

Was ist systemische Erlebnispädagogik?¹ **Ein unvollständiges Arbeitspapier**

Zugänge I: Systemisches Denken in der Erlebnispädagogik

Systemtheoretische Ansätze sind nicht neu. Die ersten Theorien entstanden in den vierziger und fünfziger Jahren in naturwissenschaftlich-technischen Forschungsfeldern. In der Therapie wird seit Jahrzehnten auf systemischer Basis gearbeitet und auch Pädagogen beschäftigen sich seit längerem mit Systemtheorien und deren Konsequenzen für die Erziehungswissenschaft und -praxis (z.B. Huschke-Rhein 1998, Siebert 2003).

In der Erlebnispädagogik arbeiten indes nur wenige Anbieter mit einer konsequent systemischen Grundhaltung. Sie alle gehen zurück auf eine systemische Erlebnispädagogik, wie sie Astrid Habiba Kreszmeier und Hans-Peter Hufenus in Theorie und Praxis vertreten und lehren. (Kreszmeier/Hufenus 2000, Hufenus 2003) Ihre Schüler und Schülerinnen praktizieren eine systemische Erlebnispädagogik der *planoalto*-Schule, so könnte man sagen, in der Schweiz, in Österreich, Deutschland und anderswo.

Eine bekannte, knappe Formel für die Erklärung der Welt aus systemischer Sicht lautet: Alles hängt mit allem zusammen. Kreszmeier und Hufenus definieren systemisches Denken als „Weltsicht, die findet, dass alle Wesen und Dinge miteinander verwoben sind, permanent interagieren und sich über Rückkoppelungsprozesse definieren und voneinander abgrenzen.“ Bei ihnen scheint mir Natur im weitest denkbaren bzw. erlebbaren Sinne einbezogen in eine systemische Perspektive. In einer solchen Erlebnispädagogik wird Natur als belebt (beseelt) verstanden (Animismus), ist sie nicht bloße Kulisse, sondern Trainer und Teilnehmer arbeiten im Kontakt mit ihr. (Kreszmeier/Hufenus 2000) Die Wahrnehmung einer solchen universellen Vernetzung und Verbundenheit kann auch als eine spirituelle Haltung gedeutet werden. (Essen 2005, 10f.)

Systemtheoretische Ansätze gehen Hand in Hand mit konstruktivistischen Überzeugungen, sie sind in der Pädagogik inzwischen „salonfähig“. Phänomenologische Denkweisen sind interessanterweise in einer anderen Szene zuhause, sie finden sich etwa in Kontexten systemischer Therapie, zum Teil in Kombination mit konstruktivistischen Annahmen. Systemische Erlebnispädagogik in der hier behandelten Form arbeitet mit beidem: mit so genannten systemisch-konstruktivistischen wie auch systemisch-phänomenologischen Grundlegungen.

In ihrem Standardwerk zur Erlebnispädagogik „Erleben und Lernen“ betonen Bernd Heckmair und Werner Michl den Wert einer konstruktivistischen Haltung gegenüber einer instruktionistischen Pädagogik und regen zur Auseinandersetzung mit konstruktivistischen Denkweisen in der Erlebnispädagogik an.

„Für die Erlebnispädagogik ist der Konstruktivismus in erster Linie eine Kritik am technologielastrigen Lernverständnis einer Bildungstechnokratie, die sich sukzessive nicht nur auf Geldgeber- sondern auch auf Anbieterseite breit gemacht hat. In ausgefeilten Ziel-Methode-Inhalt-Taxonomien wird landauf, landab so getan, als wären Menschen triviale Maschinen, die mit gekonnten Input-Output-Tricks nach Wunsch zugerichtet werden können. Im Gegensatz dazu weist der Konstruktivismus auf die Begrenzungen pädagogischen

¹ Der Text entstand als Teil des Diplom-Portfolios für den Lehrgang Kreativ-rituelle Prozessgestaltung bei *planoalto*, Institut für systemisches Handeln und initiatorische Naturerfahrung, St. Gallen. Theoretische Ausbildungsgrundlagen sind hier, aus meiner Sicht, zusammengeführt.

Handelns hin und nimmt eine – pathetisch ausgedrückt – fast demütige Haltung ein.“ (Heckmair/Michl 2004, 76) Systemisches Denken wird bei Heckmair/Michl ebenfalls als möglicher Partner der Erlebnispädagogik verstanden. Dabei beziehen sie sich auf Peter Senge und sein Diktum: „Das Wesentliche an der Disziplin des Systemdenkens ist ein grundsätzliches Umdenken: die Wahrnehmung von Wechselbeziehungen statt linearer Ursache-Wirkungsketten und die Wahrnehmung von Veränderungsprozessen statt von Schnappschüssen.“ (zit. n. Heckmair/Michl 2004, 139)

Eine ausdrücklich systemische Erlebnispädagogik, wie *planoalto* sie vertritt, findet zwar Erwähnung, erhält aber dabei den Anstrich des Randständigen. Wenn Heckmair/Michl auf die spezifischen Methoden hinweisen, benutzen sie unvermittelt den Terminus Naturtherapie. Ebenso wie Hans G. Bauer kommen sie in ihren Bemühungen um eine Definition der Erlebnispädagogik zu enger gefassten Beschreibungen. Danach ist der Einsatz natur-sportlicher Medien zentral für die Erlebnispädagogik „im eigentlichen Sinne“ (Bauer 2001). Verlassen also Erlebnispädagoginnen, die mit systemischer Haltung arbeiten und dabei szenische, kreative oder rituelle Methoden in der Natur einsetzen, das erlebnispädagogische Terrain? Oder könnten nicht im Gegenteil von einer systemischen Haltung Impulse für die „klassische“ Erlebnispädagogik ausgehen?

Ich möchte zunächst die Begriffe systemisch, konstruktivistisch, phänomenologisch im Kontext systemischer Erlebnispädagogik näher erfassen.

