicht personifiziert, es werden auch keine persönlichen Angaben von Ihnen abgefragt. Die VW Coaching sammelt für uns die Bögen anonym ein und wird sie an uns weiterleiten. Damit ist der Datenschutz gewährleistet; die Teilnahme an der Befragung ist freiwillig.

Wir bedanken uns nochmals herzlich bei Ihnen für Ihre Unterstützung.

Ihr Axel Görs, m3team AG

#### Persönlicher Nutzen:

- Haben sich Ihre Erwartungen aus heutiger Sicht erfüllt?  
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10  
gar nicht            unbedingt
- War die Veranstaltung sportlich herausfordernd für Sie?  
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10  
gar nicht            unbedingt
- Glauben Sie, dass Sie das Gelernte in der Praxis umsetzen konnten?  
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10  
gar nicht            unbedingt
- Wo konnten Sie die gewonnenen Erfahrungen in Ihrem beruflichen Alltag anwenden?  
 Situationen mit meinen Mitarbeitern/Kollegen  Problemlösung  
 Entscheidungsfindung  Verhandlungen  
 Projektarbeiten  Moderation  
 .....

#### Kompetenzgewinn

- Seit der Erfahrungen im action learning-Seminar bis heute hat sich verändert:  
 **Problemlösefähigkeit**  
Wieder 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 nochmals  
verschlechtert            verbessert  
 **Entscheidungsfreudigkeit**  
Wieder 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 nochmals  
verschlechtert            verbessert  
 **Organisation und Planung**  
Wieder 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 nochmals  
verschlechtert            verbessert  
 **Wirtschaftliches Denken**  
Wieder 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 nochmals  
verschlechtert            verbessert  
 **Kooperationsfähigkeit**

## 12. Anlagen (Inhalt)

---

Wieder 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 nochmals  
verschlechtert            verbessert

**Die Fähigkeit zu motivieren und zu überzeugen**

Wieder 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 nochmals  
verschlechtert            verbessert

**Umgang mit Konflikten**

Wieder 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 nochmals  
verschlechtert            verbessert

**Gesprächsführung**

Wieder 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 nochmals  
verschlechtert            verbessert

**Selbstvertrauen**

Wieder 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 nochmals  
verschlechtert            verbessert

### Systemische Betrachtung

1. Welche Erkenntnis aus der Veranstaltung hat bis heute Auswirkungen?

---

---

2. Wenn Sie zurückdenken, was bewegt Sie aus der Veranstaltung bis heute?

---

---

3. Woran (durch welches veränderte Verhalten) konnten Ihre Kollegen im Anschluss merken, dass Sie an diesem action learning-Seminar teilgenommen haben?

---

---

4. Woran (durch welches veränderte Verhalten) konnten Ihre Vorgesetzten im Anschluss merken, dass Sie an diesem action learning-Seminar teilgenommen haben?

---

---

5. Woran (durch welches veränderte Verhalten) konnten Ihre Ihnen unterstellten Mitarbeiter im Anschluss merken, dass Sie an diesem action learning-Seminar teilgenommen haben?





## 12.2 MBQ-Unterlagen

### 12.2.1 Leitfaden

## Meisterbasisqualifizierung: Baustein 3, Managementkompetenz 3 Tage

### Tag 1

Zeit	Thema	Inhalte	Arbeitsform	Material / Medien
9:00 – 10:00	<b>Rückblick</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Begrüßung; Ziele, Fahrplan, Organisation</li> <li>▪ Reflexion der Inhalte von Baustein 2</li> <li>▪ Evtl. Erwartungsabfrage (FC) (...ich erwarte in den 1,5 Tagen...)</li> </ul>	Gespräch im Plenum (PI)	Metaplan (mit Fahrplan) Flipchart
10:00-10:30	<b>Präsentation Hausaufgabe</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 4-Felder-Schema, 4 KG's präsentieren ihre Ergebnisse der Hausaufgabe</li> </ul>	PI	
10:30-10:45	<b>Kaffeepause</b>			
10:45 – 12:00	<b>Teamentwicklung</b>	<p>Die Teamphasen + Teamführung</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Kurzes Erläutern der Teamphasen und des Graphen</li> <li>▪ 4 Kleingruppen: Erarbeiten der 4 Teamphasen in den Kleingruppen (1 Gruppe=1 Phase) unter dem Aspekt: Was passiert in diesen Phasen im Team und was wünschen wir uns als Unterstützung/Steuerung durch den Teamleiter)?</li> <li>▪ Video zeigen (Raftingtour)</li> <li>▪ Diskussion (Transfer Teamphasen)</li> </ul>	PI Übung, 4 KGs	Metaplanwand mit umgedrehten Karten + Flipchart Video
12:00 – 13:00	<b>Mittagessen</b>			
13:30 – 15:00	<b>Einführung in komplexe Action-Learning Aufgabe</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Fahrplan für die nächsten 1,5 Tage vorstellen</li> <li>▪ Spielregeln / Anweisungen vorstellen</li> <li>▪ Das Arbeitsmaterial verteilen</li> <li>▪ Alle lesen sich in Material ein</li> <li>▪ Ab ca. 14:45h Aufteilung in 2 Kleingruppen (Personen aufgrund der Beobachtungen aus Baustein 2 auf die Gruppen verteilen,</li> </ul>	PI  Einzelarbeit 2 KGs	Metaplan mit Ablauf Arbeitsblätter mit Beschreibungen der Übungen (Outdoor-)Material Blöcke, Stifte, „Budget-

		z.B. 2 „Führer“ in eine Gruppe)	Plan“ vorbereiten
15:00 – 15:15	<b>Kaffeepause</b>		
15:15 – 16:30	<b>1. Arbeitsphase „Einigungsprozess“</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>KG's beraten ihre Strategie/Vorgehensweise incl. Budgetplanung, Risikobewertung und Worst Case-Strategie</li> </ul>	2 KG's Flipchart, Metaplanwand
16:30 -16:45	<b>Infozentrum ist geöffnet</b>		
16:45 -18:00	<b>2. Arbeitsphase</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aufgabe an KGs, abendliche Präsentation vor zu bereiten</li> </ul>	KGs
17:00-17:15	<b>Materialausgabe geöffnet</b>		
18:00-18:45	<b>1. Reflexion des Prozesses</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>wie zu Ergebnis gekommen, welche Rollen haben sich herausgebildet, welche Konflikte gab es, welche Ziele für nächsten Tag,....?</li> </ul>	PI
18:00-18:15	<b>Infozentrum ist geöffnet</b>		
18:45-19:45	<b>Abendessen</b>		
19:45-20:00	<b>Materialausgabe geöffnet</b>		
20:00-20:15 20:15-20:30	<b>Präsentation der Ergebnisse</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>beide KGs stellen nacheinander getrennt ihr Vorgehen für den nächsten Tag und ihre Budgetplanung vor</li> <li>die Trainer kontrollieren, ob das richtige Material dafür beschafft wurde und verhängen bei grober Fehlplanung oder mangelnder Risikobewertung den Risikozuschlag</li> </ul>	PI
20:30-21:00	<b>Reflexion des Tages</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Selbstreflexion in den Gruppen</li> <li>Verarbeitung des Feedbacks der Trainer</li> </ul>	KGs

## Tag 2

Zeit	Thema	Inhalte	Arbeitsform	Material / Medien
8:30 – 9:00	<b>Einführung in die Seil- und Sicherungstechnik (Thema 1) und in die Materialkunde (Thema 2)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Gewährleistung von Sicherheit, Einsatz des Seilspanngeräts (1)</li> <li>▪ Einf. zum Umgang mit Helm, Gurt, Karabinerhaken, Knoten (2)</li> <li>▪ Je die Hälfte pro Gruppe teilen sich auf die beiden Themen auf</li> </ul>	2 Themen- gruppen	Outdoormaterial
9:00 – 12:30	<b>Outdoor</b>	<p>Beginn der Übung</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Je 1 Tandemtrainer + 1 Outdoortrainer begleiten eine KG</li> <li>▪ Die KG's machen die Übungen, die sie sich am Vortag zusammengestellt haben</li> </ul>		
12:30 – 13:30	<b>Mittag / Lunchpaket</b>			
13:30- 17:00	<b>Outdoor</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Je 1 Tandemtrainer + 1 Outdoortrainer begleiten eine KG</li> <li>▪ Die KG's machen die Übungen, die sie sich am Vortag zusammengestellt haben</li> </ul>	2 KGs	Outdoormaterial
17:00-18:30	<b>Rückkehr zum Hotel</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Rückankunft</li> <li>▪ Kurze Reflektionsphase, Verabschiedung der Outdoor-Trainer</li> <li>▪ Zeit, sich frisch zu machen</li> </ul>		
18:30	<b>Abendessen</b>			

### Tag 3

Zeit	Thema	Inhalte	Arbeitsform	Material / Medien
8:30 – 11:00	<b>Reflexion Outdoor</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Reflexion in den Gruppen: Wie ist es Euch ergangen, habt Ihr Eure gesetzten Ziele erreicht, was war erfolgreiches Verhalten im Team, wie gestaltete sich der Prozess, was war anders im Prozess gegenüber dem 1. Tag beim Zusammenstellen der Übungen,...</li> <li>▪ Reflexion im Plenum: Zusammentragen der Ergebnisse, Austausch und Ausblick</li> </ul>	KGs  PI	Flipchart Metaplan
11:00-11:15	<b>Kaffeepause</b>			
11:15-12:30	<b>Transferübungen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Rollenspiele / Übungsgespräche zu ausgewählten Themen; die Übungen sichern den Transfer der Erfahrungen aus den Gruppen- bzw. Outdoorübungen von Tag 1+2 auf die Anwendung in der Praxis</li> <li>▪ Routierendes 2-er Gespräch ("Was nehme ich mit?") /Strukturiertes Interview (10 min)</li> <li>▪ Auffrischen Fragetechniken</li> </ul>	PI  2-er	Arbeitsblätter (mit vorbereitetem Interviewleitfaden)
12:30-13:30	<b>Mittagessen</b>			
13:30-15:00	<b>Themen nach Bedarf</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Z.B. Konfliktmanagement,...</li> </ul>		
15:00-15:15	<b>Kaffeepause</b>			
15:15-15:45	<b>Lerntagebuch</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Reflexion des Tages und Ableiten der persönlichen Ziele und Herausforderungen in Einzelarbeit und/oder im Lerntandem</li> </ul>	Einzelarbeit / Tandem	Lerntagebuch
15:45-16:00	<b>Hausaufgabe</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Trainer stellen Hausaufgabe vor oder diese wird gemeinsam mit TN auf der Basis der Geschehnisse der vergangenen Tage erarbeitet</li> </ul>	PI	Flipchart oder vorbereitete Arbeitsblätter
16:00-16:30	<b>Abschluss</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Feedback, Infos für nächstes Treffen</li> </ul>	PI	Feedbackbögen, Aufkleber für Qualipass, Reisekostenformulare

### 12.2.2 Konzept

## Konzept für VW Managementkompetenz Projektaufgabe (outdoor action learning)

#### Vorbemerkungen:

Die Konzeption ist in drei Phasen unterteilt:

- Planung der Projektaufgabe (Analyse, Planung, Präsentation)
- Durchführung und Reflektion der Projektaufgaben in unbekannter Umgebung
- Reflexion der gesamten Projektaufgabe in Gruppe und Plenum (anschließend persönliche Entwicklungschancen und Notwendigkeiten)

#### Ziele:

Die **Gesamtkonzeption** dient der Planung, dem Bewältigen und Reflektieren definierter (ungewohnter) Projektaufgaben in unbekannter Umgebung (action learning). Dabei kann das Trainer-Team spezifische Verhaltensweisen der Teilnehmer beobachten, und Verhaltensänderungen anstoßen.

In der **ersten Phase** ist das Ziel der Gruppe, den Ablauf des nächsten Tages so zu planen, dass mit möglichst wenig Einsatz von Ressourcen ein maximales Ergebnis erzielt werden kann.

In der **zweiten Phase** (am 2. Tag) ist die erfolgreiche Realisierung der Planung das Ziel. Im Anschluß an die jeweilige Bewältigung der Stationen ist das qualitative Feedback das Ziel. Die Teilnehmer sollen befähigt werden, aus dem Feedback situationsangemessene Verhaltensweisen zu erschließen und an nachfolgenden Stationen zu erproben.

In der **dritten Phase** geht es um den Nutzen für die persönliche Entwicklung aus dem action learning. Chancen und Notwendigkeiten werden herausgearbeitet, im Lerntandem kommuniziert und als Aufgabe für die gesamte Basisentwicklung bzw. für den nächsten Baustein (Methodenkompetenz) definiert. Ein Controlling findet über den Tandempartner statt.

#### Aufgaben:

Das Projektziel ist das Erwirtschaften eines möglichst großen Gewinnes in dem gegebenen Zeitrahmen von 1,5 Tagen.

Die Teilnehmer sollen sich mit Hilfe von Karte, Kartenausschnitten und Kompass im Gelände orientieren.

Während ihres Weges laufen die Teilnehmer Stationen an, wo sie diverse Aufgaben zu erfüllen haben.

Der Ablauf der Zusammenstellung der Aufgaben richtet sich nach dem Gelände und der gruppenspezifisch zu entwickelnden Seminardramaturgie.

- Übung „Balancier-Station“
- Übung „Elektrischer Zaun“
- Übung „Nordpol“
- Übung „Mission Impossible“
- Übung „Blindflug“
- Übung „Spinnennetz“
- Übung „Säurefluss“ (optional bei sehr schlechtem Wetter)

#### Vorgehensweise:

Es werden zwei Gruppen gebildet, die bis zum Nachmittag des 2. Tages in dieser Zusammensetzung unverändert bleiben.

Nach dem review des 2. Bausteins (1/2 Tag) bekommen die Teilnehmer erste Informationen über ihr Projekt und die Stationen. Sie sollen nun in Einzelarbeit überlegen, welche

## 12. Anlagen

---

Materialien oder Dienstleistungen ihre Gruppe dazukaufen sollte. Anschließend einigt sich die Gruppe darauf, welche Materialien und Dienstleistungen sie tatsächlich kaufen will. Ausgestattet mit den zugekauften Informationen bereitet anschließend die Gruppe eine Präsentation vor, wie sie das Projekt am nächsten Tag bewältigen will. Die Präsentation findet am Abend statt.

Am 2. Tag beginnt in der Früh der Abmarsch mit dem Ziel, die Stationen anzulaufen und die dortigen Aufgaben zu erfüllen. Fehlende Materialien und Dienstleistungen können gegen erhöhte Gebühren nachgeordert werden.

Die Teilnehmer werden nach jeder Aufgabe an den Stationen (s.o.) ihr Verhalten in Reflexionsphasen gegenseitig zurück melden (qualitativ und quantitativ hat die Reflektion einen höheren Stellenwert gegenüber der Aktion), um Verhaltensmuster des Einzelnen in und gegenüber der Gruppe aufzuzeigen.

Das Trainerteam unterstützt, verstärkt oder schwächt situationsbezogen das Feedback ab. Dieses ist gerichtet auf folgende Fragestellungen:

Wie habe ich mich und die anderen bei der Wahrnehmung von Führung erlebt?

Was hat die Gruppe und/oder mich unterstützt und motiviert, welches Verhalten eher demotiviert?

Wie habe ich mich/haben andere sich in Ziel- und Entscheidungsprozessen verhalten?

Welche Strategien hat die Gruppe/habe ich bei der Lösung der Aufgabe angewandt?

Welche Erfahrungen kann ich nutzen für die weiteren Verlauf des Seminars und welchen Nutzen hat diese Erfahrung für meinen Führungsalltag?

Welche persönlichen Ziele setze ich mir für die weiteren Übungen (Rollenflexibilität)?

**OPTIONAL:** Nach dem Mittagessen am 2. Tag werden zwei Teilnehmer der Gruppe durch zwei andere ersetzt (Tausch). Die neuen Teilnehmer werden von den Trainern instruiert. Sie sollen sich passiv (ohne zu opponieren) gegenüber der neuen Gruppe verhalten.

Nun richten sich Wahrnehmung und Analyse auf das Verhalten der eigenen Person und der Gruppe gegenüber der Neukonstellation:

Wie sind wir in der Gruppe/bin ich selbst mit der Neukonstellation/den neuen Teammitgliedern umgegangen?

Was hat sich verändert, was ist stabil geblieben?

Wie habe ich/ haben andere die Veränderung bewertet?

Was hat uns/mich dabei motiviert/demotiviert?

In welcher Weise hat sich die Neukonstellation auf den Teamentwicklungsprozess ausgewirkt?

Der 3. Tag gilt der Reflexion in der Gruppe über das Gesamtprojekt und anschließend der Verstärkung/Abschwächung der Rückmeldung durch die Trainer. Vor dem Mittag findet ein Austausch in der Großgruppe statt.

Am Nachmittag Austausch im Lerntandem, Lerntagebuch, Hausaufgabe, Ausblick auf Baustein 4.

### 1. Phase

**13h30**      **Vorinformationen an die Gruppe über die Aufgabe, die Rahmenbedingungen etc.**

**anschl. Einzelarbeit mit den Teilnehmer-Anweisungen und Einteilung der Gruppen (ab 14h45)**

**15h00**      **Kaffeepause**

**15h15**      **Beginn des Einigungsprozesses in der Gruppe**

**16h30**      **Informationszentrum ist 15 Minuten geöffnet**

**16h45-18h00** **Vorbereitung der Präsentation (läuft parallel zu den Öffnungszeiten)**

**17h00**      **Materialausgabe ist 15 Minuten geöffnet**

**18h00-18h45 1. Reflexion des Prozesses (läuft parallel/anschließend zur  
Öffnungszeit)**

**18h00 Informationszentrum ist 15 Minuten geöffnet  
(Nachzuschlag 30%)**

**18h45-19h45 Abendessen**

**19h45 Materialausgabe ist 15 Minuten geöffnet (Nachzuschlag 30%)**

**20h00 Präsentationen (15 Min. je Gruppe) vor den Trainern:  
Vorgehensweise, Budgetplan, Risikostrategie (worst case),  
Begründung für die Vorgehensweise anschl. Feedback durch die  
Trainer**

**20h30-21h00 Reflexion des Tages**

**2. Phase**

**08h30 Pflichtprogramm: Seil- und Sicherungstechnik**

**09h00 Start zu den Übungsstationen im Outdoor-Parcour**

**Übung „Balancier-Station“**

**Beschreibung:**

Das Team soll einen Parcour bewältigen, der aus niedrig gespannten Seilen zwischen Bäumen besteht.

**Dauer**

45 Minuten

**Sicherheitshinweis**

- Die Seile sollten nicht höher als hüfthoch (gemessen an den Teilnehmern) sein
- Es darf niemand vom Seil springen
- Wer auf dem Seil ist, darf anderen auf dem Seil helfen
- Es soll niemand mit den Schuhen auf Karabinerhaken treten
- Als Hilfen dürfen oberhalb des Seils gespannte Haltegriffe benutzt werden. Diese nicht um das Handgelenk wickeln
- Der Trainer gibt eine ausführliche Sicherheitsanweisung, der unbedingt Folge zu leisten ist.

**Mögliche Regeln zur Durchführung**

- Steigt eine Person vom Seil ab, muss sie wieder von vorn beginnen.
- Ein „Blinder“ wird mitgenommen

**Reflexion/Transfer (situativ ergänzend zu o.g. Fragestellungen)**

- Wurde das Problem vollständig erfasst?
- Was wurde ggf. unternommen, um Unklarheiten zu beseitigen?
- Was hat wen gehindert, seine eigene Meinung zu äußern?
- Haben alle Tn ihre Pläne und Bedenken äußern können?
- Wie sah der Handlungsplan aus?
- Wurde der Plan umgesetzt?
- Wurde jemand missachtet?
- Hat ein Einzelner ohne Absprachen gehandelt?



### Übung „Spinnennetz“

#### **Beschreibung:**

Das Team soll ein Spinnennetz mit Hilfe von Seil und Kordel (nur zulässig laut Bauanleitung) konstruieren, so dass sogenannte Fenster entstehen, durch die das Team selber von einer Seite zur anderen und wieder zurück (durch andere Fenster) gelangt.

#### **Dauer**

30 Minuten für die Konstruktion und 30 Minuten für die Durchführung

#### **Sicherheitshinweis**

- Durchreichen durch das Netz nur bei zwei Sicherheitsleuten auf jeder Seite
- Niemanden als Aufstiegshilfe benutzen
- Nicht durch die Öffnungen springen, rollen
- Auf Unebenheiten am Boden besonders achten

#### **Mögliche Regeln zur Durchführung**

- Berührt eine Person Seile oder Kordel, muss sie wieder zurück
- Berührt eine zweite Person die Spannseile, muss diese und eine weitere Person wieder zurück
- Wird ein drittes mal berührt, beginnen alle von vorn
- Die erfolgreich bewältigten Fenster werden geschlossen
- Eigenkonstruktionen (Pfuscher am Bau) werden mit Abzügen belegt

#### **Reflexion/Transfer (situativ ergänzend zu o.g. Fragestellungen)**

- Wie lief der Prozess?
- Wer brachte welche Ideen zur Lösung ein?
- Gab es alternative Handlungsvorhaben?
- Wie wurde mit Konflikten/unterschiedl. Meinungen umgegangen?
- Wer konnte sich aus welchen Gründen mit welchen Vorschlägen durchsetzen?
- Wurde auf persönliche Handicaps Rücksicht genommen?
- Wurde sich gegenseitig geholfen?
- Waren alle bis zum Schluss konzentriert?

### Übung „Niedriger elektrischer Zaun“

#### **Beschreibung**

Das Team soll über den „elektrischen Zaun“ gelangen, ohne diesen zu berühren und ohne den Kontakt zwischen den Teamern dabei zu lösen.

#### **Dauer**

30 Minuten

#### **Sicherheitshinweis**

- Der Zaun sollte nicht höher als hüfthoch (gemessen an den Teilnehmern) sein
- Es darf niemand über den Zaun springen
- Die Auflage, sich an die Hände zu fassen, soll in prekären Momenten aufgehoben werden.
- Es soll niemand mit den Schuhen auf den Rücken einer anderen Person „treten“

## 12. Anlagen

---

- Wird ein Knie als Aufstiegs- oder Abstiegshilfe angeboten, ist es durch eine zweite Person abzustützen. Diese Regel erst einführen, wenn die TN auf den entsprechenden Lösungsansatz kommen.

### **Mögliche Regeln zur Durchführung**

- Es darf niemand den Zaun berühren.
- Wird der Zaun von einer Person berührt, müssen alle wieder auf die Ausgangsseite zurückgehen.
- Während der Übung halten sich alle Teilnehmenden an den Händen (oder halten anderen direkten Kontakt), so dass die Gruppe eine „Schlange“ bildet.
- Wird der Kontakt gelöst, müssen alle wieder auf die Ausgangsseite zurückgehen.
- Der Schwierigkeitsgrad der Übung kann verringert werden, in dem ein- oder zweimal während der Übung „der Strom abgeschaltet“ wird, d.h. eine oder zwei Berührung/en des elektrischen Zaunes „frei“ ist/sind (je nach Fähigkeiten der Gruppe).
- Mit der Gruppe vorab aushandeln, wie viele Berührungen (realistisch) „frei“ sind.

### **Reflexion/Transfer (situativ ergänzend zu o.g. Fragestellungen)**

- Welche planerischen und organisatorischen Fähigkeiten haben dem Team geholfen?
  - Welche Ziele wurden angestrebt und wer übernahm Initiative?
  - Wurden alle TN ihrer Stärken entsprechend eingesetzt?
  - Stand jemand abseits und wie konnten sich alle einigen?
  - Wurde ein einmal eingeschlagener Weg überdacht und revidiert?
  - Welchen Nutzen zieht der Einzelne aus der Übung?

**12h00            Stationen werden geschlossen**

**12h30            Mittagessen**

**13h00            Start in den Outdoor-Parcour**

## **Übung „Nordpol“**

### **Beschreibung**

Ein durch 2 Linien markiertes etwa 15m langes Feld muss vom Team durchquert werden. Regeln werden per „Regelwerk“ ausgegeben.

### **Dauer**

30 Minuten, ab Übergabe des „Regelwerkes“

### **Sicherheitshinweise**

- Es darf niemand zu keinem Zeitpunkt springen.

### **Hinweise für die Durchführung**

- Das Team startet vom Südpol zum Nordpol durch die markierte Zone.
- Lediglich über „schwimmende“ Teppichflieseninseln darf das Meer begangen werden.
- Kein Teilnehmer darf das Wasser (den Waldboden) berühren.
- Zum Schluss müssen alle Teilnehmer und alle Teppichfliesen in der Zielzone sein.
- Jede Fliese, die nicht im Ziel ist, bedeutet einen Punktabzug.

### **Mögliche Regeln zur Durchführung**

- Teilnehmer dürfen sich auf den ausgelegten Fliesen in alle Richtungen bewegen.
- Die Inseln müssen im Meer permanent berührt werden, da sie sonst abtreiben (d.h. der Trainer entfernt sie und legt sie in die Startzone, wenn ein Teilnehmer auch nur für den Moment einer Sekunde die Fliese nicht berührt hat).
- Falls eine Person den Boden berührt muss diese wieder zurück zum Südpol (als

## 12. Anlagen

---

- Berührung werden auch Kontakte mit Kleidung, Schuhen und anderen am Körper befindlichen Sachen gezählt).
- Die Fliesen sind entsprechend ihrer Farbe für bestimmte Bewegungsrichtungen codiert. Die Bewegungsrichtung Norden ist definiert als die gerade Linie zwischen Südpol und Nordpol. Alle anderen Bewegungsrichtungen beziehen sich auf diese Linien.
  - Die Farbcodierungen sind wie folgt:
    - Norden: gelb
    - Nord-Süd: rot (man darf sie in Nord- oder Südrichtung einsetzen)
    - Westen: blau
    - West-Ost: grün (man darf sie in West- und Ostrichtung einsetzen)
  - Die Fliesen dürfen nur in den für sie festgelegten Bewegungsrichtungen eingesetzt werden. Berührt eine Fliese den Boden in einer nicht ihrer Bewegungsrichtung entsprechenden Weise, wird diese Fliese aus der Aktivität entfernt und kann nicht wiedererlangt werden.

### **Reflexion/Transfer (situativ ergänzend zu o.g. Fragestellungen)**

- Wer übernahm Initiative?
- Wer hat welchen Vorschlag des Vorgehens gemacht?
- Nach welchen Kriterien hat das Team dann entschieden?
- Wie ist das Team mit Einzelmeinungen umgegangen?
- Wurden alle Lösungsvorschläge gehört und berücksichtigt?
- Haben sich alle durch gegenseitige Unterstützung Mut gemacht?

## **Übung „Blindflug“**

### **Beschreibung**

Das Gesamtteam wird in drei Kleingruppen aufgeteilt, welche von drei verschiedenen Ausgangspositionen starten. Das erste Ziel für die Kleingruppen ist mit rot/weißem Absperrband markiert. Von dort soll die Gesamtgruppe weiter zum gemeinsamen Endziel, welches mit gelb/schwarzem Absperrband markiert ist. Dort ist die Aufgabe gelöst.