Zugänge II: Systemische Theorieansätze

Die systemische Theorie gibt es nicht. Es gibt unterschiedliche theoretische Ansätze verschiedener Disziplinen. Interessant ist dabei, dass grundlegende Ideen in sehr unterschiedlichen Fächern gleichzeitig auftauchen oder weitergedacht werden. Wir haben es also offenbar mit einflussreichen Überlegungen zu tun, die viele Forscher „gepackt“ haben. Interessant ist auch, dass systemische Konzepte im historischen Verlauf eine gewisse Wandlungsfähigkeit bewahrt haben.

Was ist ein System? Ein System lässt sich nur in Abgrenzung zu seiner Umwelt erkennen und beschreiben. Ohne Kontext gäbe es kein System, keine abgrenzbare Einheit. Es bedarf also einer Unterscheidung zwischen Innen und Außen, einer Grenzziehung zwischen dem, was zum System gehört und dem, was jenseits der Grenze bleibt. Systeme entstehen also erst dadurch, dass ein Unterschied gemacht wird, und zwar vom System selbst. Die Differenz zwischen System und Umwelt wird vom System hergestellt und aufrechterhalten. Zum Beispiel können Unterschiede in der Intensität oder Qualität von Beziehungen zwischen einzelnen Elementen Systemgrenzen schaffen.

Systeme grenzen sich von einer Umgebung ab. Die Umgebung kann ihrerseits wieder System sein. Als System Mensch sind wir eingebunden in unterschiedliche Systeme: In Familie, Verein, Organisationen, Teams usw. Das lässt sich weiter denken: In der Natur sind wir eingebunden in das System Wald, in das Ökosystem, wenn man will auch in das System Erde oder gar Kosmos.

Soziale Systeme, wie Niklas Luhmann sie maßgeblich beschrieben hat, können wir uns vorstellen als Gruppen von Menschen, die miteinander in Beziehungen stehen, und zwar intern dichter als im Verhältnis zur Umwelt. Der entscheidende Vorgang zur Herstellung sozialer Systeme ist aber nach Luhmann die Kommunikation.

Im systemischen Denken wird davon ausgegangen, dass sich Systeme selbst organisieren. Und sie können sich gut organisieren und entwickeln, wenn sie über die nötigen Informationen verfügen. Information ist dabei weit gefasst: Es kann sich um eine Sachinformation

handeln, um eine neue Sichtweise auf sich selbst, ein Team, eine Aufgabe usw. Demnach ist es günstig, wenn möglichst viele, unterschiedliche Informationen innerhalb der Systeme und zwischen den Systemen fließen. So aktivierte Systeme entwickeln dann selbst den nächsten für sie sinnvollen Schritt. Beispielsweise schaffen sie Ordnung oder stabilisieren oder ändern ihre Strukturen.

Sich selbst organisieren

Grundlegend für systemische Theorien in Philosophie und Naturwissenschaften ist das Prinzip der *Selbstorganisation*. Wissenschaftler unterschiedlicher Disziplinen haben sich damit beschäftigt. Sowohl in den Naturwissenschaften als auch in den Geistes- und Sozialwissenschaften. Ihr Gegenstand sind zumeist lebende (organische) Systeme. Im Zusammenhang von Bildung und Beratung interessieren natürlich vor allem Menschen: als Individuen und in Gruppen. Darüber hinaus interessieren in der Erlebnispädagogik die Natur sowie das Zusammenspiel von Mensch und Natur in der pädagogischen Arbeit. Wir können die Natur dabei entweder als bloße Umgebung, also als Kontext für das System Mensch oder das System Gruppe verstehen. Oder aber wir verstehen den Wald, in dem wir ein Seminar durchführen, wiederum als größeres System, mit dem wir während unserer Arbeit verbunden sind.

Im engeren Sinn bezeichnet Selbstorganisation die Entstehung von Strukturen, also von eigener Ordnung, in einem operational geschlossenen System. *Operational geschlossen* heißt ein System, wenn der Prozess der inneren Ordnungsentstehung nicht von äußeren Ursachen aufgezwungen ist, sondern von den Systemkomponenten selbst bewirkt wird (Heidelberger 1995).

Die Entstehung von innerer Ordnung ist also selbst bestimmt. Dennoch sind Systeme nicht komplett abgeschlossen, sondern offen für das, was sie von der Umwelt wahrnehmen. Der Fachbegriff dafür lautet dissipative (offene) Selbstorganisation. Damit bezeichnet man Systeme, die für den Austausch von Energie mit der Umwelt offen sind, und sich durch diesen Austausch aufrechterhalten und ständig erneuern. Sie befinden sich also in einem so genannten Fließgleichgewicht (Heidelberger 1995). Dissipative Systeme erhalten ihre Stabilität und Identität gerade dadurch, dass sie für ihre Umgebung offen und ständig im Wandel sind.

Halten wir zunächst fest: Lebende Systeme sind offen für „Informationen“ von außen, aber ihre operationale Geschlossenheit ist dafür verantwortlich, dass sie allein nach eigenen Maßstäben bzw. Strukturen festlegen, ob und wie „Informationen“ umgesetzt werden.

Der Mensch als nicht-triviale Maschine

Der Physiker Heinz von Foerster unterteilt Systeme je nach Komplexität und unterschied so triviale und nicht-triviale Maschinen. Demnach gehören Menschen zu den nicht-trivialen Maschinen, denn sie folgen keinem einfachen Input-Output-Mechanismus, sondern eigenen Ordnungsprinzipien. Daher sind sie nicht verlässlich steuerbar.

Luhmann hat die Pädagogik mit der Aussage provoziert, sie wolle die Schüler wie triviale Maschinen erziehen: Schüler werden angehalten, auf bestimmte Fragen richtige Antworten zu geben. „Wenn die Antwort falsch ist, ist sie falsch, wenn sie richtig ist, ist sie richtig. Wenn sie falsch ist, hat die Maschine einen Fehler, wenn sie richtig ist, ist es gut. In dem System ist nicht vorgesehen, dass der Schüler zum Beispiel die Frage infrage stellt oder kreative Auswege sucht, also die mathematischen Formeln auf ihre Ästhetik hin betrachtet oder wie

Poesie auf dem Blatt verteilt, oder etwas macht, was sich nur erklären lässt, wenn man weiß, in welchem Zustand er sich gerade befindet.“ (Luhmann 2002, 99)

Luhmann bringt also in Anschlag, dass nicht-triviale Maschinen immer ihren eigenen Zustand reflektieren und Zwischenfragen stellen: ‚Wer bin ich?‘, ‚Was habe ich eben getan?‘, ‚In welcher Stimmung befinde ich mich?‘, ‚Wie stark ist mein Interesse noch?‘ und so weiter. Erst dann handeln sie oder erzeugen einen Output. Sie machen *selbstreferentielle* Schleifen (Luhmann 2002, 98).

Heinz von Foerster fand heraus, dass ein lebender Organismus durch äußere „Störungen“ (‚order from noise‘) eine neue Ordnung bilden kann. Systeme können demnach von außen angeregt werden, doch die Aktion des Systems entzieht sich unmittelbaren äußeren Einflussnahmen. Das galt als wichtiges neues Prinzip selbstorganisierender Systeme.

Der belgische Physiko-Chemiker und Nobelpreisträger Ilya Prigogine forschte über die Selbstorganisation chemischer Prozesse und entdeckte dabei in den sechziger Jahren, dass in hochkomplexen Systemen spontan, scheinbar wie von selbst, neue Ordnungen entstehen können. Ein solcher Prozess kann irreversibel sein, das heißt möglicherweise ist die vorherige Ordnung nicht wieder herstellbar. Prigogine beschreibt offene Systeme als oszillierend. Dabei ist nicht vorhersagbar, wie sie sich vermittels eigener *Attraktoren*, entwickeln.

Der autopoietische Mensch produziert sich und seine Welt

Besonders einflussreich für das heutige Verständnis der Selbstorganisation lebender Systeme waren Umberto Maturana und Francisco Varela (Maturana/Varela 1987). Die beiden chilenischen Neurobiologen legten in den siebziger Jahren ihre ersten Forschungsergebnisse vor. Danach sind Lebewesen autopoietische (sich selbstherstellende) Systeme, d.h. sie stellen ihre eigenen Bestandteile her.

Luhmann wendet dies auf soziale Systeme an, indem er sagt: Einem sozialen System stehen nur eigene Operationen zur Verfügung, auch für die Bildung eigener Strukturen. Die Strukturen eines operational geschlossenen Systems müssen durch die eigenen Operationen aufgebaut werden. Es gibt keinen Strukturimport.

Die Selbstorganisation hat offenbar zentralen Stellenwert für alle systemischen Überlegungen. Neben dem System stehen die Umwelt und die Grenze zwischen beiden, der Akt der Grenzziehung. Ich möchte daher der Frage nachgehen, wie System und Umwelt in den theoretischen Überlegungen verbunden sind.

Erkennen und Wahrnehmen I

Die Grenze zwischen System und Umwelt kann vom System gewissermaßen geöffnet werden. Das System wird damit irritierbar oder sensibel für das, was in der Umwelt passiert, seine Resonanzfähigkeit erhöht sich. Nimmt ein Mensch eine äußere Irritation auf, setzt ein Prozess der Reizverarbeitung ein. Dabei wird Information erst produziert. Es ist also nicht so, als ob Informationen in der Umwelt bereitlägen, sondern sie werden erst in der Verarbeitung von Reizen hergestellt. Gregory Bateson hat die Formulierung geprägt, Information sei „a difference that makes a difference“. Eine Information ist eine Information, wenn sie anders bzw. neu ist und wenn ein System darauf hin seinen Zustand ändert.

Mit der Theorie der Selbstorganisation von lebenden Organismen verknüpft sich also ein neues Verständnis der Wahrnehmungs- und Erkenntnisfähigkeit von Menschen. Bis dahin herrschte die Vorstellung, der Mensch nehme (objektive) äußere Informationen auf und bilde

sie in seinem Inneren getreu ab. Von der Systemtheorie wird inzwischen eine solche Repräsentation der äußeren Welt ersetzt durch die Vorstellung, dass der Mensch Informationen über die Umwelt erst erzeugt, und zwar durch Interaktion mit ihr. Diese Produktion von Informationen im System geschieht zirkulär und rekursiv. Das heißt, die Erkenntnisse bestimmen die Aktionen des Organismus und die Aktionen des Organismus wiederum bestimmen die Herstellung neuer Einsichten. Der Mensch handelt immer rückbezüglich, er bezieht sich auf das, was er weiß, wahrnimmt usw. Er sucht innerhalb seines Systems nach Anschlüssen, Folgerungen, greift auf das Gedächtnis zurück.

Wahrnehmen und Erkennen werden somit verstanden als ein Vorgang der Erzeugung der Welt durch den wahrnehmenden Menschen. Realität ergibt sich durch erkennendes Tun, sie ist nicht als solche gegeben. Diese Auffassung bildet zugleich die Grundlage für die Philosophie des Radikalen Konstruktivismus, wonach das Gehirn alle Bewertungs- und Deutungskriterien zur Einschätzung der Welt selbst entwickelt (Heidelberger 1995). Überspitzt formuliert erschaffen wir die Welt mittels unserer Wahrnehmung. Das heißt auch, dass es mindestens so viele verschiedene Wirklichkeiten gibt wie Beobachter, mehr noch: Je nach Kontext kann ein Mensch unterschiedliche Wirklichkeiten erzeugen.

Systemische Ansätze in Therapie und Pädagogik

Im systemischen Denken ist die Wahrnehmungsfähigkeit ein wichtiger Dreh- und Angelpunkt. Nach Luhmann beruht das Bewusstsein auf Wahrnehmung, nicht auf Denken, weil das Denken viel zu schnell schief geht, als dass sich die Selbstorganisation des Bewusstseins darauf verlassen könne. (Luhmann 2002, 271)

Aus systemisch-konstruktivistischer Sicht macht sich der Organismus mithilfe von Informationsprozessen Vorstellungen von sich selbst und der ihn umgebenden Welt. Da in dieser Sicht die Wirklichkeit in hohem Maße von Vorstellungen geprägt ist, liegt hier ein pädagogischer Ansatzpunkt für Veränderungen. (Kreszmeier/Hufenus 2000, 34)

Die Wahrnehmung innerer oder äußerer Dinge oder Vorgänge kann bewusster oder unbewusster Art sein. Setzt man in der Pädagogik an der Wahrnehmung an, können Lernende anders und anderes wahrnehmen und damit andere (förderliche) Wirklichkeiten konstruieren. Dies ist eine Grundüberlegung systemischer Erlebnispädagogik.