### **Dauer**

45 Minuten, ab Übergabe der Aufgabenanleitung. Diese Zeit beinhaltet Planungs- und Erkundungsphase sowie die Durchführungsphase.

### **Sicherheitshinweise**

- Trainer und Team gewährleisten die Sicherheit

### **Hinweise für die Durchführung**

- Die Natur / das Gelände darf nicht beschädigt oder verändert werden.
- Weitere Hilfsmittel dürfen nicht benutzt werden.

### **Regeln zur Durchführung**

- Alle Teams starten **gleichzeitig** von Ihren Ausgangspositionen.
- Während der Durchführungsphase sind **allen** Teilnehmern die Augen verbunden

### **Reflexion/Transfer (situativ ergänzend zu o.g. Fragestellungen)**

- Wie wurde die Planungsphase gestaltet?
- War die Experimentierphase ausreichend?
- Wie wurde mit den Ressourcen umgegangen?
- Wer verteilte Aufgaben?
- Was hätte besser laufen können?

### Übung „Mission Impossible“

#### Beschreibung

Im Inneren des Säurefeldes befindet sich ein Behälter mit einer hochgiftigen ätzenden und explosiven Substanz, die geborgen und in der Neutralisationszone umgefüllt werden muss, um sie zu sichern.

#### Dauer

30 Minuten für Bergung und Endlagerung

#### Sicherheitshinweise

- Jedes Team erhält eine Sicherungsperson (Trainer).
- Die Sicherungsperson greift nur in „Notfällen“ ein, z.B. bei Gefahr vor Absturz oder ähnlichen Gefahrenquellen.
- Die Sicherungsperson spricht nicht mit den Teilnehmenden.

#### Hinweise für die Durchführung

- Die zur Bergung zulässigen Geräte sind (pro Gruppe): 1 Seil, 2 Lastgurte, 4 Bandschlingen, 5 Karabiner, 1 Klettergurt, 1 Helm, 1 Grigri.
- Das Säurefeld darf nicht betreten oder mit Körperteilen und Material berührt werden.
- Jeder, der sich im Luftraum über dem Säurefeld befindet, muss eine Augenbinde tragen.
- Jeder, der den Behälter berührt muss eine Augenbinde tragen.

#### Mögliche Regeln für die Durchführung

- Nur ein Versuch ist möglich.
- In der Neutralisationszone muss die Flüssigkeit in einen Sicherheitsbehälter umgefüllt werden, verschüttete Flüssigkeit für zu Abzügen.
- Wenn der Behälter im Säurefeld berührt wird haben Sie nur noch 4 Minuten Zeit zur Endlagerung in der Neutralisationszone.

#### Reflexion/Transfer (situativ ergänzend zu o.g. Fragestellungen)

- Wurde eine Leitungsperson bestimmt oder bestimmte sie sich selbst?
- Was konnten die Einzelnen zur Lösung beitragen?
- Wurde das Wissen zusammengetragen?
- Wie ist das Gefühl, sich „blind auf andere zu verlassen“?
- War dieses „Sich-Einlassen“ für die Einzelnen möglich?
- Wie wurde damit umgegangen, wenn jemand nicht mitmachen wollte?

### Übung „Säurefluss“ (optional bei sehr schlechtem Wetter)

#### Beschreibung

Das Team erhält die Aufgabe, mit drei Holzplatten über mehrere „Steine“ von einem festgelegten Anfangspunkt zu einem festgelegten Endpunkt als gesamte Gruppe zu gelangen, ohne dabei den Boden zu berühren.

#### Dauer

30 Minuten

#### Sicherheitshinweise

- Es darf niemand zu keinem Zeitpunkt springen.

### **Mögliche Regeln für die Durchführung**

- Alle TN stehen im Ausgangspunkt und hören die Erklärung der Übung.
- Die Steine dürfen nicht verrückt werden.
- Alle TN (Ressourcen) und Holzplatten (Produkte) müssen den Endpunkt erreichen.
- Es darf niemand springen.
- Berührt ein TN oder eine Holzplatte den Boden, müssen die beteiligten Personen und die entsprechende Holzplatte wieder zurück zum Ausgangspunkt.

### **Reflexion/Transfer (situativ ergänzend zu o.g. Fragestellungen)**

- Wer hat im Team durch welches Verhalten geführt?
- Welchen Vorschlägen wurde mehr, welchen Vorschlägen wurde weniger Vertrauen geschenkt?
- Wie wurde mit unterschiedlichen Lösungsvorschlägen umgegangen?
- Wer hat eine schnelle, wer eine wohldurchdachte Lösung favorisiert?
- Warum war das Team erfolgreich/wenig erfolgreich?

**16h30 Outdoor-Stationen werden geschlossen**  
**17h00 Rückankunft/Bekanntgabe des Ergebnisses/kurze Reflexion/Verabschiedung der Outdoor-Trainer**

### **3. Phase**

Reflexion „Projektaufgabe“ (action learning) in der Gruppe bzw. im Plenum  
Transferübungen  
Lerntagebuch/Tandem/Hausaufgabe

### 12.2.3 TN-Anweisung (Seite 1-3)

#### Das Projekt (Anweisung für die Teilnehmer)

Seite 1

Ihr Ziel ist das Erwirtschaften eines möglichst großen Gewinnes bis morgen Nachmittag. Sie sind dabei in Konkurrenz zu einem anderen Team.

In einem Gebiet sind 6 Stationen versteckt. Die Aufgabe Ihres Teams ist es, möglichst viele dieser Stationen zu erreichen (drei sind vormittags und drei sind am Nachmittag an zu steuern) und die an den Stationen vorgesehenen Aufgaben zu bewältigen. Vor dem Start zu jeder Station bekommen Sie auf Ihrer Karte die Lage zur nächsten Station markiert. Diese Markierung beinhaltet keine Routenführung.

Für das Erreichen der Stationen erhält das Team € 200 Prämie, für das erfolgreiche Absolvieren der Aufgabe an der Station nochmals € 300 Prämie. Jedes Team darf jede Station nur einmal durchlaufen. Alle Prämien werden von den Trainern registriert.

Das Erreichen einer Station muss dem begleitenden Trainerteam innerhalb von 1 Minute nachdem der erste Teamer angekommen ist, mitgeteilt werden; bei Versäumnis reduziert sich die Prämie um € 100.

Sie starten um 09h00 am Ausgangspunkt. Die drei Vormittags-Stationen schließen um 12h00, danach keine Annahme mehr. Die Nachmittagsstationen beginnen um 13h30; sie schließen um 16h30, danach keine Annahme mehr. Kalkulieren Sie für jede Station eine definitive Reflexionsphase von 15 Min. ein. Die Trainerteams achten auf genaue Einhaltung dieser Vorgabe. Das Team ist während aller Aufgaben immer gemeinsam unterwegs.

Die Stationen 4, 5 und 6 sind unter Umständen in Zusammenarbeit mit zwei neuen Teamern zu bewältigen; dazu geben Sie selbst zwei eigene Teamer ab. Von wem Sie sich trennen, entscheiden Sie selbst. Tun Sie das nicht, wird das Trainerteam für Sie entscheiden. Dies führt zu Arbeitsgerichtskosten von € 600. Während des übrigen Tagesverlaufes muss sich Ihr Team getrennt vom anderen Team fortbewegen und auch getrennt arbeiten.

Um das Material und die Informationen/Dienstleistungen, die zur Lösung der Aufgabe notwendig sind, einkaufen zu können, haben Sie einen Kreditrahmen von € 700. Der Zinssatz beträgt 10 % für den vereinbarten Zeitrahmen (bis zum Ende des 2. Tages). Ein zusätzlicher Kreditrahmen von weiteren € 700 ist zum Zinssatz von 50% möglich. Dieser Zinssatz gilt ab jedem begonnenen € im Hunderter Schritt (für den € 1. - € 100 zahlen Sie also € 50 usw.). Dies gilt auch für Zusatzleistungen, sofern sie im Rahmen des Gesamtkaufes über die € 700 des ersten Kreditrahmens kommen.

Das Material ist an zwei Ausgabezeiten zu erwerben. In der zweiten Ausgabezeit wird ein Nachzuschlag von 30% erhoben. Für Informationen/Dienstleistungen gilt das Gleiche.

Außer den gekauften Materialien und Informationen/Dienstleistungen darf keinerlei „Fremdmaterial“ verwendet werden (mit Ausnahme Ihres eigenen Rucksacks). Sollten wir dennoch Fremdmaterialien bei Ihnen entdecken, die es nicht auf der Preisliste (siehe Seite 3) gibt, wird dieses Material konfisziert. Entdecktes Fremdmaterial, welches auch vergleichbar auf der Preisliste angeboten wird, wird so berechnet, als sei es gekauft und mit den Aufschlägen belegt, die zum Zeitpunkt der Entdeckung analog eines Kaufes angefallen wären. Die Karten dürfen weder kopiert noch nachgezeichnet werden. Papier und Stifte sind nicht zulässig. Jede Gruppe wird durchgängig von einem Trainerteam begleitet, das auf Wunsch zusätzliche Dienstleistung gegen besonderen Zuschlag verkauft.

Morgen gibt es gratis eine Pflichteinweisung in die Seil- und Sicherheitstechnik.

Heute um 20h00 hat Ihr Team einen Projektplan zur optimalen Zielerreichung der Projektaufgabe vor einem Gremium von Geldgebern (Analysten) zu präsentieren (Zeitrahmen 15 Min.). Sie sollen Ihre Planung, Strategie und Budgetplanung bestmöglich darstellen, erläutern und ihre Entscheidungen begründen. Bei grober Verletzung von Risikofaktoren droht Ihrem Team ein Risikoaufschlag von 25% auf den Kredit.

### Das Projekt (Anweisung für die Teilnehmer)

Seite 2

#### Aufgaben an den Stationen

(Änderungen sind möglich und werden vor Ort von den Trainern kommuniziert)

##### Balancier-Station:

Zwischen Bäumen ist ein Seil in ca. 50 cm Höhe gespannt. Das Team steigt einer nach dem anderen auf das Seil an einer Stelle auf und muss auf dem Seil eine Strecke zurücklegen. Es darf nicht abgestiegen werden (sonst muss derjenige von vorn beginnen) und es darf denjenigen auf dem Seil nur von anderen geholfen werden, die ebenfalls auf dem Seil stehen. Das Balancieren auf dem Seil kann durch ein Hilfsseil vereinfacht werden. Der Trainer entscheidet.

##### Raubzug:

Ihre Aufgabe besteht darin möglichst viele Juwelen(Naturmaterialien) aus einem Behälter zu bergen, der an exponierter Stelle in einem Baum hängt. Sie müssen vor Ort eine Strickleiter bauen, da sie den Baum nicht mit Körperteilen berühren dürfen. Die erbeuteten Gegenstände müssen in einer vorgegebenen Zeit von Ihnen an einer „sicheren“ Stelle deponiert werden. Dazu müssen Sie aus Naturmaterialien einen Korb basteln. Dieser Korb muss die „Juwelen“ aufnehmen und vor Ablauf der Zeit in einer sicheren Höhe von 4 Metern in einem Baum Ihrer Wahl aufgehängt werden.

Handschuhe, das Seil für die Strickleiter und die notwendige Sicherheitsausrüstung wird ebenfalls gestellt.

##### Keyboard:

Ihr Ziel ist es, einen Slogan aus Einzelbuchstaben zusammen zu fügen, die in einem Kreis (Keyboard) durcheinander gewirbelt liegen. Die Buchstaben können verdeckt liegen, immer nur ein Teilnehmer darf in den Kreis.

Sie starten hinter der Startlinie, laufen zum „Keyboard“ und müssen so schnell wie möglich den vorgegebenen Slogan eintippen und sich alle wieder hinter die Startlinie begeben.

##### Nordpol:

Das Team erhält die Aufgabe, mit einer begrenzten Anzahl von Teppichfliesen ein abgestecktes Terrain so zu überwinden, dass niemand dabei den Boden berührt. Es muss immer auf den Fliesen vorwärts gegangen werden. Die Fliesen müssen ständig berührt werden.

##### Blindflug:

Das Team wird sehend an einen Ausgangspunkt geführt. Hier können sie sich orientieren und planen. Die Teilnehmer verbinden sich gegenseitig die Augen, dürfen aber sprechen. Dann müssen sie blind in 2-3 Kleingruppen mehrere markierte Ziele erreichen.

##### Mission Impossible:

Im Inneren eines Säurefeldes befindet sich ein Behälter mit einer hochgiftigen Substanz, die geborgen werden muss. Das Säurefeld darf nicht betreten werden und Sie müssen zur Bergung folgende Geräte mitnehmen: 1 Seil, 2 Lastgurte, 4 Bandschlingen, 5 Karabiner, 1 Klettergurt, 1 Helm, 1 Grigri (Seilspanngerät). Verschütten von Flüssigkeit führt zu Abzügen; es gibt nur einen Versuch.

##### Säurefluss (alternative Station bei Programmänderung):

Das Team erhält die Aufgabe, mit drei Holzlatten über mehrere „Steine“ von einem festgelegten Anfangspunkt zu einem festgelegten Endpunkt als gesamte Gruppe zu gelangen, ohne dabei den Boden zu berühren. Bodenberührung bedeutet Beginn aller von vorn.

### Das Projekt (Anweisung für die Teilnehmer)

Seite 3

#### Preisliste

##### Materialien:

1.	Funkgerät	€ 100
2.	Ersatzbatterien pro Stück	€ 10
3.	Kompass + Karte (Pflicht)	€ 50
4.	Zelt/Plane	€ 50
5.	Seil	€ 30
6.	Rucksack	€ 50
7.	Helm	€ 30
8.	Karabiner	€ 10
9.	Bandschlinge	€ 10
10.	Klettergurt	€ 70
11.	Taschenlampe	€ 50
12.	Ersatzbatterien pro Stück	€ 10
13.	Trinkwasser (5 Liter)	€ 100
14.	Lastgurte	€ 20
15.	Grigri (Seilspanngerät)	€ 50
16.	Messer	€ 20

Bei der Durchführung des Projektes darf nur das gekaufte Material verwendet werden. Notwendiges Material, um die Übungen zu bewältigen, wird vor Ort nicht gestellt.

##### Informationen/Dienstleistungen:

1.	Über Technik	€ 50
2.	Einweisung in Karte und Kompass	€ 100
3.	Einweisung Seil- u. Sicherungstechnik	€ 100
4.	Bauanleitung Station Spinnennetz	€ 50
5.	Karteneinsicht Gesamtkarte	€ 50/Min.
6.	Info über Lage + Weg zur nächsten Station	€ 50
7.	Info über letzte Station	€ 20
8.	Aktive Hilfe bei der Bewältigung einer Station	€ 70
9.	Nachkontrolle wegen sicherheitsrelevanter Mängel	€ 80
10.	Führung bis zur nächsten Station	€ 100

Erworbene Materialien und Informationen können nicht zurückgegeben oder mit einem anderen Team getauscht werden. Fehlende Materialien und Informationen können gegen erhöhte Gebühren (50%) vor Ort nachgeordert werden.

Bitte treffen Sie bis 14h45 Ihre persönliche Strategie, wie das Team vorgehen sollte, welche Materialien und Informationen es erwerben sollte etc. Danach haben Sie Zeit, sich in Ihrer Gruppe über das gemeinsame Vorgehen zu einigen.

Das Informationszentrum ist erstmals um 16h30, die erste Materialausgabe ist um 17h00 geöffnet. Zweite Öffnungszeiten: 18h00 (Informationszentrum), 19h45 Materialausgabe.

Alle Öffnungszeiten sind auf 15 Minuten beschränkt.

Bereiten Sie nach dem Einigungsprozess auch die Präsentation für den Abend vor.



### 12.2.4 Übungen (1-7)

#### Balancier-Station

Ihr Team soll einen Parcours bewältigen, der aus niedrig gespannten Seilen zwischen Bäumen besteht. Als Hilfen dürfen oberhalb des Seils gespannte Halteseile benutzt werden. Diese nicht um das Handgelenk wickeln.

Sie organisieren selbst die Sicherung der sich auf dem Seil befindlichen Teilnehmer.

Dabei dürfen Sie neben dem Seil herlaufen, jedoch die Teilnehmer nur im Notfall berühren. Wird ein Teilnehmer auf dem Seil berührt, beginnt er wieder von vorn.

Die Trainer unterstützen ggf. bei der Sicherung und können auch als Aufstiegshilfe auf das Seil unterstützen. Wer auf dem Seil ist, darf anderen auf dem Seil helfen.

Steigt eine Person vom Seil ab, muss sie wieder von vorn beginnen.

Es darf niemand vom Seil springen und die Karabinerhaken dürfen nicht mit den Schuhen berührt werden.

Der Trainer gibt eine ausführliche Sicherungsanweisung, der unbedingt Folge zu leisten ist.

Zeitbudget:  
45 Minuten

#### Blindflug

Das Gesamtteam wird in 2-3 Kleingruppen aufgeteilt, welche von verschiedenen Ausgangspositionen starten. Das erste Ziel für die Kleingruppen ist mit rot/weißem Absperrband markiert. Von dort soll die Gesamtgruppe weiter zum gemeinsamen Endziel, welches mit gelb/schwarzem Absperrband markiert ist. Dort ist die Aufgabe gelöst.

Die Gesamtprojektzeit ist aufgeteilt in Planungs- und Erkundungsphase, sowie in die Durchführungsphase.

Planungs- und Erkundungsphase:

Die Natur / das Gelände darf nicht beschädigt oder verändert werden.  
Weitere Hilfsmittel dürfen nicht benutzt werden.

Durchführungsphase:

Die Natur / das Gelände darf nicht beschädigt oder verändert werden.  
Weitere Hilfsmittel dürfen nicht benutzt werden.

Alle Teams starten gleichzeitig von Ihren Ausgangspositionen.

Während der Durchführungsphase sind allen Teilnehmern die Augen verbunden.  
Für Ihre Sicherheit sorgen außer Sie selbst: Ihr Team und Ihre Trainer.

## 12. Anlagen

---

Zeitbudget:

45 min. Diese Zeit beinhaltet Planungs- und Erkundungsphase sowie die Durchführungsphase. Die Zeit läuft bereits seit dem Erhalt dieser Übungsanleitung.

### Niedriger elektrischer Zaun

Das Team soll über den hüfthohen „elektrischen Zaun“ gelangen, ohne diesen zu berühren und ohne den Kontakt zwischen den Teilnehmenden dabei zu lösen. Während der Übung halten sich alle an den Händen (oder halten anderen direkten Kontakt), so dass die Gruppe eine „Schlange“ bildet. Im Notfall loslassen!

Es darf niemand über den Zaun springen oder den Zaun berühren.  
Es darf niemand mit den Schuhen auf den Rücken einer anderen Person „treten“.

Wird der Zaun von einer Person berührt, müssen alle wieder auf die Ausgangsseite zurückgehen.

Wird der Kontakt gelöst, müssen alle wieder auf die Ausgangsseite zurückgehen.

Zeitbudget:

30 Minuten

### Mission Impossible

Im Inneren eines Säurefeldes befindet sich ein Behälter mit einer hochgiftigen ätzenden und explosiven Substanz, die geborgen und in der Neutralisationszone umgefüllt werden muss, um sie zu sichern.

Ihre Aufgabe:

Bergen Sie die hochgiftige Substanz unter Berücksichtigung sämtlicher Sicherheitsauflagen.

Das Säurefeld darf nicht betreten oder mit Körperteilen und Material berührt werden. Jeder, der sich im Luftraum über dem Säurefeld befindet, muss eine Augenbinde tragen.

Jeder, der den Behälter berührt, muss eine Augenbinde tragen.

In der Neutralisationszone muss die Flüssigkeit in einen Sicherheitsbehälter umgefüllt werden.

Wenn der Behälter im Säurefeld berührt wird, haben Sie nur noch 4 Minuten Zeit zur Endlagerung in der Neutralisationszone.

Die zur Bergung zulässigen Geräte sind (pro Gruppe):

1 Seil, 2 Lastgurte, 4 Bandschlingen, 5 Karabiner, 1 Klettergurt, 1 Helm, 1 Grigri.

Nur ein Versuch ist möglich. €-Abzug bei verschütteter Flüssigkeit.

## 12. Anlagen

---

Zeitbudget:

30 Min Zeit für Bergung und Endlagerung.

### Nordpol

Ein durch 2 Linien markiertes etwa 15m langes Feld muss vom Team durchquert werden.

Das Team startet vom Südpol zum Nordpol durch die markierte Zone.

Kein Teilnehmer darf das Wasser (den Waldboden) berühren.

Falls eine Person den Boden berührt muss diese wieder zurück zum Südpol.

Als Berührung werden auch Kontakte mit Kleidung, Schuhen und anderen am Körper befindlichen Sachen gezählt.

Lediglich über „schwimmende“ Teppichflieseninseln darf das Meer begangen werden.

Teilnehmer dürfen sich auf den ausgelegten Fliesen in alle Richtungen bewegen.

Die Inseln müssen im Meer permanent berührt werden, da sie sonst abtreiben (d.h. der Trainer entfernt sie und legt sie in die Startzone, wenn ein Teilnehmer sie auch nur für den Moment einer Sekunde nicht berührt hat).

Zum Schluss müssen alle Teilnehmer und alle Teppichfliesen in der Zielzone sein.

Die Fliesen sind entsprechend ihrer Farbe für bestimmte Bewegungsrichtungen codiert. **Die Bewegungsrichtung Norden ist definiert als die gerade Linie zwischen Südpol und Nordpol.** Norden ist also am Nordpol. Alle anderen Bewegungsrichtungen beziehen sich auf diese Linien. Die Himmelsrichtungen nach dem Kompass gelten für diese Übung nicht.

Die Farbcodierungen sind wie folgt:

Norden: gelb

Nord-Süd: rot (man darf sie in Nord- oder Südrichtung einsetzen)

Westen: blau

West-Ost: grün (man darf sie in West- und Ostrichtung einsetzen)

Fliesen dürfen nur in den für sie festgelegten Bewegungsrichtungen eingesetzt werden. Berührt eine Fliese den Boden in einer nicht ihrer Bewegungsrichtung entsprechenden Weise, wird diese Fliese aus der Aktivität entfernt und kann nicht wiedererlangt werden.

Jede nicht ins Ziel kommende Fliese bedeutet einen Abzug von € 10.

Zeitbudget:

Das Zeitlimit von 30 Minuten für diese Aktivität wird ab dem Moment der Blattübergabe gezählt.



### Spinnennetz

Ihr Team soll ein Spinnennetz mit Hilfe von Seil und Kordel (nur zulässig laut Bauanleitung!) konstruieren, so dass so genannte Fenster entstehen, durch die das Team selber von einer Seite zur anderen (jeder durch eine andere Öffnung) und wieder zurück (jeder durch eine andere Öffnung) gelangt. Eigenkonstruktionen („Pfusch am Bau“) werden mit Abzügen belegt. Achten Sie auf Unebenheiten am Boden.

Durchreichen von Teilnehmern durch das Netz nur bei zwei Sicherheitsleuten auf jeder Seite zulässig.

Niemanden darf als Aufstiegshilfe benutzt werden.

Sie dürfen weder durch die Öffnungen springen oder rollen.

Berührt eine Person Seile oder Kordel, muss sie wieder zurück.

Werden Seile oder Kordel von einer 2. Person berührt, muss diese und eine weitere Person wieder zurück.

Wird ein drittes mal berührt, beginnt die Durchführung von vorn.

Die erfolgreich bewältigten Fenster werden von den Trainern geschlossen.

Zeitbudget:

30 Minuten für die Konstruktion und 30 Minuten für die Durchführung.

### 12.2.5 Wegbeschreibungen (Gr. 1 und Gr. 2)

#### Wegbeschreibung Gruppe 1

##### Zur Station 1:

Aus dem Hotel rechts, um den „Blankenburger Kopf“ herum. Folgen sie dem Wanderweg am Rand des Waldes mit Blick auf Halberstadt und Wiesen (gelbe Pfeile). Sie bleiben auf einer Höhe und der Weg wendet sich nach Süden. Sie folgen dem Weg. Rechts hört man die B 81 und nach ungefähr 500m liegt links eine große Wiese.

##### Zur Station 2:

Von der Wiese zurück auf den Weg. Weiter Richtung Süd-West und dann nach Süden: kurz den gelben Pfeilen folgen. Gleich danach den gelben Pfeilen nach Osten folgen, bis Sie auf eine asphaltierte Kreuzung stoßen. Dort ist eine große Wiese ohne Spielgeräte und eine Straße mit Hinweis zum „Jagdschloß“.

##### Zur Station 3:

Weiter Richtung Süden. An einer Rechtskurve den Radwanderweg verlassen und geradeaus dem Weg (Verbotsschild „Durchfahrt verboten“) folgen. Nach 100m links der Ausschilderung „Gläserner Mönch“ nach. Durch ein Waldstück gehen und auf das Stationszeichen links des Weges achten.

##### Zur Station 4:

Dem Weg weiter folgen, am Waldrand entlang (im Osten sieht man ein freies Feld und die „Klussiedlung“). Wieder in den Wald hinein, dann steht rechts eine Schutzhütte. Jetzt immer gen Süden dem teilweise mit Schotter gedecktem Rundwanderweg (über eine Panzerstraße) folgen. Nach einem Aufstieg kommt oben auf der 2. Kuppe rechter Hand wieder eine Schutzhütte. In deren Nähe die Station suchen.

##### Zur Station 5:

Zum Waldrand immer noch Richtung Westen absteigen und dort rechts Richtung Nord-West dem Wanderweg folgen. Bei der Kreuzung zur „Gedenkstätte Zwieberge“ (ein offener Feldweg, Richtung Süden) weiter geradeaus Richtung Westen bis zum „Landhaus“ (verfallenes Anwesen, ehemalige Gaststätte und Zwangslager).

##### Zur Station 6:

Dem Weg folgen und am Waldrand rechts gen Norden über asphaltierte Straßen und einem stillgelegten Bahngleis dem Radwanderweg folgen in Richtung Halberstadt. Nach ungefähr 700 m kommen Sie zu einem Parkplatz und von dort den Schildern „Radweg Halberstadt“ folgen. Auf diesem Weg links bei einem Denkmal auf das Zeichen achten. Anschließend den Weg wieder aufnehmen und zu der Spielwiese von Station 2 laufen. Von dort auf dem kürzesten Weg zurück zum Hotel. Viel Glück!

## 12. Anlagen

---

### Wegbeschreibung Gruppe 2

#### Zur Station 1:

Aus dem Hotel links zur Kreuzung und Haltestelle. Dort rechts Richtung „Jagdschloß“. An einer großen Kreuzung nach der ersten Markierung Ausschau halten.

#### Zur Station 2:

Von der Wiese weiter Richtung Süden, dem Radwanderweg folgen -auch durch einen deutlichen Rechtsknick-. Dann kommt auf der rechten Seite ein Denkmal – hier umschauen.