In Pädagogik und Therapie besteht Einigkeit darüber, dass das Selbstorganisationskonzept im Bund mit konstruktivistischen Annahmen therapeutische und pädagogische Konzepte grundlegend ändert, mitunter wird sogar von einem Paradigmenwechsel gesprochen. Selbstorganisation entzieht sich direkter Einflussnahme und Lenkung, sie kann nicht erzwungen werden. Die Pädagogik wandelt sich damit zu einer „Beratungswissenschaft“. Erzieherisches Handeln ist demnach Rat gebendes, die Selbstorganisation förderndes, unterstützendes Handeln. Was aber heißt Beratung oder Rat gebendes Handeln? Rolf Huschke-Rhein spricht von Impulsen zur Selbststeuerung. Neben solchen Impulsen spielt die Gestaltung des Kontexts eine bedeutsame Rolle. Hier, so wird angenommen, gibt es Anregungspotential. (z.B. Huschke-Rhein 1998)

Auch Therapeutinnen und Berater sind systemtheoretischen Ansätzen der Naturwissenschaften seit Beginn der achtziger Jahre zunehmend darin gefolgt, dass lebende Systeme sich selbst organisieren und dabei offen sind für Einflüsse der Umgebung, dass sie in ständigem Wandel sind und sich in ihnen spontan neue Strukturen bilden können und dass Veränderungen ab einem bestimmten Punkt irreversibel sind. Mit dem Konzept der Autopoiesis von Maturana/Varela richtete sich das Augenmerk immer mehr auf die Selbstorganisationslogik der Klienten und damit auf die Begrenztheit therapeutischer Einflussnahme. Therapeuten sehen sich nunmehr als Experten für das Anstoßen hilfreicher

Prozesse, in denen Klienten andere, für sie heilsame Wirklichkeiten konstruieren und ausprobieren können. Interventionen gelten als hilfreich, wenn sie bisherige Bilder eher verstören als verfestigen. (Schlippe/Schweitzer 2003, 51f., 64f.)

Doch man kann systemisches Denken in Therapie und Beratung nicht nur von der theoretisch-naturwissenschaftlichen Seite her sehen. Systemisches Arbeiten in diesen Bereichen hat seine ganz eigenen Wurzeln in der Familientherapie. Klassischerweise arbeiteten Therapeutinnen mit Einzelnen oder mit Gruppen psychisch erkrankter Menschen. In den fünfziger Jahren begannen verschiedene Therapeuten, mit Familien zu arbeiten, in denen ein Mitglied erkrankt war. Sie verstanden die Familie als übergeordnetes System, bei dem sie therapeutisch ansetzten. Die Sicht auf die ganze Familie war der Ausgangspunkt zur Heilung individueller Symptome.

Das *Mehrgenerationenkonzept* geht sogar aus von unsichtbaren Bindungen über mehrere Generationen aus. Es führte die Perspektive in die systemische Therapie ein, über das aktuelle Geschehen hinaus danach zu suchen, wie Verhalten, Erleben oder auch Symptome Sinn ergeben, wenn man Vermächtnisse aus früheren Generationen berücksichtigt und die Frage stellt, inwieweit diese erfüllt wurden beziehungsweise überhaupt erfüllbar waren.

Eine der berühmtesten Begründerinnen der Familientherapie ist Virginia Satir. Sie hat zugleich neue Methoden in die Familientherapie eingebracht. Beispielsweise die Darstellung von Beziehungen oder Befindlichkeiten in einer Menschen-Skulptur (Skulpting) oder die Darstellung innerer Anteile (Parts Party). Beide Methoden lieferten Anregungen für die Entwicklung pädagogischer szenischer Methoden bei *planoalto*.

Da Menschen in unterschiedliche soziale Systeme eingebunden sind, erweiterten Therapeuten ihre Perspektive von der Familie auf soziale Systeme insgesamt. Neben systemischen Therapeuten gab es nun systemische Berater. Sie alle fragen bei ihrer Arbeit danach wie Menschen in sozialen Systemen ihre Wirklichkeit erzeugen und welche Möglichkeiten es gibt, ihre Vorannahmen in Frage zu stellen. (Schlippe/Schweitzer 2003, 17, 23-26.).

Einen eigenen Akzent in der systemischen Therapie setzte die Lösungsorientierte Kurzzeittherapie. Sie wurde in den siebziger Jahren von Steve de Shazer und seinem Team entwickelt. (de Shazer 1999) De Shazer ist überzeugt: Problem talk creates problems, solution talk creates solutions! In seinem Ansatz konzentrieren sich Therapeuten von Anfang an konsequent auf eine Lösung. Diese hat unter Umständen rein gar nichts mit den Ursachen der psychischen Symptome zu tun. Das muss sie nach de Shazers zentraler Erkenntnis auch nicht. Er fand heraus, dass sich Lösungsprozesse unabhängig von den jeweiligen Symptomen stark ähneln. Kurz gesagt: Manche therapeutische Interventionen funktionieren bei ganz unterschiedlichen Symptomen. Die Lösungsorientierte Kurzzeittherapie geht davon aus, dass notwendige Ressourcen zur Lösung beim Klienten oder im Familiensystem vorhanden sind. Im Gespräch lenken die Therapeutinnen deshalb die Aufmerksamkeit auf die Ressourcen und daraus ableitbare Veränderungsmöglichkeiten. Berühmt geworden ist die „Wunderfrage“, die die Frage danach, was wäre, wenn das Problem durch ein Wunder verschwunden wäre. De Shazers Team fand mit seinen Fragen auch heraus, dass viele Veränderungen sich bereits zwischen Anmeldung und Therapiebeginn anbahnten. (Schlippe/Schweitzer 2003) Aus den Fragetechniken systemischer Therapeutinnen kann auch die Pädagogik Anregungen gewinnen für ihre Sprachbegleitung erlebnispädagogischer Prozesse, wie die praktische Ausbildung bei *planoalto* zeigt.

Aus jüngerer Zeit stammt die so genannte *Narrative Denkrichtung* in der Therapie. Sie geht davon aus, dass die Wirklichkeit aus Geschichten besteht. Sprache und damit verknüpften Bedeutungszusammenhänge stellen Realität in einem sozialen System her. Das ist auch die Idee Luhmanns. In dieser Sichtweise bastelt jeder Mensch seine eigene Geschichte, Gruppen kreieren kollektive Geschichten. Manchmal regieren diese Geschichten dann das Leben, so als

wären sie auf alle Zeiten festgeschrieben. Auch hier konzentrieren sich therapeutische oder beraterische Ansätze auf Ausnahmen, auf Ansätze für andere Geschichten. (Schlippe/Schweitzer 2003)

Zugänge III: Einige wenige phänomenologische Überlegungen

In systemisch-phänomenologischer Sicht liegt der pädagogische Ansatzpunkt nicht in den Konstrukten, vielleicht zu verstehen als Produkte der Wahrnehmung, sondern in der Wahrnehmung selbst. (Kreszmeier/Hufenus 2000) Vorstellung versus Wahrnehmung. Anders gesagt: Arbeitet man stärker mit den eigenen Vorstellungen, wird die je eigene Wirklichkeit *erfunden*. Mit geschärfter Wahrnehmung können Lösungen und Antworten *gefunden* werden. Erfinden versus finden. Hier wird es jetzt etwas verzwickter: Ist das Gefundene immer noch konstruiert? Wird es in der Vorstellung gefunden? Oder gibt es doch eine Wirklichkeit hinter der selbst konstruierten Welt? Eine eigentliche Wirklichkeit, eine tiefere Wahrheit, zu der man Zugang erlangen kann?

„Phänomen“ meint im wörtlichen Sinne: Das was erscheint, das was klar vor uns liegt. In der Phänomenologie geht es darum, *zu den Sachen selbst* zu gelangen. Die Begriffe Phänomenologie und phänomenologisch werden heutzutage sehr unterschiedlich gebraucht. Sehr allgemein werden sie für vorurteilsfreies Sehen und Beschreiben benutzt. (Janssen 1995, 503)

Ein Phänomen im erlebnispädagogischen Kontext

Damit etwas zum Phänomen wird, muss es wahrgenommen und mit Bedeutung versehen werden. Die Betrachterin spürt eine Verbindung zu dem, was ihre Aufmerksamkeit erheischt. Sie nimmt etwas wahr, das eine Reaktion auslöst, das sie berührt. Ein Kriterium für das Auftauchen von Phänomenen kann sein, dass sie wiederholt auftreten; häufig kommen sie in Kleinigkeiten daher, unspektakulär, manchmal als Wunder. Eine Offenheit in der Wahrnehmung lässt zu, dass Phänomene überhaupt auftauchen und zu einem ungewohnten Blick, einem verwegenen Gedanken verleiten. Eine solche Begegnung mit einem Phänomen kann verrückt sein und belebend, erleuchtend, irritierend und verstörend. Manchmal ist die Bedeutung dem Phänomenaufspürer sofort ganz klar. Andere Phänomene kommen augenzwinkernd daher, mit ihnen lässt sich gut spielen. Wenn etwas die persönliche Aufmerksamkeit fesselt, dann ist dies pädagogisch gesehen ein guter Ausgangspunkt für einen Lern- oder Entwicklungsschritt (Kreszmeier 2005).

Systemisch-phänomenologische Sichtweisen in der szenischen Arbeit

In systemischer Therapie und systemischer Erlebnispädagogik (Kreszmeier/Hufenus 2000) wird sowohl mit konstruktivistischen als auch mit phänomenologischen Annahmen gearbeitet. Einige Autoren und Autorinnen beschäftigen sich damit, wie konstruktivistisches und phänomenologisches Denken in ihrer Praxis oder in der Theorie zu vereinbaren sind. (Essen, Sparrer in Weber 2001) Phänomenologische Sichtweisen werden in diesem Kontext im Zusammenhang mit szenischer Arbeit, beispielsweise Aufstellungen oder Mythen spiel, thematisiert. Mir scheint, dass dabei ein Verständnis systemisch-phänomenologischer Wirkungen und Leitungshaltungen zum Teil auf Bert Hellingers phänomenologische Ansätze zurückgehen, die mit seiner eigenen Praxis und den Erfahrungen mit systemischen Familienaufstellungen verbunden sind. Hellinger benennt eine „psychotherapeutische Phänomenologie“. Darunter versteht er den Zugang zu einem bis dahin für den Protagonisten nicht zugänglichen Wissen in den Familienaufstellungen. Auf Seiten der Stellvertreter beobachtet er den Zugang zu einem ihnen fremden Familiensystem. Er sieht zwischen Protagonisten und den Mitgliedern ihrer Familie ein „wissendes Kraftfeld“ am Werk. Alle im Familiensystem wissen aufgrund ihrer Teilhabe. In Familienaufstellungen finden offenbar auch Stellvertreter hinein in diese Art der Wirklichkeit des Familiensystems, wenn sie sich

der auftauchenden Wirklichkeit stellen und dabei auf eigene Annahmen oder Absichten verzichten. (Hellinger 2002, 20-28, hier 24f.)