#### Zur Station 3:

Weiter Richtung Westen, dann nach Süden Richtung Langenstein über das Bahngleis. Dann nach ungefähr 400 m links Richtung „Landhaus“. Ein zerfallenes Gebäude, Teil der Gedenkstätten.

#### Zur Station 4:

Dem Weg weiter folgen und dann links und immer am Waldrand entlang (im Süden freies Feld und an der Abzweigung zur „Gedenkstätte Zwieberge“ (ein offener Feldweg, Richtung Süden) geradeaus vorbei. Wieder in den Wald „tauchen“ und dem Rundwanderweg „Gläserner Mönch – Halberstadt“ folgen, dann steht links eine Schutzhütte. In deren Nähe die Markierung suchen.

#### Zur Station 5:

Von der Schutzhütte nordwärts Richtung Halberstadt dem Wanderweg folgen (bergab). Am Waldrand angekommen, diesem entlang laufen (rechts sieht man die „Klussesiedlung“). Kurz nachdem Sie wieder halblinks in den Wald gehen, auf der rechten Seite nach der nächsten Markierung Ausschau halten.

#### Zur Station 6:

Dem Weg folgen, bis Sie wieder auf der asphaltierten Straße sind. Dort links und die nächste rechts. An der Abzweigung zur Jahnwiese vorbei, weiter geradeaus und einige 100 m weiter rechts den gelben Pfeilen folgen bis Sie zu einer großen Wiese kommen.

#### Zum Hotel:

Folgen Sie den gelben Pfeilen um den „Blankenbuger Kopf“ herum. Im Tal mit Blick auf Halberstadt. Sie kommen dann zu einem Parkplatz und können von dort das Hotel schon sehen.

**12.2.6 GuV Outdoor**

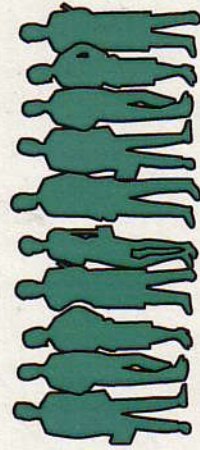
Gewinn	Erreicht: € 200	./ € 100 (Verstoss gegen 1-Min.-Regel)	Bewältigt: € 300	Gesamt pro Station	Gesamt 1-6:	Gewinn+Verlust
Station 1						
Station 2						
Station 3						
Station 4						
Station 5						
Station 6						
Kredit	Bis € 700 + 10% (lt. Liste)	2. Öffnungszeit: mit Nachtzuschlag, 30%	Über € 700 + 50% (Hunderter- Schritt)	Risikozuschlag, 25%	Gesamt 1. Tag	
1. Tag: Material + Informationen/Dienstl.						
2. Tag: Material + Informationen/Dienstl.			Vor Ort-Zuschlag,50%	Gerichtskosten €600	Gesamt 2. Tag	



**12.3 MEK Kriterien**

**12.3.1 Stand 18.5.2004**

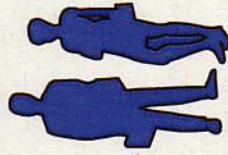
## Die Meisterentwicklungsklausur



10 Teilnehmer

### Voraussetzung

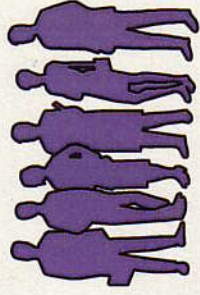
Interview + Vortrag  
positiv durchlaufen



2 Moderatoren

### MEK

- Gruppenübungen
- Mitarbeitergespräche
- Planungsaufgaben



6 Beobachter

### Voraussetzung

2,5 Tage  
Beobachtertraining  
und/ oder  
Teilnahme am  
„Refresher“



## Kriterien der MEK

### Umgang mit Problemen

- Problemlösefähigkeit
- Entscheidungsverhalten
- Organisation und zielorientiertes Arbeiten
- Wirtschaftliches Denken und Handeln

### Umgang mit Menschen

- Kooperationsverhalten
- Überzeugen und motivieren
- Umgang mit Konflikten
- Gesprächsführung
- Selbstvertrauen

### Zusätzlich wird erfasst

- Selbstreflexion (nicht entscheidungsrelevant, nur für Feedback)

## Kriterien der Vorauswahl und der MEK

### Umgang mit Problemen

- Problemlösefähigkeit
- Entscheidungsverhalten
- Organisation und zielorientiertes Arbeiten
- Wirtschaftliches Denken und Handeln
- Fach-/Prozesswissen
- Kundenorientierung

### Umgang mit Menschen

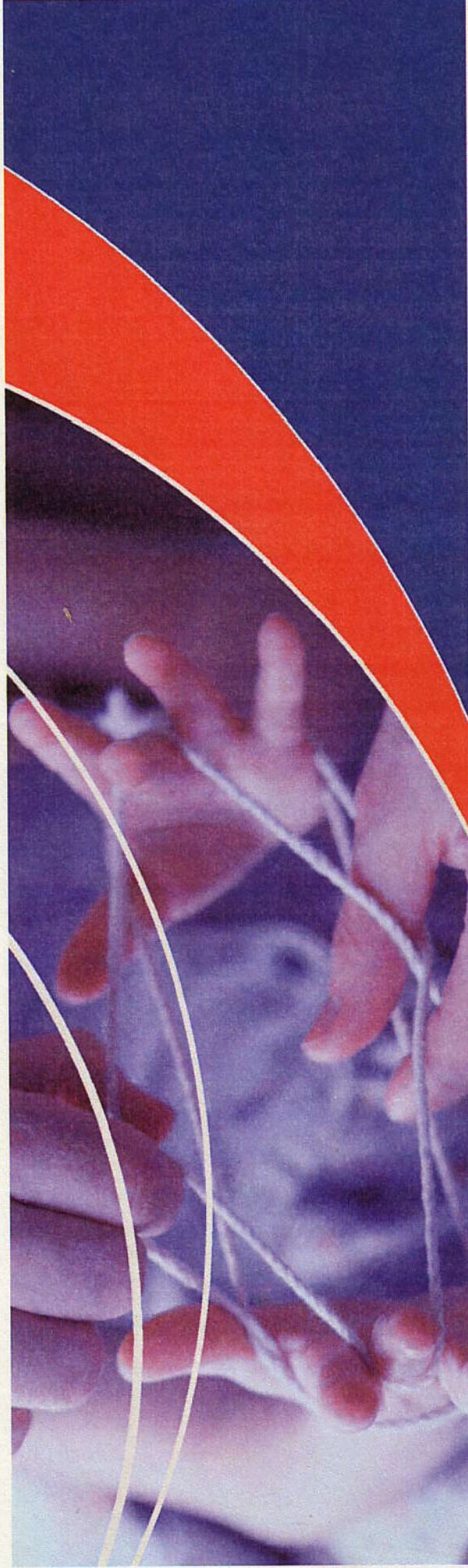
- Kooperationsverhalten
- Überzeugen und motivieren
- Umgang mit Konflikten
- Gesprächsführung
- Selbstvertrauen

### Zusätzlich wird erfasst

- Selbstreflexion (nur für FB)
- Persönlicher Einsatz

**12.3 MEK Kriterien**

**12.3.2 Stand 20.5.2008**

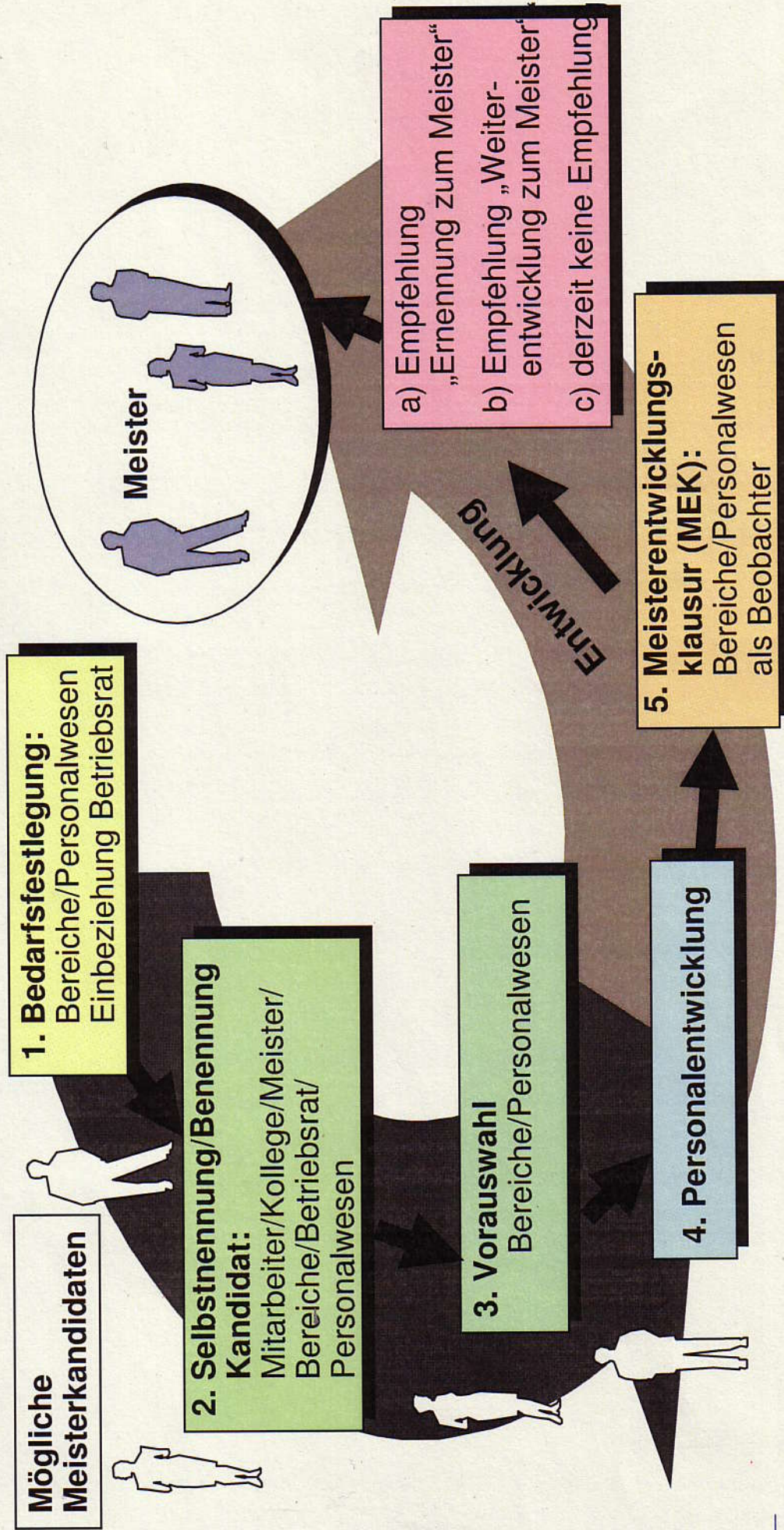


## **Meisterrekrutierung und -entwicklung bei Volkswagen**

# **Informationen zur Meisterentwicklungsklausur (MEK)**

# Meisterrekutierung und -entwicklung

## Programmschritte und Beteiligte:



## Dauer und Ablauf der Vorauswahl zur MEK

Dauer	Ablauf	
75 min	Interview	
45 min	Auswertung Interview	Vorbereitung Vortrag durch Kandidat
7 min	Vortrag	
30 min	Auswertung Vortrag / Gesamtergebnis	
15 min	Feedback an Kandidaten	

Ein mögliches Vortragsthema:

Personelle Engpässe und was man dagegen tun kann.

- Wie kann es zu personellen Engpässen kommen?
- Welche Auswirkungen hat das für Sie in Ihrem Bereich und darüber hinaus?
- Was können Sie in Ihrem Bereich tun, um personelle Engpässe zu vermeiden bzw. mit Ihnen umzugehen?



## Kriterien der Vorauswahl und der MEK

### Umgang mit Problemen

- Problemlösefähigkeit
- Entscheidungsverhalten
- Organisation und zielorientiertes Arbeiten
- Wirtschaftliches Denken und Handeln
- Fach-/Prozesswissen
- Kundenorientierung

### Umgang mit Menschen

- Kooperationsverhalten
- Überzeugen und motivieren
- Umgang mit Konflikten
- Gesprächsführung
- Selbstvertrauen

### Zusätzlich wird erfasst

- Selbstreflexion (nur für Feedback)
- Persönlicher Einsatz

## Kriterien der MEK

### Umgang mit Problemen

- Problemlösefähigkeit
- Entscheidungsverhalten
- Organisation und zielorientiertes Arbeiten
- Wirtschaftliches Denken und Handeln

### Umgang mit Menschen

- Kooperationsverhalten
- Überzeugen und motivieren
- Umgang mit Konflikten
- Gesprächsführung
- Selbstvertrauen

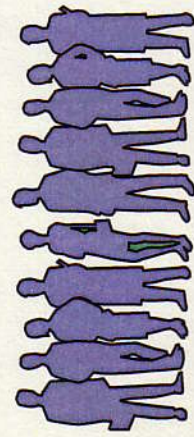
### Zusätzlich wird erfasst

- Selbstreflexion (nur für Feedback)

# Meisterrekrutierung und -entwicklung

## Meisterentwicklungsklausur

Ziel: Einschätzung des überfachlichen Potenzials der Teilnehmer



10 Teilnehmer

### Vorauswahl

Interview & Vortrag

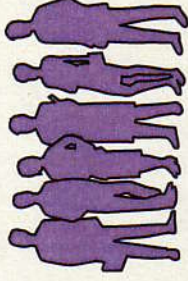


2 Moderatoren

### MEK

- Gruppenübungen
- Mitarbeitergespräche
- Planungsaufgaben

Dauer: 3 Tage



6 Beobachter

Vorbereitung durch  
3-tägiges  
Beobachtertraining

### Feedback

durch die Beobachter

## Ablauf der Meisterentwicklungsklausur

### 1. Tag

- Begrüßung und Einführung
- Gruppenübung 1

*Mittagessen*

- Mitarbeitergespräch 1
- Planungsaufgabe 1

*Abendessen*

### 2. Tag

- Mitarbeitergespräch 2 und Selbstreflexion

*Mittagessen*

- Planungsaufgabe 2
- Gruppenübung 2
- Abschlussrunde

*Abendessen*

### 3. Tag

- Beobachterkonferenz
- Feedback (ca. 13.00)
- Abschlussrunde Beobachter

## Die Bewertungsskala in der MEK

	Nicht erkennbar	Wenig erkennbar	Erkennbar	Klar erkennbar
1		2	3	4

Die Anforderungen eines Kriteriums sind erfüllt, wenn das Kriterium mit **erkennbar** oder **besser** bewertet wird.

## Anforderungsblöcke in der MEK

### 1. Block: Umgang mit Problemen – operativ

- Inhalte der Aufgaben stehen in Bezug zur Arbeit im eigenen Fachbereich
- Zur Lösung der Aufgabe notwendige Informationen sind in der Aufgabenstellung enthalten

### 2. Block: Umgang mit Problemen – transfer

- Inhalte der Aufgaben stehen in Bezug zur allgemeinen Meistertätigkeit
- zusätzliche Informationen sind während der Durchführung der Aufgabe zu erarbeiten, d. h. eine Transferleistung ist zu erbringen

### 3. Block: Umgang mit Menschen

zusätzlich erfasstes Kriterium: Selbstreflexion (nicht Bestandteil der Bewertung)



## Entscheidungsregel

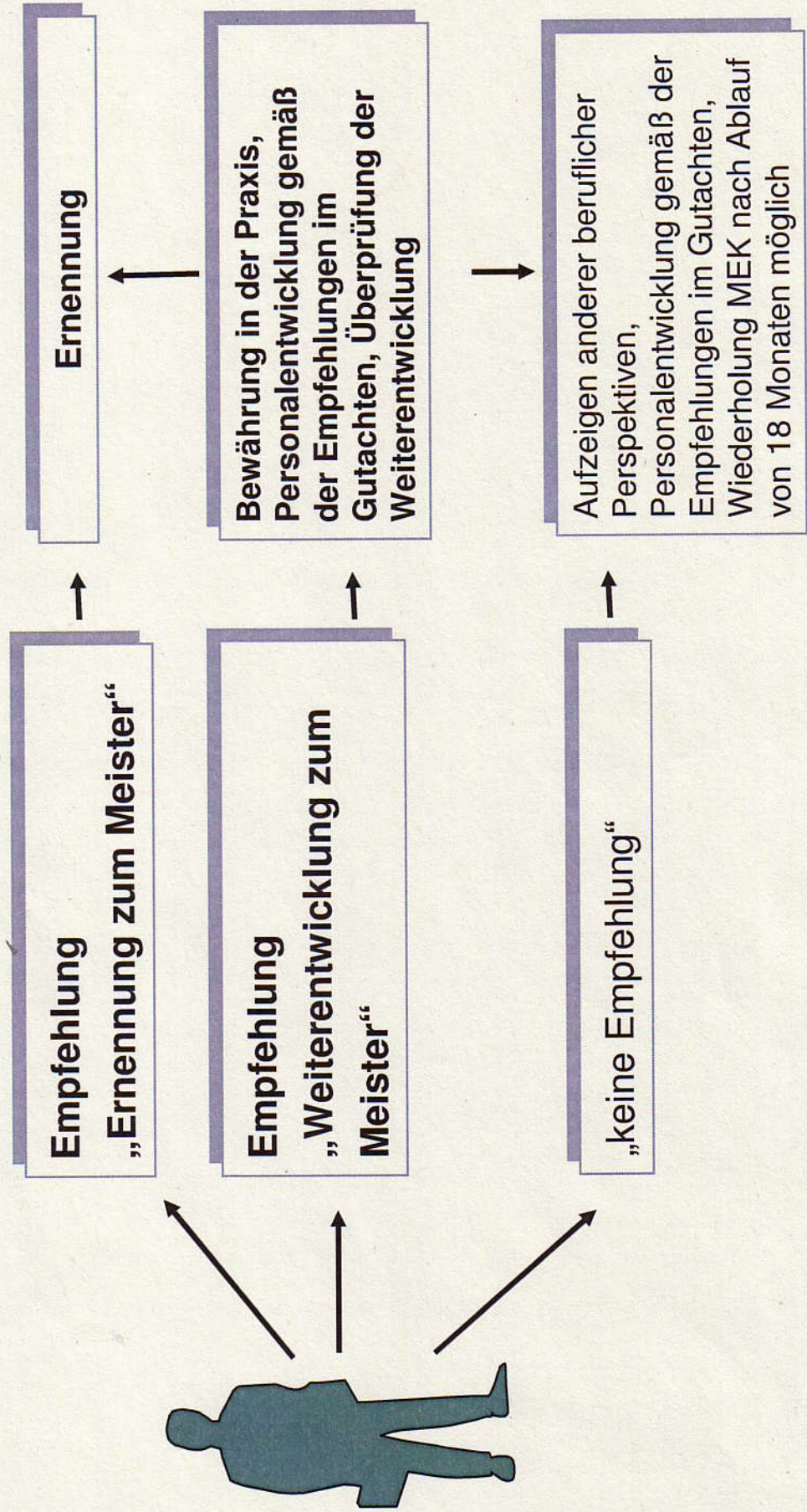
Die Anforderungen eines Blocks sind dann erfüllt, wenn mehr als die Hälfte der Kriterien mit 3 oder besser bewertet sind.

Für eine Empfehlung zum **Meister** müssen die Anforderungen aller drei Blöcke erfüllt sein.

Für eine Empfehlung zur **Weiterentwicklung zum Meister** müssen die Anforderungen zweier der drei Blöcke erfüllt sein.

Sind weniger als zwei der drei Anforderungsblöcke erfüllt, resultiert keine Empfehlung.

## Empfehlungsrichtungen der MEK





## 12.4 Email von Prof. Hüther

Betreff: Re: Neu Lernen und Umlernen  
Datum: Dienstag, 21. April 2009 10:57 Uhr  
Von: Prof. Dr. G. Hüther <ghuethe@gwdg.de>  
An: Axel G ö rs <privat@axel-goers.de>  
Unterhaltung: Neu Lernen und Umlernen

Sehr geehrter Herr Görs,

danke für Ihre Nachricht und herzlichen Glückwunsch, dass Sie mit Ihrer Arbeit nun so weit vorangekommen sind.  
Hirntechnisch ist "Neulernen" gar nicht möglich. Man kann immer nur etwas Hinzulernen zu dem, was man schon im Hirn verankert hat.  
Auch beim "Umlernen" wird eigentlich nichts umgelernt, sondern nur etwas anderes Hinzugelernt, was auf andere Weise und an anderen Stellen an dem anknüpft, was schon (in anderen Lernerfahrungen vorher) verankert worden ist.  
Ob Ihnen das viel weiterhilft, weiß ich nicht, aber mehr fällt mir dazu auch nicht ein.

Mit freundlichen Grüßen

Gerald Hüther

Prof. Dr. Gerald Hüther  
Leiter der Zentralstelle für  
Neurobiologische Präventionsforschung  
der Univ. Göttingen und Mannheim/  
Heidelberg  
Psychiatrische Klinik  
v. Siebold Str. 5  
37075 Göttingen  
Tel. 0551/396930  
Fax 0551/3922620  
e-mail: ghuethe@gwdg.de

----- Original Message -----

From: "Axel G ö rs" <privat@axel-goers.de>  
To: "Prof. Dr. G. Hüther" <ghuethe@gwdg.de>  
Sent: Tuesday, April 14, 2009 2:53 PM  
Subject: Neu Lernen und Umlernen

Sehr geehrter Professor Hüther,  
Wie Sie wissen (und sich vielleicht erinnern) promoviere ich extern an der Uni Göttingen. Das sportlich-handlungsorientierte Lernen berufstätiger Erwachsener im Kontext der systemisch-konstruktivistischen Sichtweise (und dabei speziell die Rolle des Sports) ist mein Thema.  
Mein Doktorvater meint (dass, wenn ich Sie schon zitiere -wohlgemerkt in positiver Weise-) ich sollte Ihren Standpunkt zum NeuLernen und UmLernen aus neurobiologischer Sicht erfragen. Sehen Sie dort wichtige Unterscheidungen? Es werden beim sportlich-handlungsorientierten Lernen allerdings keine neuen motorischen Fertigkeiten gefordert und bestehende motorische Muster sind

nicht zu ersetzen. Aber vielleicht gibt es aus Ihrer Sicht dort zu berücksichtigende Aspekte.

Für eine Antwort (gern auch in Bälde) wäre ich sehr dankbar; die erste Fassung meiner Diss. wurde bereits gelesen; daher diese Nachfrage.

Beste Grüße

Ihr

Axel Görs M.A.

Schloß Löseck

37120 Bovenden

[www.axel-goers.de](http://www.axel-goers.de)

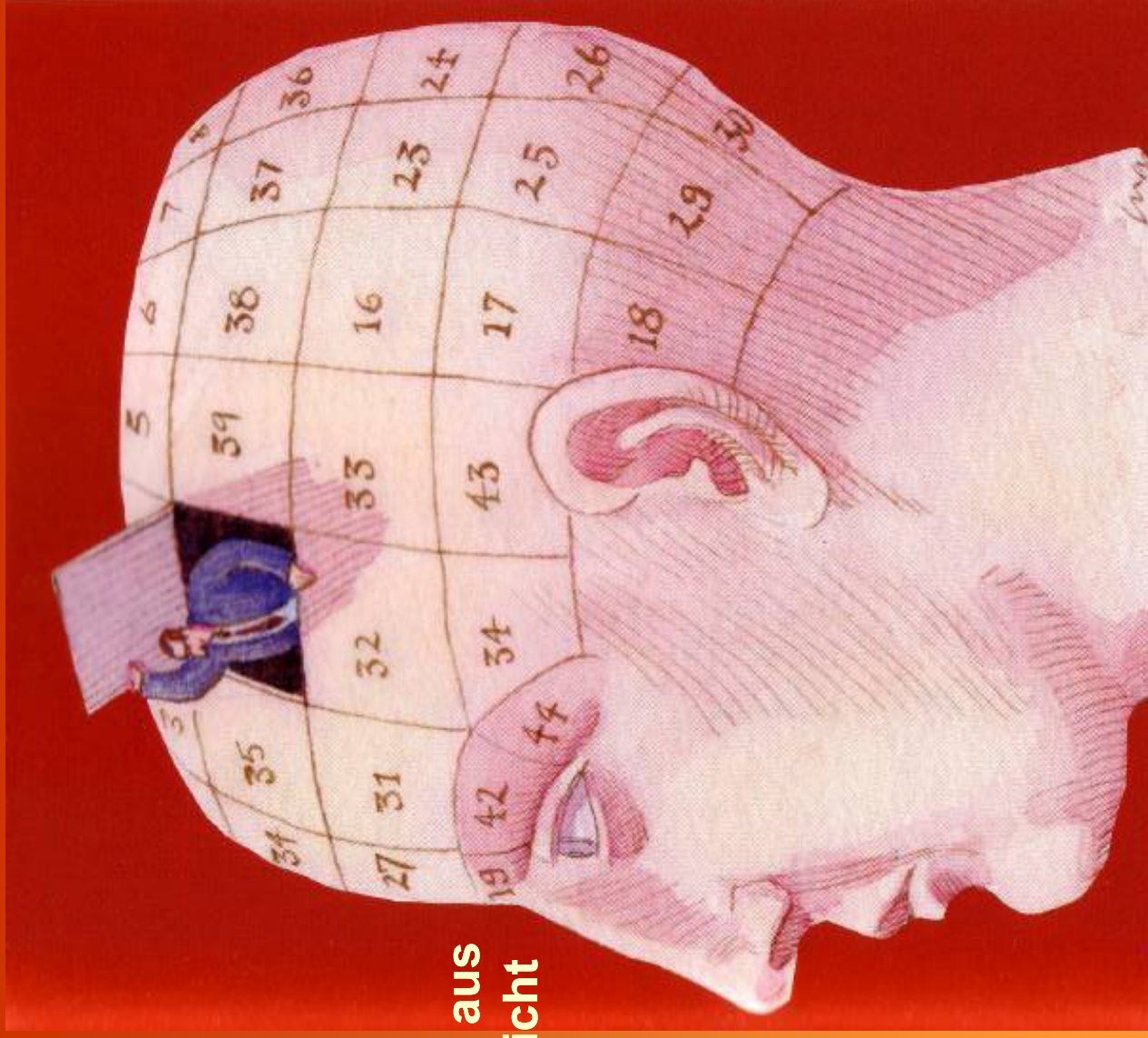
[privat@axel-goers.de](mailto:privat@axel-goers.de)