Neben der „psychotherapeutischen Phänomenologie“ begründet Hellinger seine Arbeit in einer, wie er es nennt, „philosophischen Phänomenologie“. Hier ist der zentrale Punkt für Hellinger, „aus der Fülle der Phänomene das Wesentliche wahrzunehmen, indem ich mich ihnen vollständig, gleichsam mit meiner größten Fläche, aussetze. Dieses Wesentliche taucht aus dem Verborgenen plötzlich auf wie ein Blitz, und immer geht es weit über das hinaus, was ich mir ausdenken, oder, ausgehend von Prämissen oder Begriffen, logisch erschließen kann. Dennoch ist es nie vollständig. Es bleibt von Verborgenen umhüllt, wie das Sein vom Nicht.“ (Hellinger 2002, 23)

Hellinger setzt voraus, dass Therapeuten – wie Mitwirkende – bereit sind, „sich ohne Absicht und Furcht, ohne Rückgriff auf eine frühere Theorie oder Erfahrung der hier ans Licht drängenden Wirklichkeit zu stellen, und ihr zuzustimmen so, wie sie ist“, das heißt, ohne sie zu interpretieren oder zu bewerten. (Hellinger 2002, 25) Sich vorurteilsfrei aussetzen. Siegfried Essen spricht im Zusammenhang szenischer Arbeit von „nicht-begrifflichem-Gewahrsein“. Sich Aussetzen und Gewahrsein mit allen Sinnen. Mit dem ganzen Körper. Auch von intuitivem Gewahrsein ist die Rede. Mit diesem leiblichen Wahrnehmen könne ein Eindruck „vom Ganzen“ erhascht werden.

Auf eine ganz andere Idee weisen Astrid Habiba Kreszmeier und Hans-Peter Hufenus hin. Sie entwerfen eine „Feldtheorie der Erlebnispädagogik“ und greifen dabei unter anderem Rupert Sheldrakes Theorie der morphogenetischen Felder auf. (Kreszmeier/Hufenus 2000)

Zurück zur systemischen Erlebnispädagogik: Grundhaltungen

Aus den Grundannahmen systemischen Denkens, vor allem aus den Überlegungen zur Selbstorganisation, ergeben sich wesentliche Grundhaltungen für die Gestaltung erlebnispädagogischer Prozesse (vgl. Kreszmeier/Hufenus 2000, Hufenus 2004, Kreszmeier 2004, Lindenthaler in Ferstl 2004).

Ressourcenorientierung

In einer grundsätzlich wertschätzenden Haltung erkennt eine systemische Erlebnispädagogik die Wirklichkeit jedes einzelnen Teilnehmers/Klienten an. Sie geht davon aus, dass die Ressourcen eines jeden Menschen sinnvoll und wertvoll für ihn (sein System) sind, dass sie gebraucht werden. Das pädagogische Ziel ist eine erfolgreiche Hinwendung zu den individuellen (auch unbekanntem oder verdeckten) Ressourcen, das Erforschen und Erkennen der individuellen Qualitäten und Fähigkeiten. Mit der Ressourcenorientierung hängt die Lösungsorientierung zusammen:

Lösungsorientierung

Mit Lösungsorientierung ist eine Haltung beschrieben, die sich durch die Annahme auszeichnet, dass es für jedes System immer einen nächsten sinnvollen Schritt gibt, dass also bei den Teilnehmern das Potential und die Kompetenz für Lösungen vorhanden sind. Die systemische Leitung konzentriert sich folglich auf Lösungen, nicht auf Probleme. Es sei denn, ein Problem steht einer Lösung im Wege. Die Lösungsimpulse ergeben sich im Arbeitsprozess. Es kommt darauf an, die Wahrnehmung darauf hin zu schulen, Lösungshinweise zu erkennen. Das heißt, die Leitung ist nicht gefragt, eine Lösung zu erfinden, sondern sie ist eher verantwortlich dafür, einen guten Rahmen zu gestalten, ein Methodenrepertoire bereitzuhalten, damit Teilnehmer oder Gruppen Lösungen, seien sie nun *gefunden* oder *erfunden*, formulieren und umsetzen können.

Prozessorientierung

Individuelle Prozesse und Gruppenprozess sind in einem Seminar verwoben. Prozessorientierung lässt sich beschreiben als eine Haltung, die einer Ausgewogenheit zwischen Beziehungsorientierung und Zielorientierung folgt. Eine wichtige Hilfe für die Orientierung am Ziel ist eine gute Zielfindung. Ein Ziel kann wie ein Attraktor wirken. Es motiviert Entwicklungen, Lernschritte, Änderungen von Verhaltensmustern usw. Andererseits kann es fruchtbar sein, das Ziel manchmal nur im Seitenblick zu haben und eine gewisse Offenheit in Bezug auf das Ergebnis zu bewahren. Häufig sind es die Umwege, die zu guten Ergebnissen führen. Und manchmal weisen Phänomene die Richtung. Wichtige Leitfragen auf dem Weg zum Ziel können die nach den besten Ressourcen und der meisten Energie sein.

Ich weiß nichts: Verzicht auf Interpretationen und (Vor-)Urteile

Die Haltung einer systemischen Erlebnispädagogik äußert sich schließlich in einer Position des Nichtwissens gegenüber den Teilnehmern. Die Leitung verfügt zwar über ihre fachlichen Kompetenzen, geht aber davon aus, dass jede Teilnehmerin für ihr eigenes System die Expertin ist. Deshalb interpretiert die Leitung nicht und gibt auch keine Lösungen vor. Förderlich ist eine Haltung, die Interesse und Neugier an den Tag legt. Die richtigen Fragen können Teilnehmer auf Neues bringen. Diese Form der Begleitung ist ambitionslos, sie folgt dem Prinzip: so wenig Intervention wie möglich, so viel wie nötig.

Sprachbegleitung

Eine systemische Haltung drückt sich auch in der Sprache aus. Der Blick auf Ressourcen und Lösungen lässt über gute Lernerfahrungen so reden, dass sie verstärkt werden. Eine systemische Sprachbegleitung ist aktivierend, sie eröffnet neue Sprachwelten, macht Konstruktionsangebote. Eine wichtige Rolle spielen Fragen, insbesondere offene Fragen. Eine systemische Sprachbegleitung weiß außerdem um unterschiedliche Bedeutungszusammenhänge von Sprache. Manchmal lässt sie Begriffe von Teilnehmerinnen erst füllen. Wichtig ist, was Worte für sie bedeuten.