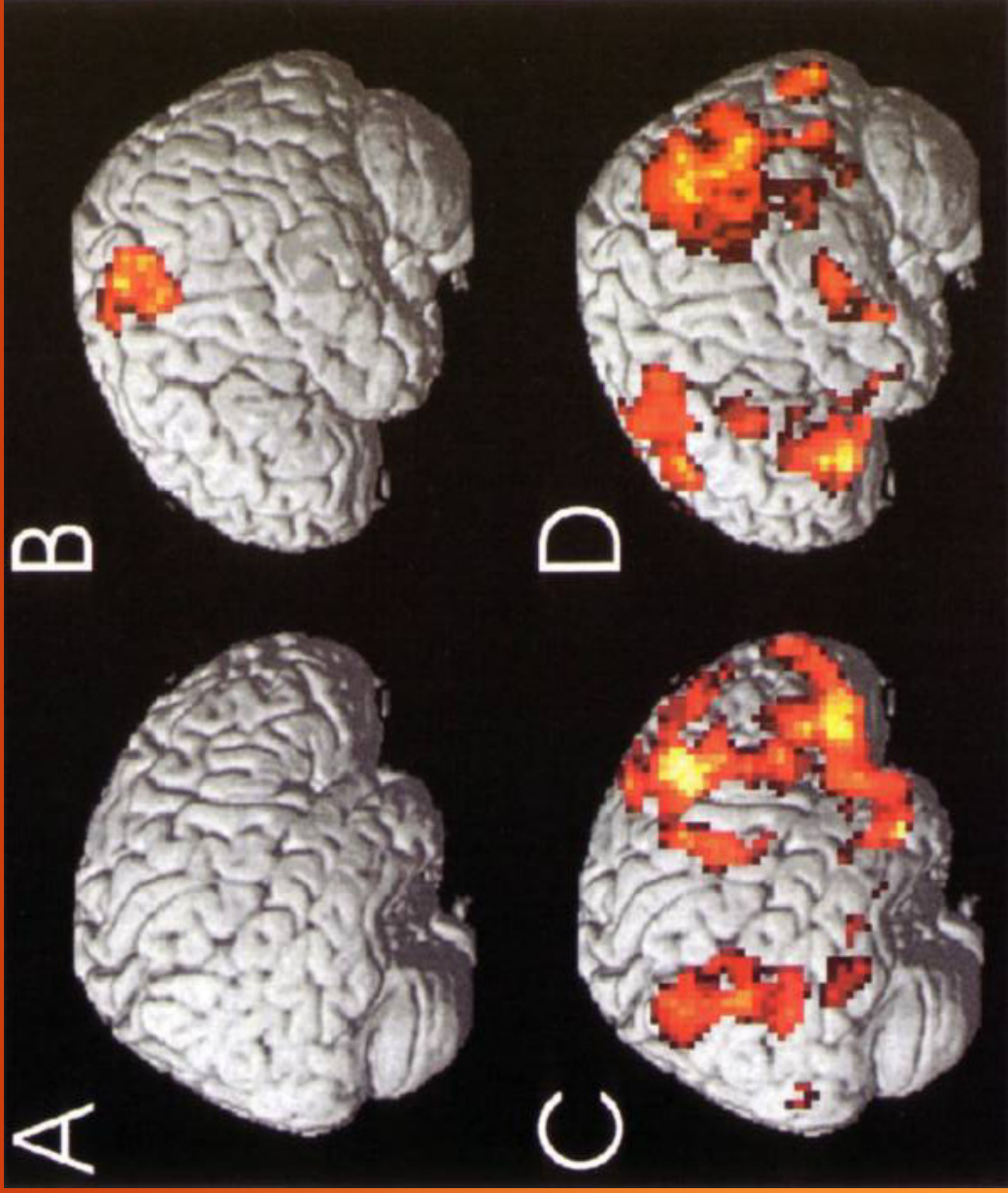
+49-171-313 84 42

## **12.5 Prof. Hüther: Persönlichkeitsentwicklung**

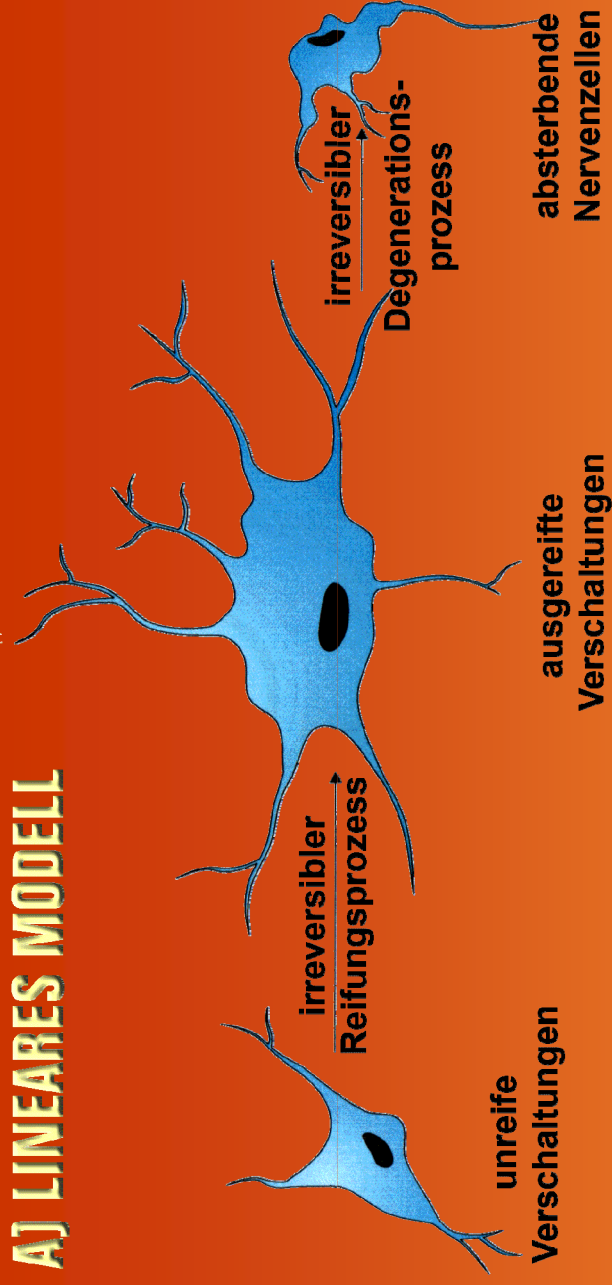
# Wie aus Kindern kompetente Persönlichkeiten werden

Persönlichkeitsentwicklung aus  
neurowissenschaftlicher Sicht

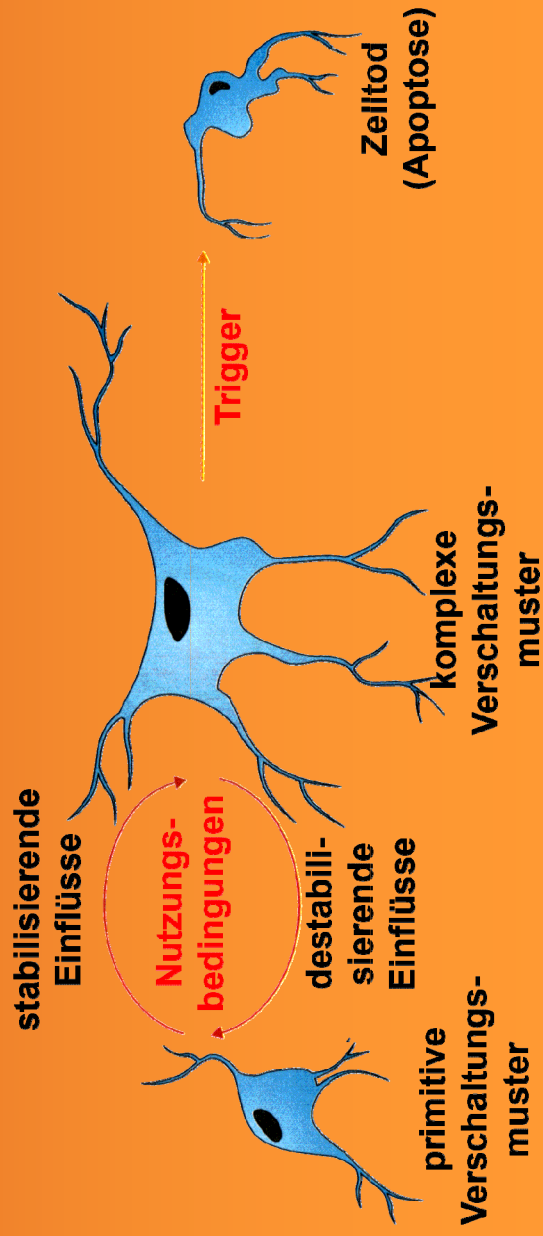




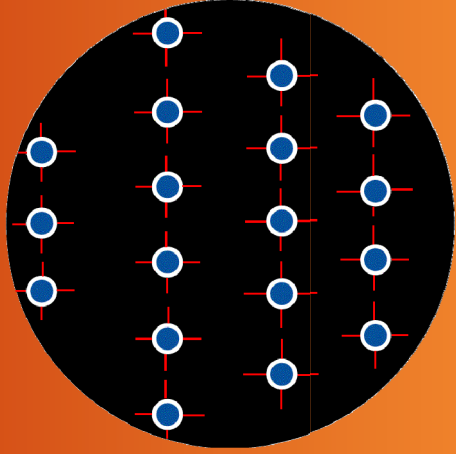
## AJ LINEARES MODELL



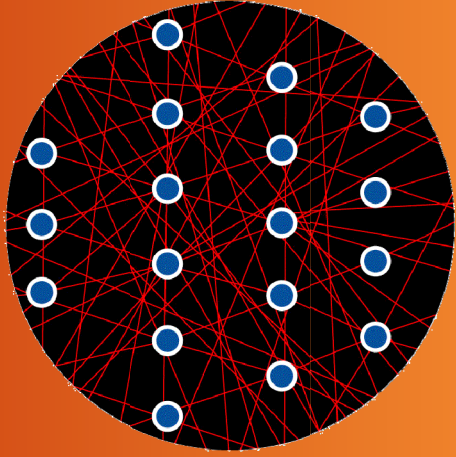
## BJ DYNAMISCHES MODELL



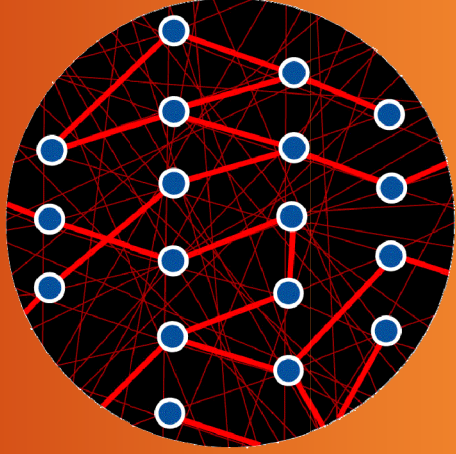




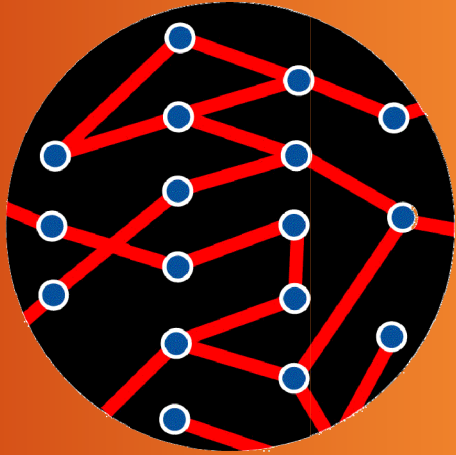
1. Stufe



2. Stufe

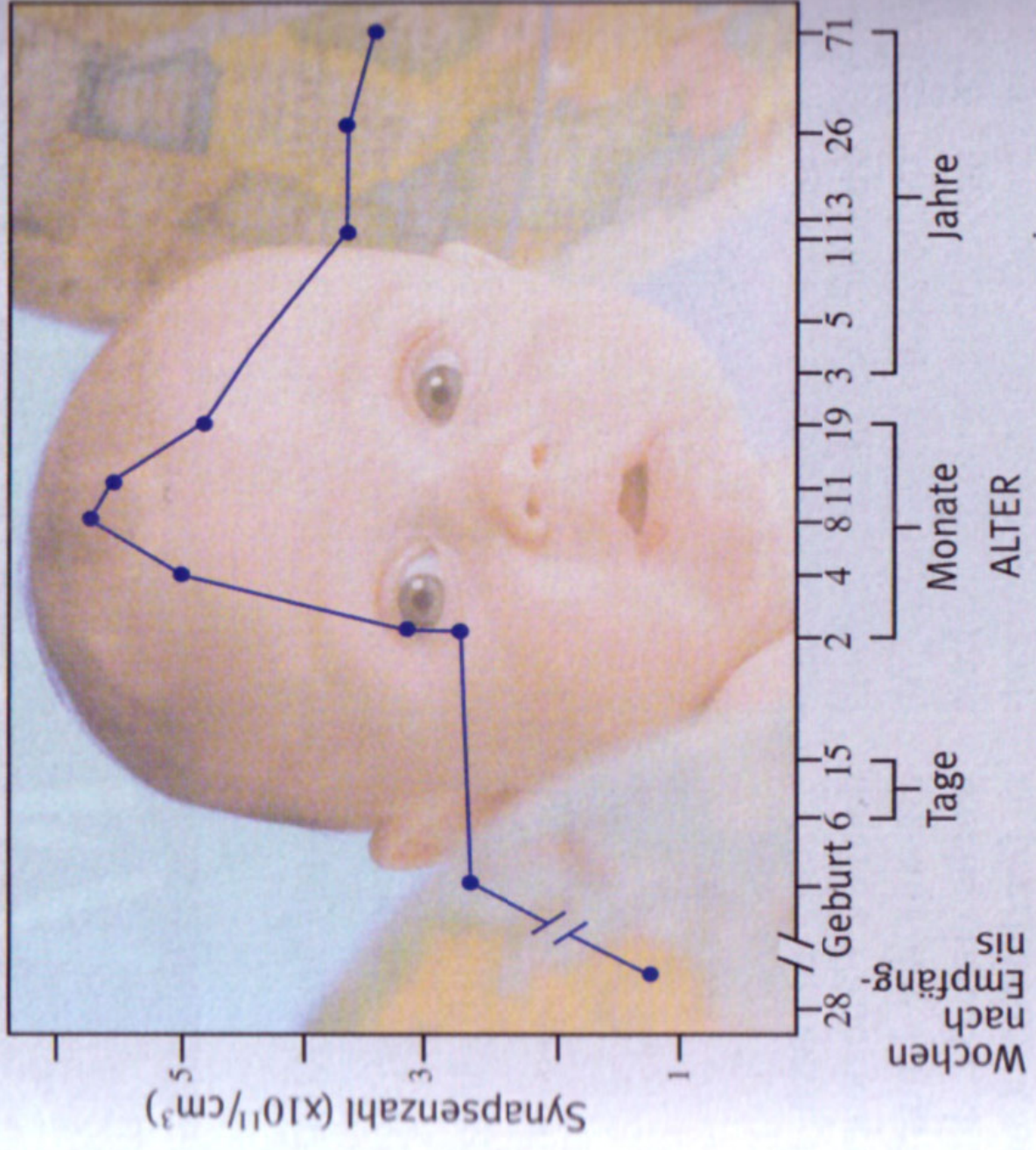


3. Stufe



4. Stufe

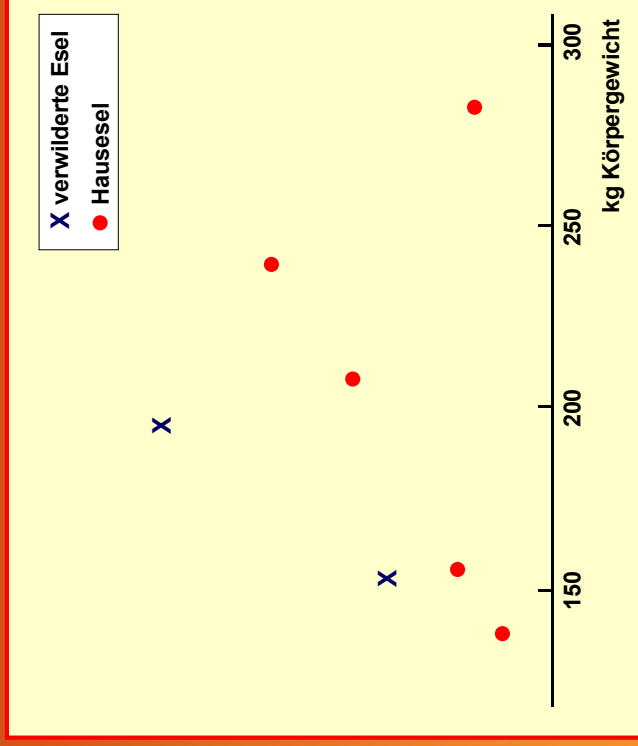
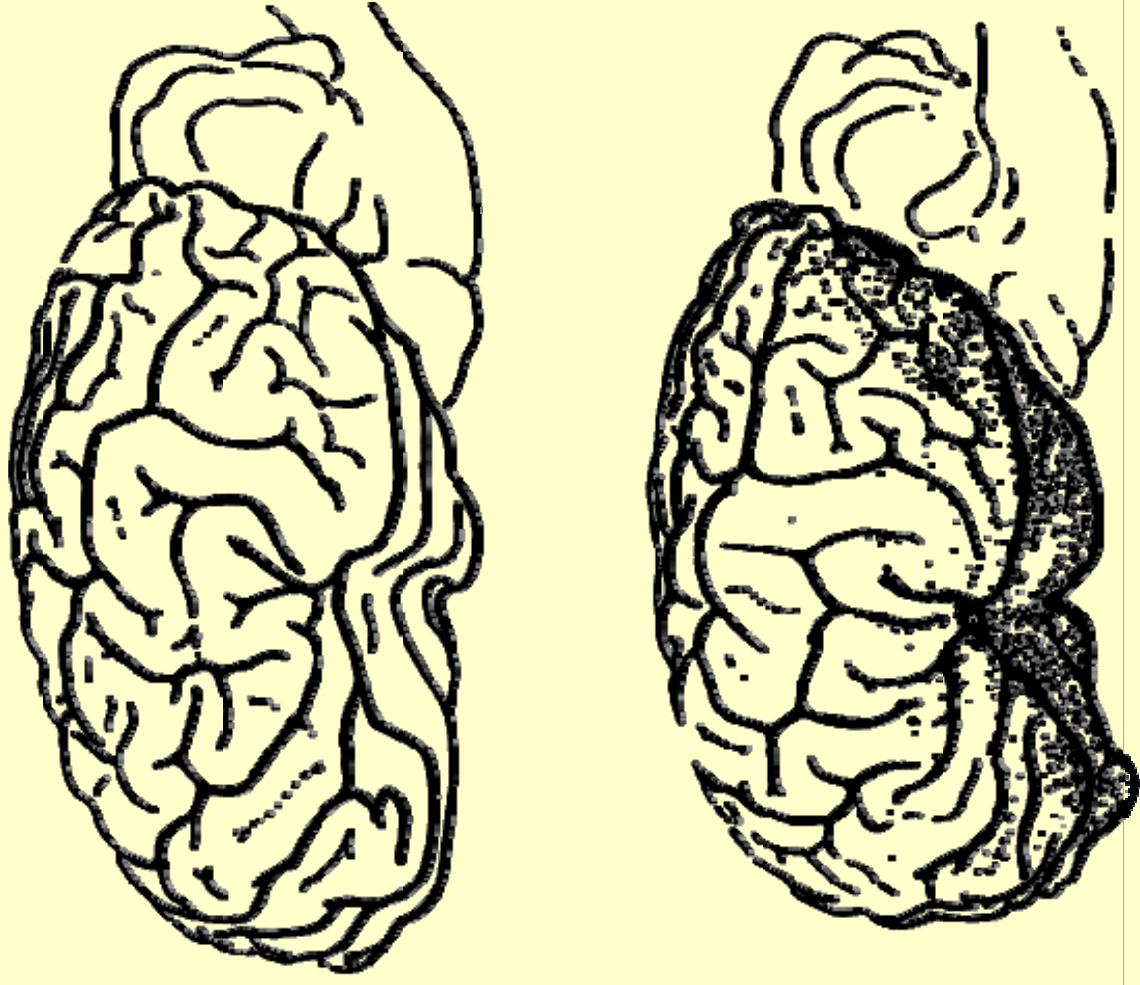




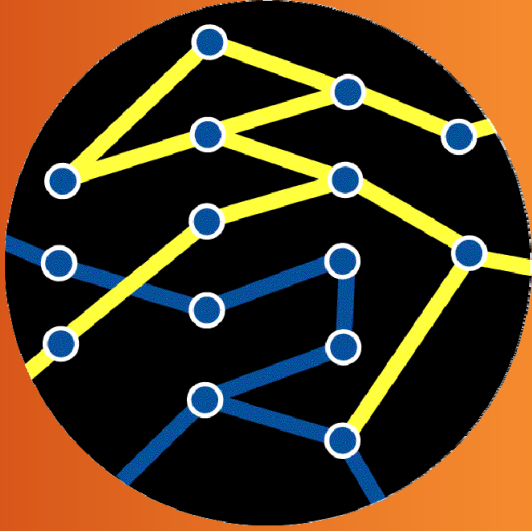




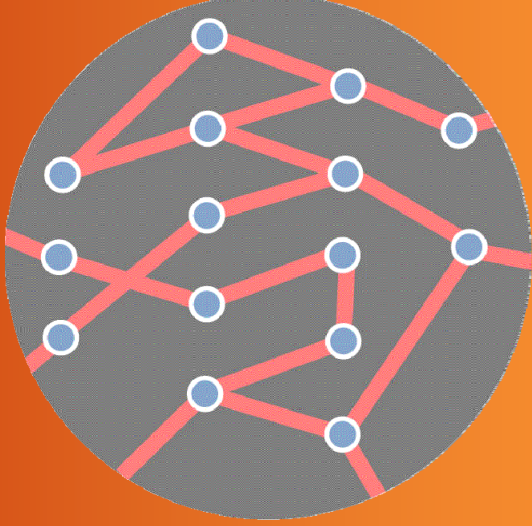
# Relative Hirngewichte südamerikanischer Esel



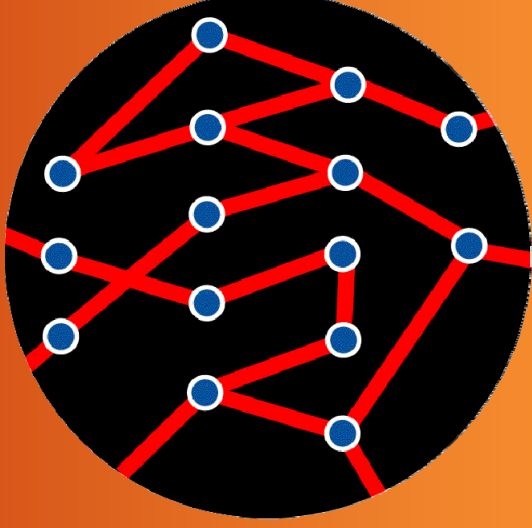
Lernstoff



Gefühl



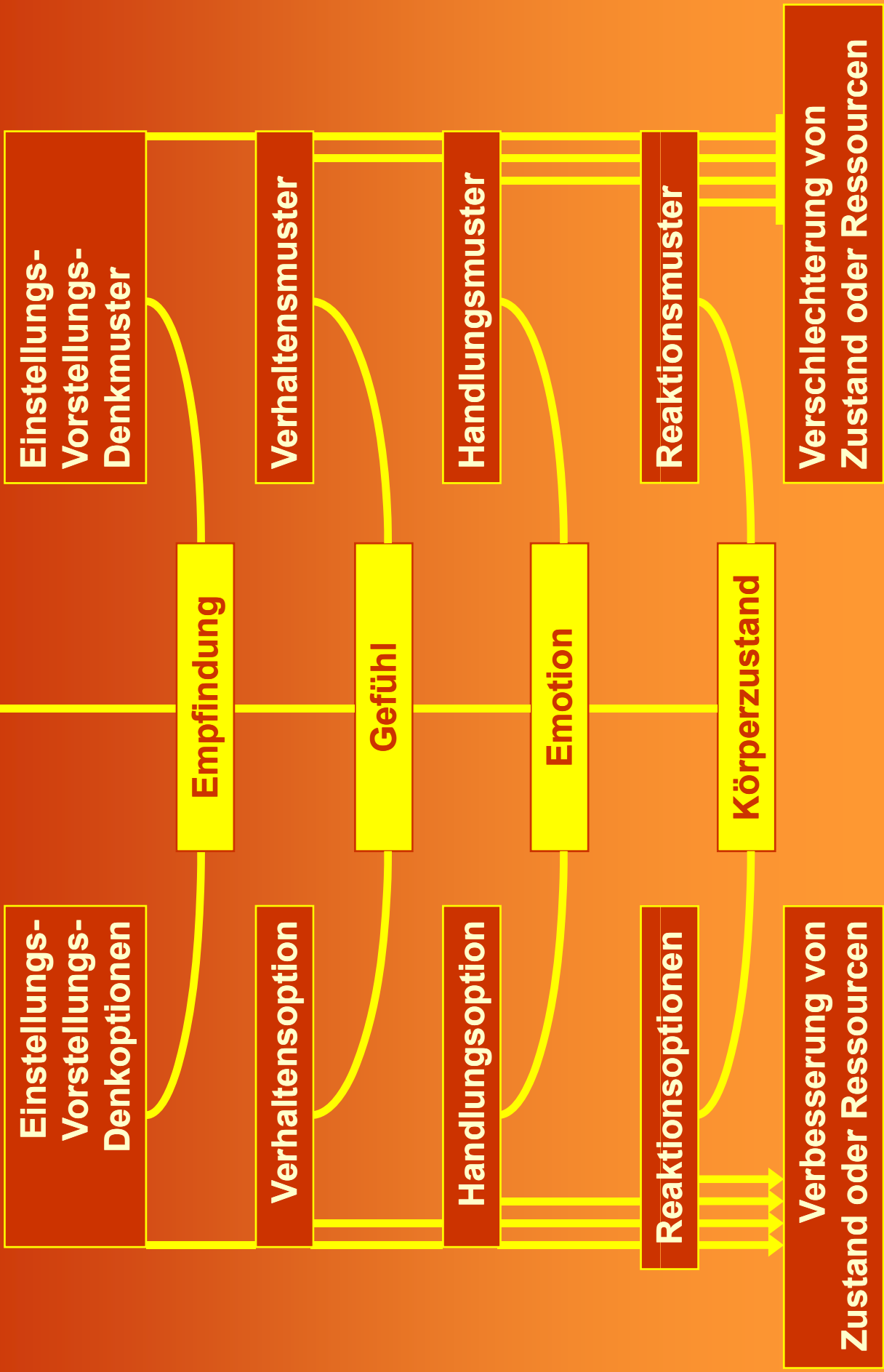
ein synchrones  
Erregungsmuster  
entsteht



Die Erinnerung an den  
Lerninhalt löst das  
dabei mitgelernte  
Gefühl wieder aus



**emotional-kognitive  
Entwicklung**



**Einstellungs-  
Vorstellungs-  
Denkoptionen**

**Verhaltensoptionen**

**Handlungsoptionen**

**Reaktionsoptionen**

**Verbesserung von  
Zustand oder Ressourcen**

**Einstellungs-  
Vorstellungs-  
Denkmuster**

**Verhaltensmuster**

**Handlungsmuster**

**Reaktionsmuster**

**Verschlechterung von  
Zustand oder Ressourcen**

**Empfindung**

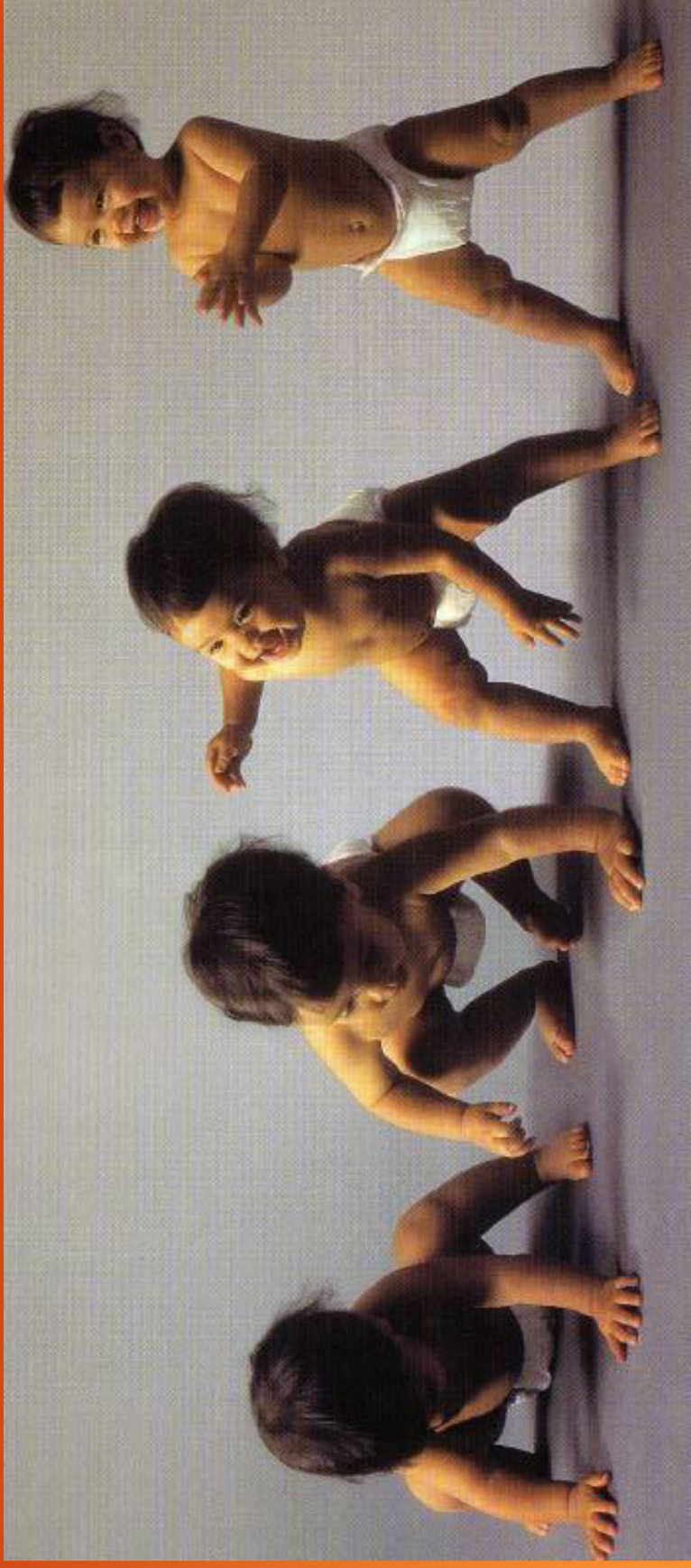
**Gefühl**

**Emotion**

**Körperzustand**

„Alles Leben ist Problemlösen“

*Karl Popper*



## Jungs sind anders als Mädchen

bei Geburt: impulsiver, schwerer zu beruhigen, rascher emotional aktiviert  
als Kleinkinder: stärkere Durchsetzungsversuche, Wegnehmen v. Spielsachen  
größeres Interesse an Sachen (Autos, Maschinen, Geräte)  
im Kindergarten: größeres Interesse an Verbotenem (Regelverletzungen)  
Konfliktbewältigung durch Aufbau von Rangordnungen  
(Gewalt, Drohungen, Imponiergehabe)

**Jungs sind schwieriger,  
suchen intensiver nach „starken“  
haltbietenden Vorbildern**



**Männer**  
**– das schwache**  
**Geschlecht**  
**mit dem etwas**  
**anderen Gehirn**





**TYPISCH MÄDCHEN,  
TYPISCH JUNGE**



## Männer sind besser

systematisieren  
(wie funktioniert das?)  
räumliche Orientierung  
(zielgerichtetes Werfen,  
Fangen, Ausweichen)  
technischer Sachverstand  
Dominanzhierarchien  
(Wettbewerb, Aggressivität)

## Männer sind schlechter

einfehlen  
(wie fühlt sich das an?)  
verbale Leistungen  
(Kommunikations- und  
Beziehungsfähigkeit)  
Feinmotorik, Wahrnehmung  
Bedeutungshierarchien  
(Werte, Inhalte, Bedeutungen)

**Männer sind extrovertierter,  
werden häufiger  
Nobelpreisträger (171 vs. 2),  
kriminell und drogenabhängig**

**Zuneigung**

**Dankbarkeit**

**Wertschätzung**

**Sättigungsgefühl**

erfüllt

**Neid**

**Geiz**

**Habsucht**

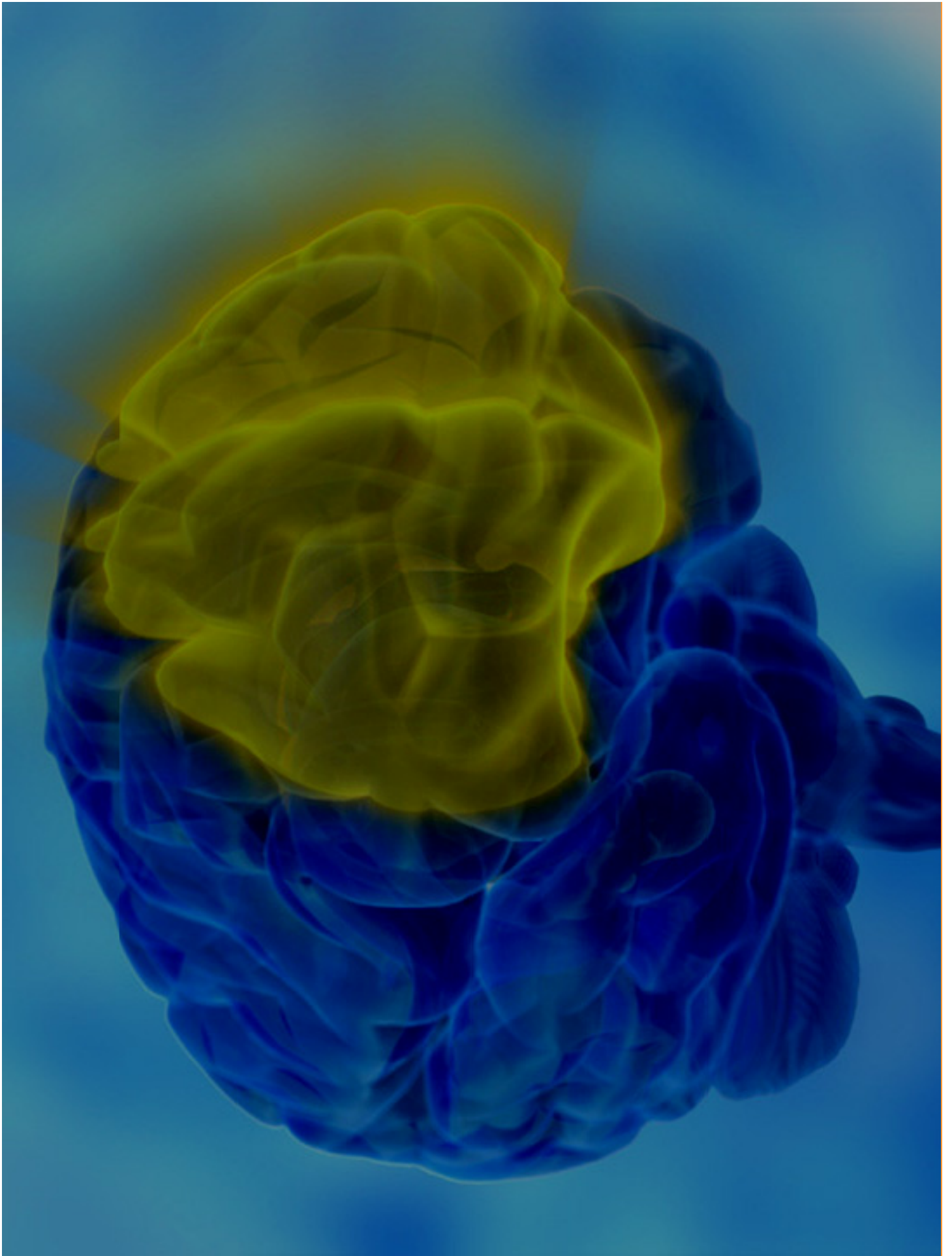
**Gier**

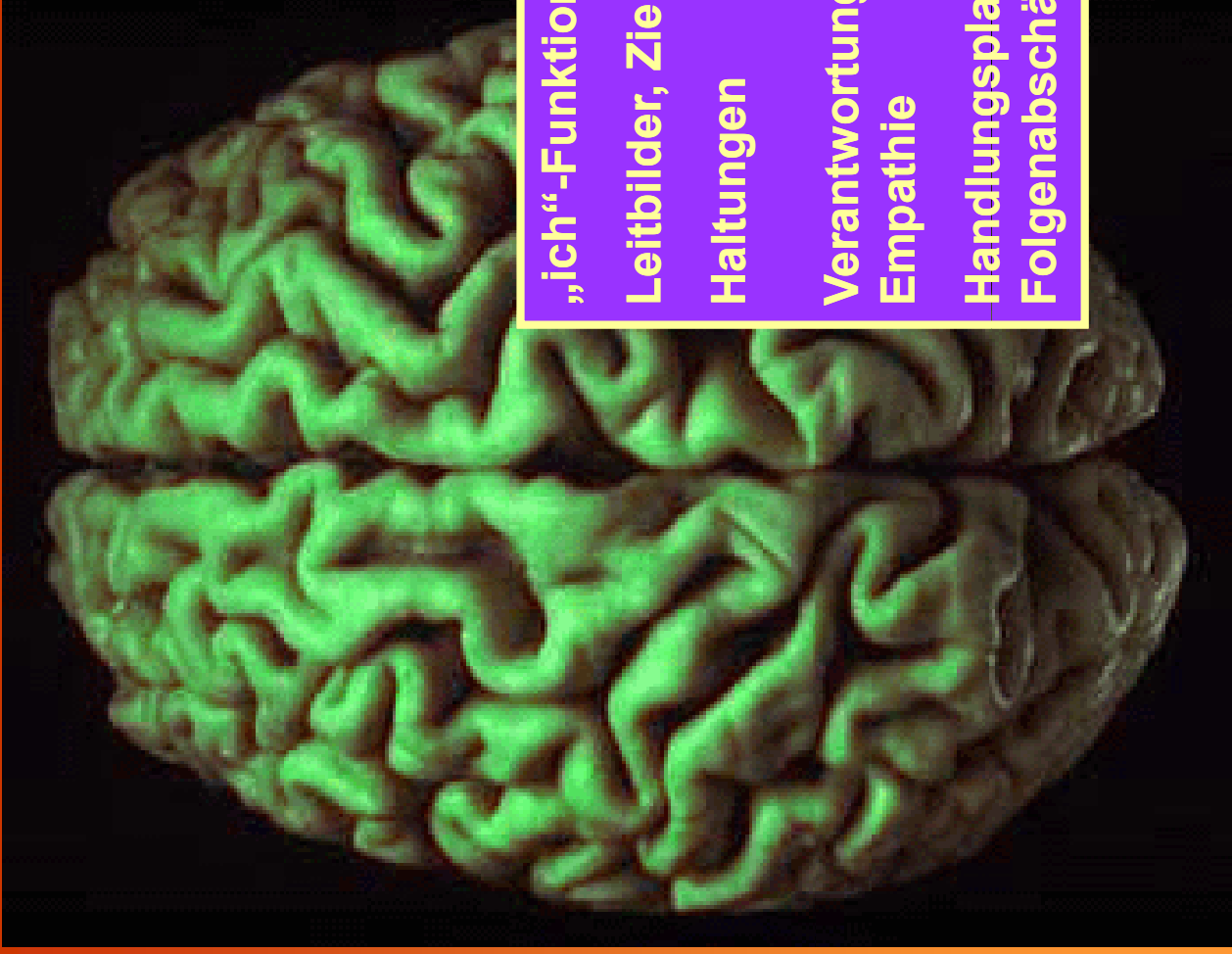
**Mangelgefühl**

unerfüllt

Bedürfnis







**„ich“-Funktionen**

**Leitbilder, Ziele, Motivation**

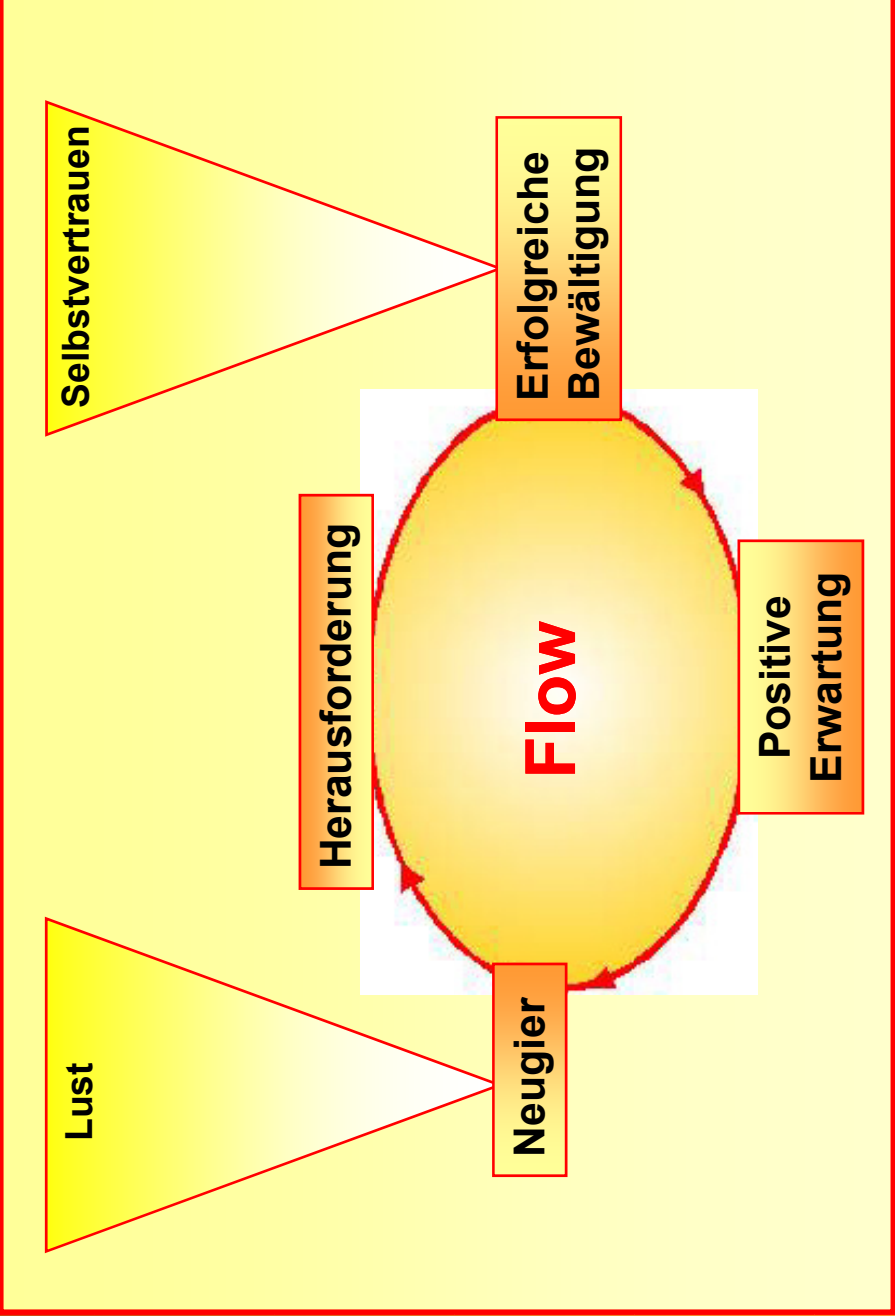
**Haltungen**

**Verantwortung**

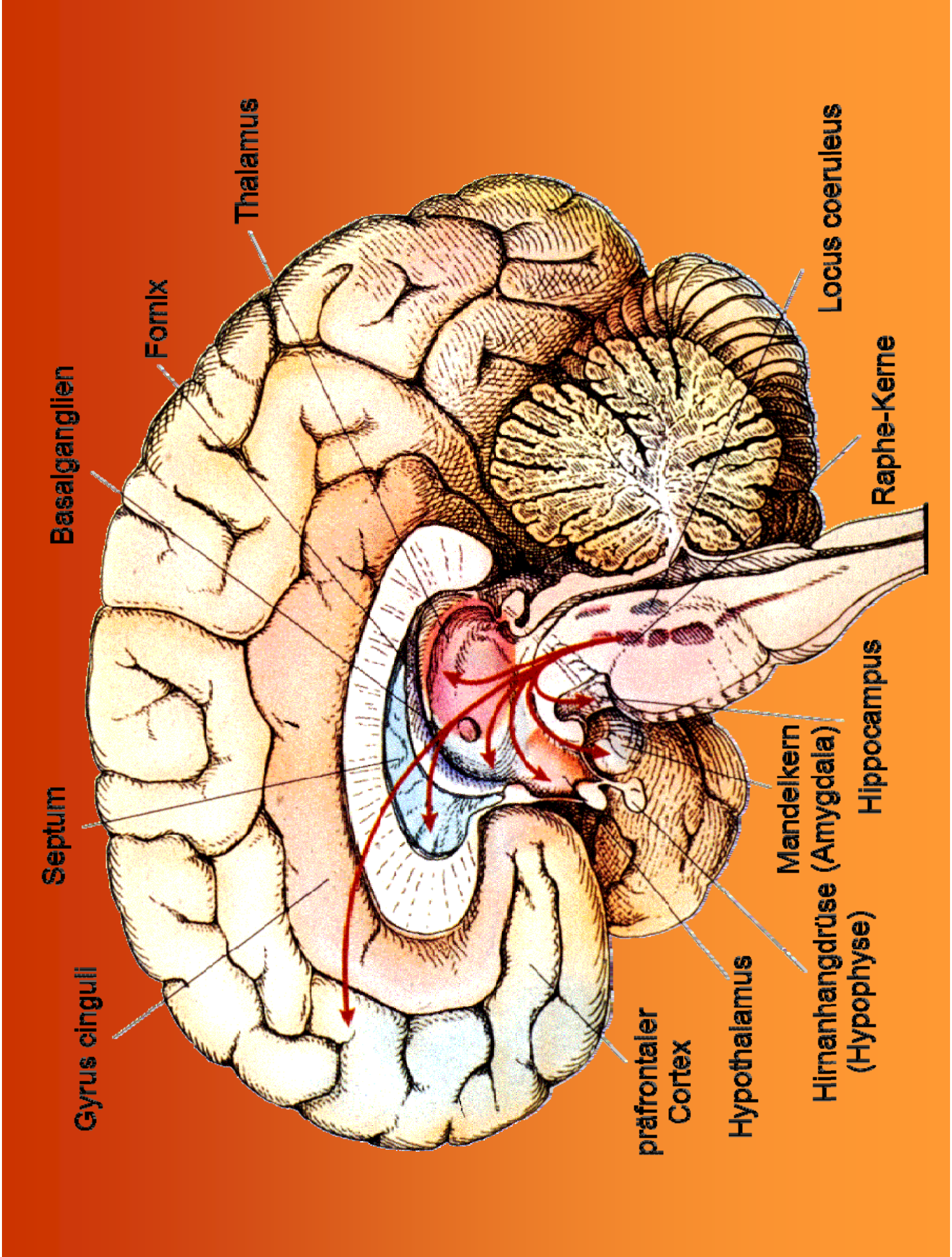
**Empathie**

**Handlungsplanung**

**Folgenabschätzung**







Basalganglien

Fornix

Thalamus

Locus coeruleus

Raphe-Kerne

Septum

Gyrus cinguli

präfrontaler  
Cortex

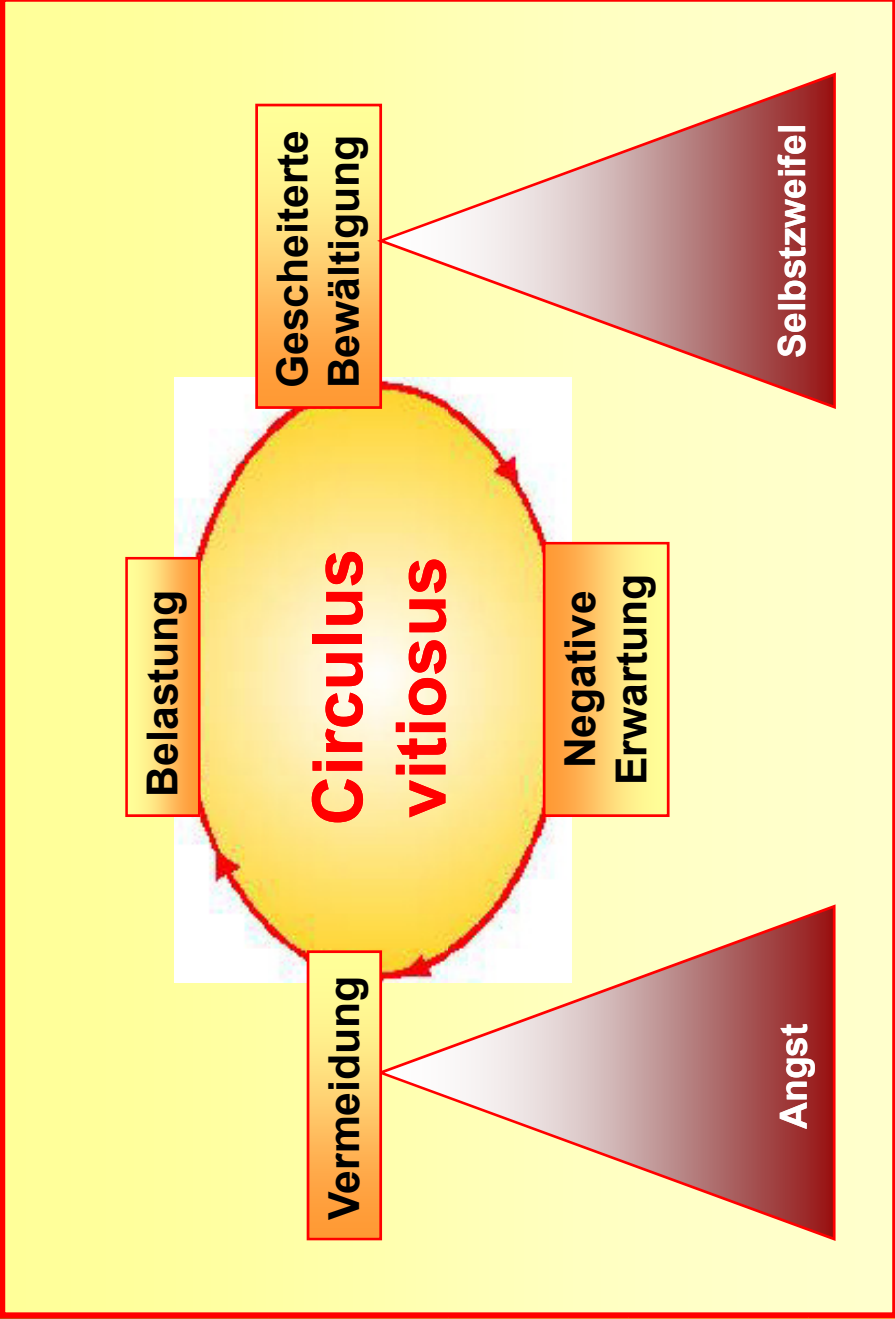
Hypothalamus

Mandelkern

Hirnanhangdrüse (Amygdala)

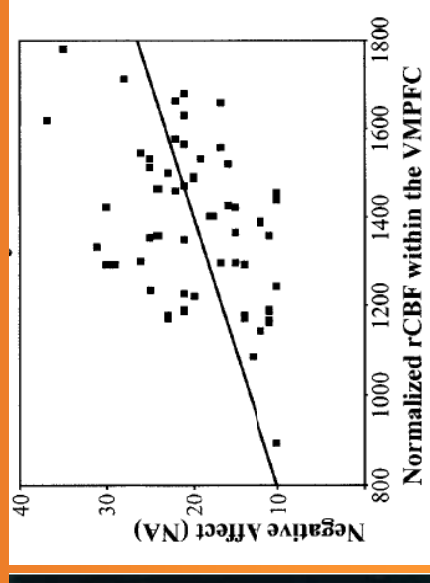
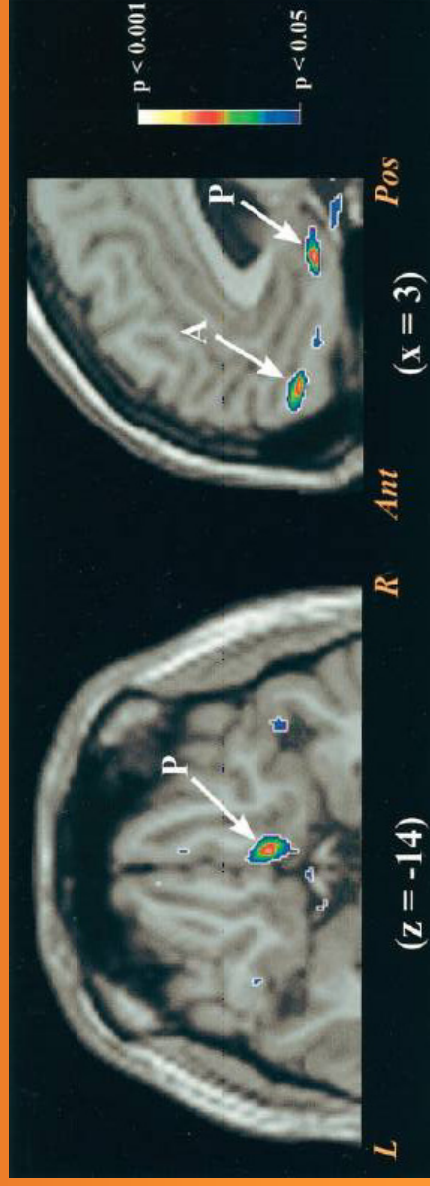
Hippocampus

(Hypophyse)

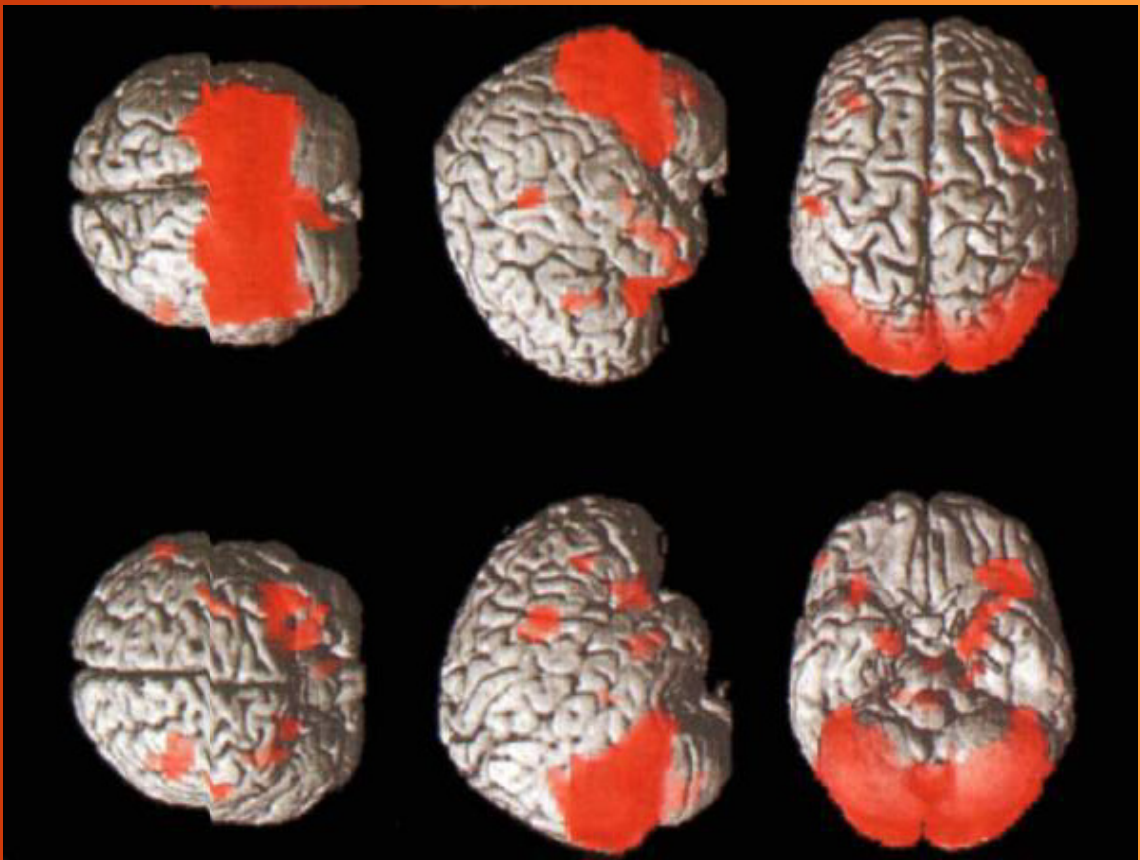




Die Ruheaktivität im ventromedialen PFC korreliert positiv ( $r=0.44$ ) mit der Anzahl „negativer Affektzustände“ (Irritierbarkeit, Ängstlichkeit, Ärger) im vergangenen Monat ( $H^2_{15}O$ , PET)



Grafik m.f.G. aus: Zald et al 2002. Brain activity in ventromedial prefrontal cortex correlates with individual differences in negative affect. Proceedings of the National Academy of Science. 19;99: 2450-4.