In der erlebnispädagogischen Praxis sind weitere Maximen leitend:

Erweiterung der Möglichkeiten

Ein fester Grundsatz, sozusagen der kategorische Imperativ systemischen Handelns lautet: Handle stets so, dass sich der Möglichkeitsraum erweitert. Diese Maxime bezieht sich gleichermaßen auf Möglichkeiten des Denkens, Wahrnehmens, Fühlens und Handelns. Sobald Teilnehmern neue Ansichten und Optionen zur Verfügung stehen, können sie zu neuen, für sie vorteilhaften Lösungen gelangen. Die Erweiterung ihrer Möglichkeiten kann Veränderungen einleiten, Lernen und Entwicklung befördern. Die systemische Erlebnispädagogik arbeitet daran, neue Lernräume zu öffnen für pädagogische und persönliche Prozesse. In einer Übung geht es also darum: wie kann ein Teilnehmer zu einer bestimmten Frage, einem Thema neue Ansichten entwickeln, Lösungen (spielerisch) ausprobieren, neue Aspekte wahrnehmen, einen (neuen) inneren Anteil erleben usw. Diese Erweiterung lässt sich auch verstehen als Unterstützung des Informationsflusses zwischen verschiedenen Ebenen und Bereichen, auf Einzelne wie auf Gruppen bezogen.

Methoden

Die Erweiterung der Möglichkeiten wird in der systemischen Erlebnispädagogik *planoalto* (speziell in der Kreativ-rituellen Prozessgestaltung) durch ein spezifisches Methodenrepertoire unterstützt: Naturerfahrung, Kreativtechniken, Szenische Darstellung, Rituelle Gestaltung. Hinter diesen handlungsorientierten Methoden verbergen sich zum Teil therapeutische Methoden, die pädagogisch abgewandelt in der Natur und im Zusammenspiel mit

der Natur zum Einsatz kommen. Dabei werden unbewusste Ebenen einbezogen, die neue Informationen nutzbar machen. Beispielsweise können Kreativtechniken innere Prozesse ausschnitthaft im Außen sichtbar machen, verändern und als Lösungsbild wieder integrieren. Durch szenische Methoden können Teilnehmer Lösungen spielerisch und mit der Distanz einer Rolle ausprobieren oder ein Gefühl für ihren Platz in einem größeren System bekommen. Diese Methoden sind prägend für die systemische Erlebnispädagogik in der gegenwärtigen Form. Sie sind natürlich nicht per se notwendige Bestandteile einer systemischen Erlebnispädagogik. Wenn eine systemische Erlebnispädagogik natursporthliche Medien einsetzt, dann sind diese Mittel auf dem Weg zum Ziel. Es könnte interessant sein, mit systemischer Sicht auch „klassische“ erlebnispädagogische Angebote anzusehen bzw. anders zu entwerfen.

Die Komfortzone verlassen

Den Grundsatz, den Möglichkeitsraum zu erweitern, verfolgt eine systemische Erlebnispädagogik in jeder einzelnen Methode, aber auch im gesamten Setting. Damit neue Erfahrungen gemacht werden und Lernen stattfinden kann, sorgt sie dafür, dass die Komfortzone verlassen wird. Systeme neigen dazu, sich im Komfortbereich zu organisieren. Lernen findet jedoch außerhalb des Komfortbereichs in der *stretch zone* (Wachstumszone) statt bzw. in einer Pendelbewegung zwischen beiden Zonen. (Hufenus 2003, 153) Aus pädagogischen Gründen wird eine Leitung, die mit systemischer Grundhaltung arbeitet, Teilnehmer dazu anhalten, den Komfortbereich vorübergehend zu verlassen. Sie animiert dazu, bewusst ein Wagnis einzugehen und gestaltet dafür ein unbekanntes Setting. Damit ist die Möglichkeit gegeben, Neues auszuprobieren. Mit einer größeren Handlungs- und Denkviefalt vergrößert sich der Komfortbereich, eine größere Beweglichkeit entsteht.

Ausgänge: Systemisch-konstruktivistisch-phänomenologische Erlebnispädagogik?

Eine systemisch-phänomenologische Pädagogik scheint Ausdruck eines weit gefassten systemischen Verständnisses zu sein, das menschliche, gesellschaftliche, biologische Systeme, sichtbare und unsichtbare Systeme annimmt und dabei phänomenologische Überlegungen einbezieht. Alles, was aus diesen Systemen auftaucht, kann ein Phänomen für seinen Betrachter sein. Aber nicht alles, was nicht greifbar ist, gehört zur Phänomenologie. Hier kommen beispielsweise metaphysische Fragen, spirituelle Erfahrungen oder Weltanschauungen hinzu.

Noch einmal im systemischen Vokabular formuliert behalten offene Systeme ihre Stabilität bzw. Identität gerade deshalb, weil sie offen sind für das, was in der Umwelt geschieht, auch wenn sie nicht gezielt von außen steuerbar sind. Sie können also auch empfänglich sein für Phänomene. Ein Phänomen wirkt in diesem Sinn vielleicht wie ein Kommunikations- oder Informationsangebot aus einem anderen System. Die Wahrnehmung von Phänomenen wie auch ein Verständnis vom „Wesen“ der Dinge oder Menschen macht Bereiche zugänglich, die sonst vielleicht ungesehen bleiben. Dies kann die Selbstorganisation unterstützen. Meines Erachtens lässt die Offenheit der systemtheoretischen Ansätze dies problemlos zu. Selbstorganisation bzw. systemisches Denken, konstruktivistische Ideen und die Wahrnehmung von Phänomenen können also zusammengehören, ohne dass sie in ein starres theoretisches Korsett zu zwängen wären. Auf beide Arten lassen sich neue Informationen herstellen, die den Teilnehmern Anhaltspunkte liefern können. Vielleicht unterstützt ein (im allgemeinen Sinne) phänomenologisches Vorgehen das Hinlenken der Wahrnehmung auf Wesentliches.