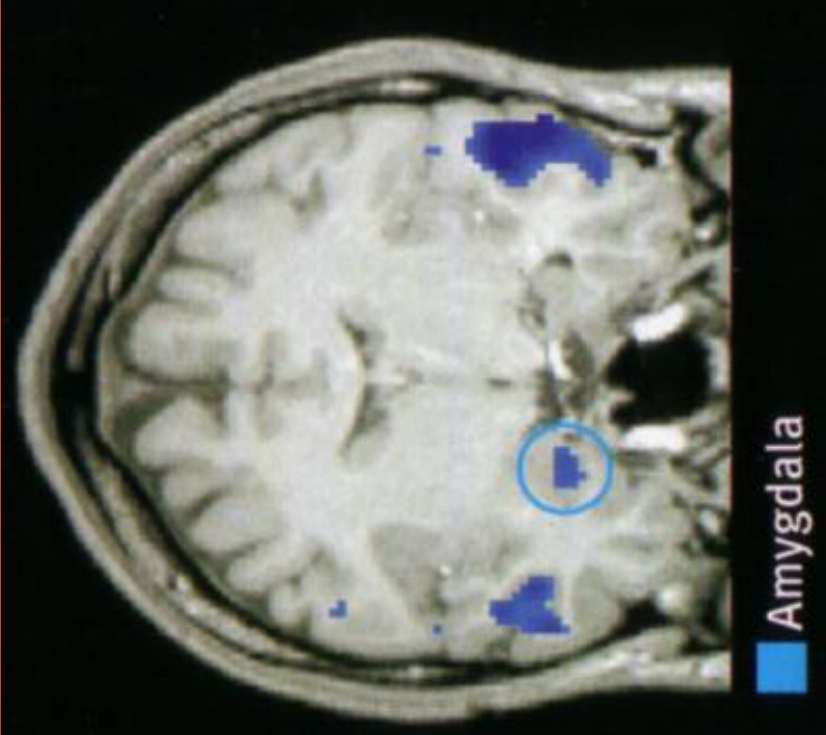
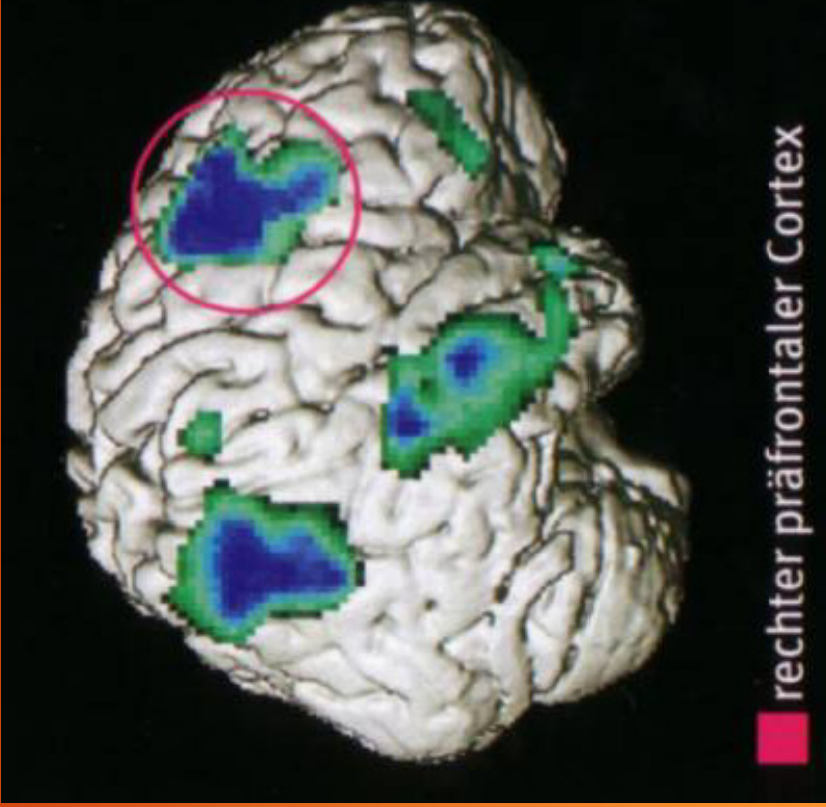


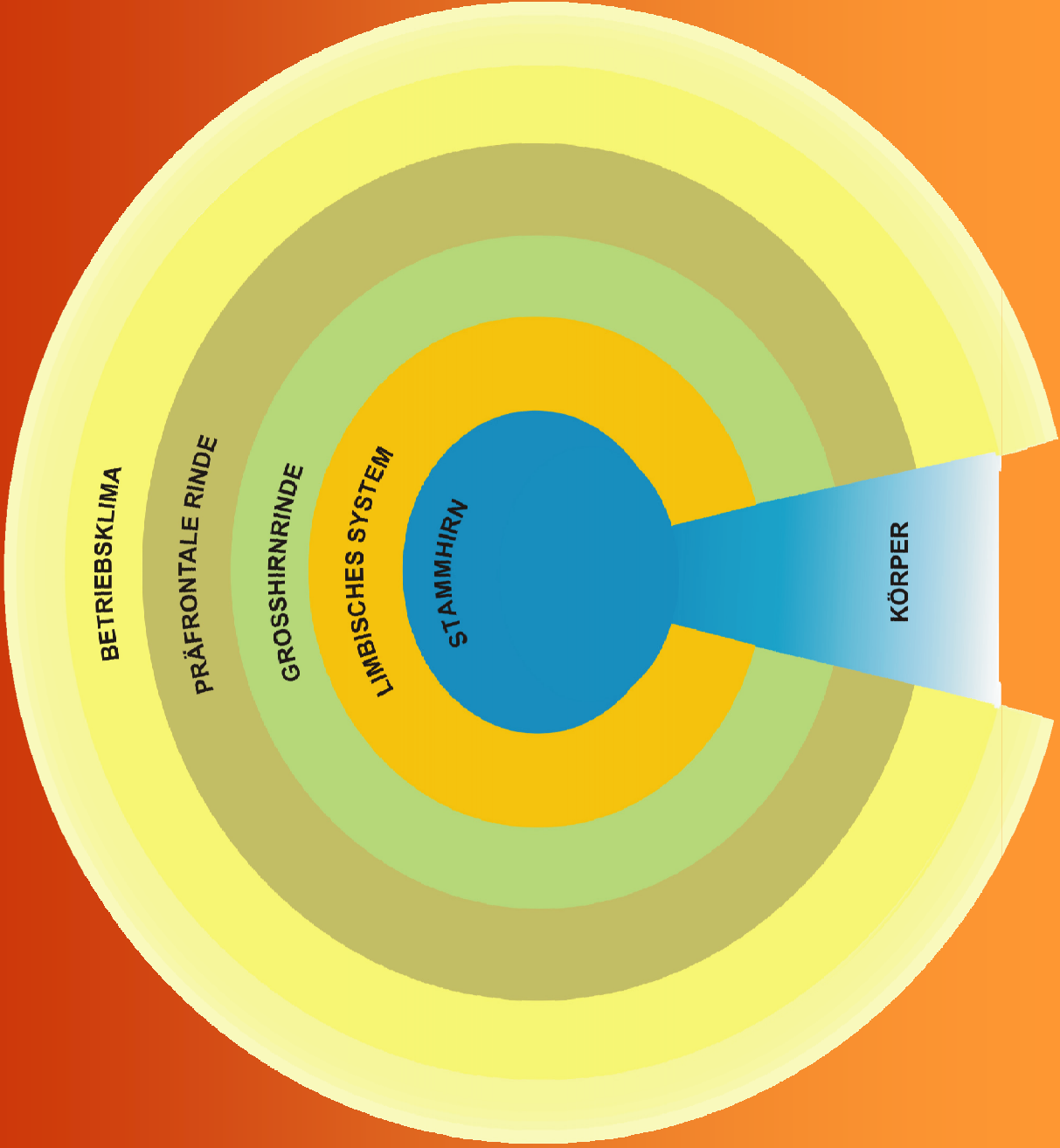
Vertrauen und Glauben

eigene Fähigkeiten

psychosozialer Beistand





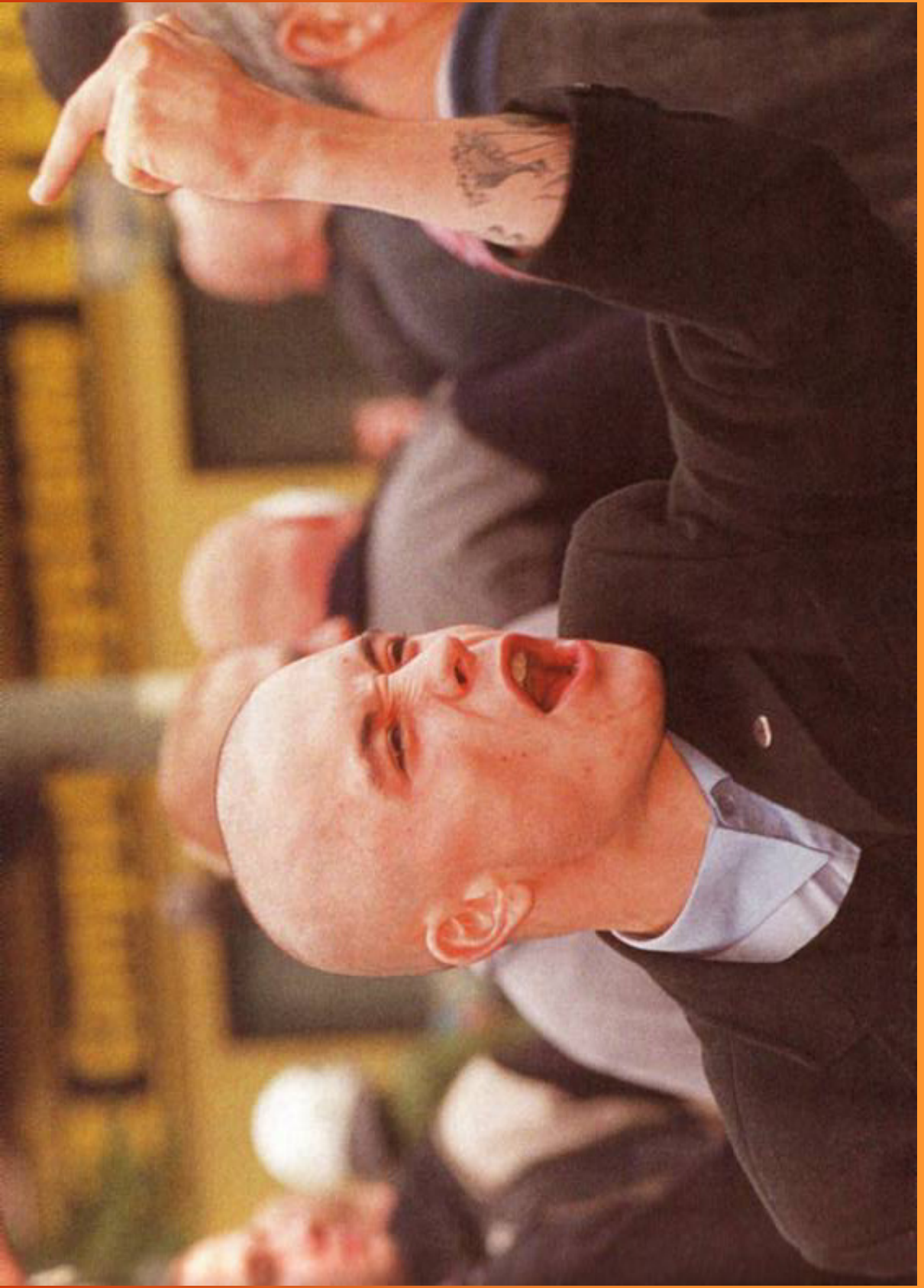






# Strategien der Blickverengung

- 1. Verhinderung der Entwicklung starker Persönlichkeiten (Schwächung der Persönlichkeit)**
  - Auflösung Sicherheit-bietender Bindungen
  - Untermotivierung orientierung- und haltbietender Normen
  - Mangel an Aufgaben, an denen Kinder wachsen
- 2. Förderung und Ausnutzung eines übersteigerten Wettbewerbs zur Gewinnmaximierung**
  - überhöhte Leistungsansprüche
  - Überbewertung des Konkurrenzprinzips
- 3. Wecken von immer neuen Bedürfnissen**
  - Werbung als Ersatzbedürfnis-Weckungs-Wettbewerb
  - Aufbau einer Dienstleistungsindustrie zur Schaffung und Befriedigung von Ersatzbedürfnissen





Walter

Dieses Buch erklärt das  
Phänomen ADS/ADHS anhand  
neuer Erkenntnisse aus der  
Hirnforschung und zeigt Eltern  
neue Wege der Therapie auf.

Gerald Hüther / Helmut Bonney

## **Neues vom Zappelphilipp**

**ADS: verstehen, vorbeugen  
und behandeln**

Bergmann/Hüther

# Computer- süchtig

Kinder im Sog  
der modernen  
Medien

Walter



### 12.6 Hüther, G.

**Prof. Dr. G. Hüther**, Klinik und Poliklinik für Psychiatrie und Psychotherapie, Universität Göttingen

#### **Sich zu bewegen lernen heißt für's Leben lernen! Die erfahrungsabhängige Verankerung sensomotorischer Repräsentanzen und Metakompetenzen während der Hirnentwicklung**

##### **Zusammenfassung**

*Frühe Körpererfahrungen, insbesondere die Erfahrung der eigenen Möglichkeiten zur bewussten Steuerung von komplexen Bewegungsabläufen sind nicht nur entscheidend für die Herausformung und Stabilisierung der zur Bewegungskoordination aktivierten neuronalen und synaptischen Verschaltungsmuster. Sie bilden auch die Grundlage für die Bahnung und Festigung sog. executiver Frontalhirnfunktionen und die Aneignung von sog. Wissens-unabhängigen Metakompetenzen (Selbstwirksamkeitskonzept, Handlungs- und Planungskonzept, Impulskontrolle, Frustrationstoleranz, intrinsische Motivation).*

##### **1. Herumturnen macht schlau...**

Wenn Kinder sich bewegen, Sport treiben oder herumturnen, so macht das Spaß und verbessert ganz nebenbei auch noch ihre Körperbeherrschung, ihren Bewegungsapparat und ihre Haltung. Es macht sie fit und die Erfolgserlebnisse festigen ihr Selbstvertrauen. Da Sport treiben und herumtoben mit Anderen mehr Spass macht, lernen Kinder also gleichzeitig auch noch, auf Andere zu achten, mit Anderen gemeinsam zu planen, zu üben und die dabei auftauchenden Probleme zu bewältigen. Dazu gehört auch, Anderen zu vertrauen. Und wenn sich die Zuschauer dann noch von ihren Vorführungen verzaubern oder begeistern lassen, so lernen Kinder eben auch, dass sie in der Lage sind und wie schön es ist, Anderen eine Freude zu machen.

Die Hirnforscher haben nun in den letzten Jahren herausgefunden, dass das menschliche Gehirn ganz wesentlich durch die Erfahrungen strukturiert wird, die ein Mensch vor allem während der Phase seiner Hirnentwicklung macht. Immer dann, wenn Kinder etwas Neues erleben, wenn sie etwas hinzulernen, werden die dabei in ihrem Gehirn aktivierten Verschaltungsmuster der Nervenzellen und Synapsen gebahnt und gefestigt. So werden aus anfangs noch sehr dünnen Nervenwegen - wenn sie immer wieder benutzt werden, um eine bestimmte Leistung zu erbringen oder wenn sie immer wieder aktiviert werden, wenn Kinder etwas Neues erfahren, wenn sie sich bewegen und wenn sie von sich selbst oder von anderen begeistert sind - allmählich immer besser ausgebaute und leichter aktivierbare, fest im Hirn verankerte Straßen, auf denen sie dann auch immer besser vorankommen. Je komplizierter und verzweigter diese Straßennetze im Gehirn herausgebildet werden, desto mehr kann ein Kind dann im späteren Leben miteinander verbinden und in Beziehung setzen, desto umsichtiger und achtsamer wird es in seiner Wahrnehmung und desto vielfältiger und reichhaltiger wird das Spektrum der Reaktionen, die es zur Lösung von Problemen einsetzen kann.

„Jonglieren macht schlau“ hieß ein Bericht über die Forschungsergebnisse einer Studie, in der gezeigt werden konnte, dass selbst Erwachsene noch intensivere Verschaltungen in all jenen Hirnregionen entwickeln, die für die Wahrnehmung rascher Bewegungsabläufe für die Kontrolle motorischer Reaktionsmuster zuständig sind (Draganski et al 2004). Was für das Jonglieren gilt, gilt natürlich ebenso für alle anderen Verschaltungen im Kopf, die man bei Sport und Spiel viel intensiver als vor dem Fernseher benutzt. Und wenn sogar das Gehirn von Erwachsenen durch bloßes Jonglieren noch schlauer wird, dann gilt das für die noch viel formbareren Gehirne von Kindern und Jugendlichen, die neue Bewegungen einüben erst recht.

### **2. Kindergehirne sind offen und formbar**

Wenn wir der Entwicklung des menschlichen Gehirns vor der Geburt und während der frühen Kindheit zuschauen könnten, würde uns wohl vor Faszination der Atem stillstehen. Wir würden sehen, wie von einer unsichtbaren Hand gesteuert zunächst Millionen und Abermillionen Nervenzellen durch Zellteilungen gebildet werden und sich zu Zellhaufen ordnen. Wir könnten aus diesen Nervenzellen auswachsende Fortsätze erkennen, die mit anderen Zellen in Kontakt treten und wir müßten zuschauen, wie ein erheblicher Teil dieser Nervenzellen einfach abstirbt und für immer verschwindet, weil es ihnen nicht gelungen war, sich in ein Netzwerk einzuordnen und dort eine bestimmte Funktion zu übernehmen. Die verbliebenen Nervenzellen formieren sich anschließend zu deutlich voneinander abgegrenzten Verbänden, sogenannten Kerngebieten, und beginnen ein immer dichteres Netzwerk von Fasern und Fortsätzen innerhalb dieser Kerngebiete und zwischen diesen verschiedenen Kerngebieten herauszubilden. Während dieser Phase, die sich in den einzelnen Bereichen des Gehirns in einer zeitlichen Reihenfolge von hinten (Hirnstamm) nach von (Stirnhirn) vollzieht, scheint es so, als ob sich jede Nervenzelle mit jeder anderen über so viele Kontakte wie nur irgendwie möglich verbinden wollte. Zu diesem Zeitpunkt (im Hirnstamm liegt er bereits vor der Geburt im Stirnhirn wird er etwa im 6. Lebensjahr erreicht) ist die Anzahl der Nervenzellkontakte (Synapsen) so groß wie niemals wieder im späteren Leben; denn wenn erst einmal alles mit allem verbunden ist, werden anschließend all jene Kontakte wieder zurückgebildet und aufgelöst, die nicht „gebraucht“, also nicht durch entsprechende Nutzung und Stimulation weiter gefestigt und stabilisiert werden.

### **3. Die ersten Bewegungsmuster und Körpererfahrungen werden schon vor der Geburt im Gehirn verankert**

Etwa ab der 7. Schwangerschaftswoche läßt sich beobachten, wie der in der Fruchtblase schwimmende Embryo erste, noch sehr unkoordinierte Bewegungen ausführt. Anfangs sind das eher Zuckungen, die durch die Kontraktion bestimmter Muskeln des Rumpfes und der Extremitäten ausgelöst werden. Zu diesem Zeitpunkt beginnen die vom Rückenmark und vom Gehirn aussprossenden Nervenzellfortsätze mit diesen Muskelzellen in Kontakt zu treten. Jetzt können diese Muskelzellen durch die von bestimmten Nervenzellen erzeugten Erregungen und durch die Wirkung des dabei an den Enden ihrer Fortsätzen abgegebenen Signalstoffes (Azetylcholin) zur Kontraktion veranlasst werden, und die Muskelspindeln können nun ihrerseits über sensorische Nerven den Dehnungszustand des Muskels an das Rückenmark und das Gehirn zurückmelden. So entstehen die ersten Verknüpfungen zwischen den motorischen und den sensorischen Bahnen, zunächst im Rückenmark und später auch in den übergeordneten, für die Bewegungskoordination zuständigen Schaltzentralen im Gehirn. Hier werden aus einem zunächst bereitgestellten, viel zu großen Angebot an synaptischen

## 12. Anlagen

---

Verbindungen allmählich diejenigen Verschaltungsmuster stabilisiert und gebahnt, die bei den zunehmend koordinierter werdenden Bewegungsabläufen regelmäßig aktiviert werden. Von Anfang an findet Lernen also durch Nutzung und Übung der entsprechenden Körperfunktionen statt. Im Verlauf dieses langwierigen und komplizierten Lernprozesses wird der Embryo in die Lage versetzt, seinen Rumpf, seine Beine und seine Arme in zunehmend koordinierter Weise zu bewegen, regelmäßige „Atembewegungen“ durch die Kontraktion von Zwerchfell und Rippenmuskulatur auszuführen oder seinen Daumen gezielt in den Mund zu stecken. All diese Bewegungsabläufe müssen „eingeübt“ und „erlernt“ werden. Fehlt dem Embryo die Möglichkeit dazu – beispielsweise, weil eine Extremität nicht ausgebildet ist –, so können auch die sich im Gehirn für die Koordination dieser Bewegungen nutzungsabhängig herausbildenden neuronalen und synaptischen Verschaltungsmuster nicht entstehen. Im sich entwickelnden Gehirn wird dann kein neuronales Verschaltungsmuster („inneres Bild“, Repräsentanz) der betreffenden Extremität und der ihre Bewegungen steuernden Muskelkontraktionen angelegt.

Was für die zentralnervöse Steuerung der Körpermuskulatur gilt, trifft in gleicher Weise – wengleich weniger deutlich sichtbar oder messbar – für die Herausbildung all jener neuronalen Verschaltungsmuster zu, die an der Steuerung und Koordinierung aller anderen Körperfunktionen beteiligt sind. Dazu zählen all jene sich im Gehirn herausbildenden Regelkreise für die Regulation der Funktion von inneren Organen, von peripheren Drüsen, von Blutkreislauf und Atmung, aber auch des Blutzuckerspiegels oder der Sauerstoffversorgung (bzw. der Kohlehydratsättigung) im Blut. Auch die über Drucksensoren in der Haut von der Körperoberfläche zum Gehirn weitergeleiteten Erregungsmuster führen dort zur nutzungsabhängigen Stabilisierung entsprechender Verschaltungsmuster. Die im Gehirn auf diese Weise herausgeformten neuronalen Netzwerke stellen gewissermaßen ein inneres Muster von der Beschaffenheit der Körperoberfläche dar. Aufbau und Stabilisierung dieser Körperrepräsentanzen sind vollkommen unbewusst ablaufende Prozesse, denn all das geschieht ja bereits während eines Zeitraumes, in dem all jene Bereiche des Gehirns, in denen später die so genannten bewussten Wahrnehmungen und Reaktionen miteinander verknüpft werden, noch sehr unreif und daher noch nicht funktionsfähig sind. Dennoch entsteht im Gehirn des ungeborenen Kindes ein immer vollständiger und komplexer werdendes inneres Bild über die Beschaffenheit seines Körpers und über die in diesem Körper ablaufenden und vom Gehirn selbst wieder beeinflussbaren Prozesse.

Die allererste und wichtigste Aufgabe des Gehirns ist (und bleibt zeitlebens) nicht das Denken, sondern das Herstellen, Aufrechterhalten und Gestalten von Beziehungen. Und zwar in einem doppelten Sinn: Indem sich ein Mensch mit Hilfe seines Gehirns, mit dem was außen passiert in Beziehung setzt, werden im Gehirn ganz bestimmte Beziehungen zwischen den Nervenzellen hergestellt. Und die ersten Beziehungen, die ersten Verbindungen, die im sich entwickelnden Gehirn entstehen und geknüpft werden, sind einfache Regelkreise zur Steuerung von im Körper ablaufenden Prozesse und zur Koordination von Organfunktionen. Je häufiger diese einfachen Verschaltungsmuster zur Aufrechterhaltung oder zur Wiederherstellung eines bestimmten Kontraktionsmusters einzelner Muskelgruppen oder zur Steuerung bestimmter Leistungen einzelner Organe und Organsysteme benutzt werden, desto fester und stabiler werden die dabei jeweils aktivierten Nervenzellverschaltungen miteinander verbunden und gebahnt. Aus den anfangs noch sehr labilen und deshalb recht störanfälligen Verbindungen werden auf diese Weise immer perfekter, immer automatischer, immer reflexartiger funktionierende Regelkreise für die Steuerung einzelner Teilfunktionen.

Das ist jedoch nur der erste Schritt, sozusagen die unterste Ebene der Stufenleiter, auf der das sich entwickelnde Gehirn lernt, indem es Beziehungen knüpft. Anschließend werden diese

zuerst entstandenen, einfachen Regelkreise von weiter aussprossenden Nervenzellfortsätzen nun auch innerhalb des Gehirns miteinander verbunden und in ihren Aktivitäten aufeinander abgestimmt. Auf diese Weise entstehen die ersten, für die Integration und Koordination von primitiven Regelkreisen zuständigen, nun schon komplizierter aufgebauten, übergeordneten neuronalen Netzwerke. Auch diese komplexen Verbindungen und Verschaltungsmuster sind anfangs noch sehr labil und leicht störbar. Aber auch sie werden um so fester herausgeformt und gebahnt, je häufiger sie aktiviert werden.

Die auf diese Weise herausgeformten übergeordneten Netzwerke sind ihrerseits in der Lage, die Aktivität der in den älteren Schichten bereits angelegten, einfacheren Netzwerke und Regelkreise zu koordinieren und aufeinander abzustimmen. All das geschieht, bevor die ersten Sinnesorgane ausreifen und ihre Signale über Veränderungen der äußeren Welt des sich entwickelnden Kindes zum Gehirn weitergeleitet werden. Deshalb sind die ersten komplexen Verschaltungsmuster, die im Gehirn entstehen, quasi „innere Bilder“ der im Körper ablaufenden Prozesse und Reaktionen, die sich schrittweise vervollständigen.

### **4. Erste Überformungen primärer Körpererfahrungen**

Später, wenn die Sinnesorgane soweit gereift sind, dass sie durch spezifische Wahrnehmungen entstandene Erregungsmuster zum Gehirn (sensorischer Cortex) weiterleiten, werden auch diese Sinneseindrücke als innere Repräsentationen der jeweils gemachten Sinneserfahrungen im Gehirn herausgeformt und mit den jeweiligen Antwort- und Reaktionsmustern auf die betreffende Wahrnehmung verbunden. Und noch später, wenn der heranwachsende Mensch zunächst mit seinen Eltern und dann mit immer mehr anderen Menschen in Beziehung tritt, werden diese Beziehungserfahrungen in den höheren, komplexesten Bereichen des Gehirns in Form sog. Metarepräsentanzen verankert. Und spätestens jetzt kann das, was in diesen Beziehungen gelernt und im Gehirn abgespeichert wird, zu einem Problem werden.

Weil diese Beziehungserfahrungen nun zunehmend von anderen Menschen, deren Verhaltensweisen, deren Überzeugungen, deren Meinungen und deren Vorstellungen bestimmt werden, kann es sehr leicht geschehen, dass die dadurch im Hirn des Kindes entstehenden neuen Verschaltungsmuster nicht mehr so recht zu den älteren, durch seine eigenen Körpererfahrungen und seine eigenen Wahrnehmungen gemachten Erfahrungen passen. So wird beispielsweise das Bedürfnis, sich zu bewegen durch entsprechende Maßregelungen oder allein schon durch das Vorbild von Erwachsenen mehr oder weniger eingeschränkt. Der bei kleinen Kindern noch vorhandene Impuls, den ganzen Körper einzusetzen, um das eigene Befinden zum Ausdruck zu bringen, wird später mehr oder weniger deutlich unterdrückt. Gefühle von Angst und Schmerz, auch von übermäßiger Freude und Lust, werden im Zusammenleben mit anderen zunehmend kontrolliert.

Auf diese Weise paßt sich jeder Mensch im Verlauf seiner Kindheit an die Vorstellungswelt und die Verhaltensweisen der Erwachsenen an, mit denen er aufwächst. Später, als Jugendlicher, orientiert er sich zunehmend an den Denk- und Verhaltensweisen seiner Altersgenossen, den Peer-Groups, zu denen er oder sie gehört oder gern gehören möchte. Ohne es selbst zu bemerken, entfernt sich der betreffende Mensch im Verlauf dieses Anpassungsprozesses immer weiter von dem, was sein Denken, Fühlen und Handeln ursprünglich, als er noch ein kleines Kind war, primär geprägt hatte: Die eigene Körpererfahrung und die eigene Sinneserfahrung. Indem er all das zu unterdrücken beginnt, was bisher der selbstverständlichste und ureigendste Teil seines Selbst war, wird er sich selbst



## 12. Anlagen

---

zunehmend fremd. Sein Körper, und die aus seiner Körperlichkeit erwachsenden Bedürfnisse werden – weil sie dem starken Bedürfnis nach Zugehörigkeit und Anerkennung, nach Identitätsentwicklung und Selbstentfaltung im Wege stehen – als Hindernis betrachtet und deshalb unterdrückt und abgetrennt.

Ein leider noch immer sehr entscheidender Auslöser für die fortwährende Anpassung dieser inneren Bilder und Handlungsleitenden Muster an die in der jeweiligen Familie, der Sippe oder der jeweiligen Gemeinschaft herrschenden Strukturen ist die Angst – entweder die Angst vor einer angedrohten Strafe oder die Angst vor der Verweigerung einer Belohnung in Form von Zuwendung und Wertschätzung, die das betreffende Kind erfährt. In beiden Fällen kommt es zur Aktivierung der sog. emotionalen Zentren im Gehirn (limbisches System). Mit dieser Aktivierung geht eine vermehrte Produktion und Ausschüttung von solchen Botenstoffen einher, die im normalen Routinebetrieb des Gehirns nie in diesen Mengen freigesetzt werden (Dopamin, Neuropeptide, Enkephaline). Durch die Wirkung dieser sog. neuroplastischen Botenstoffe werden nachfolgende Nervenzellen in den höheren assoziativen Bereichen des Gehirns dazu veranlaßt, vermehrt Fortsätze auszubilden, neue synaptische Verbindungen herzustellen bzw. bestehende Kontakte enger zu knüpfen. Auf diese Weise kommt es zu einer außerordentlich effektiven Stabilisierung und Bahnung der zur Lösung eines bestimmten Problems (zur Vermeidung der angedrohten Bestrafung oder zur Erlangung der in Aussicht gestellten Belohnung) aktivierten neuronalen Verknüpfungen und synaptischen Verschaltungen. So lernt jedes Kind bereits sehr früh und auch entsprechend nachhaltig all das, worauf es für ein möglichst ungestörtes Zusammenleben in seiner jeweiligen Gemeinschaft ankommt.

Ebenso wirksam, aber wesentlich subtiler - und im Gegensatz zu diesem „Dressurlernen“ von allen Beteiligten weitgehend unbemerkt - erfolgt das sog. Resonanz- oder Imitationslernen. Erst vor wenigen Jahren entdeckten die Hirnforscher sog. „Spiegelneurone“ im prämotorischen Cortex von Affen, die immer dann miterregt werden, wenn ein Affe einen anderen Affen bei bestimmten Bewegungsabläufen beobachtet. Bei Kindern scheint die Fähigkeit, bei Anderen beobachtete Verhaltensweisen im Inneren, durch den Aufbau eines eigenen, das beobachtete Verhalten abbildenden Erregungsmusters bereits sehr früh ausgebildet zu sein. Kinder schließen auch in ähnlicher Weise durch Beobachtung aus dem Verhalten der Eltern, wie die Welt wahrgenommen und eingeschätzt werden muss, und wie man ihr begegnet. Dieses „Imitationslernen“ bildet die Grundlage für die Weitergabe von Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Verhaltensmustern von einer Generation zur nächsten.

Durch solche Spiegelungen des Verhaltens von Vorbildern, meist noch verstärkt durch entsprechende Hinweise und Maßregelungen, lernen Kinder sehr schnell und außerordentlich effizient, wie sie sich verhalten müssen, um in die Gemeinschaft zu passen, in die sie hineinwachsen. Am deutlichsten zutage treten solche durch Spiegelung und Imitation erlernten Verhaltensweisen immer dann, wenn man Gelegenheit bekommt, ein Kind in Gegenwart eines besonders prägenden Vorbildes zu beobachten. Besonders bei kleinen Kindern wird dann sichtbar, wie sehr sie sich bemühen, die Körperhaltung, die Mimik und Gestik des bewunderten Vorbildes nachzuahmen. Das kann Vater oder Mutter sein, häufig aber auch etwas ältere Geschwistern oder Spielkameraden und nicht selten auch irgendein „Idol“ aus Kino oder Fernsehen. Weniger deutlich sichtbar, aber aus den verbalen Äußerungen und Kommentaren zumindest anfänglich noch erkennbar, eignen sich Kinder auch bestimmte geistige Haltungen und Vorstellungen von Vorbildern an. Dabei werden diese Ideen im Lauf ihrer weiteren Entwicklung im eigenen Denken immer wieder „durchgespielt“ und so oft wiederholt, bis die dabei aktivierten neuronalen Erregungsmuster so gebahnt und stabilisiert worden sind, dass sie dem Kind auch weiterhin als strukturell verankerte Korrelate,

als internalisierte Vorstellungen zur Verfügung stehen, um daraus Orientierungen und geistige Grundhaltungen abzuleiten und subjektive Bewertungen neuer Eindrücke und Erfahrungen vorzunehmen. Etwa ab dem 4. Lebensjahr läßt sich beobachten, dass Kinder nun auch all jene Strategien ihrer Vorbilder übernehmen, die diese zur Regulation ihrer eigenen emotionalen Befindlichkeit einsetzen. Dazu zählen sowohl das „Verstecken“ von Gefühlen, wie auch das übertriebene Zurschaustellen von emotionalen Gesten und mimischen Ausdrucksformen. Anhand seiner Vorbilder lernt das Kind nun zunehmend besser, seine Gefühle zu beherrschen oder zum Erreichen bestimmter Ziele bestimmte emotionale Ausdrucksformen einzusetzen. Die ursprüngliche Offenheit des kindlichen emotionalen Ausdrucks wird nun immer stärker in eine private Gefühlswelt internalisiert. Vor allem in den westlichen Kulturen führt das zu einer zunehmenden Entkopplung der durch Mimik und Gestik zum Ausdruck gebrachten und der tatsächlich subjektiv empfundenen Gefühle. Die eigenen Gefühle werden so immer stärker kontrolliert, vom Körperempfinden abgetrennt, desomatisiert.

Zusätzlich gehen in die sich herausbildenden neuronalen Muster auch alle sog. Abwehrvorgänge ein, z.B. gegen schmerzvolle oder traurige oder wütende Gefühle, die in einer wenig Sicherheit-bietenden Beziehung nicht gezeigt werden dürfen, unterdrückt werden müssen und schwer auszuhalten sind. Diese Abwehr von Gefühlen geht mit muskulären Anspannungen einher (Wilhelm Reich). Dadurch verändern sich Haltungsmuster und Atmung. Je häufiger und je früher das geschieht, desto stärker werden diese körperlichen Abwehrmuster verfestigt. Alle Sinneseindrücke, die mit den alten Erfahrungen assoziiert werden, rufen auch die alten Gefühle wieder wach. Darauf reagiert der Körper mit erneuten Anspannungen. Vor allem traumatische Verletzungen, die während der frühen Kindheit mit dem Gefühl von Ohnmacht und Hilflosigkeit, Ablehnung und Entwertung einhergehen, werden auf diese Weise sehr nachhaltig „verkörpert“. Auch wenn diese Gefühle im späteren Leben überwunden werden können, oder die für das Zustandekommen dieser Gefühle verantwortlichen Personen längst gestorben sind, bleiben diese verkörperten Erfahrungen oft zeitlebens als gedrückte und verkrampfte Haltungen sichtbar.

### **5. Kinder brauchen genug Bewegungsspielraum für die Verankerung eigener Erfahrungen im Gehirn**

Niemand käme auf die Idee, kleine Kätzchen auf das Mäusefangen vorzubereiten, indem durch Lernprogramme zunächst das Stillsitzen und Beobachten, später das Zupacken und Festhalten und schließlich das Fressen einer Maus geübt wird. All das lernen die kleinen Kätzchen von allein, allerdings nur dann, wenn man sie nicht laufend dabei stört (ihnen also die zum Erlernen und Einüben dieser Fähigkeiten erforderlichen Spielräume nimmt), und wenn die Pussies Gelegenheit haben, einer anderen Katze zuzuschauen, die das Mäusefangen bereits beherrscht.

Genau so geht es auch allen Säugetieren, die ein Gehirn besitzen, dessen endgültige, für die Bewältigung der jeweiligen artspezifischen Leistungen erforderliche innere Struktur erst während der Kindheit nutzungsabhängig herausgeformt wird. Menschenkinder müssen fast alles, worauf es in ihrem späteren Leben ankommt, durch eigene Erfahrungen lernen. Diese Erfahrungen werden dann in ihrem Hirn in Form bestimmter Verschaltungsmuster fest verankert. Eine neue Erfahrung macht man auch schon als Kind am ehesten dann, wenn man ein Problem hat, und dann plötzlich merkt (oder von anderen abschauen kann), wie es sich lösen läßt. So wird Selbstvertrauen (und das Vertrauen, also die Achtung für und die Bindung an andere) gefestigt und der Mut zur Bewältigung neuer, noch etwas schwierigerer Herausforderungen gestärkt. All das gelingt jedoch nur dann, wenn die Probleme nicht zu klein (also langweilig und uninteressant) oder aber zu groß (also überfordernd und

## 12. Anlagen

---

unbewältigbar) sind. Im ersteren Fall lernt ein Kind nichts weiter, als das „nichts Spaß macht“. Allzu rasch verlieren solche Kinder entweder ihre Neugier und ihre Begeisterungsfähigkeit oder sie wenden sich – wenn sie sich Beides nicht nehmen lassen wollen – anderen Dingen zu (sie „stören“ und machen „Blödsinn“). Im zweiten Fall, wenn Probleme, Anforderungen und Erwartungen die Fähigkeiten der Kinder übersteigen, bekommen sie Angst. Diese Angst führt im Gehirn zu einer Reaktionskette, die das Erlernen von Neuem verhindert, bereits Erlerntes destabilisiert und das Kind auf sehr früh entwickelte und daher recht einfache Verhaltensstrategien zurückwirft (Regression). Was für ein Kind entweder zu wenig Herausforderung oder übermäßige Belastung bedeutet, kann niemand anderes entscheiden, als das Kind selbst, bisweilen vielleicht auch eine sehr einfühlsame, dem Kind sehr nahestehende, mit ihm eng vertraute Person. Alle Anderen haben einfach keine Ahnung von dem, was in einem Kind angesichts einer bestimmten Situation vorgeht. Allzu leicht erscheint dann das, was diese Menschen von dem Kind erwarten oder ihm abverlangen dem Kind selbst als entweder zu wenig oder eben zuviel. Das ist das Problem jeder „Frühförderung“, die wie ein Rasenmäher über die individuellen Besonderheiten und bisherigen Erfahrungshorizonte von Kindern hinweggezogen wird. „Das Gras wächst nicht höher, wenn man es immer wieder mäht“, würden die Indianer sagen, wenn sie uns beim Rasenmähen beobachten könnten.....

Wenn das Kind selbst die einzige Person ist, die wirklich genau beurteilen kann, welche Aufgaben und Probleme ihm zu einfach, und welche ihm zu kompliziert sind, so ergibt sich daraus, dass man die Weiterentwicklung eines Kindes nur fördern kann, indem man einen Raum schafft, in dem es vielfältige interessante Angebote gibt, und das Kind selbst entscheiden läßt, welches dieser Angebote es aufgreifen will. Am besten gelingt das – wie bei den kleinen Kätzchen – im Spiel. Deshalb brauchen Kinder genügend Raum und Zeit zum Spielen. Kinder, denen solche Freiräume geboten werden, lernen alles, was es dort zu lernen gibt.

Das freilich ist noch keine Erziehung. Wer erreichen möchte, dass Kinder in diesen Freiräumen auch genau die Erfahrungen machen, auf die es im Verlauf ihres weiteren Lebens so besonders ankommt (Entwicklung des Stirnlappens, s.o.), der muß versuchen, das Interesse des Kindes auf die spielerische Entdeckung und Erprobung eben dieser Fähigkeiten und Fertigkeiten zu lenken. Das einfachste Verfahren, um das zu erreichen, besteht darin, den Funken der eigenen Begeisterung über das, was es im Spiel zu entdecken gibt und was man selbst für wichtig hält auf das Kind überspringen zu lassen. So ein Funke springt normalerweise automatisch über, wenn Kindern Gelegenheit geboten wird, frei und unbekümmert, also ohne Angst, ohne Zwang, ohne Absicht und ohne Zeitnot mit anderen Kindern zu spielen. So entdecken und lernen Kinder fast alles, was es in ihren Kinderwelten zu entdecken und zu lernen gibt. Auch das ist noch keine Erziehung, denn es gibt noch eine ganze Reihe Fähigkeiten und Fertigkeiten, die Kinder brauchen, um sich später im Leben zurechtzufinden, die aber in diesen Kinderspielwelten noch nicht vorkommen. Wenn der Funke der Begeisterung der spielenden Kinder auch auf diese, ihnen noch fremden Bereiche ausgedehnt werden soll, brauchen diese Kinder Anregungen von solchen Menschen, die über mehr Lebenserfahrung verfügen als sie selbst. Kinder brauchen also erwachsene Vorbilder, an deren Interessen, Fähigkeiten, Kompetenzen und Haltungen sie sich – auch oder gerade beim Spiel – orientieren können. Das müssen Vorbilder sein, die sie schätzen und mögen, die sie achten und die ihnen wichtig sind, mit denen sie sich also emotional verbunden fühlen. Solche Menschen sind die einzigen, die die geistige, seelische und moralische Entwicklung von Kindern – oder hirntechnisch: die die Ausformung und Stabilisierung hochkomplexer Verschaltungsmuster im kindlichen Frontalhirn – wirklich nachhaltig fördern könnten.

Damit es Kindern gelingt, sich im heutigem Wirrwarr von Anforderungen, Angeboten und Erwartungen zurechtzufinden, brauchen sie Orientierungshilfen, also äußere Vorbilder und innere Leitbilder, die ihnen Halt bieten und an denen sie ihre Entscheidungen ausrichten. Nur unter dem einfühlenden Schutz und der kompetenten Anleitung durch erwachsene „Vorbilder“ können Kinder vielfältige Gestaltungsangebote auch kreativ nutzen und dabei ihre eigenen Fähigkeiten und Möglichkeiten erkennen und weiterentwickeln. Nur so kann im Frontalhirn ein eigenes, inneres Bild von Selbstwirksamkeit stabilisiert und für die Selbstmotivation in allen nachfolgenden Lernprozessen genutzt werden. Die Herausbildung komplexer Verschaltungen im kindlichen Gehirn kann nicht gelingen,

wenn Kinder in einer Welt aufwachsen, in der die Aneignung von Wissen und Bildung keinen Wert besitzt (Spaßgesellschaft),  
wenn Kinder keine Gelegenheit bekommen, sich aktiv an der Gestaltung der Welt zu beteiligen (passiver Medienkonsum),  
wenn Kinder keine Freiräume mehr finden, um ihre eigene Kreativität spielerisch zu entdecken (Funktionalisierung),  
wenn Kinder mit Reizen überflutet, verunsichert und verängstigt werden (Überforderung),  
wenn Kinder daran gehindert werden, eigene Erfahrungen bei der Bewältigung von Schwierigkeiten und Problemen zu machen (Verwöhnung),  
wenn Kinder keine Anregungen erfahren und mit ihren spezifischen Bedürfnissen und Wünschen nicht wahrgenommen werden (Vernachlässigung).

Das Gehirn, so lautet die vielleicht wichtigste Erkenntnis der Hirnforscher, lernt immer, und es lernt das am besten, was einem Heranwachsenden hilft, sich in der Welt, in die er hineinwächst, zurecht zu finden und die Probleme zu lösen, die sich dort und dabei ergeben. Das Gehirn ist also nicht zum Auswendiglernen von Sachverhalten, sondern zum Lösen von Problemen optimiert. Und da fast alles, was ein heranwachsender Mensch lernen kann, innerhalb des sozialen Gefüges und des jeweiligen Kulturkreises direkt oder indirekt von anderen Menschen „bezogen wird“ und der Gestaltung der Beziehungen zu anderen Menschen „dient“, wird das Gehirn auch nicht in erster Linie als Denk- sondern als Sozialorgan gebraucht und entsprechend strukturiert.

### **6. Die neurobiologische Verankerung von eigenen Erfahrungen als Metakompetenzen**

Die entscheidende Frage lautet also:

Wie läßt sich eine deutliche Verbesserung all jener Kompetenzen erreichen, die neben dem in der Schule erworbenen Wissen entscheidend dafür sind, ob und wie junge Menschen die Herausforderungen annehmen und meistern können, die sich in ihrer weiteren Ausbildung und im späteren Berufsleben stellen? Das Fatale daran ist: Diese Kompetenzen lassen sich nicht unterrichten. Das gilt insbesondere für die sog. komplexen Fähigkeiten wie vorausschauend zu denken und zu handeln (strategische Kompetenz), komplexe Probleme zu durchschauen (Problemlösungskompetenz) und die Folgen des eigenen Handelns abzuschätzen (Handlungskompetenz, Umsicht), die Aufmerksamkeit auf die Lösung eines bestimmten Problems zu fokussieren und sich dabei entsprechend zu konzentrieren (Motivation und Konzentrationsfähigkeit), Fehler und Fehlentwicklungen bei der Suche nach einer Lösung rechtzeitig erkennen und korrigieren zu können (Einsichtsfähigkeit und Flexibilität) und sich bei der Lösung von Aufgaben nicht von aufkommenden anderen Bedürfnissen überwältigen zu lassen (Frustrationstoleranz, Impulskontrolle). „Exekutive Frontalhirnfunktionen“ nennen die Hirnforscher diese Metakompetenzen, deren

## 12. Anlagen

---

Herausbildung bisher eher dem Zufall überlassen worden ist und auf die es in Zukunft mehr als auf all das in der Schulzeit auswendig gelernte Wissen ankommt.

Verankert werden diese Metakompetenzen in Form komplexer Verschaltungsmuster in einer Hirnregion, die sich im vorderen Großhirnbereich befindet: Im Stirnlappen, dem präfrontalen Kortex. Die in anderen Hirnregionen gespeicherte Gedächtnisinhalte werden in diesen Netzwerken des präfrontalen Kortex zu einem Gesamtbild zusammengefügt und mit den in tiefer liegenden subkortikalen Hirnbereichen generierten Signalmustern verglichen. Die so erhaltenen Informationen werden für alle bewussten Entscheidungsprozesse und zur Modifikation bestimmter Verhaltensweisen genutzt. Je nach Erfahrungsschatz und individueller Ausprägung dieser Kontrollfunktionen können verschiedene Menschen ihr Verhalten in einer Situation, die Initiative erfordert, unterschiedlich gut steuern. Als diejenige Region des menschlichen Gehirns, die sich am Langsamsten ausbildet, ist der präfrontale Kortex, in seiner Entwicklung auch in besonders hohem Maße durch das soziale Umfeld, in das ein Kind hineinwächst, beeinflussbar. Die dort angelegten neuronalen und synaptischen Verschaltungsmuster werden nicht durch genetische Programme, sondern durch eigene Erfahrungen herausgeformt.

Die Fähigkeit oder Unfähigkeit, sich erfolgreich Herausforderungen zu stellen, ist also keineswegs angeboren oder gar zufällig. Metakompetenzen werden durch Lernprozesse gewonnen, die auf Erfahrung beruhen. Wie gut ihre Ausformung gelingt, liegt somit in der Hand derer, die das Umfeld eines jungen Menschen prägen und mit ihm in einer emotionalen Beziehung stehen.

Bei den exekutiven Frontalhirnleistungen handelt es sich um kognitive Kontrollfunktionen, die in drei unterschiedlichen Regionen des Stirnlappens repräsentiert sind:

Im *dorsolateralen Präfrontalkortex* werden Handlungskonzeptionen entworfen. Die bewusste Planung einer auszuführenden Handlung, deren zeitliche Organisation sowie das Vorhersehen ihrer Konsequenzen werden in diesem Teil des Frontalhirns vorbereitet. Vor ein neues Problem gestellt, treffen bereits Kinder auf der Basis früherer, in anderen Hirnregionen gespeicherter Erfahrungen angemessene Vorbereitungen für ein problemlösendes Verhalten. Durch die anschließende Bewertung der Handlungsergebnisse kann neues Wissen in den bestehenden Erfahrungsschatz integriert werden: War die gewählte Vorgehensweise beim Lösen des Problems erfolgreich, kann später auf diese Erfahrung zurückgegriffen werden, wenn ein ähnliches Problem auftritt. War sie es nicht, kann das Verhalten neu angepaßt werden. Mit einem größer werdenden Repertoire an etablierten Handlungsoptionen wächst somit auch die Flexibilität gegenüber wechselnden Problemstellungen.

Der *orbitale Präfrontalkortex* ist diejenige Region, die für die Lenkung der Aufmerksamkeitsintensität zuständig ist. Die Fähigkeit zur Konzentration auf ein bestimmtes Ziel setzt voraus, dass spontane, störende, ablenkende Impulse gehemmt oder unterdrückt werden. Solche Impulse werden von tiefer liegenden (subkortikalen), „älteren“ Hirnregionen, generiert. Sie treten inform basaler Bedürfnisse (Bewegungs-, Mitteilungsdrang) und deshalb als besondere Empfänglichkeit für äußere Sinneseindrücke auf. Die stärkste Ablenkung bieten wir uns selbst: Indem wir unsere „Gedanken abschweifen lassen“, unwillkürlich assoziieren, spontanen Gefühlen nachgehen, hindern wir unsere Aufmerksamkeit am konzentrischen Kreisen um das eigentliche Interessesziel. Dass es nicht immer sinnvoll ist, jedem Antrieb in eine neue Richtung sofort zu folgen, ist einem Kind nicht unmittelbar einsichtig. Impulse zu steuern, muss erst durch das Sammeln entsprechender Erfahrungen erlernt werden. Wie gut das gelingt, hängt davon ab, wieviel Gelegenheit man hat, zu erfahren, dass nicht jeder Wunsch erfüllt und jedes Bedürfnis sofort gestillt werden muss.