Anstatt in etwas sperriger Weise systemisch-konstruktivistische und systemisch-phänomenologische Ansätze zu unterscheiden, ziehe ich es vor, schlicht bei einer *systemischen Erlebnispädagogik* zu bleiben. Systemisches Denken bildet gewissermaßen das größere Netz für die erlebnispädagogische (oder naturtherapeutische) Arbeit. In systemischer

Grundhaltung können sowohl konstruktivistische als auch phänomenologische Annahmen maßgeblich sein. Die verschiedenen Denkrichtungen wären etwa als Anteile einer inneren philosophischen Fraktion zu denken. Je nach Situation, Auftrag und Ziel greift die Leitung mal auf den einen, mal auf den anderen Theorieanteil zurück. Und damit erschöpfen sich die Anleihen keinesfalls.

Literatur

BAUER (2001):

BAUER, Hans G.: Erlebnis- und Abenteuerpädagogik. Eine Entwicklungsskizze. 6. Aufl. München; Mering: Hampp, 2001.

BAXA U.A. (HRSG.) (2004):

Verkörperungen. Systemische Aufstellung, Körperarbeit und Ritual. Hrsg. von Guni Leila BAXA u.a. 2., erw. Aufl. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme, 2004.

DANNER (1994):

DANNER, Helmut: Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. Einführung in Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik. 3. Aufl. München; Basel: Reinhardt, 1994.

DE SHAZER (1999):

DE SHAZER, Steve: Der Dreh. Überraschende Wendungen und Lösungen in der Kurzzeittherapie [Clues, Investigating Solutions in Brief Therapy, 1988]. 6. Aufl. Heidelberg: Auer, 1999.

ESSEN (2005):

ESSEN, Siegfried: Systemische Weltsicht und Bibliodrama. Szenisches Spiel und die Wirkung leiblichen Verstehens. 2., überarbeitete Aufl. Schenefeld: EB-Verlag, 2005. (=Bibliodrama Kontexte; 3).

FERSTL U.A. (HRSG.) (2004):

Der Nutzen des Nachklangs. Neue Wege der Transfersicherung bei handlungs- und erfahrungsorientierten Lernprojekten. Hrsg. von Alex FERSTL u.a. Augsburg: ZIEL, 2004. (=Praktische Erlebnispädagogik).

HECKMAIR/MICHL (2004):

HECKMAIR, Bernd und Werner MICHL: Erleben und Lernen. Einführung in die Erlebnispädagogik. 5. Aufl. München: Reinhardt, 2004. (=Erleben und Lernen; Bd. 2).

HEIDELBERGER (1995):

HEIDELBERGER, Michael: Art. Selbstorganisation. In: HWPH 9, 1995, Sp. 509–514.

HELLINGER (2003):

HELLINGER, Bert: Ordnungen der Liebe. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme, 2002.

HWPH:

Historisches Wörterbuch der Philosophie. Hrsg. von Joachim RITTER u.a. Basel: Schwabe, 1971ff.

HUFENUS (2003):

HUFENUS, Hans-Peter: Handbuch für Outdoor-Guides. Theorie und Praxis der Outdoorleitung. 2., überarb. Aufl. Augsburg: ZIEL, 2003. (=Praktische Erlebnispädagogik).

HUSCHKE-RHEIN (1998):

HUSCHKE-RHEIN, Rolf: Systemische Erziehungswissenschaft. Pädagogik als Beratungswissenschaft. Weinheim: Beltz, 1998.

JANSSEN (1989):

JANSSEN, Paul: Art. Phänomenologie III. In: HWPH 7, 1989, Sp. 498–505.

KRESZMEIER 2005:

KRESZMEIER, Astrid Habiba: Im Spiel der Phänomene. Gedanken zu Theorie und Praxis einer phänomenologisch orientierten Pädagogik. Vortrag kreativ-rituelle Werkstatt "Spielräume", 1. August 2005, Wartensee. <http://www.planoalto.ch>.

KRESZMEIER/HUFENUS (2000):

KRESZMEIER, Astrid Habiba: Wagnisse des Lernens. Aus der Praxis der kreativ-rituellen Prozessgestaltung. Bern etc.: Haupt, 2000.

LEMBECK (1994):

LEMBECK, Karl-Heinz: Einführung in die phänomenologische Philosophie Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1994.

LUHMANN (1994):

LUHMANN, Niklas: Einführung in die Systemtheorie Hrsg. von Dirk BAECKER. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme, 2002.

MATURANA/VARELA (1987):

MATURANA, Humberto R. und Francisco J. VARELA: Der Baum der Erkenntnis München: Goldmann, 1987.

PASLACK (1991):

PASLACK, Rainer: Urgeschichte der Selbstorganisation. Zur Archäologie eines wissenschaftlichen Paradigmas. Wiesbaden: Vieweg, 1991. (=Wissenschaftstheorie, Wissenschaft und Philosophie; 32).

PASLACK/KNOST (1990):

PASLACK, Rainer und Peter KNOST: Zur Geschichte der Selbstorganisationsforschung. Ideengeschichtliche Einführung und Bibliographie (1940–1990). Bielefeld: Kleine Verlag, 1990. (=Report; 37).

SCHLIPPE/SCHWEITZER (2003):

SCHLIPPE, Arist von und Jochen SCHWEITZER: Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung. 9. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2003.

SEIFFERT (1991):

SEIFFERT, Helmut: Einführung in die Wissenschaftstheorie. Bd. 2. Geisteswissenschaftliche Methoden: Phänomenologie – Hermeneutik und Historische Methode – Dialektik. München: Beck, 1991.

SIEBERT (2003):

SIEBERT, Horst: Vernetztes Lernen. Systemisch-konstruktivistische Methoden der Bildungsarbeit. München: Luchterhand/Wolters Kluwer, 2003. (=Grundlagen der Weiterbildung).

WEBER (HRSG.) (2001):

Derselbe Wind lässt viele Drachen steigen. Systemische Lösungen im Einklang. Hrsg. von Gunthard WEBER. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme, 2001.

© Bettina Grote 2006

Bettina Grote | Systemische Prozessgestaltung
Beratung und Weiterbildung | In Naturräumen