Im *dorsomedialen Präfrontalkortex* werden synaptische Netzwerke herausgebildet, die an der Regulation der Motivation beteiligt sind, mit der ein Problem in Angriff genommen wird. Von der Motivation eines Kindes hängt es ab, inwieweit sich alle bisher angeführten Befähigungen überhaupt nach Außen hin manifestieren. Ist es aus sich selbst heraus gewillt, sich einer Aufgabe zu stellen (intrinsische Motivation), nutzt es seine Ressourcen zumeist optimal; fühlt es sich durch psychischen Druck, Bestechung oder andere äußere Antriebe dazu gedrängt (extrinsische Motivation), fällt ihm defensiv oder übereifrig das Lösen einer Aufgabe im Allgemeinen schwer. Lernt ein Kind früh, sein Verhalten auch unter erschwerten Umständen eigenmächtig zu steuern und die Folgen richtig abzuschätzen, wird es häufiger die Erfahrung machen, schwierige Situationen allein meistern zu können. Das Bewusstsein für diese Fähigkeit ist ein grundlegend wichtiger Bestandteil des gesunden Selbstvertrauens. Mit jedem gelösten Problem wächst das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und mit ihm der Mut, vor neuen, größeren Problemen (Pubertät, Prüfungssituationen) nicht zu kapitulieren. Fehlen jedoch die Vorbilder, die solche Kompetenzen unter lernfreundlichen Rahmenbedingungen vermitteln, kann sich ein gesundes Verhältnis zu neuen Herausforderung bei einem jungen Menschen nicht entwickeln. Kinder müssen lernen, Konzepte zu entwickeln, sie selbstbewusst umzusetzen, mit Rückschlägen umzugehen, indem sie erfahren, wie man das macht und dass es sich auszahlt.

Die Schule als Ort, an dem Kinder und Jugendliche für die auf sie zukommenden Anforderungen gewappnet werden sollen, ist neben der Familie diejenige Einrichtung, die sich am besten dafür eignet, die Entwicklung dieser Metakompetenzen zu fördern. Der entscheidende Grund dafür, daß die Entwicklung dieser komplexen Fähigkeiten und Kompetenzen bis heute in Schulen zu wenig beachtet und gefördert wird, ist banal: All diese Kompetenzen und Fähigkeiten, auf die es im späteren Leben wirklich ankommt, sind mit den traditionell in Schulen eingesetzten Evaluationsinstrumenten nicht messbar. Da der Erfolg von Maßnahmen zur Verbesserung dieser Kompetenzen bisher nicht objektivierbar war, bestand weder eine hinreichende Veranlassung noch eine begründbare Notwendigkeit für deren Einführung. In dem Maße, wie solche Verfahren zur Messung „wissensunabhängiger Kompetenzen“ verfügbar werden (z.B. [www.wuk-test.de](http://www.wuk-test.de)), wird sich das ändern. Spätestens dann wird auch wieder verstärkt nach Möglichkeiten zu Verbesserung dieser Metakompetenzen gesucht werden, und zwar in allen Lebensbereichen von Kindern und Jugendlichen, zu Hause, im Kindergarten und in der Schule. Und spätestens dann wird wohl endlich auch wiederentdeckt werden, dass körperliche Betätigung, Sport und Bewegung Doping für Kindergehirne sind, denn: Sich zu bewegen lernen, heißt fürs Leben Lernen!

### *Literatur:*

Draganski, B., Gaser, Ch., Busch, V. et al.: Changes in gray matter induced by training. *Nature* 427 (2004), 311-312

### *Sachbücher zum Weiterlesen:*

G. Hüther: *Biologie der Angst*, Vandenhoeck & Ruprecht Göttingen, 1997.

G. Hüther: *Die Evolution der Liebe*, Vandenhoeck & Ruprecht Göttingen, 1999.

G. Hüther: *Bedienungsanleitung für ein menschliches Gehirn*, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, 2001.

G. Hüther: *Die Macht der inneren Bilder*, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, 2004.

G. Hüther, H. Bonney: *Neues vom Zappelphilipp*. Walter Verlag Düsseldorf, 2002.

G. Hüther, I. Krens: *Das Geheimnis der ersten neun Monate*. Walter Verlag Düsseldorf 2005.

K. Gebauer, G. Hüther: *Kinder brauchen Wurzeln*, Walter Verlag Düsseldorf, 2001.

K. Gebauer, G. Hüther: *Kinder suchen Orientierung*, Walter Verlag Düsseldorf, 2002.

## 12. Anlagen

---

- K. Gebauer, G. Hüther: Kinder brauchen Spielräume, Walter Verlag Düsseldorf, 2003.  
K. Gebauer, G. Hüther: Kinder brauchen Vertrauen. Patmos Verlag Düsseldorf 2004.  
C. Nitsch, G. Hüther: Kinder gezielt fördern. Gräfe und Unzer, München, 2004.

### *Kurzvita:*

Prof. Dr. G. Hüther ist Neurobiologe und leitet die Abt. f. Neurobiologische Grundlagenforschung an der Psychiatrischen Klinik der Universität Göttingen. Schwerpunkte seiner gegenwärtigen Tätigkeit: Einfluß psychosozialer Faktoren und psychopharmakologischer Behandlungen auf die Hirnentwicklung, Auswirkungen von Angst und Stress und Bedeutung emotionaler Bindungen. Zahlreiche wissenschaftliche Publikationen und populärwissenschaftliche Darstellungen (Sachbuchautor). Mitbegründer von Win-future.de (Netzwerk Erziehung und Sozialisation) und Mitorganisator der „Göttinger Kinderkongresse“.

**12.7 VW Broschüre zur Zielvereinbarung (ZV) TMC 2005**



Diese Broschüre und weitere  
Informationen finden Sie unter:  
<http://mbo.wob.vw.vwg>



**Zielvereinbarungssystem für das  
Top Management und Management  
des Volkswagen Konzerns**

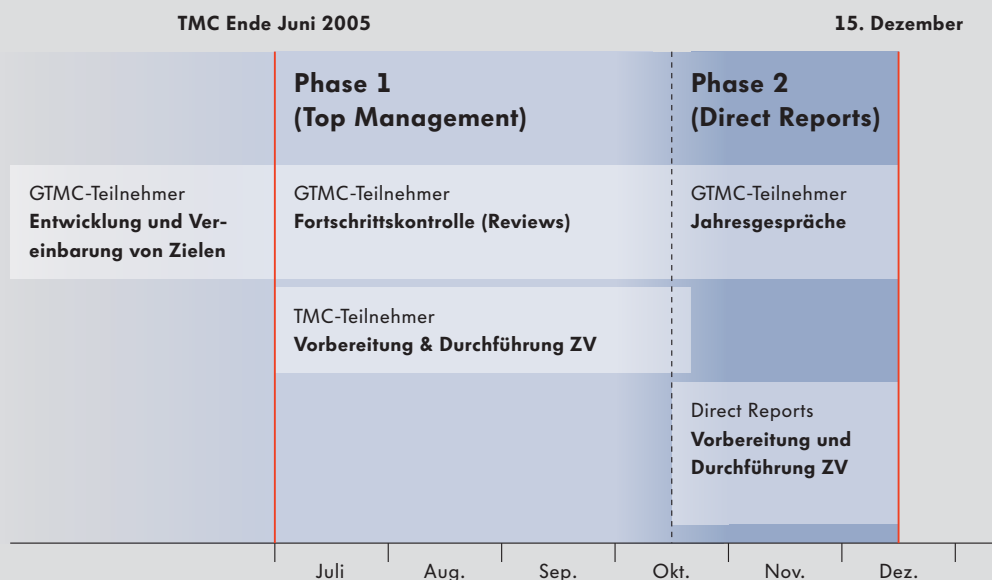


## Vereinbarung statt Vorgabe. Führen durch Ziele verspricht mehr Effizienz.

Sie haben die Voraussetzungen für einen Prozess geschaffen, der die konkrete Erarbeitung und Vereinbarung von Zielen sicherstellt. Aus Ihren Ideen, Anregungen und Zielen ist ein Zielvereinbarungssystem für das Top Management und das Management entstanden. Jetzt ist es an der Zeit, dieses System ganzheitlich zu implementieren und anzuwenden. In der ersten Phase gilt es, den Fortschritt der mit dem Vorstand oder Marken-Vorstand vereinbarten Ziele zu verfolgen und zu überprüfen bzw. durch die erstmalige Vereinbarung von Zielen vorzubereiten. Danach bietet Ihnen die zweite Phase alle Möglichkeiten, diese in Ihrem Verantwortungsbereich operativ einzufordern, indem Sie aus den strategischen Zielen individuelle Leistungsergebnisse ableiten.

In den Bereichen, in denen die zu erbringenden Leistungen schwerer messbar sind, bietet Ihnen das Volkswagen Zielvereinbarungssystem den Mehrwert, diese klarer zu operationalisieren. Und Sie können bestehende, funktionierende Systeme problemlos integrieren. Jetzt sind Sie gefordert, denn Ihr Beitrag ist entscheidend. Für das Unternehmen und Ihre persönliche Beurteilung.

### Roadmap ZV-Roll-out bis Ende 2005

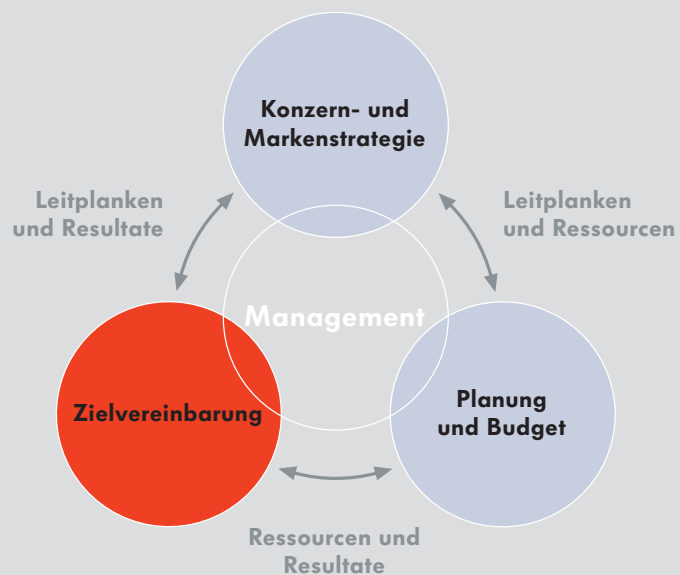




Das Volkswagen Zielvereinbarungssystem unterstützt Sie in Ihrer Führungsarbeit und liefert eine wertvolle Grundlage für den offenen Dialog in Ihrem Verantwortungsbereich. Es ist ein Führungs- und Steuerungsinstrument, das Ihnen die Überprüfung der Leistung aller Beteiligten ermöglicht. Das Zielvereinbarungssystem knüpft an den Strategieprozessen des gesamten Konzerns an. Es ist fester Bestandteil des Führungsprozesses über alle Ebenen hinweg. Fairer bei gleichzeitiger Leistungsorientierung geht es kaum.

Nutzen Sie das Volkswagen Zielvereinbarungssystem als Führungsinstrument, um Ihre Mitarbeiter, aber auch sich selbst auf das wichtigste Vorhaben in den nächsten Jahren zu fokussieren: den Erfolg des Unternehmens.

## Fokus Zielvereinbarung, Konzernziele und Planungsprozess





## Klarheit statt Komplexität. Fünf Zielfelder decken alle relevanten Dimensionen ab.

Das neue Zielvereinbarungssystem von Volkswagen ist klar strukturiert und auf jeden Bereich anwendbar. Mit nur fünf Zielfeldern können Sie über sämtliche Ebenen hinweg alle notwendigen Vorgaben erarbeiten. Die fünf Zielfelder sind abgeleitet aus der Strategie 2015. Somit können Sie unternehmensbezogene Ziele in individuelle Einzelziele für Mitarbeiter übertragen.

Für eine effiziente Erarbeitung sind jedem Zielfeld die entsprechenden Handlungsfelder zugeordnet, die Ihnen die Zieldefinition erleichtern. Wählen Sie ein bis drei Handlungsfelder aus jedem der fünf Zielfelder aus und definieren Sie dafür die entsprechenden Ziele. Sie müssen darauf achten, dass durch die vertikale und horizontale Abstimmung sowohl in Ihrem Verantwortungsbereich als auch in der Prozesskette keine Zielkonflikte entstehen und die Performance messbar ist.

### Handlungsfelder

Handlungsfeld 1

Handlungsfeld 2

Handlungsfeld 3

Handlungsfeld 4

Handlungsfeld 5

Handlungsfeld ...

### Zielfelder





## Transparenz statt Vermutung. Denn hinter den Zielen steht ein maßgeschneiderter Prozess.

Vergleichbare Messgrößen schaffen – die Grundvoraussetzung für die Bewertbarkeit der Leistungsfähigkeit der individuellen Verantwortungsbereiche. Der Prozess besteht aus fünf Schritten, die Sie neben der Zielformulierung, -vereinbarung und -kontrolle auch bei der wichtigen Zielsteuerung unterstützen. Zu jedem Schritt stehen Ihnen die entsprechenden Instrumente zur Verfügung. So können Sie alle notwendigen Aktivitäten einleiten, sich mit Kolleginnen und Kollegen sowie mit Ihren direkten Vorgesetzten besprechen, Ergebnisse dokumentieren und alle notwendigen Maßnahmen effizient kommunizieren. Durch Workshops, Checklisten und Bewertungsbögen haben Sie für jeden Schritt auch die entsprechenden Arbeitshilfen zur Verfügung. Dann ist der Weg nicht weit und die Ziele sind schnell vereinbart. Sie haben die Verantwortung, den Prozess nachhaltig umzusetzen. Und wenn Sie Ihre Ziele erreicht haben, dann können Sie auf den erzielten Resultaten aufbauend neue Ziele für das kommende Jahr vereinbaren.

### Kriterien wirksamer Ziele

ergebnis-/resultatorientiert

kontrollierbar oder messbar

zeitlich gestaffelt

ableitbar

herausfordernd

realistisch

### Zielvereinbarungsprozess



# Die fünf Zielfelder mit ihren verschiedenen Handlungsfeldern.

## 1. Kunde und Markt

### Handlungsfelder

Kundenzufriedenheit

Marktanteil

relative Qualität – Produkt (inkl. Image)

relative Qualität – Dienstleistungen, Sales und After-Sales

marktgerechtes Produktportfolio

Anziehungskraft der Produkte und Marken

## 2. Innovation

### Handlungsfelder

Life Cycle / Lebenszyklusoptimierung

Differenzierung durch Innovation

Erfolgsquote

Entwicklung konzernweit nutzbarer Lösungen

Time-to-market

Schaffung von Innovationsvoraussetzungen

### Zielfelder





### 3. Produktivitäten

#### Handlungsfelder

Prozessgüte / Lernkurve / Prozessqualität und Prozesssicherheit

Auslastungsgrad

Produktivität der Arbeit (Wertschöpfung pro Mitarbeiter)

Komplexitätsmanagement

Produktivität des Wissens

effizienter Ressourceneinsatz

Termintreue

### 4. Wertorientierung

#### Handlungsfelder

Umsatz

Fix- und Fabrikkosten

Material- und sonstige Einzelkosten

Investitionstätigkeit

Working Capital

Netto Cashflow

### 5. Attraktiver Arbeitsplatz

#### Handlungsfelder

erfolgsorientierte Unternehmenskultur

Leistungsorientierung durch Zielvereinbarung (Bonussystem)

Nachfolgeplanung und Demographie

Personalentwicklung

Beschäftigungsfähigkeit und lebenslanges Lernen

Mitarbeiterzufriedenheit

tatsächliche und emotionale Mitarbeiterbindung



## 1. Zielerarbeitung

### Workshop mit Ihren direkt Berichtenden zur Erarbeitung der Zielvorschläge

Detailschritte:

- Information über das Zielvereinbarungssystem
- Aufforderung an Ihre direkt Berichtenden, ihre wichtigsten Ziele für 2006 zu erarbeiten (für alle fünf Zielfelder und mindestens ein, maximal drei Handlungsfelder pro Zielfeld)
- Workshop zur Harmonisierung der Ziele für Ihren Verantwortungsbereich

### Harmonisierung der Zielvorschläge mit Partnern in der Prozesskette

Detailschritte:

- Abstimmung und Überprüfung Ihrer Ziele mit den Kunden und Lieferanten in der Prozesskette, um Widerspruchsfreiheit und Konsistenz der Ziele horizontal sicherzustellen
- Übertragung der Ziele in das Formblatt (siehe Anhang)

#### Toolbox

Basisinformationen und Erläuterungen

Individuelles Coaching

Glossar

Beispiele

Workshop Setting über Volkswagen Coaching

Downloads unter <http://mbo.wob.vw.vwg>

#### Toolbox

Individuelles Coaching

Formblatt Zielvereinbarung

Downloads unter <http://mbo.wob.vw.vwg>

## 2. Zielvereinbarung

### Zielvereinbarung mit Ihrem Vorgesetzten für das nächste Jahr

Detailschritte:

- Information über und Vereinbarung der Ziele
- Festlegen von Meilensteinen und Vereinbarung des Feedbackgesprächs

#### Toolbox

Zielgespräch Settings über Volkswagen Coaching

Formblatt Zielvereinbarung

Downloads unter <http://mbo.wob.vw.vwg>

## 3. Zielbearbeitung/-realisierung

### Individuelle Zielvereinbarungen mit Ihren direkt Berichtenden

Detailschritte:

- Vereinbarung der Ziele mit Ihren direkt Berichtenden
- Dokumentation auf Formblatt Zielvereinbarung (siehe Anhang)
- Festlegen von Meilensteinen und Vereinbarung des Feedbackgesprächs
- Umsetzung der Maßnahmen zur Zielerreichung

#### Toolbox

Individuelles Coaching

Zielgespräch Settings über Volkswagen Coaching

Formblatt Zielvereinbarung

Downloads unter <http://mbo.wob.vw.vwg>



## 4. Zielcontrolling

### Zielverfolgung und Meilenstein-Überprüfung ggf. Ableitung von Konsequenzen

Detailschritte:

- Überprüfung der vereinbarten Teilziele
- Zielanpassung und Steuerung bei Abweichungen
- Dokumentation auf Formblatt Zielverfolgung (siehe Anhang)
- Start des Regelkreises zur Zielvereinbarung für das Folgejahr

#### Toolbox

Gespräch Settings über Volkswagen Coaching

Individuelles Coaching

Formblatt Zielverfolgung

Downloads unter <http://mbo.wob.vw.vwg>

## 5. Beurteilung der Zielerreichung

### Feedback und Beurteilung der Zielerreichung mit Ihrem Vorgesetzten. Ziele für das kommende Jahr erarbeiten bzw. fortschreiben

Detailschritte:

- Auswertung und Beurteilung der Zielerreichung mit Ihren direkt Berichtenden
- Auswertung der Zielerreichung mit Ihren Prozesspartnern
- Zusammenführung der Ergebnisse aus Ihrem Verantwortungsbereich für das Gespräch mit Ihrem Vorgesetzten
- Dokumentation auf Formblatt Auswertung (siehe Anhang)
- Gespräch mit Ihrem Vorgesetzten

#### Toolbox

Formblatt Auswertung

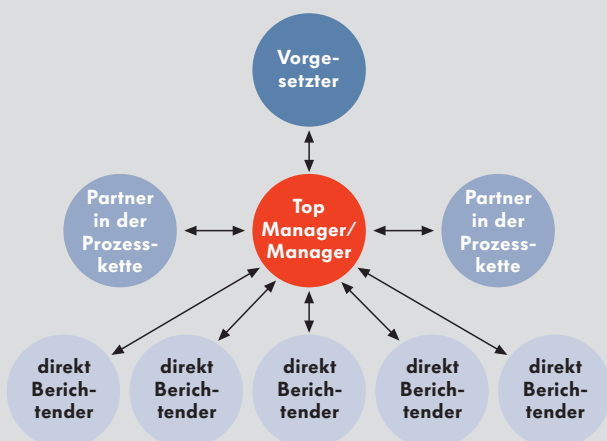
Gespräch Settings über Volkswagen Coaching

Formblatt Zielvereinbarung

Downloads unter <http://mbo.wob.vw.vwg>

Diese Schritte beinhalten sowohl den Rückblick und die Auswertung als auch die Vorschau auf das Folgejahr und damit die Fortsetzung des Regelkreises Zielvereinbarung. Alle Formblätter, diese Broschüre und weitere Erläuterungen finden Sie unter <http://mbo.wob.vw.vwg> auch zum Download.

### Der Prozess der Zielvereinbarung: Teamwork über alle Ebenen



### Zielvereinbarungsprozess



**Ihr Ansprechpartner:**

**Wilfried von Rath**  
**Mitglied der Geschäftsführung**  
**Volkswagen Coaching GmbH**  
**011/0520**  
**D-38436 Wolfsburg**  
**Telefon +49 (0) 53 61 - 92 60 60**  
**Telefax +49 (0) 53 61 - 97 15 63**  
**E-Mail [wilfried.vonrath@volkswagen.de](mailto:wilfried.vonrath@volkswagen.de)**

**Informationen zum Zielvereinbarungssystem unter:**  
**<http://mbo.wob.vw.vwg>**

**Stand: Juni 2005**



## 12.8 Reflexion/Feedback

### Punkte kleben



### 12.9 autogramm: Meisterlicher Weg zum Meister



Neues Qualifizierungskonzept für den Meisternachwuchs / Persönliche Entwicklung im Mittelpunkt

Wo stehe ich? Auf welchen Gebieten kann ich mich weiterentwickeln? Und wie kann ich mich gezielt auf meine Rolle als Meister vorbereiten? Diese Fragen stellen sich viele Nachwuchskräfte auf dem Weg zum Meister. Ein neues Angebot, die Meisterbasisqualifizierung, bietet seit Anfang 2004 die Chance, Antworten zu finden.

Hinter dem langen Namen verbirgt sich ein von der Volkswagen Coaching in Abstimmung mit dem

Personalwesen neu entwickeltes Qualifizierungskonzept für

Meisternachwuchskräfte, die die

Meisterentwicklungsklausur (MEK) anstreben. Voraussetzung: Sie müssen bereits das Interview, den ersten

Schritt auf dem Weg zum Meister, erfolgreich durchlaufen haben.

Bei der Meisterbasisqualifizierung gehe es nicht um die Teilnahme an einzelnen Seminaren mit unterschiedlichen Lerninhalten, betonen Sandra Zawadsky vom Personalwesen Wolfsburg und Bernd Steinke, Trainer in der Weiterbildung Wirtschaft und Kommunikation der Volkswagen Coaching. „Das neue Angebot besteht vielmehr aus einem mehrmonatigen, kontinuierlichen Qualifizierungsprozess, bei dem die persönliche Entwicklung im Mittelpunkt steht.“

Die vier Qualifizierungsbausteine in monatlichem Abstand, die jeweils zwei oder drei Tage dauern, bauen aufeinander auf. Themen sind Kommunikation, Problemlösungsmethoden, Präsentation, Führungsverhalten und die Auseinandersetzung mit der Meisterrolle bei Volkswagen. „Ich hatte niemals das Gefühl, dass nur punktuell auf etwas hingearbeitet wird, sondern die Themen waren breit gefächert. Das habe ich als sehr positiv erlebt“, sagt Walter Braun. Er arbeitet in der Instandhaltung des Cost Centers Montagen und hat im vergangenen Jahr an einem Pilotdurchgang teilgenommen.

Das Besondere: Die Gruppe bleibt über alle vier Lehrgänge zusammen, damit sich die einzelnen Teilnehmer besser kennen lernen. „Wir hatten eine klasse Stimmung und eine offene Atmosphäre“, sagt Braun. „Zu einigen Leuten habe ich immer noch Kontakt.“

Außerdem gibt es „Lerntreffen“ mit der Gruppe und den Trainern zwischen den Bausteinen und so genannte Lernpartnerschaften. Das heißt, mehrere Kollegen aus der Gruppe unterstützen sich gegenseitig und tauschen Erfahrungen aus. Die Teilnehmer bekommen nicht nur ein Feedback des Trainers, sondern auch der anderen Teilnehmer. Braun: „Mir ist klar geworden, dass die anderen mich ganz anders sehen als ich mich selber. Das war eine wichtige Erkenntnis für mich.“

Wichtig ist auch, dass die Teilnehmer das Erlernte direkt in die Praxis umsetzen können. Deshalb ist eine Projektarbeit aus dem Arbeitsbereich der Teilnehmer Teil der Basisqualifizierung. Zudem steht ein Outdoortraining auf dem Programm. Dort lernen die angehenden Meister beispielsweise, dass die Zeit für eine gute Planung und Problemanalyse gut investiert ist, weil sie insgesamt zu einer Zeiteinsparung führt. „Mit der Meisterbasisqualifizierung haben wir ein innovatives, ganzheitliches Personalentwicklungsprogramm für Meisternachwuchskräfte entwickelt, in dem die individuellen Ressourcen ausgebaut werden“, fasst Anne Evers, Leiterin Weiterbildung Wirtschaft und Kommunikation, zusammen.

Da verwundert es nicht, dass Walter Brauns Fazit sehr positiv ausfällt: „Die Meisterbasisqualifizierung kann ich nur weiterempfehlen.“ -me-

## Versicherungserklärung

„Ich versichere, dass ich die eingereichte Dissertation „Sportlich-handlungsorientiertes Lernen von berufstätigen Erwachsenen im Kontext eines systemisch-konstruktivistischen Ansatzes. Die Rolle des Sports im Handlungsfeld „outdoor action learning“ selbständig und ohne unerlaubte Hilfsmittel verfasst habe. Anderer als der von mir angegebenen Hilfsmittel und Schriften habe ich mich nicht bedient. Alle wörtlich oder sinngemäß den Schriften anderer Autoren entnommenen Stellen habe ich kenntlich gemacht.“

Göttingen, 4. Januar 2010

---

Axel Görs

## Versicherungserklärung

„Ich versichere, dass ich die eingereichte Dissertation „Sportlich-handlungsorientiertes Lernen von berufstätigen Erwachsenen im Kontext eines systemisch-konstruktivistischen Ansatzes. Die Rolle des Sports im Handlungsfeld „outdoor action learning“ selbständig und ohne unerlaubte Hilfsmittel verfasst habe. Anderer als der von mir angegebenen Hilfsmittel und Schriften habe ich mich nicht bedient. Alle wörtlich oder sinngemäß den Schriften anderer Autoren entnommenen Stellen habe ich kenntlich gemacht.“

Göttingen, 4. Januar 2010



---

Axel Görs